

Educación Pública: de tod@s para tod@s

Las claves de la “marea verde”

Malabá no es una editorial, es el nombre de un pozo minero en activo y, desde ahora, también, el de un proyecto de investigación sobre el trabajo como relación, estructura y proceso que configura la realidad social.

Malabá es un proyecto cuyo objetivo es la constitución de un laboratorio donde ensayar las tácticas y estrategias de autodefensa de la clase obrera.

Malabá es una máquina de guerra contra la dominación social y salarial, contra la hegemonía del Capital y contra la ideología dominante.

Malabá es una apuesta por la investigación militante como herramienta de resistencia del movimiento obrero frente al capitalismo.

malabá

Educación Pública: de tod@s para tod@s

Las claves de la “marea verde”

Enrique Javier Díez Gutiérrez y Adoración Guamán. [Coords.]

Editorial  Bomarzo

Primera edición, 2013
© De los autores, 2013
Revisión y corrección de textos: María Romero
Diseño y maquetación: Francisco Gálvez

© Editorial Bomarzo S.L.
C/ Dionisio Guardiola 1, 4º
02002 Albacete [España]
editorialbomarzo@ono.com
www.editorialbomarzo.es

© Malabá Ediciones
Urbanización Los Alisos, 18
13002 Ciudad Real [España]
www.malaba.com

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita del titular del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler.

Impreso en España.

ISBN: 978-84-15000-92-1

D.L.: AB 13-2013

Imprime: Impulso Global Solutions S.A

Índice

Introducción	7
<i>Enrique Javier Díez y Adoración Guamán</i>	
La educación: un medio para impulsar el progreso humano y social	13
<i>Carlos Berzosa</i>	
La enseñanza pública es necesaria en y para una sociedad democrática	29
<i>Francisco Imbernón</i>	
La escuela pública, clave para la igualdad	45
<i>Antonio Antón</i>	
Enseñanza y comunidad ¿De qué enseñanza pública estamos hablando?	79
<i>Montserrat Galcerán</i>	
La formación como educación para el desarrollo de una carrera profesional (y no solo): como tema pendiente	101
<i>Julia López López</i>	
Defender la educación pública frente a la privatización neoliberal	113
<i>Enrique Javier Díez Gutiérrez</i>	
Acoso y derribo de la educación pública	141
<i>Rosa Cañadell</i>	
Los efectos de las políticas neoliberales	167
<i>Francisco García y Miguel Recio</i>	
Educación pública, escuela pública y empleo público	193
<i>Mariano Fernández Enguita</i>	
La nueva Edad Media	209
<i>Carlos Fernández Liria.</i>	
La transformación de la universidad	233
<i>Jorge García y Adoración Guamán</i>	
Por otra universidad democrática	267
<i>Manuel Gómez Fernández, Olmo Masa de Lucas y Fabio Cortese Sanabria</i>	
Autoras y autores	283

Introducción

Enrique Javier Díez y Adoración Guamán

Vivimos una época de dictaduras económicas, donde la barbarie se perpetra impunemente desde los cómodos despachos de instituciones políticas y financieras. Basta un ejemplo para demostrar la gravedad de la situación: la tasa de suicidios en Grecia ha pasado, en sólo tres años, de ser la más baja a la más alta de Europa a causa del increíble saqueo económico y político que algunos denominan crisis. España sigue el mismo camino.

Mientras las clases subalternas sufrimos, los políticos conservadores y socialdemócratas continúan en su desbocada carrera por asesinar al Estado del bienestar. Día a día, el paulatino adelgazamiento hasta la supresión de los derechos sociales y servicios públicos de la mayoría de la población se predica como necesario para la salvaguarda del sistema, cuando en realidad sólo es imprescindible para la continuidad del capitalismo salvaje y el aumento de los beneficios de una minoría de privilegiados.

La educación pública ha sido uno de los primeros objetivos entre los derechos a abatir. De manera ya cotidiana contemplamos cómo se están desarrollando reformas educativas neoliberales similares en todo el mundo, siguiendo las directrices de los organismos internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio), que buscan abrir la educación pública a los mercados y quebrar la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido y promovido por el Estado.

Claramente, con estas reformas lo que se persigue es la privatización de la educación pública, desde la educación infantil hasta la universitaria, a través de estrategias muy diversas: mediante la reducción del período de enseñanza obligatoria, excluyendo a la clase trabajadora que fue incluida en el anterior siglo en los países con más desarrollo industrial; por la vía de la promoción de la privatización directa de la educación, un “negocio” que mueve dos billones de dólares anuales, o potenciando la introducción de la empresa privada en la financiación, gestión y desarrollo de este sector, al igual que el sanitario o los servicios sociales. En la misma línea se incluyen propuestas como la reformulación del principio de gratuidad, introduciendo sistemas de re-pago bajo el argumento de que es necesario asumir la “responsabilidad” del coste real de la educación y las políticas dirigidas a consolidar y aumentar la diferenciación de las dos redes de educación, permaneciendo la red pública como una red subsidiaria de la privada, con una orientación más asistencial y de formación básica, destinada a los sectores de la población más desfavorecidos, de cuya financiación se desentienden los poderes públicos con progresivos recortes.

En paralelo y por añadidura, se aplican y extienden técnicas de gestión de la empresa privada en las entidades públicas, que rompen con la democracia y la participación comunitaria en la gestión de los centros educativos, desde la Escuela Primaria hasta la Universidad, así como medidas de comercialización de los espacios, tiempos y servicios educativos, alegando la necesidad de hacerlos rentables. El corolario de todos estos embates contra la educación pública es una reconversión teórica, una mutación de la concepción de la educación y la función de la enseñanza como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía, que construye un saber crítico para hacer un mundo más justo y mejor. Arrumbados estos principios, la educación se afirma como un campo de entrenamiento para atender las necesidades de producción y ganancia comercial de las empresas.

El ejemplo perfecto de la concitación de todas las estrategias anteriores es la actual contrarreforma abanderada por el Partido

Popular, que avanza exponencialmente en esta senda neoliberal. Una contrarreforma protagonizada por el que, seguramente, será recordado como el “ministro-tertuliano de Educación”. El ministro Wert, que está desmantelando la educación pública mediante sus continuas improvisaciones y ocurrencias, basadas en prejuicios profundamente retrógrados y con un absoluto desconocimiento, en el plano práctico y teórico, del campo educativo. Una contrarreforma de la educación que podríamos denominar “outlet”, hecha con saldos del siglo pasado, que no ha sido más que una justificación ideológica, burda, de los recortes compulsivos al sistema educativo público vía decretazo, que se han hecho durante su mandato. Recortes que se prolongarán hasta el 2015, cuando el gasto público en educación se reducirá al 3,9% del PIB, poniéndonos de nuevo a la cola de UE y la OCDE, cuando debería dedicarse el 7% del PIB a la educación pública y entre el 15% y el 20% del total del gasto público, según los organismos internacionales.

En este contexto consideramos que era imprescindible lanzar una publicación como la que tienes entre las manos. Con ella pretendemos colaborar y apoyar la creciente contestación social que está provocando este cambio de ciclo educativo involucionista protagonizado ahora por el Partido Popular. Como se señala en este libro, la actual política de educación no está teniendo una pacífica acogida, al contrario, estamos asistiendo a una ola de indignación popular contra la misma, presente tanto en la comunidad educativa como, cada vez más, en el conjunto de la ciudadanía. Por esto, entendemos que es fundamental contribuir a la defensa y al debate acerca de la educación pública, de su historia y significado, de su consideración como pilar fundamental para la democracia, la ciudadanía y el desarrollo humano, así como de las posibles vías de mejora del modelo educativo.

Convertida por tanto ahora la educación en una “cuestión social”, el momento nos exige también elaborar y discutir los argumentos para contestar todas y cada una de las estrategias por las que se pretende desmantelar la educación pública. Es igualmente fundamental evidenciar las consecuencias que, desde la Escuela

Primaria hasta la Universidad, estas políticas están teniendo respecto de los estudiantes, trabajadores y de la sociedad en general.

Para conseguir los objetivos señalados hemos reunido en esta publicación a trece autoras y autores de diversa procedencia que viven el día a día de la educación pública, en su faceta de profesores, sindicalistas o estudiantes. De sus artículos se desprende la permanente reivindicación del carácter fundamental de la educación pública para el presente y el futuro de nuestra sociedad y de nuestra democracia. Como se argumenta insistentemente a lo largo de este libro, la educación pública no sólo es la única garantía del derecho universal a la educación en condiciones de igualdad, sino que es la única vía capaz de asegurar la igualdad de oportunidades y la convivencia democrática de personas con distintas procedencias socio-culturales; y por ello, la que mejor contribuye a la equidad, a la cohesión social y al ejercicio de los derechos de ciudadanía, imprescindibles para la existencia de una democracia real y no sólo formal.

De esta manera, abrimos este libro con un conjunto de contribuciones dedicadas al tratamiento de la educación desde lo que consideramos que debe ser la perspectiva de análisis fundamental: la educación como uno de los pilares de la democracia, de la construcción de la plena ciudadanía, del desarrollo humano y del avance del conocimiento, tanto científico como artístico, cultural y humanista. La educación como valor en sí mismo, más allá de su posible aplicación práctica, que conduce, como derecho y servicio público y universal, a la consecución de la igualdad y la integración social. A esta tarea se dedican las contribuciones de Francisco Imbernón, Carlos Berzosa, Antonio Antón y Julia López, dándonos potentes argumentos para la defensa de la educación pública, como pilar fundamental e imprescindible para la democracia, el desarrollo y la justicia social, así como señalando determinadas insuficiencias del modelo con propuestas para su mejora y corrección. Precisamente, más centradas en señalar diversas cuestiones que debe superar el modelo actual de educación pública, se ubican a continuación las intervenciones de Montserrat Galcerán y Mariano Fernández Enguita.

Tan importantes son los argumentos señalados como las contribuciones de otro conjunto de autora y autores de este libro, que se orientan a desenmascarar las falsedades que residen en el mantra mil veces repetido que predica la obsolescencia del actual modelo, su carácter ineficaz respecto de las exigencias del mercado laboral y, sobre todo, su insostenibilidad en tiempos de “crisis”. A esta necesaria tarea se dedican las aportaciones de Enrique Javier Díez, Rosa Cañadell y Francisco García, esta última tomando como ejemplo el escenario de la Comunidad de Madrid.

Cierra el presente volumen el análisis de la situación de las universidades públicas, al respecto, profesores y estudiantes, Carlos Fernández Liria, Adoración Guamán, Jorge García, Manuel Gómez, Olmo Masa y Fabio Cortese, entran en el debate acerca de viejas y nuevas cuestiones fundamentales para la defensa de la Universidad Pública, pero también para la necesaria apertura de un debate acerca del modelo de universidad que queremos construir.

Con la esperanza puesta en que estas páginas puedan servir como instrumento para la movilización social, como argumentario para la defensa de la educación pública y como contribución para continuar los necesarios debates sobre el modelo educativo y transformador que entre todas queremos construir, lanzamos este conjunto de contribuciones, desde abajo y a la izquierda.

León-Valencia, Diciembre de 2012.

La educación: un medio para impulsar el progreso humano y social

Carlos Berzosa

I. INTRODUCCIÓN

La evolución de las sociedades en la historia contemporánea pone de manifiesto un hecho evidente y es el que los miembros de cualquier país adquieran un buen nivel de conocimientos es un requisito básico para avanzar en el crecimiento económico y en el desarrollo de la sociedad en su conjunto. La historia nos enseña que para que se pueda lograr un crecimiento económico sostenido en el tiempo es fundamental disponer con un conjunto de profesionales suficiente y bien preparado. Esta adecuada preparación deberá obtenerse en los diferentes niveles educativos, pues es muy importante contar con licenciados superiores con una aceptable cualificación, pero también hacen falta trabajadores con grados diferentes de especialización sin necesidad de que tengan todos ellos titulaciones universitarias.

La educación desempeña un papel indispensable e insustituible para avanzar hacia el desarrollo económico. Esto es un hecho contrastado, pues los países que se encuentran a la cabeza de la economía mundial han invertido significativas proporciones de su Producto Interior Bruto (PIB) en educación e investigación. No se conoce ningún caso de los países más desarrollados que no hayan realizado en el pasado y en el presente un esfuerzo en este sentido. Algunos de los que comenzaron más tarde, que los pioneros en el camino del desarrollo económico, como puede ser

el caso de España, también han ido con el paso de los años dedicando más recursos al sistema educativo, aunque aún se mantengan diferencias en los porcentajes sobre el PIB con los más desarrollados.

Otro tanto se puede decir de los países emergentes, como China e India, que están haciendo un gran esfuerzo educativo y sobre todo están apostando por la educación superior e investigación. Con anterioridad, lo hicieron Corea del Sur y Taiwan, entre otros. En este ámbito no cabe dormirse en los laureles, pues se corre el peligro de perder posiciones con los países que se encuentran a la cabeza en la economía mundial, y ser superados por los que vienen detrás. En los datos se puede observar que en los países emergentes, sobre todo los asiáticos, la educación y la preparación profesional es una gran prioridad. Así que, el tópico a veces difundido de que son grandes competidores en la economía global por tener bajos salarios, largas jornadas de trabajo, y peores condiciones sociales que los trabajadores europeos y norteamericanos, es una parte de la verdad pero no todo ella.

En un principio es así, como lo es que su competencia la basan en la venta de mercancías de baja intensidad tecnológica, pero en poco tiempo la situación cambia, y es entonces cuando la formación profesional de los trabajadores y de los licenciados universitarios es muy relevante, con el fin de poder competir con productos de alta intensidad tecnológica y hacerlo en buenas condiciones en un mercado muy cambiante y que se encuentra sometido a una gran aceleración tecnológica. En estos países, la formación es muy importante, no porque se sea capaz de generar de nuevas innovaciones, sino en la medida de ser capaces de imitar lo que se hace en los países más avanzados científicamente. La formación para poder asimilar es sustancial.

Ahora bien, la educación desempeña un papel fundamental no sólo para adquirir unas capacidades y habilidades que tienen un sentido práctico, sino también en cuanto es adquisición de conocimientos. Una sociedad debe aspirar a ser más culta e ilustrada que en periodos anteriores y luchar de esta forma contra la

ignorancia. El avance del conocimiento, tanto científico, como artístico, cultural y humanista, tiene un valor en sí mismo, más allá de su posible aplicación práctica. Desde tiempos inmemoriales al hombre le han movido las ansias de saber y de tratar de resolver las dudas y preguntas que se ha hecho acerca de la naturaleza, y sobre su propio ser. Esta curiosidad que el hombre siempre ha tenido es lo que ha hecho progresar el conocimiento y el avance científico y tecnológico.

La educación es, además, un medio muy poderoso para avanzar en la igualdad en derechos y oportunidades. Por esto es por lo que es fundamental extender a toda la población el derecho a la educación, y que el ascenso a los niveles superiores se base en el mérito y no en el poder del dinero. Un sistema educativo es también básico para conseguir una sociedad menos ignorante, más igualitaria, y cuyo progreso tenga unos pilares sólidos no basados solamente en el crecimiento económico sin más, sino que estos sean el soporte para alcanzar un desarrollo humano, equitativo y sostenible.

De hecho, la educación es un instrumento tan fundamental en la consecución del desarrollo, que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) elabora desde 1990 el indicador de desarrollo humano (IDH). Este indicador es un intento, aunque también se encuentra sometido a restricciones importantes, para superar las limitaciones que el PIB por habitante tiene para medir el nivel de desarrollo alcanzado por los diferentes países. En este indicador, además del PIB por habitante se tiene en cuenta la salud y la educación. Lo que se puede comprobar comparando los dos indicadores, PIB por habitante y el IDH, es que se producen disparidades. De manera que hay países que con un PIB por habitante alto descienden bastantes posiciones en IDH, y al contrario.

En los momentos de crisis en los que vivimos, la educación científica y humanista deberán ir unidas para reflexionar de por qué se ha llegado hasta aquí, y cómo es posible salir de esta situación. La educación es fundamental para salir de la crisis pero

también para tratar de avanzar en un mundo más humano del que tenemos. Por eso no se explica que en España, en las Comunidades Autónomas, se trate de recortar gastos en educación, sobre todo en la pública, y en la investigación. No cabe duda de que siendo conscientes del difícil momento en el que vivimos, con políticas de este tipo nos estamos condenando a no salir de la crisis, y lo que es peor a hipotecar el futuro de la sociedad española.

2. EL GASTO EN EDUCACIÓN

El avance económico y social requiere, por lo general, un incremento progresivo del gasto educativo. Los países al desarrollarse necesitan combatir al analfabetismo, extender la educación básica a todos los ciudadanos, ampliar el número de personas que obtienen el certificado de secundaria o de formación profesional, e incrementar el acceso a la enseñanza superior. En todo proceso de desarrollo los gastos educativos tienen que aumentar, pues de no ser así éste se estrangulará al tener insuficientes profesionales capaces de abordar con un relativo grado de éxito los desafíos que una sociedad cada vez más compleja requiere.

Se discute a menudo, no obstante, si un mayor gasto en educación se encuentra estrechamente relacionado con unos mejores logros en cuanto resultados en la adquisición de un mayor grado de conocimientos. De hecho, hay países que obtienen mejores resultados que otros con un gasto sobre el producto Interior Bruto (PIB) inferior, o la inversa, hay países que tienen muy buenos logros con un gasto relativo inferior. El hecho de que esto suceda, aunque siempre la comparación internacional en términos cualitativos es extremadamente difícil y limitada, es que si bien el gasto en educación es una condición necesaria para conseguir un mayor desarrollo humano, no es suficiente. Los éxitos educativos dependen, además, del gasto educativo de otros factores, como planes de estudio, métodos docentes, y calidad y preparación del profesorado.

Sin embargo, hay que poner de manifiesto que el grupo de los países desarrollados gasta bastante más en educación que los

menos desarrollados, y no digamos que los que se encuentran sumidos en el subdesarrollo. Las diferencias a las que nos referíamos antes se dan, por lo general, entre países del mismo grupo de desarrollo. Como ponen de manifiesto diversos estudios que son citados por Molina, Amate y Guarnido (2011) de modo que a mayor nivel de desarrollo económico mayor es el gasto público en un periodo de tiempo determinado. A su vez, la inversión en educación es beneficiosa para el desarrollo económico.

En España se ha avanzado bastante en los últimos años en gasto educativo sobre el PIB, como no podía ser menos en un país que ha avanzado bastante en crecimiento económico, siendo la educación causa para favorecer el crecimiento como consecuencia del mismo. En todo caso, a pesar de las mejoras que se han dado, este gasto educativo en relación con el PIB se encuentra por debajo de la media de la OCDE y de la UE.

El gasto público educativo total, tal como lo establece la OCDE, corresponde a la suma del gasto directo en instituciones educativas más la ayuda a familias y a otras instituciones privadas. Este gasto educativo total (gasto del conjunto de las administraciones públicas) ha aumentado en España 3 décimas (del 4.3 al 4.6%) con respecto al PIB a lo largo de los ocho años estudiados (2000-2008), incremento similar al de la OCDE y la UE: del 5.2% al 5.4% y del 5.1% al 5.4% respectivamente, del PIB en término medio.

El que esto sea así, se utiliza, por parte de determinados analistas y políticos, para poner de manifiesto el esfuerzo que se hace en educación en nuestro país. Si se tiene un porcentaje menor en relación al PIB, esto se debe del menor nivel de desarrollo que la economía española tiene. Pero, como siempre sucede con los datos, esto puede resultar engañoso. De hecho se está hablando de medias y no solamente la comparación se efectúa con los países más avanzados. Por otro lado, hay que subrayar que, en contra de los que se dice por medios oficiales, el sector público español está insuficientemente desarrollado, tanto por lo que concierne

a la presión fiscal, como por lo que afecta al gasto público sobre el PIB.

Resulta evidente que si se tiene un menor nivel de desarrollo el tamaño del sector público sea menor en porcentaje, debido a que no es lo mismo para un país rico ingresar en impuestos un % en total sobre el PIB que un país menos desarrollado. Por esto es por lo que, por ejemplo, el impuesto de la renta sobre las personas físicas tenga unos tipos impositivos más elevados, según el nivel de renta. No es lo mismo para un pobre pagar un 30% de su renta en impuestos que un rico. Esto mismo nos puede servir para entender, haciendo ciertas salvedades, lo que sucede a escala de un país.

Todo esto requiere hacer matizaciones, pues es indudable que entre las personas y los países hay diferencias, y sobre todo que la evolución impositiva en España no ha estado en consonancia con el crecimiento económico. El tamaño del sector público no se encuentra a la altura del nivel de desarrollo alcanzado. Los impuestos han sido claramente regresivos favoreciendo a las clases sociales más ricas y perjudicando a las medias y de menor nivel de renta. Si el nivel impositivo es bajo también lo es el del gasto, y por ello, prácticamente todas las partidas en relación al PIB suelen ser menores que la media de la OCDE y UE. Un problema, por tanto, que habría que abordar es precisamente el de obtener una mayor recaudación de ingresos a través de los impuestos haciendo más progresivo el sistema fiscal y luchando contra el fraude de un modo más eficaz.

Para corroborar lo que decimos se puede comparar el gasto público en educación como porcentaje del gasto público. En este caso, España tenía en el año 2008 un porcentaje de 11.2%, mientras que la media de la OCDE era del 12.9% y de la UE 11.7%. (OCDE, 2011)

3. EL EFECTO DE LA CRISIS ECONÓMICA

Las consecuencias de la crisis económica están siendo devastadora para la economía española. El número tan elevado de per-

sonas que se encuentran en el paro, el cierre de tantas empresas, fundamentalmente pequeñas y medias y autónomos, la caída del consumo, el incremento de la pobreza, los desahucios de las viviendas, son algunos de los indicadores que muestran el estado crítico de la situación en nuestro país.

La crisis de las finanzas desató el estallido de la burbuja inmobiliario con lo que se desencadenó un proceso en cadena que está teniendo consecuencias desastrosas. El origen de la crisis se encuentra en Estados Unidos, pero de ahí, debido a la mundialización económica, se trasladó a otras economías. La Unión Europea (UE) ha resultado ser muy vulnerable, debido a la existencia de una moneda única en bastantes países miembros de la Unión, sin que exista un gobierno que respalde a la moneda y la falta de políticas económicas y sociales comunes y coordinadas.

La crisis económica no fue capaz de ser prevista por la mayor parte de los economistas, ni por los organismos económicos internacionales. El error de predicción de tantos poderosos servicios de estudios, a los que se dedican recursos considerables, ha sido lamentable. Lo que es peor, no obstante, es que una vez desatada la crisis económica no se valorase con suficiente rigor la profundidad de la misma. La crisis es profunda y en consecuencia duradera. Estos fallos en la predicción y en la valoración han conducido a cometer errores en la política económica llevada a cabo para combatirla.

En un principio, ante la posible quiebra de tantos bancos e instituciones financieras, se actuó con rapidez para evitar la caída del sistema financiero en su conjunto, a la vez que se llevaron a cabo políticas de estímulo. La idea es que había vuelto Keynes, tras tres décadas de dominio del pensamiento neoliberal. Pero no fue así, las actuaciones de política económica tuvieron como principal objetivo salvar a los bancos y cajas de ahorro y enseguida se quitaron las políticas de estímulo para pasar a poner en práctica las políticas de ajuste, sobre todo en la UE. La obsesión por la austeridad y el déficit público está complicando más las cosas para encontrar una salida a la crisis económica.

Se ha impuesto la ortodoxia económica que con sus malas ideas ha sido en gran parte la responsable del desencadenamiento de la crisis. Las mismas ideas económicas que han conducido a la situación presente son las que se están aplicando para encontrar soluciones. En consecuencia, la economía empeora en lugar de mejorar. En suma, los responsables políticos no están actuando con criterios de racionalidad económica, sino condicionados por los grandes poderes financieros. La economía financiera es la hegemónica en el mundo globalizado en el que nos encontramos. Ha sido la gran responsable de la crisis, pero con su inmenso poder, impone los criterios más convenientes para sus intereses que no son los de la mayoría de la población. Esta hegemonía del capital financiero y su influencia en la toma de decisiones, se puede observar solamente con echar un vistazo a la cantidad de responsables políticos en Estados Unidos que han trabajado en la banca, fundamentalmente del Goldman Sachs.

Se está pretendiendo por todos los medios de acabar con el modelo social europeo, con la excusa que Europa no es capaz de competir en el mercado global, y sobre todo con los países emergentes. La ortodoxia en la UE es superior a la practicada en Estados Unidos en donde se han llevado a cabo políticas de estímulo y la Reserva Federal ha actuado de una forma diferente a la del Banco Central Europeo (BCE). Los dirigentes europeos, atrapados por la ortodoxia y el poder financiero, están tomando decisiones de un modo erróneo, pues si bien son el resultado del condicionante que supone el gran poder adquirido por los mercados financieros, con las propuestas que se llevan a cabo, no solamente no se remedia la gravedad de la situación, sino que se están debilitando los pilares de la economía, la sociedad y la política.

En España, la crisis adquiere una gravedad sin precedentes en los años de la instauración de la democracia, como resultado del modelo productivo que se ha ido desarrollando en estos últimos años. La primacía de las finanzas y del sector de la construcción, provoca en nuestra economía una mayor vulnerabilidad que la de los países más avanzados. Esto también explica que el paro sea el más alto de la UE, no por, como dicen los economistas oficiales,

un mal funcionamiento del mercado laboral sino por las insuficiencias del sistema productivo. En efecto, a pesar de los avances conseguidos, se padece históricamente un déficit comercial de la balanza de pagos, una fuerte dependencia tecnológica y energética, y escasa inversión privada en Investigación, Desarrollo e innovación.

Las medidas de ajuste aplicadas, impuestas por la ortodoxia comunitaria, primero por el Gobierno del PSOE y luego con mayor intensidad por el PP, están generando más recesión, aumento del paro, incremento de la pobreza y la desigualdad, y mayor índice de exclusión social. Se ataca, además, al Estado de bienestar, y se está acabando con los logros más importantes conseguidos en los últimos años, como la educación y sanidad pública. Mientras se reduce el gasto público no se hace nada por aumentar los ingresos, con impuestos más progresivos sobre la renta, sobre las grandes fortunas, sobre el capital y con una lucha decidida y eficaz contra el fraude fiscal.

Se gobierna a favor de los que más tienen, y los costes de la crisis se hace recaer sobre las clases de ingresos medios, bajos, pensionistas, jóvenes y mujeres. Se desmantela el Estado del bienestar, que tenía unos niveles de prestaciones inferiores a los de los países avanzados, y llevaba menos tiempo en su desarrollo y consolidación. La crisis y las medidas adoptadas están aumentando la desigualdad en rentas, riqueza, y en derechos y oportunidades. Los recortes que se están realizando en educación y sanidad superan a los que están haciendo los países más desarrollados, pues estos, a pesar de la ideología neoliberal que profesan, son conscientes de lo importante que son estas partidas para el futuro.

El gobierno español, y algunas Comunidades como la de Madrid, no solamente están destruyendo lo que tanto ha costado hacer, sino que hipotecan a nuestra sociedad de cara al futuro. La salida de la crisis tardará, pero cuando se produzca tendremos una sociedad más pobre económicamente, más desigual, menos sostenible, y más pobre en conocimientos, investigación y salud.

4. LA IMPORTANCIA DEL GASTO EN EDUCACIÓN

Un buen sistema educativo va acompañado de un gasto creciente en educación. La importancia del gasto es una condición necesaria, aunque no suficiente, para lograr unos adecuados resultados en la obtención de conocimientos y en adquirir una buena preparación profesional. La educación depende de más factores que los meramente económicos, pero resulta complicado gozar de una buena educación con un pequeño gasto educativo.

Las autoridades del PP con motivo de los ajustes que están llevando a cabo, y que están conduciendo al abismo a la economía española, tratan de justificar de varias formas lo que no tiene justificación. Se utilizan varias argucias, como tratar de desprestigiar a la educación pública y a las universidades para llegar a la conclusión de que las diferentes instancias educativas no utilizan adecuadamente el dinero recibido. Insisten en decir que los recortes no tienen por qué ir en detrimento en la calidad de la enseñanza, al tiempo que hablan de racionalización del gasto, como si lo que se estuviera haciendo antes de la crisis fuera llevado a cabo con exceso de dinero y despilfarro.

La idea de que no hay correlación entre el dinero gastado y los resultados obtenidos se usaba ya antes de la crisis económica. En los años en los que he sido rector de la Universidad Complutense (2003-2011), esto es, periodo expansivo (2003-2007) y de crisis (2008-2011), he tenido que negociar los diferentes contratos programas para la financiación de las universidades en los años de auge económico, pues posteriormente no se ha negociado nada sino que se ha impuesto. El argumento que siempre se usaba, por los diferentes responsables, era el mismo: no hace falta tanto dinero para llevar a buen puerto las tareas encomendadas a la universidad. Lo importante son los profesores y la calidad de estos, así como el que no se necesitan grandes medios para transmitir el conocimiento. Con tiza, como se ha hecho siempre, se puede enseñar y aprender muy bien.

Los rectores quieren más dinero, se insistía, para contentar al electorado que les había elegido y tratar de ser nuevamente ele-

gidos. No usaban adecuadamente los recursos para la docencia y la investigación, sino para contentar y hacer demagogia entre los profesores y personal de administración y servicios. Tampoco era necesario que los profesores tuvieran despachos para estudiar, investigar, preparar sus clases, hacer tutorías, y corregir exámenes. En otros tiempos, se llegaba a decir los profesores no se dedicaban a la universidad y, por lo general, no permanecían en la institución nada más que las horas de las clases, sin embargo, había muy buenos docentes, que gozaban, además, de gran reputación profesional.

Ante estas ideas tan equivocadas sobre la universidad, teníamos que dedicar horas para tratar de demostrar lo obvio. Se ignoraba que la universidad ha cambiado mucho, al tiempo que se ponía de manifiesto su desconocimiento acerca de áreas como la de las ciencias experimentales, y la asistencia que se efectúa en las ciencias de la salud. En los momentos actuales, como sucede en las mejores universidades del mundo, la mayor parte de los profesores tienen dedicación a tiempo completo. Esto supone que pasan muchas horas en sus centros de trabajo para lo que se requieren medios. Las obligaciones de los docentes consisten en enseñar e investigar. La investigación es costosa y requiere de medios materiales, a veces muy costosos, y humanos.

Por otro lado, ya me dirán como se puede investigar en las ciencias experimentales, si no existen laboratorios, equipos modernos y sofisticados, elevado número de investigadores, así como técnicos de laboratorio. Los avances que se han realizado en la investigación en nuestro país en los últimos años avalan lo que decimos. Estos avances son fácilmente comprobables, observando el aumento de los proyectos de investigación, financiados por instituciones públicas, europeas, estatales, autonómicas y locales. En menor medida por empresas privadas. Este aumento cuantitativo también se ha visto reflejado en la mayor presencia de artículos de científicos españoles en las revistas de gran prestigio académico. La mayor parte de la investigación se lleva a cabo en las universidades públicas.

Los profesores generan conocimiento, pero en el caso de que no sea así, su obligación es estar al día en las materias que imparten, lo que requiere tener conocimientos para asimilar lo que otros aportan en el avance de la ciencia y de las humanidades. No todo el mundo es capaz de innovar pero para transmitir el conocimiento hay que estudiar e investigar. Aunque siempre hay garbanzos negros entre el profesorado, estos son cada vez más una minoría, pues la mayor parte publica en revistas científicas, de pensamiento y de opinión, libros para expertos y especialistas, pero también de difusión, así como material docente. Gran parte del profesorado asiste a congresos científicos y presenta ponencias y comunicaciones.

La universidad no es solamente un centro de formación profesional cualificada al más alto nivel, sino que debe impulsar la cultura y la creatividad, la educación para la ciudadanía, el deporte y el compromiso solidario. En mi mandato, por ejemplo, se hicieron proyectos de cooperación al desarrollo, y se crearon las oficinas de igualdad, y de apoyo a los discapacitados. Todo esto requiere financiación.

Hay un dato revelador, todas las universidades que se encuentran entre las 100 primeras en las listas que se elaboran por universidades u otras instituciones, aunque los criterios para hacer estos ranking sean muy discutibles, tienen unos presupuestos en términos proporcionales, y en algunos casos absolutos, muy superiores a los que tiene las universidades españolas. En estos casos, se demuestra que se da una relación estrecha entre recursos y calidad. Este hecho lo quieren ignorar los responsables educativos de la CM, y alegan a que no haya ninguna universidad española entre las cien primeras se debe a la mala gobernanza, o a hacer un mal uso de los recursos públicos. No se considera no ya la insuficiencia de recursos, sino el valor que aporta la universidad a la sociedad con los recursos recibidos.

Los prejuicios que los dirigentes políticos de la Comunidad de Madrid tenían acerca de las universidades públicas han ido en detrimento de la financiación, incluso en las mejores épocas

económicas. Aunque en diferentes ocasiones han presumido de los cuantiosos dineros que aportaban a las universidades, no ha sido así ni mucho menos. Los datos que ofrecían eran siempre en cifras absolutas, pero si teníamos en cuenta el gasto educativo global y el de las universidades en particular, se observa, como disminuye en proporción sobre el gasto público total de la CM. El incremento tiene lugar en la construcción de las infraestructuras. La educación no ha sido prioritaria ni mucho menos en la CM. Si, además, se compara el gasto en educación y en universidades con el Producto Bruto regional, se contempla como es de los menores de la UE.

5. UNA POLÍTICA IDEOLÓGICA CONTRA LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Las cosas se han agravado con los recortes, primero a las universidades desde finales de 2008 y luego con la educación en general, siendo más castigada la educación pública que la concertada. Esto no es de extrañar, pues gestiona lo público quienes no creen en ello, y hacen todo lo posible para deteriorar los servicios, al tiempo que tratan de desprestigiar para justificar un menor gasto, privatizar, o acabar con las instituciones públicas universitarias.

No deja de ser llamativo que, a pesar de los esfuerzos por deteriorar la imagen de la universidad pública, esta es una institución de las mejor valoradas por los ciudadanos, según los distintos estudios que se han hecho, siendo las profesiones más valoradas las de maestro, médico y científico. Se pretende acabar con lo mejor de la sociedad española, mientras se defiende lo peor como las instituciones financieras y las grandes constructoras y promotores inmobiliarios, que son las principales responsables de lo que está pasando.

Llegados a este punto se llega a una conclusión, al igual que en la enseñanza universitaria hace falta un mayor gasto educativo para aumentar la calidad, al igual sucede en los otros niveles de enseñanza. Aquí también se vuelven a oír argumentos peregrinos como que el número de estudiantes por aula no tiene nada que

ver con la calidad. Se ponen, incluso ejemplo, de que en anteriores generaciones muchos de nosotros hemos estudiado con más estudiantes como compañeros y, sin embargo, han salido generaciones bien preparadas. Es ignorar el sentido de los cambios sociales habidos.

No puede haber una buena educación sin un gasto público suficiente que la respalde y acorde con el nivel de desarrollo alcanzado. Una enseñanza aceptable requiere fundamentalmente de buenos profesores, pero estos han obtenido la preparación en la universidad, que como ya hemos demostrado necesita de más recursos y no menos. Los profesores tienen que estar bien retribuidos y en función de la labor tan importante que realizan. Tienen que tener estímulos económicos y de otro tipo para que se formen continuamente, asistan a cursos, seminarios, jornadas y congresos. Una formación en conocimientos y en pedagogía.

Además, en una enseñanza que pretende ser equitativa tiene que haber clases de refuerzo para los que lo necesitan, y orientadores y psicólogos para ayudar y cooperar con el profesorado para obtener mejor rendimiento de los que tienen problemas por diferentes circunstancias. El gasto en el profesorado y en todo el personal de apoyo mencionado, así como en el auxiliar y administrativo es fundamental. La lucha contra el fracaso escolar también se encuentra necesitada de personal especializado en la materia.

El factor humano es básico y fundamental en la educación, pero también se necesitan laboratorios, bibliotecas, el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Unas instalaciones decentes y deportivas. Todo esto requiere dinero.

Por último, señalar que la CM conducida por su ideología ha impulsado la educación concertada, dando preferencia a determinadas ideologías religiosas católicas, y a empresarios, sin experiencia educativa. Se han detraído recursos de la pública para favorecer a la privada. En estos tiempos de crisis, esta política se ha hecho más acusada. Se fomenta la desigualdad en derechos y oportunidades en la educación. Se marcha hacia atrás favore-

ciendo a los que más tienen en contra de una educación para todos igualitaria y responsable, capaz de preparar a ciudadanos con pensamiento libre y crítico.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Molina Morales, A. Amate Fortes, I. Guarnido Rueda, A. (2001): “El gasto público en educación en los países de la OCDE: condicionantes económicos e institucionales” en *eXtoikos*.

OCDE(2011): *Indicadores*, París

La enseñanza pública es necesaria en y para una sociedad democrática

Francisco Imbernón

De la Wikipedia: Se denomina Educación pública al sistema nacional educativo de cada país, que, por lo general, comprende la planificación, supervisión o ejecución directa de planes de estudio y educación escolarizada de diversos niveles académicos siendo preeminente la realización de los niveles que la Norma jurídica considere obligatorios, consistiendo por lo general en la educación primaria, no obstante, ello no excluye a niveles superiores que no se consideren obligatorios.

El objetivo de la educación pública es la accesibilidad de toda la población a la educación, y generar niveles de instrucción deseables para la obtención de una ventaja competitiva.

La educación pública se ofrece a los niños del público en general por el gobierno, ya sea nacional, regional o local, siempre por una institución de gobierno civil, y pagado, en todo o en parte, por los impuestos. El término "educación pública" no es sinónimo de "enseñanza pública".

La financiación de las escuelas públicas, por otro lado, es proporcionada por los ingresos fiscales, de manera que incluso personas que no asisten a la escuela (o cuyos dependientes no asisten a la escuela), ayudarán a garantizar que la sociedad sea educada.

I. INTRODUCCIÓN

La extensión de la escolarización democrática de los pueblos mediante la educación pública ha sido, y aún lo es, una gran conquista social no exenta de conflictos. Pero todavía no ha sido alcanzada para todos los niños y niñas en muchos países, son cientos de millones los niños y niñas que no pueden ejercer su

derecho a una escolaridad sistemática y continuada hasta la adolescencia. Es un bien precioso que hemos de continuar reivindicando con todas las fuerzas y medios a nuestro alcance. No basta con declaraciones de milenios ni similares que normalmente no se cumplen. Esa escolarización pública y gratuita es la que permite que yo ejerza un derecho importante en este momento, el de la comunicación mediante la escritura en este texto, y el que ejercita el lector, el de la comunicación mediante la lectura. Dotar a los pueblos de la palabra (de la escritura y de la lectura, como metáfora) es importante para su desarrollo y para salir de la pobreza endémica, aunque no es suficiente, es necesario además que dispongan de espacios donde ejercer la práctica política, como ciudadanos y ciudadanas, en su propia defensa. Y ese es uno de los pilares de la educación pública: hacer ciudadanos no únicamente educados o cultos, sino democráticos. La democracia tiene un pilar fundamental en la educación pública.

Circula en la sociedad occidental un discurso grandilocuente sobre la velocidad de vértigo de los cambios sociales, impulsado tanto por los vientos de las tecnologías de la información y de la comunicación, como por el desplome del muro de Berlín y el nuevo orden (o desorden) mundial, sobre todo económico. Paradójicamente, *el cambio* es lo único que podemos considerar *estable*. Y podemos comprobar que en parte es cierto. Pero sólo en parte, ya que las diferencias entre el primer, el tercer y cuarto mundo son cada vez más abismales (y cada vez más al lado de nuestra vivienda), y determinados principios sociales y políticos de sometimiento y control se han reforzado. Hay gobernantes que nunca han creído en la educación pública considerándola de baja calidad, destinada para el pueblo raso y a los futuribles a ser mandados.

De tanto cambio como se publicita, deberíamos extraer aquellos evidentes que han penetrado, directa o indirectamente, voluntaria o forzosamente, incisiva o intensamente, en las relaciones más directas entre los humanos y que influirán en los aspectos educativos públicos. Podríamos destacar la globalización o mundialización, no únicamente de la economía; el incremento de las desigualdades que en lugar de menguar, aumentan; las in-

novaciones provocadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ocasionando brechas digitales, que están generando un nuevo analfabetismo; los nuevos horizontes en la investigación científica básica y aplicada; las diferencias funcionales y complejas de la sociedad/estado, rompiendo la estabilidad familiar y social del mundo moderno (en diversos campos como la educación, economía, familia, política...). Todos ellos, y seguramente muchos más que no vienen al caso, comportan que muchas personas, entre ellas los educadores públicos como constructores de futuro de la democracia, pierdan parte de su identidad estable y asuman, por convicción o desconcierto, una racionalidad basada en la lógica del proceso de competitividad e individualización. Esos cambios han roto viejos esquemas, y seguro que recompondrán una nueva trama social, pero de momento generan en todos nosotros una gran incertidumbre y más si los que nos gobiernan ejercen ideas neoconservadoras y de privilegio de las élites. ¿A dónde va la educación y, por ende, la escuela pública? Empecemos por los orígenes.

2. NACIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Si nos centramos en Europa y no entramos en cuestiones concretas de remontarnos a la historia detallando países como Persia, China, India, Egipto o del lejano oriente, se considera en general la Revolución francesa como el nacimiento real de la escuela pública. La mayoría de autores sitúan dos momentos: uno en el francés Condorcet que integró el Comité de Instrucción Pública creado por la Asamblea Legislativa de Francia y que en 1792, escribió *Informe y proyecto de decreto para la organización general de la instrucción pública*. En el texto de Condorcet encontramos los principios iniciales de la escuela pública aún vigentes:

- La laicidad del currículum.
- Educar ciudadanos autónomos.
- Educar a todos y en todas las edades.
- La separación escuela-iglesias-poderes.
- La igualdad en el acceso a la educación de hombres y mujeres.

- El no sectarismo de las minorías.

El segundo origen lo encontramos en 1763, cuando se publica *el Essai d'éducation nationale* de Louis René de la Chalotais. En el texto venía a decir que no podía ser que la enseñanza estuviera en manos de la Iglesia (no nos engañemos: con la idea del clero de alfabetizar para leer los textos sagrados, no para aumentar la cultura social del pueblo), que era necesario que el Estado se ocupara de sus ciudadanos creando un Ministerio, y que fueran educados no por religiosos, sino por laicos. Y esas ideas, apoyadas por los regímenes políticos del momento, se fueron extendiendo por toda Europa (España fue una excepción en ese momento por las ideas conservadoras predominantes), sobre todo, con la fuerte reacción popular de acabar con el sectarismo y el adoctrinamiento imperante de la Iglesia, o también por la introducción de la necesidad de la educación de minorías, como ocurrió en Italia en el Renacimiento a través de las ideas humanistas de Erasmo de Róterdam, Montaigne o aquí más tarde con Luís Vives. Fueron las minorías las que crearon una educación secundaria (sobre todo los calvinistas y luteranos) y fundaron universidades. Pero, por supuesto, aún no era para todos y todas, y también había una finalidad interesada en el nacimiento del mundo capitalista.

A pesar de un precario nacimiento de la educación pública, comienza lo que ha venido a llamarse una educación pública y general (en aquella época más bien instrucción), es decir, para todos.

Si tuviéramos que buscar un precedente anterior encontraríamos a un religioso: Comenio. Este obispo escribió en 1632 el libro *Didáctica magna* donde resaltaba el valor de una educación universal. Es conocida su frase de la página inicial del libro: “enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres”. Algunos autores consideran que ese es el nacimiento de la escuela pública por las propuestas de Comenio. Pero su plasmación en la realidad no fue como Comenio predicaba. Aún faltarían siglos para que se cumpliera su famosa frase.

Pero como este texto no tiene la pretensión de analizar el nacimiento de la educación y la escuela pública en su contexto histó-

rico, sino situar brevemente los orígenes para entender el proceso posterior, únicamente decir que la educación pública empieza cuando se van originando los Estados como los conocemos hoy día, desapareciendo el absolutismo (personajes escogidos por Dios, según ellos, y la Ley) y ganando las repúblicas (existe relación entre escuela pública-república y democracia), ya que se necesita más conocimiento para las nuevas formas de producción capitalista y hay una demanda de mayor igualdad en la población. O sea, no nace para la igualdad, sino para mejorar la instrucción en un mundo capitalista que necesita mano de obra más instruida. Será posteriormente cuando asumirá ese papel de garante de lo público, de lo que es de todos y para todos, de abogar por una educación pública no clasista ni segregadora, para promocionar y defender la democracia de los pueblos.

Si consideramos el pistoletazo inicial en la Revolución francesa, podemos argumentar que quiso romper la estructura de una educación dirigida a la burguesía y al personal religioso. Aunque hasta hoy día no es así en todos los países (no quiero entrar en la degradación de la escuela pública en España durante la dictadura y por si alguien lo confunde, en aquella época se hablaba de escuela estatal y no tanto pública, que no es lo mismo).

3. LA ESCUELA PÚBLICA HOY

En estos últimos años, y seguirá siendo así en un futuro próximo, los cambios han sido tan rápidos y tan abruptos que, no han desorientado únicamente a muchas personas, entre ellos los educadores, a los que incluso les ha generado un cierto desamparo, sino que han provocado una brecha desconcertante entre aquello que es objeto de la educación pública y lo que realmente debería ser objeto de esa educación. El hecho es que estos cambios han generado la aparición de nuevos entornos sociales y educacionales y, añádase, unas políticas educativas neoliberales o lo que se ha venido a llamar la modernización conservadora, que se imponen sin aceptar negociaciones, y han provocado que muchos educadores se hayan replegado a sus tradiciones, a su orden seguro, estableciendo barreras impermeables a la nueva situación, o exigien-

do volver al hábitat cultural donde tan a gusto se encontraban. Y eso puede ir hundiendo poco a poco la escuela pública.

De ahí que sea comprensible y necesario, una construcción de barreras de reivindicaciones educativas sobre lo público, sin construir trincheras muy profundas, ya que nos jugamos un futuro democrático y participativo de hombres y mujeres libres, y que en lugar de replegarnos en las viejas ideas y concepciones del pasado, hemos de luchar con nosotros mismos y con los otros para comprender, interpretar y construir, desde nuestro puesto, una educación pública diferente. Para ello hay que buscar nuevos referentes que nos permitan una nueva organización y una nueva metodología de trabajo en la educación pública, ya que la que ha estado en funcionamiento durante tantos años, aunque fuera útil en una época, hoy día resulta un poco obsoleta. Sin esos referentes es imposible apuntalar alternativas y es fácil, ante el desánimo, volver a referentes conocidos (o sea a la rutina y a la degradación). Una nueva visión de la educación pública es necesaria para ir construyendo una nueva educación.

Las vicisitudes sociales y políticas del siglo pasado, el siglo XX, repercutieron en una gran desideologización. Entre otras, una de sus consecuencias es el cuestionamiento de todo lo relacionado con lo público (apoyado por ciertas ideologías imperantes), desdibujando la frontera con lo privado que aparecía tan nítida en la modernidad nacida, como decía anteriormente, de la Revolución francesa. Hoy día, para demasiadas personas, se ha difuminado la identificación con una determinada ideología y eso es muy peligroso. El referente ya no es el partido o el sindicato, y la realidad social refleja una mayor complejidad inabarcable con la mera adscripción a una determinada ideología de partido. Este hecho comporta un gran peligro para la educación y la institución educativa: caer en la falta de compromiso y acabar asumiendo las contradicciones que existen entre el mundo real y el enseñado, como algo inevitable. En un determinismo de que el mundo funciona así. Paolo Freire (1993) decía: *“La afirmación de que las cosas no pueden ser de otro modo es odiosamente fatalista pues decreta que la felicidad pertenece solamente al que tiene poder”*. Y tenía toda la

razón. Y todavía más, también la educación pública puede formar parte de un escenario educativo donde predomine la lógica del mercado, con sus intereses economicistas (cliente y no ciudadano), y de rendimiento cuantitativo (vales según consumos); y donde se recupere, con cierta normalidad, la vieja concepción de neutralidad del aparato educativo, sabiendo como sabemos que no existe, ni es posible tal neutralidad en el campo educativo. Una supuesta neutralidad que además tiende a beneficiar a unas determinadas ideologías, no comprometidas con el cambio social, en detrimento de la mayoría de la población, y que es un argumento para que las clases dirigentes o pudientes puedan escoger escuela mientras los que no puedan se limiten a lo público. Lo podemos ver actualmente en las declaraciones de representantes políticos conservadores.

Por contra, enfrentándose a esa realidad, van surgiendo nuevos intereses, nuevos actores sociales y formas distintas de analizar los contextos sociales que se concretan a través de movimientos, grupos, encuentros, comunidades, ONG, que empiezan a perfilar un nuevo discurso democrático donde la educación pública tiene de nuevo una gran implicación, vuelve a ser un instrumento para extender y profundizar ese discurso democrático. Es una nueva ideología que busca ser escuchada, que quiere participar, que sabe crear redes y saltar por encima de las fronteras. La educación pública se inscribe en ella sin abandonar ciertos principios ideológicos de la tradición de lucha por una democracia real, y también por una institución educativa integradora, no segregadora y laica.

Por otra parte, tampoco partimos de cero. Disponemos de muchas experiencias educativas, y desde hace tiempo, experiencias que van mostrando que la construcción de una nueva educación pública se realiza partiendo de lo que se tiene y proyectando la reflexión, las ideas y las acciones hacia el futuro.

El reto de la educación pública es cómo establecer procesos de revisión y de cambio en el interior de las instituciones educativas, de su cultura organizacional, de su metodología, para que

proporcionen a los ciudadanos y ciudadanas las capacidades que les permitan comprender e interpretar la realidad, realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno comunitario. La educación pública debe ser capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación y de diálogo constructivo. Debe ser capaz de ayudar a transformar las relaciones de las personas con las nuevas sensibilidades (intercultural, medioambiental, solidaria, igualitaria...) que van impregnando la sociedad actual y ayudar a no ser vulnerables al entorno político, económico y social. Y la educación puede ayudar a conseguir ese objetivo de forma substancial.

En esa educación pública se engloban todos los elementos curriculares de la educación de valores y los contenidos curriculares rigurosos que promueven unas estructuras cognitivas, emocionales y éticas de la educación, al margen de misticismos caducos o patriotismos trasnochados. Lo que históricamente se ha dado en llamar el desarrollo de una educación integral y que aunque hoy día no esté de moda es un calificativo a reivindicar. Es posible que en el futuro las áreas curriculares tradicionales puedan ser asumidas por otros medios paralelos a la institución educativa, y que a ésta le quede, como valor específico, enseñar las nuevas ciudadanías y la democracia, ya que será muy difícil que puedan enseñarse y aprenderse en otros foros y menos por Internet (hasta ahora). Es un desafío muy importante para la educación pública del futuro, y para el futuro de la educación, que se depositará en manos de los educadores que han de asumir esa conciencia de lo público y de qué representa trabajar para ello.

La educación pública ha de pretender desarrollar cómo aprender a vivir juntos para la construcción de una verdadera democracia. Ser ciudadano o ciudadana es un proceso que se puede generar a través de la educación y la cultura y, por tanto, a ser ciudadano o ciudadana se aprende y, por tanto, puede ser enseñado. Ciudadanía viene de ciudad y *“el derecho a la ciudad se manifiesta como forma superior de los derechos: El derecho a la libertad, a la individuación en la socialización, al hábitat y el habitar. El derecho a la obra (a la actividad participante) y el derecho a la apropiación (muy*

diferente al derecho de la propiedad), están imbricados en el derecho a la ciudad” (Lefebvre, 1968). El derecho a la ciudadanía (a la ciudad) representa el derecho a la libertad, a la democracia, a una nueva manera de vivir el sistema social. Y eso hace la educación pública sin adoctrinamiento partidista, sin exclusión pero con pasión.

4. ALGUNAS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA QUE HA DE DEFENDER LA ESCUELA PÚBLICA

No podemos acabar este texto sin hacer mención de las características de la educación pública, y que la escuela pública debe pregonar y los ciudadanos defender, y más en esta época de una creciente desregulación del Estado con una lógica de mercado y un neoliberalismo¹ ideológico complementado con un neoconservadurismo² o modernización conservadora, como dice Appel (2002), que va impregnando el pensamiento educativo y muchas políticas gubernamentales. ¿Y qué aspectos hemos de continuar defendiendo?

a. El derecho de todos los niños y niñas a la educación, a la enseñanza universal gratuita. Una escuela inclusiva y no segregadora.

El que cada vez más niños y niñas empezaran a ir a la escuela para recibir las primeras letras y los primeros números supuso un gran adelanto social respecto a tiempos pasados, y a lo largo del siglo XX fue capital para configurar un nuevo modelo de sociedad y un progreso de la humanidad en aquellos países que lo fueron consiguiendo. También significó la proliferación de escuelas y la consolidación y el avance de los saberes y procesos pedagógicos, que se habían ido gestando en el siglo XVIII y XIX. Pero aún en pleno siglo XXI encontramos muchas deficiencias. Hoy día encontramos:

1. Entendemos como neoliberalismo la ideología conservadora que basa sus políticas en una racionalidad económica, primando lo privado como bueno delante de lo público, que es visto como malo, y con una concepción de la persona como capital humano (para ampliar ver Apple, 2002).

2. El neoconservadurismo añora el pasado e intenta retornar a políticas y prácticas educativas anteriores con la excusa de una mayor exigencia y nivel académico (ver Apple, 2002).

- *Casi 9 millones de niños mueren cada año antes de cumplir los 5 años.*
- *2 millones de niños están infectados con el VIH.*
- *215 millones de niños deben trabajar para sobrevivir. Algunos lo hacen en condiciones extremas.*
- *18 millones de niños sufren los efectos de los desplazamientos forzados.*
- *14 millones de niñas son madres antes de cumplir los 19 años. 75 millones de niñas en todo el mundo no van a la escuela, y una de cada tres no continúa sus estudios de educación secundaria.*
- *Unos 300.000 niños son utilizados como soldados. De ellos, 120.000 son niñas, quienes, además, deben servir de esclavas sexuales (http://www.mansunides.org/es/noticia/derechos-que-amparan-infancia-se-incumplen-sistematicamente?gclid=CLPe39r_ga8CFcYntAodzE743g, consultado octubre 2012).*

El último informe de seguimiento de la Educación para todos (EPT), que acaba de hacer público la UNESCO, nos dice que hay en el planeta 61 millones de niños y niñas sin acceso a la escuela primaria universal.

Ello indica que hay mucho que avanzar todavía. Los principios básicos de obligatoriedad, gratuidad, equidad e inclusión, que partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural incrementan la equidad educativa y social, para educar en la superación de la exclusión de todo tipo y educar en la justicia social, aún están por conseguir. Y todos ellos son pilares fundamentales en la escuela pública. Cualquier tipo de segregación, sea temprana o tardía (niño-niñas, normales-no normales, inteligente-no inteligentes, segregación temprana de estudios secundarios, etc...), no ha de formar parte del patrimonio de la educación pública. Y eso se ha de defender hasta la médula.

b. La autonomía del profesorado.

Es cierto que en la escuela pública el profesorado es funcionario, o sea, trabajador del Estado. Él es su empleador, pero ello no indica que haya de seguir la reproducción de la ideología

dominante. Ciertamente que uno de los motivos de la escuela pública ha sido muchas veces ser reproductora de la ideología de los regímenes, pero esa función no debe existir cuando se implanta la democracia, aunque el Estado continúa utilizando mediante medios organizativos y curriculares un control de la educación. El profesorado debe tener la capacidad de generar conocimiento pedagógico no mediatizado por los poderes, y la autonomía compartida para que no sea vulnerable al entorno político, económico y social. Es cierto que cuando más vulnerable es el profesorado, más manipulable es por los poderes políticos, económicos y sociales. De ahí la reivindicación de una autonomía del profesorado que evite esa manipulación.

Esta autonomía del trabajador público del conocimiento amplía el grado de responsabilidad y de autonomía de los profesionales en su gestión educativa, y destaca el papel activo que también posee con el propio alumnado y la comunidad en la regulación de los intercambios educativos, así como los parámetros de referencia bajo los que actúan: el tiempo, los espacios, las normas, sus referentes y los estilos didácticos. La autonomía del profesorado y la participación del colectivo de profesores y profesoras y del alumnado conjuntamente con la comunidad que envuelve la escuela, son factores importantes para una gestión transparente y democrática y un importante ejemplo para los ciudadanos a formar.

c. La regulación de normas democráticamente más allá del partido gobernante de turno.

El rechazo de muchos docentes a la reforma educativa (¡y hemos tenido tantas en tan pocos años!) se debe a esa falta de sensibilidad (como mínimo) de contar con aquellos que van a llevar a cabo los cambios (el profesorado), o comprobar la corrupción ideológica de quienes lo promueven, más pendientes de contentar a sus partidarios que al resto de ciudadanos y ciudadanas. O desde otro punto de vista, por querer realizar los cambios sin afrontar la consulta democrática, sobre todo de los que intervienen

en la educación. Que son todos y todas los que trabajan en la educación pública.

Cualquier innovación que se pretenda llevar a cabo por un gobierno democrático no puede perjudicar tampoco las relaciones laborales del profesorado con la Administración educativa correspondiente, ni la adecuación del profesorado dentro del Sistema público. Significa establecer un desarrollo profesional del trabajador público que le estimule a continuar luchando por los principios de la democracia, y no por los intereses partidistas. Y eso ahora se está degenerando, ya que las condiciones laborales son cada vez más deficitarias.

Nadie debería dudar que cualquier reforma de la estructura y del currículum del Sistema Educativo -y su innovación cuantitativa y cualitativa, sobre todo esta última- ha de contar con el apoyo del profesorado y con su actitud positiva de cara a capacitarse en los cambios. En cualquier transformación educativa, el profesorado ha de poder constatar no únicamente un perfeccionamiento de la formación de sus alumnos y del Sistema Educativo en general, sino que también ha de percibir un beneficio profesional en su desarrollo profesional. Esta percepción/implicación será un estímulo para llevar a la práctica lo que las nuevas situaciones demandan. Este es un aspecto fundamental, al menos para aquellos que consideramos al profesorado como la pieza fundamental de cualquier proceso que pretenda una innovación real de los elementos del Sistema Educativo público, ya que son ellos, en primer y último término, los ejecutores de las propuestas educativas, los que ejercen su profesión en escuelas concretas, enmarcadas en territorios con necesidades y problemáticas específicas. Y no al contrario, verlo como un vago, como un enemigo, como un irresponsable que dedica el tiempo a memeces o a perderlo.

d. Rigor curricular tanto en los contenidos de calidad como en su laicidad.

La calidad en la educación ha de ser definida por los ojos del grado de satisfacción de la comunidad educativa, y no únicamente como respuesta a la demanda social o del mercado. La calidad

en el campo educativo se debería analizar desde la consciencia de qué y cómo el alumnado aprende en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por un profesorado y su contexto, pero a diferencia de posturas conservadoras enmascaradas en visiones progresistas de la enseñanza, que introducen indicadores de rendimiento o protocolos de diagnóstico cerrados para comprobar la calidad de un proceso (y repito con un modo muy particular de ver la educación “para todos”), veo la calidad como una tendencia, como una trayectoria, como un proceso de construcción de un proyecto continuo y no como un conjunto de evaluaciones que hay que superar como trabas, para acomodar la educación no tanto a la mejora, sino a los informes internacionales. O sea, no como un producto al cual se le concede una nota o un baremo que se arreglará interviniendo en ellos (y a veces contra ellos). Las reválidas, las evaluaciones constantes no indican únicamente un control externo para mejorar la calidad, sino una desconfianza del sector público y una derivación al intento de desmoroamiento de todo lo que sea público como falta de calidad y que se ha de vigilar, ya que existe una desconfianza de lo que se enseña.

La calidad de una escuela dependerá de la calidad de los alumnos a través de sus contribuciones a la sociedad, de la calidad de lo que se ha aprendido y la forma de aprenderlo. La calidad no está únicamente en el contenido de cosas a aprender (matemáticas, lengua, comprensión lectora...) sino en la interactividad del proceso, la dinámica del grupo, la solidaridad entre ellos, el respeto a los demás, el uso de las actividades que propician aprendizajes relevantes, el estilo del profesor/a, el material que se hace servir, y si genera ciudadanos y ciudadanas que participan democráticamente en el progreso de la humanidad. De ahí que el concepto de calidad es eminentemente ideológico, no técnico como algunos pretenden. He ahí el problema y la solución. Y la calidad empieza dando educación para todos los ciudadanos por igual.

Y el currículum ha de estar impregnado de laicismo (o laicidad sin entrar en disputas terminológicas) como respeto a todos los cultos y religiones, pero sin imponer una visión dominante de una en concreto. La laicidad es un tema transversal en las escue-

las públicas, ya que ha de estar presente en el edificio (símbolos), como en las actitudes del profesorado (lenguaje, respetos, etc.) y en los procesos de enseñanza aprendizaje.

e. Fortalecer las ciudadanías.

El factor de la diversidad o inclusión y la contextualización para evitar uniformizar son elementos imprescindibles en la educación pública (la preocupación por las ciudadanías, el medio ambiente, la diversidad, la tolerancia, etc.). Creo que estos dos elementos, la diversidad y la contextualización, nos permiten ver la educación desde otra mirada, y provocan reflexiones diferentes sobre qué hacer en las políticas y prácticas públicas de educación. Y todo ello para que la escuela pública sea capaz de desarrollar nuevas ciudadanías:

La ciudadanía democrática. La educación para la democracia nos permite analizar qué democracia es la que deseamos para la ciudadanía y reflexionar sobre si debemos, y cómo, reinventar la democracia día a día. En esta ciudadanía, la cultura de la paz, la justicia social en un proceso democrático, la formación cívica o el pluralismo serán fundamentales en esa constante recreación de la democracia.

La ciudadanía social. La educación para la solidaridad nos permite, en este mundo lleno de exclusión social y discriminación, intentar crear una nueva conciencia social de los ciudadanos y ciudadanas, donde tenga cabida una diversidad del “nosotros”. No se trata únicamente de introducir elementos curriculares sobre la base de discursos retóricos, sino de incorporar el compromiso de la educación y de aquellos que la protagonizan en las escuelas públicas, de luchar contra la pobreza, contra la exclusión social, contra todo tipo de discriminación y a favor de la comunicación entre las identidades. Educar es comunicar. Hay que desarrollar mecanismos de comunicación que permitan construir nuevos imaginarios sociales que ayuden a una mayor participación, trabajo y proyectos en común entre las personas.

La ciudadanía paritaria. La educación para la igualdad. Es la creación de una realidad que se vive con el otro y que permite a todo ciudadano o ciudadana luchar contra la desigualdad, y a intervenir para que no se produzca. Es, por supuesto, el derecho de todos a acceder a la cultura, a la educación y a llevar una vida mejor.

La ciudadanía intercultural. La educación intercultural es la convivencia en cualquier tipo de diversidad. Hoy día existen múltiples figuras de la diversidad, pero muchas de ellas son incomprendidas en la actual estructura social. El respeto a la identidad en la diversidad, la confluencia de diferencias y el diálogo constructivo entre culturas para conseguir unos derechos colectivos para todos, y no sólo de una minoría o mayoría étnica, de sexo, de religión, etc. Desarrollar, desde la diversidad individual y social, una visión pluralista, una expresión de particularidades y diferencias que requiere del trabajo educativo.

La ciudadanía ambiental. La educación ambiental es necesaria en un planeta donde no ha habido respeto por la naturaleza. La humanidad, a través de todos los medios, necesita reencontrarse con la naturaleza, crear una nueva ética de relación con ella. La educación puede ser muy útil en la lucha por el desarrollo sostenible.

Todo ello nos ha de llevar a una nueva ética de la comunicación y el diálogo, entendido éste como el reconocimiento del otro, y a un redimensionamiento o reconfiguración de la educación mediante proyectos comunes alternativos, donde todos los protagonistas de la educación tengan experiencias democráticas de autorreflexión y de autoestima.

Y para desarrollar todo ello, el Estado debe hacer muchas cosas como garante de lo público, y no únicamente defender estos y otros principios, que seguro que me olvido, sino también debería invertir más en la educación pública, ya que es el futuro de las naciones, de los ciudadanos responsables y de educar a todo un pueblo en la participación y el respeto a los demás. Tenemos la obligación de continuar trabajando y luchando por la perma-

nencia de la educación pública como el Sistema Educativo que garantiza el derecho de la educación de todos y todas, que cubre las necesidades de la población con eficacia y calidad para que todos puedan recibir el máximo de oportunidades en todas las facetas de su vida. O sea, una educación y una escuela pública que defienda y luche por una verdadera democracia participativa.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

M. W. Apple (2002), *Educación como Dios Manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós: Barcelona.

Arendt, H. (1997), *¿Qué es política?* Barcelona. Paidós.

Delors, J. (coord.) (1996): *La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid. Santillana/Unesco.

Freire, P. (1993), *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Lefebvre, H. (1968), *El derecho a la ciudad*. Barcelona. Península.

Naranjo, G. (1998), *Formación de ciudad y conformación de ciudadanía*. Ponencia presentada al seminario Internacional sobre sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana. CEAAL/Fundación Universitaria Luís Amigó. Medellín. Agosto.

La escuela pública, clave para la igualdad

Antonio Antón

I. INTRODUCCIÓN: LA GRAVEDAD DE LA DESIGUALDAD ESCOLAR

La escuela pública, pese a los grandes sobreesfuerzos requeridos a su profesorado para hacer frente a las nuevas y mayores dimensiones de sus funciones educativas, está sufriendo un lento deterioro. Afecta a sus funciones fundamentales: ofrecer una formación de calidad para todos y todas, garantizar la igualdad de oportunidades y ser factor de cohesión social e integración cultural. Esa tendencia está reforzada por la actual política liberal-conservadora y las medidas de recortes sociales, instrumentados, sobre todo, por los gobiernos autonómicos de derechas y, ahora, el gobierno central del PP. Se incrementan las desigualdades educativas y la escuela se adapta a los fuertes procesos de segmentación de la sociedad (Stiglitz, 2012).

El sistema educativo en España ha conseguido grandes logros, y de ahí su gran legitimidad. Ha facilitado un aumento significativo del nivel educativo general (muy superior al de las generaciones anteriores), y ha avanzado en algunos aspectos de la equidad, particularmente respecto del sexo y el territorio. Así, en el ámbito de las relaciones de género se ha producido un gran avance educativo de las chicas que incluso superan en muchos aspectos las medias de los chicos, con la incorporación masiva de las mujeres a los distintos niveles educativos, particularmente a los estudios superiores. Ha sido un éxito de la escuela mixta y la coeducación,

aún con sus sombras, que algunos sectores conservadores quieren hacer retroceder. Los distintos informes PISA y numerosas investigaciones, así como los responsables institucionales y políticos, insisten en estos avances. Son ciertos.

No obstante, existe otra problemática, la persistencia de la desigualdad educativa, las grandes distancias entre distintos segmentos sociales y la persistencia de un amplio fracaso escolar y abandono escolar prematuro, que afecta más a las capas populares y de origen inmigrante. Las diferencias más significativas no se dan entre los sexos o entre los territorios, sino en el interior de ellos, según la pertenencia a cada capa social, llegando a la polarización social en el sistema educativo (Navarro, 2012). El sistema de enseñanza y sus resultados estructuran al alumnado, básicamente, en tres niveles: cerca de un tercio con fracaso escolar, abandono escolar prematuro o sólo con enseñanza obligatoria, un tercio que se queda con enseñanzas medias postobligatorias, y otro tercio que culmina estudios superiores. El primero está abocado al empleo poco cualificado, el segundo al semicualificado y el tercero al cualificado, aunque en todos los segmentos existe una parte, mayor cuanto menor educación, que permanece de forma prolongada en el paro y la precariedad laboral. Hay que añadir dos aspectos: la escasa calidad de la formación profesional, que afecta a los dos primeros tercios, y la diferenciación dentro del tercio superior del segmento con estudios caros de postgrado como vía de acceso al escaso empleo cualificado (en torno al 20%) y como pugna de las capas medias-altas y altas de competir mejor por él frente al alumnado ilustrado de capas trabajadoras que ha conseguido el grado en estudios superiores. Así, se conforma una élite, con una educación de postgrado más mercantilizada y selectiva. Y en el otro extremo, con la reciente propuesta de reforma educativa del PP, se consolida un segmento inferior, renunciando a que consigan las capacidades y habilidades del nivel de la enseñanza obligatoria (y sin el título de la ESO) y con un itinerario cortado (desde los 15 años y la repetición de segundo de la ESO) de un deseable progreso posterior, que les condena de por vida a un empleo precario y con escasa cualificación; eso sí, con una

supuesta formación profesional básica y su título devaluado correspondiente.

Esta realidad de segmentación en la senda educativa y los resultados académicos también se refleja en distintos estudios oficiales y académicos, se reconocen los condicionamientos socioeconómicos y culturales del alumnado y sus familias y la influencia de los contextos y las trayectorias. Pero en las posiciones institucionales se relativiza y oscurece la falta de equidad del sistema educativo, según la vinculación a los diferentes estatus socioeconómicos, añadido a las exigencias educativas adicionales derivadas de la masiva inmigración de la última década. O bien se achacan las diferencias y desigualdades, exclusivamente, a los distintos méritos individuales, haciendo abstracción de los distintos apoyos y capacidades familiares, socioeconómicos e institucionales. El esfuerzo y la inteligencia personales son un factor importante. La enseñanza es, en cierta medida, meritocrática. Pero no se pueden eludir los factores sociales, económicos, políticos y culturales que condicionan la desigualdad educativa y su adaptación a la segmentación social, laboral y económica (Antón, 2009a).

En ámbitos oficiales suele aparecer en primer plano, como luego veremos, cierto embellecimiento de la realidad actual de la escuela, así como la relativización de los problemas de desigualdad de oportunidades, el papel de ese factor socioeconómico y el problemático (des)equilibrio por la existencia de las dos redes escolares: pública y privada. Tiene que ver con la interpretación dominante de los responsables socialistas en las dos legislaturas anteriores: infravalorar ese problema, cuya gravedad aumenta, con una inercia continuista de las políticas educativas, y sin afrontar las nuevas necesidades desde un sentido fuerte de la igualdad de oportunidades. Existe otra versión irreal, en sentido contrario, con un discurso catastrofista respecto de la escuela pública, que se intenta instrumentalizar para responsabilizar de sus dificultades, precisamente, a sus valores integradores y dinámicas igualitarias y comprensivas y, así, ampliar la segmentación escolar. Forma parte de la opinión interesada de la derecha, que también menosprecia corregir los auténticos problemas educativos, y apuesta

por la involución conservadora y segregadora. Su prioridad es la calidad para las élites y la segmentación escolar, como garantía del mantenimiento de las distancias de los sectores privilegiados. La consecuencia es el deterioro de una enseñanza obligatoria de calidad para las capas populares y nuevas dificultades para el acceso a la enseñanza superior.

Esta problemática de la desigualdad educativa y el deterioro de la escuela pública, tiene un impacto en los comportamientos de estudiantes y familias y, especialmente, del profesorado, que ha manifestado abiertamente su malestar por esa dinámica regresiva y su compromiso por la educación pública. El curso pasado 2011-2012, en algunas comunidades autónomas, particularmente, Madrid, dirigida por el PP, se aplicó con un plan de recortes en la enseñanza pública: disminución del apoyo educativo a los alumnos, aumento de la carga lectiva al profesorado, restricción presupuestaria a la escuela pública y beneficios para la escuela privada... Acumulado a los problemas educativos anteriores y al conjunto de medidas de ajuste y austeridad, ampliadas por el nuevo gobierno de derecha, ha producido una gran indignación en la comunidad educativa y en la ciudadanía, que se ha expresado a través de una contundente y masiva marea verde de huelgas, manifestaciones y procesos participativos de profesorado, alumnado y familias. Lo más significativo ha sido la participación y organización del profesorado, con una democratización del sindicalismo y los procesos participativos, assemblearios y de coordinación, una mayor vinculación de la comunidad educativa (padres y madres, profesorado y estudiantes), un fortalecimiento de las relaciones sociales y de solidaridad en los centros escolares y la incorporación de un amplio sector de la ciudadanía al debate sobre la necesidad del refuerzo de la educación pública. Ha constituido la más profunda y masiva movilización de este sector en las últimas décadas (es decir, en toda la historia), con gran legitimación social, de rechazo a esa política educativa regresiva y en defensa de la enseñanza pública¹.

1. Un repaso histórico de los conflictos en la enseñanza entre los años 1986-2010 se encuentra en Rodríguez (2012).

Por tanto, estamos en un proceso sociopolítico intenso y democrático, que está condicionando el tipo de educación y, más en general, el modelo social y el carácter de la gestión y la salida de la crisis, más regresivo o, bien, más justo y equitativo. En ese sentido, el análisis de las políticas educativas está interrelacionado con la actitud de la ciudadanía progresista frente a la desigualdad social y las medidas de ajuste y austeridad y con las dinámicas más amplias de defensa del Estado de bienestar y la consolidación de los derechos sociales y laborales (Antón, 2011).

Aquí se parte de un enfoque igualitario de la educación, que ha sido una referencia clásica en la tradición de las izquierdas y sectores progresistas, y forma parte del sentido de justicia social de la mayoría de la ciudadanía. Convenientemente renovado y reforzado, permite abordar mejor las nuevas dificultades educativas que, lejos de estar superadas, recobran mayor importancia. Tras un breve diagnóstico de los problemas de la enseñanza, se analizará un aspecto fundamental de la desigualdad educativa, la diferenciación por redes escolares, y se evaluarán los discursos y las políticas respecto del papel clave de la escuela pública en el avance hacia la igualdad.

2. PROBLEMAS EDUCATIVOS: FRACASO ESCOLAR Y DETERIORO DE LO PÚBLICO

En primer lugar, explico sintéticamente los principales problemas de la educación desde el enfoque de la igualdad y en este contexto de crisis socioeconómica. Entre las investigaciones más significativas se pueden destacar: Antón, 2009a; Consejo Escolar del Estado, 2012; Fernández Enguita et al., 2010, y Muñoz de Bustillo et al., 2009.

Primero, hay un relativo consenso sobre la existencia de algunos déficits graves: elevado fracaso escolar y abandono escolar prematuro, así como la insuficiencia de la formación profesional —y continua—. Las discrepancias aparecen al definir su importancia, su relevancia respecto a qué enfoque y la gravedad de sus consecuencias para determinados sectores sociales. El diagnóstico, a veces, está condicionado por intereses políticos para restar

o dar credibilidad a una determinada gestión. Es el caso del catastrofismo de la derecha achacando los males a la escuela comprensiva –LOGSE del PSOE-. Tampoco tiene sentido no reconocer que existen problemas educativos graves. Esas deficiencias existen y, sobre todo, influyen en la peor inserción sociolaboral, con trayectorias inseguras y estancadas, del tercio social inferior, las capas subalternas precarias e inmigrantes, y parte del sector intermedio de clases trabajadoras estables. Afectan de lleno a la desigualdad en la sociedad y pueden constituir graves problemas para la cohesión social y la convivencia. Además, su dimensión se amplía si se compara con el hecho de que las clases medias y altas han avanzado mucho más en educación superior y universitaria y se han distanciado más de ese tercio inferior, aunque persistan problemas de falta de excelencia educativa.

Segundo, se encuentra la reforma universitaria –Plan Bolonia- explicada por su carácter ambivalente. Admitiendo algunos aspectos positivos y neutros, destacados institucionalmente –homologación de títulos y movilidad-, el aspecto más significativo a comentar es su componente jerárquico, selectivo y mercantil, que aparece obscurecido en las interpretaciones oficiales. Significa mayores dificultades para la graduación universitaria de jóvenes de clases populares. Se establecen mayores barreras selectivas, especialmente, para los estudios de postgrado, claves para acceder al empleo cualificado y pertenecer a las élites gestoras y profesionales. Con el pretexto de la excelencia –necesaria para un conocimiento experto- persigue un mayor distanciamiento de alumnos y alumnas provenientes de las clases medias y altas con mayor capacidad de inversión en capital humano y relacional. Está por ver el incremento de esa excelencia para la minoría que alcanza el postgrado –10%-. Pero, está claro el aumento de la desigualdad de oportunidades en la educación superior para jóvenes de clases trabajadoras, incluso de parte de clases medias, especialmente chicas, cuyo ascenso anterior corre el riesgo de revertirse, con una desvalorización de los títulos de grado. Este proceso selectivo se justifica con la idea de la ‘sobrecualificación’. Así, con la teoría del capital humano y dado el escaso empleo cualificado –menos de

la cuarta parte-, se dice que sobran graduados universitarios y no tiene sentido económico la inversión pública. Sí lo tendría la inversión privada, con prolongación de estudios de postgrado, más mercantilizados, como ventaja comparativa para pertenecer a esa élite. Esta dinámica abre una mayor diferencia en las oportunidades entre los estudiantes de las clases trabajadoras, sometidos a mayores dificultades y esfuerzos adicionales, y los de las capas medias y altas que confían en sus mayores ventajas socioeconómicas. La igualdad de oportunidades y la equidad se deterioran y el auténtico esfuerzo meritocrático se desvirtúa. Esta reforma universitaria busca su legitimidad en el consenso político europeo, aunque ha sido contestada por sectores estudiantiles, a veces, de forma esquemática. Es necesario un debate amplio y plantear su reorientación. Es esencial superar esa desigualdad que dificulta el ascenso social y ocupacional de estudiantes de capas populares intermedias –el tercio inferior no tiene acceso a la educación superior- en desventaja competitiva con las clases privilegiadas (Antón, 2009c).

Tercero, otro factor de desigualdad educativa es la segmentación por redes escolares: pública y privada –concertada y no concertada-. Como se sabe, la media estatal está en torno a dos tercios de alumnos en la escuela pública y un tercio en la privada –mayoritariamente concertada y gestionada por la jerarquía católica-. En la primera, la gran mayoría procede de las clases subordinadas –incluidos inmigrantes- y en la segunda de las clases medias urbanas. Pero en los municipios de más de 100.000 habitantes se distribuyen casi a la mitad, y en los grandes centros metropolitanos, como Madrid y Barcelona, la escuela pública es minoritaria, con poco más de un tercio de alumnos. Ello significa que, en las zonas de mayor dinamismo económico, segmentación sociolaboral y de rentas y diversidad étnica, se está consolidando el trasvase de una parte del alumnado de clases trabajadoras a los centros privados-concertados, quedando los centros públicos para el tercio social inferior, con más heterogeneidad cultural y mayores dificultades educativas (Fernández Palomares, 2005).

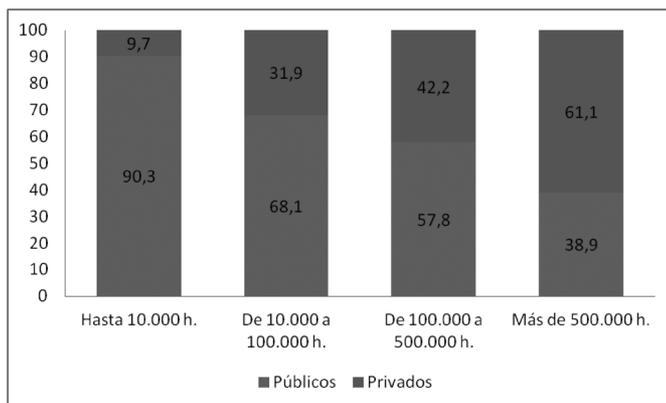


Gráfico 1: Distribución (%) de los centros escolares (enseñanzas no universitarias) según nº de habitantes del municipio (curso 2009/10)
 Fuente: Ministerio de educación. Estadísticas (2012), y elaboración propia.

El gráfico 1 señala los últimos datos oficiales disponibles. El total de centros escolares no universitarios, incluyendo infantil, es de 25.734². Como se ve, la distribución de centros escolares por el tipo de titularidad está muy condicionada por el tamaño del municipio. La distribución es muy desigual y lejos de la media estatal de menos de un tercio (30,8%) de centros privados y más de dos tercios (69,2%) de centros públicos, aunque en número de estudiantes se acerca más a esa proporción de un tercio y dos tercios. Así, en cerca de un tercio del total de los centros escolares, que son los existentes en los municipios de menos de 10.000 habitantes (8.275), apenas hay colegios privados (no llegan al 10%). En los municipios intermedios, entre 10.000 y 100.000 habitantes, con más de un tercio de centros escolares (9.024) respecto del total, se sitúa en la media estatal. La tendencia de ampliación de los centros privados respecto de la media estatal comienza en las ciudades de 100.000 a 500.000 habitantes (4.917). En el otro extremo, en las grandes ciudades (3.518), como Madrid o Barce-

2. En el avance del Ministerio de Educación de los datos para el curso 2011/2012, el total de centros escolares es de 28.525: públicos 19.806 (69,4%) y privados 8.719 (30,6%); la proporción es similar a la última disponible, aquí analizada, con datos segregados por tamaño del municipio.

lona, con una gran estratificación social y presencia inmigrante, es ampliamente mayoritaria la escuela privada; la escuela pública apenas agrupa a algo más de un tercio de centros y estudiantes.

Este proceso, en territorios como Madrid, está reforzado por el apoyo institucional y financiero y el amparo ideológico del Gobierno autónomo de Esperanza Aguirre. Esa tendencia supone que en las zonas de mayor desigualdad socioeconómica y diversidad cultural se deteriora la escuela pública, tiene una sobrecarga educativa y se debilita su función de integración social. Deja de ser vertebradora de la igualdad de oportunidades de la sociedad y se le presiona para acentuar la función de control social, con mayor disciplina y segregación, y como adaptación de su alumnado a un empleo precario y poco cualificado. Se abre una brecha más entre las propias clases trabajadoras dejando aislado al sector más vulnerable o ‘diferente’. Hay más desventajas comparativas para los sectores populares precarios e inmigrantes, riesgos de descenso para el sector intermedio de clases trabajadoras autóctonas y estables y mayores oportunidades y privilegios para las capas acomodadas. Es una dinámica socioeducativa de fondo que no se reconoce oficialmente. El refuerzo de la calidad y el carácter inclusivo de la escuela pública, precisamente en las zonas y barrios más segmentados, es clave para la igualdad, la cohesión social y la convivencia democrática. Existen intereses sociales, económicos y eclesiásticos que dificultan un acuerdo progresivo sobre la enseñanza. Pero la inercia de esa tendencia agrava la desigualdad educativa y social. Para frenarla se necesitaría un fuerte impulso a la escuela pública, laica e igualitaria, que no sólo está lejos de concretarse sino que hay tendencias en sentido contrario.

Por consiguiente, en los últimos años se percibe un deterioro de la igualdad en el sistema educativo y, ahora, con la crisis del empleo se acrecientan sus consecuencias negativas. Se profundiza la tendencia a la diferenciación, segregación y selectividad, que influye en varios planos y ámbitos: 1) en las capas desfavorecidas –gran parte inmigrante, pero no sólo– con un alto fracaso escolar y abandono prematuro de la escuela –de los mayores de la UE-27–; 2) la segmentación entre clases populares y clases acomoda-

das a través de la doble red educativa –pública y privada–, con la consolidación del trasvase hacia la privada concertada del sector intermedio de capas trabajadoras (incluido un pequeño sector de origen extranjero) en las grandes ciudades; 3) la diferenciación entre clases trabajadoras y clases medias-altas con una mayor selectividad para terminar la educación superior y, sobre todo, el postgrado, posición que corresponde al deseo de estas últimas de mantener sus distancias y privilegios. Además, esa desigualdad se incrementa y agrava ya que, por un lado, en el extremo del tercio inferior persiste el estancamiento del fracaso escolar con ausencia de expectativas laborales seguras y ascendentes y, por otro lado, se ha producido un evidente ensanchamiento e incremento educativo del tercio superior que pugna por el empleo de calidad. En el tercio intermedio se evidencian riesgos de bloqueos frente a las expectativas ascendentes anteriores (Antón, 2009c).

Vamos a profundizar en este último aspecto fundamental: la tarea de integración social e igualdad de la educación frente a las tendencias segregadoras, en particular, por la diferenciación de la doble red escolar.

3. DIFERENCIACIÓN DE REDES ESCOLARES: SEGMENTACIÓN EDUCATIVA

Se abre una dinámica en que los centros escolares ya no recogen toda la ‘diversidad’ social y étnica de la propia sociedad cercana. Las capacidades relacionales a adquirir se ven de distinta forma según los diferentes grupos sociales. La parte más acomodada y elitista considera la ‘relación’ con los sectores de origen socioeconómico más bajo o ‘diferentes’ un problema y su opción tiende a conseguir relaciones más ‘homogéneas’, dentro de su mismo segmento superior. Sin el colchón, ampliamente mayoritario, de los alumnos autóctonos de clases trabajadoras, integrados culturalmente, la separación del tercio inferior, con una gran fragmentación interna y fuerte presencia inmigrante, puede provocar a medio plazo conflictividad y dificultades de cohesión y vertebración social y laboral. Hoy todavía no existen conflictos abiertos, con reacciones violentas, posiciones antisociales o reafirmación identitaria fundamentalista. La actitud general es

de intento de integración escolar y social con la perspectiva de ascenso socioeconómico. Pero se pueden generar dinámicas de frustración social, especialmente a la llegada de esos adolescentes a un mercado de trabajo bloqueado. Y sin perspectivas de cambio hacia un sistema educativo más igualitario y de mejor calidad, la extensión de la preocupación por el itinerario educativo y relacional en la escuela puede concluir en una respuesta individual de 'sálvese el que pueda'... y unos pueden salvarse mejor que otros. Lo que podría llevar a sectores marginados a posiciones grupales reactivas a la escuela y a la propia integración social. El contexto de crisis económica y el cambio de la actitud de sectores significativos de la sociedad receptora pueden también reforzar más una tendencia u otra, hacia la separación o la integración.

En el gráfico 2 se expone la distribución del alumnado extranjero no universitario según el tipo de centro, público o privado. Hay que advertir que no todo ese alumnado es de origen inmigrante y que una parte minoritaria originaria de países desarrollados van a colegios privados elitistas. El total de alumnos de origen extranjero supone el 9,87% del total; en centros públicos es el 11,90% y en centros privados el 5,52%, es decir, en los centros públicos hay el doble que en los privados, y todavía mayor porcentaje en primaria. Por otro lado, hay que destacar que en la ESO, en cinco años, desde el curso 2006/07 al curso 2011/12, la presencia de alumnos de origen extranjero ha aumentado en centros públicos tres puntos (desde el 11,20% hasta el 14,4%) y en los centros privados dos puntos (desde el 5,39% hasta el 7,4%). En primaria la composición se ha mantenido estable, descendiendo ligeramente desde el 12,88% y el 5,15%, respectivamente, al 12,1% y el 4,7%. Por otro lado, el alumnado de origen extranjero se concentra, mayoritariamente, en sólo un 10% de escuelas, y cerca de un 4% tienen más de un 30% de origen inmigrante. Por tanto, la situación de diversidad étnica y las dificultades educativas y de integración es muy distinta, y se concentran en la red pública de determinados barrios de las grandes ciudades y algunos pueblos pequeños y medianos de fuerte inmigración en algunas zonas concretas (agrícola y construcción).

El gráfico 3 señala la distinta proporción, entre alumnado extranjero y autóctono, de su distribución en la doble red escolar. A

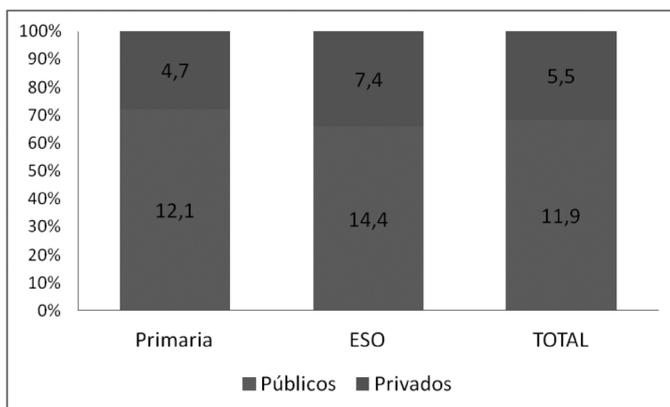


Gráfico 2: Distribución (%) del alumnado extranjero no universitario según tipo de centro (curso 2011/12)

Fuente: Ministerio de educación. Estadísticas (2012), y elaboración propia.

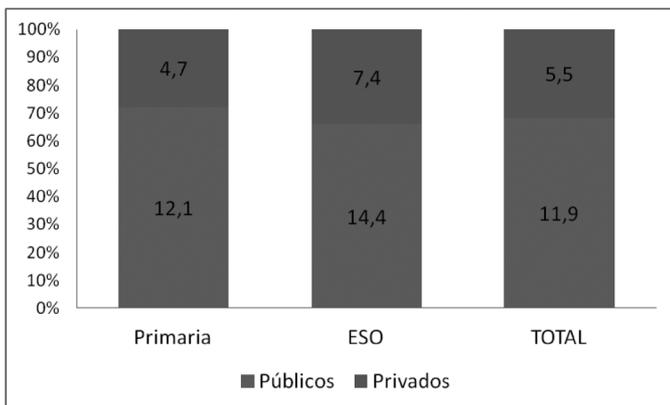


Gráfico 3: Distribución (%) del alumnado no universitario por su origen nacional en la doble red (curso 2011/12)

Fuente: Ministerio de educación. Estadísticas (2012), y elaboración propia.

los centros públicos va más del 80% de los estudiantes de origen extranjero y dos tercios de los autóctonos. Al contrario, la rela-

ción se invierte respecto de los centros privados: asisten menos del 18% de los primeros (contando que una parte no es de origen inmigrante, sino hijos de la élite internacional), y un tercio de los segundos, de nacionalidad española.

La escuela debería reflejar en su composición, precisamente, una ‘diversidad’ similar a la de la sociedad, en términos de estatus social, origen nacional y sexo. Es un elemento de aprendizaje y preparación de la integración social y la convivencia en esa misma sociedad. El aprendizaje y la adquisición de habilidades relacionales, la gestión de las diferencias y los conflictos y la convivencia cívica son un componente fundamental en la función integradora, igualitaria y democrática de la escuela. Sin embargo, la segmentación escolar refleja y consolida la estratificación en la sociedad y genera dinámicas de segregación y exclusión social, cultural y espacial. Una buena experiencia integradora, igualitaria, de convivencia intercultural y de respecto a la diversidad puede constituir una ‘capacidad relacional’ clave y positiva en la educación, para capacitarse en la resolución de los asuntos y relaciones complejas de la vida moderna, particularmente en las grandes ciudades, y aprovechar todas sus potencialidades. Entronca con los objetivos universales de igualdad de oportunidades de la escuela. Más allá de los limitados apoyos a la tradicional ‘atención a la diversidad’ y la ‘acción compensadora’, en estos años, se ha ido configurando una problemática más profunda que requiere un replanteamiento y una profundización de esos mecanismos integradores que, a menudo, se han quedado en la retórica. Por consiguiente, es necesario un fuerte compromiso social e institucional para ofrecer el suficiente refuerzo y apoyo dentro y fuera de la escuela a ese objetivo fundamental de equidad, igualdad de oportunidades e integración social.

La variable de la opción política dominante en los gobiernos autónomos –una vez transferidas las competencias en educación– o de la normativa estatal tiene una influencia importante. Así, las opciones políticas clásicas de la derecha –incluidas las nacionalistas– apoyan más a la escuela privada que las de la izquierda, dentro del consenso de ambos bloques, en estas décadas, de la

persistencia de las dos redes y la consolidación del bloque de la privada. Pero el acuerdo general en el ámbito político sobre la diferenciación de dos tipos de ofertas educativas no explica las diferencias sustanciales entre poblaciones más o menos grandes y heterogéneas. Cuando se incrementan las desigualdades por arriba, con clases acomodadas e ilustradas, y por abajo, sectores precarios, inmigrantes y con especiales dificultades educativas, y se mantiene la misma inercia institucional, la escuela pública se debilita: las clases medias, primero, y sectores trabajadores estables o intermedios después, tienden a trasladarse a la escuela privada, o bien a una escuela pública más homogénea de población autóctona 'intermedia'. A veces, la selección del alumnado y la segmentación escolar se traslada al interior de la red pública a través de diversos mecanismos selectivos, como los centros bilingües. Esa variación de las bases de apoyo y la participación de las distintas clases sociales en cada una de las dos redes, en particular en esos municipios y barrios más diversos y desiguales, son algo autónomas de las retóricas ideológicas. Se asientan en criterios 'pragmáticos' de esos segmentos sociales, de sus intereses inmediatos ante la percepción de la ausencia de suficientes garantías para la escuela pública, y condicionan a su vez a las instituciones y los gobiernos de turno.

Esa tendencia tiene su reflejo entre la base social de las izquierdas. Así, el partido socialista, junto con la preocupación por el voto de las clases medias o el electorado de centro, tiende a favorecer la consolidación de la escuela privada donde es más apremiante la demanda de diferenciación respecto de la pública. Es, precisamente, en esos grandes núcleos metropolitanos donde se ha producido, en la mayoría de las élites políticas, la dilución de cierta retórica socialdemócrata tradicional de considerar la escuela pública el instrumento fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades. A su vez, existe una asunción más expresa del positivo papel de la escuela privada concertada, a la que se le empieza a denominar, en el mismo plano que la escuela pública, como subvencionada con fondos públicos.

En ese sentido, se produce un cambio de discursos. A la tradicional distinción entre escuela ‘pública’ –de la red estatal- y ‘privada’ –control privado-, aunque esté subvencionada, se comienza a establecer la diferenciación entre, por un lado, ‘centros sostenidos con fondos públicos’, por tanto, incorporando a la idea de ‘pública’ la privada concertada –con el 94% del total- y, por otro lado, la escuela privada sólo con la no concertada ni subvencionada, muy minoritaria –en torno al 6%-. Las funciones centrales de la educación, basadas en la escuela pública, con una posición subsidiaria de la concertada, se traspasan formalmente también a la privada-concertada en pie de igualdad. Aunque en esa escuela permanece –y se refuerza- el control privado (y eclesiástico), sobre todo, en la selección del alumnado, la contratación del profesorado y la orientación curricular.

Además, se realiza un cambio desde el carácter fundamental de la educación como derecho social fundamental –también como deber cívico-, a garantizar por la administración pública y cuya responsabilidad última es la propia sociedad y sus instituciones democráticas, hacia su función instrumental como ‘servicio público’ que se puede financiar públicamente pero cuya ‘gestión’ se puede privatizar y regular según la ‘competencia del mercado’. Esa menor ‘interferencia’ de las instituciones públicas, coherente con el pensamiento neoliberal, quiere dejar libre la ‘espontaneidad’ de los agentes educativos y las familias para configurar la ‘oferta educativa’. Se diluyen las responsabilidades institucionales y sociopolíticas para garantizar la igualdad de oportunidades y la función integradora y de aprendizaje –académico y relacional- del sistema educativo. Ese discurso, también defendido desde posiciones social-liberales o de tercera vía, justifica la conformación de su propia red educativa a los sectores acomodados y dominantes, para garantizarse la reproducción de sus privilegios, pero consolida la segmentación escolar y dificulta la cohesión social. La desigualdad socioeconómica y de poder existente en la propia sociedad se pretende imponer más claramente en la escuela que, en gran medida, todavía es un ámbito socializador más igualita-

rio –al igual que otros ámbitos de los derechos sociales como la sanidad–.

El factor más relevante para explicar las distintas proporciones de las dos redes, explícitas en ámbitos territoriales y demográficos distintos, es el proceso de adaptación a la estratificación social y la respuesta de los diferentes grupos sociales, esquematizados aquí entre los tres tercios de la población y el distinto origen nacional, frente a los riesgos percibidos de movilidad social descendente. La escuela debilitaría su fundamento igualitario y se adecuaría a las desigualdades entre los diferentes grupos sociales. En los grandes núcleos urbanos existe mayor diferenciación social. Ese factor puede ser no problemático si no existiera una fuerte jerarquización social; podría ser incluso un componente positivo del que extraer elementos valiosos a través del respeto y el reconocimiento de las diferentes opciones de mestizaje, interculturalidad y convivencia en la diversidad, junto con la reafirmación en unos valores universales. No obstante, la fragmentación social puede tener implicaciones más problemáticas, particularmente, en un contexto de falta de suficiente apoyo institucional y recursos económicos y sociopolíticos a los procesos de integración e igualdad social, cultural y laboral basados en una escuela pública integradora y una política global igualitaria, superando los pre-textos relativistas.

Así, en ausencia de un poderoso apoyo sociopolítico e institucional al sistema público y de desarrollo de la igualdad de oportunidades educativas y laborales, las familias están más ‘abandonadas’ o son más ‘libres’ –según cada categoría social– para ‘decidir’ sobre su responsabilidad en las trayectorias escolares y, después, laborales de sus hijos. Y se desliza hacia la prioridad de la pugna competitiva, individual o grupal, según sus propios recursos. La cuestión es que éstos son desiguales según el estatus socioeconómico y las capacidades ‘relacionales’ de cada individuo y grupo social. Este desplazamiento de la responsabilidad desde las instituciones y la sociedad en su conjunto, hacia la familia, en un contexto de desarrollo de la desigualdad social, perjudica la equidad y la escuela pública. En la trayectoria educativa priman

los recursos socioeconómicos individuales desiguales sobre el objetivo de una escuela igualitaria y una dinámica solidaria. Y una salida problemática es hacia el refugio defensivo en grupos de afinidad étnica frente a la escuela, diferente a las relaciones de apoyo y reciprocidad con una perspectiva integradora.

En esas grandes poblaciones aumenta la diferenciación por arriba con sectores acomodados y elitistas que exigen la conservación de privilegios escolares y profesionales. También se amplía la fragmentación por abajo, entre las clases trabajadoras, no sólo entre el tercio de capas intermedias y estables y el tercio de capas precarias, sino en el interior de cada una de ellas, según trayectorias ascendentes o descendentes y el origen cultural o étnico. Son zonas urbanas más dinámicas, con mayores oportunidades y mayores riesgos, fragmentándose las condiciones y expectativas socioeconómicas y culturales. La escuela pública deja de ser un eje vertebrador de esa dinámica integradora y de cohesión social de la mayoría de la población y, particularmente, de las clases trabajadoras. Las bases de la solidaridad social se resquebrajan. Ante la percepción de mayores riesgos sociales, muchas veces artificialmente alimentada, y sin suficientes garantías institucionales para asegurar la movilidad social ascendente, la segmentación educativa penetra y se afianza en el interior de la escuela.

El elemento agravante, en esas zonas y en el nuevo contexto de crisis económica, es la posible segregación del tercio inferior, con dificultades educativas especiales y con amplia composición inmigrante. Esa dinámica añade dificultades para la cohesión social por la persistencia de bloqueos y conflictos en las trayectorias laborales y la convivencia social, particularmente en el interior de las capas subalternas y entre distinto origen social y étnico. Esa tendencia se ha ido consolidando en estos años, ahora muestra una mayor tensión y se puede acelerar, ya que ante el deterioro actual del empleo y el riesgo de dificultades para la inserción socio-profesional o con trayectorias laborales estancadas o descendentes, también cambian las expectativas ligadas a la escuela. Así, se pueden generar conflictos adicionales en la escuela pública que alimenten esa segregación social hacia auténticos guetos escola-

res y la huida de la mayoría de población autóctona, no solo de capas medias –ya amplia– sino también de sectores intermedios, hacia la escuela privada, creándose una mayor ‘demanda’ de la misma. Ante esa dinámica los actores políticos y agentes educativos se tendrían que definir, bien con la adaptación y representación de esa corriente, bien desarrollando las garantías de una escuela pública de calidad. Es evidente la opción de las derechas de profundizar esa tendencia de refuerzo de la escuela privada y sus consecuencias segregadoras y de mayor dificultad para la escuela pública. Pero la reforma educativa propugnada desde el Gobierno socialista anterior también tendía a debilitar la función integradora de la escuela pública, precisamente en las zonas de mayor estratificación social, complejidad y diversidad cultural y dificultades educativas.

Estamos en un cambio de ciclo socioeducativo. El pacto constitucional y político de la diferenciación social en una doble red escolar, con fuerte presencia y privilegios de la privada-concertada pretendía salvar los intereses de la derecha académica (eclesiástica) y beneficiaba particularmente a las capas medias y altas. En las décadas pasadas, el incremento educativo general y la ampliación de la escolarización del alumnado de las clases trabajadoras, fundamentalmente en el ámbito público, ha prestigiado a esta red pública, legitimada en la mayoría de la sociedad y entre el profesorado y el alumnado. En los últimos años se han producido importantes cambios socio-demográficos y, con la crisis del empleo, nuevas brechas sociales y dificultades de inserción social y laboral de los jóvenes. La inercia institucional, el déficit presupuestario y de recursos educativos, junto con la sobrecarga y el desamparo a la escuela pública y a su profesorado ante esas nuevas dificultades, están rompiendo ese equilibrio relativo en perjuicio de la escuela pública en las ciudades más relevantes. Es una de las causas de fondo del malestar del profesorado de enseñanza secundaria pública y de la expresión de su descontento a través de las significativas movilizaciones del curso pasado (2011-12), particularmente en Madrid, en el contexto de las resistencias ciudadanas frente a la crisis y las políticas de austeridad (Antón, 2011).

Como se ha dicho, iniciado con el gobierno socialista anterior e impulsado y reforzado por el actual Gobierno del PP, se va conformando un proceso de institucionalización y consolidación de un nuevo reequilibrio entre la redes escolares, con deterioro de la escuela pública y hegemonía de la escuela privada en las zonas más pobladas, estratificadas y diversas. Ello significa segregación respecto de las capas precarias y la mayoría inmigrante, consolidación de la desigualdad social y la incertidumbre de sus perspectivas sociolaborales y, al mismo tiempo, riesgos para la integración social y la convivencia intercultural. La mayoría de las élites políticas e institucionales pretenden dar coherencia argumentativa a esa dinámica. También conlleva una regresión del discurso de la prioridad por una cultura democrática, igualitaria y solidaria o, simplemente, de la cohesión social, y se afianza la idea de la calidad selectiva de la enseñanza. Se priorizan las supuestas garantías de éxito escolar y ascenso social de las capas acomodadas, con mayor homogeneidad cultural y relacional. Pero ello les supone mayor separación social, desigualdad e inadaptación ante la complejidad de la sociedad moderna, que pueden generar comportamientos elitistas y autoritarios.

Las demandas de mayor educación se generalizan. No obstante, su interpretación para los diferentes grupos sociales y su plasmación puede ser desigual y contradictoria. La situación actual exigiría una apuesta firme, fuerte y prolongada por la igualdad y la integración social y cultural, con el eje central del apoyo de una escuela pública reforzada. En su ausencia, la dinámica dominante es la 'privatización' de los esfuerzos familiares, la competencia con los recursos socioeconómicos y relacionales desiguales de cada cual, o bien la propia diferenciación entre distintas escuelas públicas (o aulas). Ello significaría una 'adaptación' de la escuela a la realidad social segmentada y su fracaso como elemento de cambio y promoción de igualdad de oportunidades para todos y todas. En este contexto de crisis económica y del empleo, de riesgos de mayor segmentación y fragmentación social, esa dinámica conservadora y excluyente puede suponer un retroceso en el horizonte de un modelo social más integrado e igualitario.

4. DEFENSA FIRME DE UNA ESCUELA PÚBLICA IGUALITARIA Y DE CALIDAD

En primer lugar, señalo, brevemente, algunas cuestiones teóricas sobre el enfoque desde la igualdad, desarrollados en otra parte (Antón, 2009c). Allí, se evalúa la teoría de capital humano, nuevamente hegemónica, desde una perspectiva crítica, al subordinar la educación a la economía, con un componente más jerárquico y selectivo, e infravalorar su función social, igualitaria, cívica y democrática. Se exponen los límites de otras teorías alternativas –el idealismo de la teoría interaccionista, o el determinismo de las de reproducción cultural-. Y se explica el enfoque teórico y sociológico aplicado también en esta investigación cuyo eje central es la igualdad. Favorecer la igualdad de oportunidades es uno de los factores fundamentales de legitimación de la escuela.

La educación tiene dos funciones básicas que se deben combinar. 1) Económica: Preparación para el empleo. 2) Sociocultural: integración social y cultural, valores democráticos y de igualdad y convivencia inter-étnica y ciudadana. Los objetivos de mejorar la calidad de la fuerza de trabajo y de promover la cohesión social son fundamentales, todavía más en este contexto de crisis socioeconómica. No hay oportunidades sin educación. Pero la educación no asegura ni la movilidad laboral ascendente ni la reducción de las desigualdades sociales. La educación es una condición ‘necesaria’ pero ‘no suficiente’ para el ascenso social y ocupacional. Puede haber un aumento educativo de las clases populares, imprescindible. Pero, si las clases medias y altas lo incrementan mucho más, las distancias se amplían, no se reducen. El factor clave vuelve a ser la igualdad de oportunidades, no sólo débil –sólo para el acceso- sino fuerte, en el sentido de remover los obstáculos externos –condiciones socioeconómicas y familiares- que condicionan toda la senda educativa, además de evitar privilegios por arriba. Desde esa perspectiva habría que adecuar el sistema educativo. Además, la igualdad en la enseñanza, con la correspondiente acción compensadora y de atención a la diversidad, debe ser paralela y estar vinculada con la acción igualitaria en la sociedad.

En segundo lugar, analizo críticamente algunos enfoques que relativizan la importancia de una acción fuerte por la igualdad del sistema educativo. Por un lado, últimamente, para superar los problemas educativos, aparece con insistencia la doble opción liberal y conservadora de aumentar el ‘esfuerzo’ de los alumnos y reforzar la ‘autoridad’ del profesorado. Pretende eludir las responsabilidades institucionales y la ampliación de suficientes recursos públicos. No obstante, la posición de trasladar la responsabilidad principal al alumnado o al profesorado –con similares medios y supuestamente con mayor autoridad- no permitiría la superación de las deficiencias del sistema de enseñanza. Quedaría en una falsa solución, que podría gestionar y reducir parcialmente la ‘alarma social’, pero sin garantizar la mejora sustancial de la educación y, a medio plazo, se podrían consolidar las brechas sociales y educativas.

El punto de vista de la igualdad, aquí defendido, ayuda a dar significado a esos objetivos fundamentales para reducir la desigualdad educativa y sociolaboral. De su cumplimiento va a depender, en gran medida, la mayor o menor segmentación de las clases trabajadoras, su unidad y solidaridad, los conflictos interétnicos y el grado de cohesión social, y afectan a la convivencia social y a calidad democrática de la sociedad. Son aspectos que condicionan la construcción de las fuerzas sociales del sindicalismo y las izquierdas, así como los movimientos docentes progresistas.

Por otro lado, dentro del campo de la izquierda vinculada con el partido socialista, se ha desarrollado otro punto de vista: relativizar los problemas educativos (de las capas populares), al mismo tiempo que se prioriza la excelencia para las élites. Las soluciones se desdoblán. Los riesgos para el alumnado de las clases subalternas se infravaloran y se plantean alternativas de cambio ‘nominal’ y de legitimación de la segmentación social, con la adaptación a un empleo precario y poco cualificado. Los riesgos para el alumnado de las capas acomodadas se evitan con la consolidación de la desigualdad educativa, el refuerzo de la escuela privada y el incremento selectivo en la universidad. Con ello se diluyen las

responsabilidades institucionales en la garantía de una enseñanza de calidad para el conjunto de estudiantes y del avance en la igualdad de oportunidades.

En consecuencia, la política educativa oficial socialista, tal como planteaban sus anteriores responsables ministeriales, se centraría en un cambio 'nominal' para superar el fracaso escolar, insuficiente para contrarrestar la consolidación de las dinámicas de incremento de la desigualdad educativa. Particularmente, en dos aspectos clave: primero, adelantando la diferenciación escolar en la tercera etapa de la ESO (3º y 4º), con itinerarios separados que definen los límites de los objetivos educativos y las trayectorias sociolaborales respectivas; segundo, con el reforzamiento de la escuela concertada y sus tendencias selectivas junto con el debilitamiento de la escuela pública, bajo la legitimación liberal de la 'libertad de enseñanza' o de 'elección de centros' y relegando el criterio igualitario e inclusivo de la red pública y su garantía institucional.

La justificación teórica de ese diagnóstico ha sido elaborada, entre otros, por Julio Carabaña (2009)³. Sus conclusiones son funcionales con la lógica de las propuestas ministeriales socialistas de su reforma educativa. Tiene interés su análisis para valorar discursos presentes en sectores de la izquierda. Su posición está enmarcada en la oposición al catastrofismo de la derecha -'la escuela va mal, es un fracaso y la responsabilidad es de las reformas comprensivas o igualitarias del PSOE'-, que persigue cambios 'regresivos', de mayor desigualdad: elitismo, mercantilización y refuerzo de la escuela privada para unos, y deterioro de la escuela pública y fortalecimiento de la autoridad y la disciplina para otros. Es loable ese objetivo, que aquí se comparte, de combatir ese diagnóstico interesado e impedir los planes de sectores liberales y conservadores de desprestigiar la escuela pública y favorecer la expansión de la privada. Pero ese autor se pasa al otro extremo:

3. Ver Lección inaugural del curso académico 2009-2010, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, del profesor de Sociología de la Educación Julio Carabaña, titulada "Una vindicación de la escuela española". Hago una valoración crítica en Antón (2009b).

la ‘vindicación de la escuela española’, la infravaloración de los problemas –nuevos y viejos- y el simple continuismo de las políticas educativas. Y esa posición no es adecuada para desarrollar las tareas planteadas de refuerzo de la escuela pública, avance en la igualdad de oportunidades, incluso para la mejora de la calidad de la enseñanza y la formación de la mayoría de la fuerza de trabajo: eliminación del fracaso escolar, reducción sustancial del abandono escolar prematuro y generalización de las enseñanzas medias, mejora de la FP media –y la formación continua- e igualdad y calidad en la educación superior.

Como se ha explicado, a pesar del incremento educativo medio, persiste la desigualdad educativa, no tanto entre sexos cuanto, sobre todo, por la condición socioeconómica y étnica. Se incrementan las distancias –tres tercios y tres niveles educativos- y segmentaciones, con una composición desfavorable para la escuela pública, más heterogénea y con mayores dificultades educativas y sociales. Las diferencias de rendimientos dependen de distintas características personales de alumnos y profesores pero están condicionadas por desiguales circunstancias socioeconómicas, culturales y familiares, como reconocen los estudios PISA y los informes de la OCDE. La respuesta debe ser multilateral y exige frenar la involución conservadora y aplicar una reforma progresiva con amplio apoyo social.

Hay que establecer una coherencia –sin disociación cognitiva en expresión de Carabaña- entre ‘hechos’, interpretación o representación, propuestas y transformaciones. Pero los hechos son más ambivalentes y diferentes a esa interpretación embellecida. No se trata de culpabilizar a la escuela y menos a la ‘comprensiva’: el profesorado ha hecho ‘lo que ha podido’, pero la escuela es más que la buena voluntad de los docentes. Los problemas educativos se van acumulando y es preciso un nuevo y firme esfuerzo colectivo. En consecuencia, no se pueden minimizar los déficits educativos actuales, la responsabilidad institucional y del sistema educativo y las desiguales condiciones externas –familiares, culturales y del mercado de trabajo- agravadas ahora por la crisis socioeconómica y de empleo. Se debe hacer una ‘representación

ajustada' de la realidad educativa para definir las políticas educativas (Antón, 2009a).

Es difícil conseguir un diagnóstico común de los problemas de fondo y las estrategias a adoptar, dados los diferentes intereses que confluyen en el sistema de enseñanza, la envergadura de los objetivos a conseguir, con los correspondientes medios y financiación. A ello se añade la continuada pugna por la legitimidad política partidista en esta materia -aunque muchos de los problemas educativos son transversales en territorios con gobiernos autónomos de distinta orientación-. Pero la educación se ha convertido en una importante 'cuestión social', existe un relativo consenso popular sobre los principales déficits y es posible un impulso social para avanzar.

No obstante, es insuficiente un diagnóstico que, reconociendo la gravedad o importancia de los problemas educativos, luego sólo avale la continuidad de las políticas educativas y los cambios se queden en la petición del 'esfuerzo de los alumnos' o el refuerzo de la 'autoridad' de los profesores, o bien pretenda sólo cambios nominales y pequeñas adaptaciones.

En los últimos años se ha generado una 'alarma social', a veces confusa y con opciones contrapuestas, sobre las deficiencias de la educación en España y la actual crisis económica y de empleo le da mayor relevancia, ante el impacto de las dificultades en la incorporación al mercado de trabajo de la actual generación adolescente (dos millones de jóvenes ni estudian ni trabajan). La cuestión es que existe una fuerte pugna por definir qué aspecto es el más relevante, qué hay que corregir, a quién beneficia más, de quién es la responsabilidad principal y con qué medidas y medios. Ello hace difícil un acuerdo político y social profundo y progresivo.

El anterior Ministerio de Educación, socialista, consciente de los problemas gubernamentales de legitimidad política en esta materia, ofreció la negociación de un pacto educativo para abordar unas medidas consensuadas que pudieran ser creíbles. La primera dificultad era que se priorizó el componente de pacto polí-

tico con las derechas, subordinando las posiciones de los agentes educativos, particularmente, el profesorado y los sindicatos. La segunda dificultad es que el contenido de las propuestas gubernamentales reconocía algunos problemas –fracaso escolar, abandono prematuro, deficiencia de la FP- pero no aportaba soluciones de fondo, e incluso suponían un paso atrás de carácter regresivo en esos dos aspectos clave de desigualdad escolar: separación de itinerarios en la ESO y refuerzo de la escuela privada, aspectos que ha reforzado ahora el nuevo gobierno del PP. A ello se añade la mayor selectividad y mercantilización aplicada por la reforma universitaria –Plan Bolonia-. Sus justificaciones son varias: tender al ‘centro’ político (consensuar o neutralizar la posición del PP haciéndole concesiones); no entrar en conflicto con la derecha política y académica (y eclesiástica), resaltando el pacto ‘social’ con ‘esa’ comunidad educativa, o a dar prioridad a los intereses de las clases medias y altas (o al electorado centrista).

Por tanto, se trata de establecer dos planos. En primer lugar, una crítica a la orientación general de las reformas educativas de consolidación de la desigualdad educativa y una exigencia de cambio en términos de la garantía de la igualdad de oportunidades y la integración social y convivencia intercultural, con el refuerzo de la escuela pública. En segundo lugar, la demanda de suficiente financiación y recursos públicos e institucionales para garantizar la aplicabilidad de medidas concretas que pudieran tener una función positiva (apoyo y reconocimiento al profesorado, mejora de la FP, ampliación de la escolarización, sistema de becas...).

En definitiva, eliminar el fracaso escolar y el abandono escolar prematuro y garantizar la formación media a ese tercio inferior requiere una estrategia profunda más allá de la simple prórroga de dos años de escolarización –junto con los PCPI o la nueva FP básica-. Ello requeriría una mayor acción compensadora e igualitaria, un refuerzo especial de la escuela pública –para evitar que se concentre en ella este sector y se traslade a la privada el sector más favorecido- y un compromiso social e institucional más firme.

El primer riesgo de este proceso es la pretensión de eludir la responsabilidad ‘institucional’ del Estado –administración central y autonómica–, transfiriéndola hacia la propia sociedad: los alumnos y sus familias. La solución novedosa –y antigua– que aparece es aumentar el ‘esfuerzo’ del alumnado. Esa posición liberal es unilateral y puede ser funcional para una parte de familias –acomodadas–, con mayores posibilidades para mantener la prolongación de estudios y las consiguientes ventajas comparativas de sus hijos a través de opciones individuales y privadas, más desiguales. No obstante, dejaría sin apoyo institucional a las clases populares con menores recursos socioeconómicos y culturales ‘individuales y familiares’; es decir, se mantendría gran parte del abandono escolar prematuro y la deficiente calidad de la formación profesional y no se superarían sus desventajas educativas y de promoción profesional. Además, en este contexto de crisis de empleo, con mayores dificultades para una rápida inserción sociolaboral y unas trayectorias laborales seguras y ascendentes, la motivación puede decaer en alumnos de capas populares y la pugna competitiva de las clases medias y altas, mejor colocadas, puede acelerar la segmentación escolar.

El segundo riesgo a evitar se complementa con la posición anterior y tiene un carácter conservador: la necesidad de ‘control social’ y disciplina bajo la retórica del refuerzo de la ‘autoridad’ –dominio e imposición– del profesorado. Es diferente al necesario reconocimiento del mismo y de su autoridad como legitimidad moral, científica y pedagógica y capacidad persuasiva, de liderazgo y de regulación y gestión de conflictos. La exigencia de mayor esfuerzo estudiantil se combina con el desplazamiento de la responsabilidad hacia el profesorado, al que se le pretender reforzar como autoridad para imponer obediencia, cuando de lo que se trata es de elevar la capacidad comprensiva, racional y crítica de los alumnos, aumentar su implicación, así como afianzar los derechos y deberes cívicos y una convivencia democrática e intercultural.

Sin embargo, ese giro ‘autoritario’ tampoco superaría las deficiencias educativas y agravaría la marginación de ese tercio, la

incertidumbre del tercio intermedio y las tensiones en la escuela y fuera de ella. Al mismo tiempo, el profesorado, especialmente el de secundaria, presenta diversas insuficiencias en su preparación pedagógica, el análisis de las características y contextos del alumnado y las adecuadas competencias y habilidades para intervenir y resolver los complejos procesos en que está inserta la educación en esta etapa de crisis y cambios culturales y sociales. Pero, ante las nuevas dificultades docentes y sin suficiente reconocimiento y apoyo formativo, en algunos sectores de enseñantes decae la motivación del ejercicio de una función pública clave como la educación. En ese caso la deontología o ética educativa deja paso al cumplimiento de unos mínimos profesionales. Así, se complementa el recurso autoritario con la inercia en la transmisión de saberes y la despreocupación por sus resultados y los efectos en el alumnado.

En ese sentido, la opción alternativa es el apoyo, formación, reconocimiento, incentivación y excelencia del profesorado, así como mecanismos especializados –didácticos, psicopedagógicos, de análisis social, de planificación escolar y de gestión de conflictos-, una mayor participación de la comunidad educativa y el reparto más equilibrado de las sobrecargas educativas entre los centros (aulas) y redes escolares.

Por consiguiente, la posición de trasladar la responsabilidad principal al alumnado o al profesorado –con similares recursos y supuestamente con mayor autoridad- no permitiría la superación de los principales problemas educativos. Quedaría en una falsa solución, que podría gestionar y reducir parcialmente la ‘alarma social’ en el plano mediático o ganar una frágil credibilidad institucional. Pero sin garantizar la mejora sustancial de la educación, a medio plazo se podrían consolidar las brechas sociales y educativas... hasta que vuelva a surgir la inquietud entre la opinión pública y se refuercen las demandas de cambio de la propia sociedad y la comunidad educativa. Es preciso abordar las insuficiencias del profesorado y las dinámicas y características socioculturales que condicionan al alumnado (y sus familias), su motivación, su integración cívica y su posterior inserción laboral.

Pero es el conjunto de la comunidad educativa y, en particular, los responsables institucionales, en el marco de una apuesta colectiva de la sociedad y las instituciones políticas y sociales, quienes deben conformar un nuevo proyecto educativo que frene la previsible involución liberal-conservadora del gobierno de la derecha y garantice la calidad y la igualdad de la educación. En ese sentido, las dinámicas y los movimientos a favor del refuerzo de una escuela pública, igualitaria, democrática, laica y de calidad, son un factor clave en la mejora de la educación.

La ‘politización’ de la enseñanza refleja una doble dinámica: por un lado, están las demandas populares, de movimientos estudiantiles, agentes educativos y el sindicalismo con una orientación ‘progresiva’ y de oposición a la ‘desigualdad’ y las medidas selectivas y jerarquizadoras, junto con los grupos y movimientos sociales progresistas y las izquierdas; por otro lado, están los poderes económicos y eclesiásticos partidarios de la diferenciación escolar, intentando apoyarse en las capas medias y altas. Los gestores institucionales, estatales y autonómicos, y los poderes políticos –partidos de gobierno–, están condicionados por ese conflicto de intereses y tienen dos objetivos básicos: la gestión del poder y su legitimación social. No obstante, la credibilidad social se consigue no sólo creando expectativas positivas o neutralizando la expresión del malestar social sino dando pasos efectivos en esa orientación de progreso, estableciendo un giro en las políticas educativas.

En ese sentido, el partido socialista, por su gestión institucional, su influencia social y su representatividad electoral, adquiere una importante responsabilidad al no promover con claridad y firmeza los cambios necesarios del sistema educativo que contrarresten la dinámica de desigualdad social y las dificultades para la cohesión social. Ante el dilema de que ante la desigualdad socioeconómica y cultural externa, la escuela favorezca su disminución, siendo factor de mayor igualdad de oportunidades, o bien se adapte a ella, consolidando la diferenciación escolar, se escoge la segunda, desconsiderando su impacto social negativo. Es más, la reforma educativa del Gobierno socialista tenía componentes

regresivos que bloqueaban y dificultaban el necesario refuerzo de la escuela pública y una educación de calidad, particularmente, para las clases populares.

En ese sentido, esa política no ha constituido un freno sino un antecedente de elementos de la estrategia liberal-conservadora del nuevo gobierno del PP (Antón, 2012b), que refuerza su pretensión de consolidar la desigualdad educativa y debilitar la función formativa, igualitaria e integradora de la educación. Además de los recortes presupuestarios, el ministro Wert anuncia una nueva reforma en la que, entre otras cosas, adelanta la separación de itinerarios escolares, segmentando más temprano al alumnado y bloqueando el futuro de los sectores desfavorecidos académicamente, refuerza el componente memorístico y el viejo sistema de reválidas, apoya la segregación por sexo, y desconsidera un auténtico proceso participativo de la comunidad educativa y los sindicatos, dando más poder a la dirección unipersonal en los centros educativos en detrimento de claustros y consejos escolares. El contexto de los próximos años, de reducción del gasto social y la calidad de los servicios públicos y con mayores dificultades para la inserción laboral de los jóvenes, particularmente, de las capas populares, origen inmigrante y bajo nivel educativo, añade especial importancia a esa tarea de frenar la involución del sistema educativo y garantizar una educación a la altura de las necesidades, actuales y futuras, de formación (cívica y para el empleo), igualdad de oportunidades e integración social y cultural.

De consolidarse esa disociación respecto de las necesidades educativas y de integración social de la mayoría social, se puede desencadenar la desafección popular por la escuela, la desmotivación del profesorado y el incremento de las deficiencias educativas. Se reforzaría la segmentación escolar de los tres niveles educativos –ESO o menos, medio y superior– con un horizonte de bloqueo (cierre) social y frustración, especialmente, para el casi tercio inferior, con abandono escolar prematuro. La tendencia institucional dominante, aún con la simple inercia, tendería a resaltar la función de control social para unos –tercio inferior–, la separación y tentativa de éxito escolar para otros –tercio supe-

rior-, y la inseguridad sobre perspectivas ascendentes para el resto -sector intermedio-. Por tanto, existe el riesgo de que se configure este nuevo ciclo socioeducativo en un sentido regresivo, que agrave las brechas sociales y desactive la función integradora e igualitaria de la escuela pública, todavía legitimada en la mayoría de la sociedad y la comunidad educativa (Antón, 2012a).

La lógica prioritaria de cada categoría social, basada en su interés inmediato, tiende a ser la de excluir la propia responsabilidad en la existencia de problemas y sólo admitirlos -incluso su gravedad- cuando se puede disociar de su gestión y responsabilidad y achacársela a otros -otro partido, institución o etapa educativa- o directamente a los individuos, con lo que la solución se les traslada bajo su responsabilidad. Es el caso de las propuestas, de raíz liberal y conservadora, de exigencia de mayor esfuerzo, rendimiento y autoridad: la responsabilidad individual se dirige a los alumnos desde una mayor obediencia, no de mejores condiciones y motivaciones. El cambio educativo vendría de los alumnos, de su mayor esfuerzo individual, pero los más afectados son los que mayor apoyo y motivación necesitan. La otra responsabilidad de la solución se dirige hacia los profesores, con su correspondiente reticencia a convertirse en el eslabón principal del esfuerzo adicional sin el correspondiente apoyo y reconocimiento. Igualmente, se plantea el cambio de actitud de las familias hacia un mayor apoyo educativo, aunque también hay diferencias: las acomodadas ya lo hacen -con menor esfuerzo comparativo al tener recursos económicos y académicos suficientes-, y si las de las clases populares no pueden -o no saben- dedicar más recursos, allá ellas. Se cierra el círculo de la reproducción de la desigualdad con el traslado de los motivos del fracaso a los individuos.

Esa posición de echar la responsabilidad principal a alumnos, familias o profesores no permite ampliar el necesario apoyo institucional a la escuela, mejorando las políticas educativas. Con esa lógica, la escuela-institución no tendría que cambiar, ni invertir más recursos de todo tipo; ni tampoco habría que modificar las condiciones externas, la segmentación social, la precariedad laboral y el paro, que frustran las trayectorias de inserción laboral

a un empleo de calidad y seguro y generan desmotivación por la educación.

En consecuencia, si la escuela va bien -como se deduce de Carabaña y sectores socialistas-, no hay que hacer mejoras; o si sólo existe 'alarma social', sin problemas reales, la solución es de 'comunicación': conseguir que la conciencia social admita que no hay problemas educativos graves y se 'desdramatice' la cuestión educativa... hasta que vuelva a aparecer públicamente. No obstante, persisten importantes dificultades educativas y un cierto agotamiento del sistema educativo, que están conformando la escuela del futuro (Carabaña, 2012; Fernández Enguita, 2012). Y esa situación también condiciona negativamente, por un lado, la calidad de la fuerza de trabajo y, por tanto, la productividad de la misma y, por otro lado, la igualdad de oportunidades, con repercusiones para la integración y la cohesión social. Hay un diagnóstico y una respuesta compartida por la mayoría de fuerzas políticas, económicas y sociales sobre la importancia de la educación para alcanzar esos objetivos y, particularmente, la vinculación de la formación con el empleo. La diferencia de fondo es sobre qué exactamente va mal, las prioridades respecto de la igualdad, la responsabilidad institucional y los medios aplicados; todo ello poniendo los recursos imprescindibles -institucionales, humanos, pedagógicos y de financiación-.

Pero la reforma educativa planteada por el Gobierno socialista anterior no es un modelo a seguir. No sólo no servía, en lo fundamental, para mejorar la realidad educativa del conjunto sino que podía producir una mayor diferenciación social, con consolidación de las distintas oportunidades de los diferentes segmentos de la sociedad. La desigualdad socioeconómica, cultural y étnica externa se combina y se refuerza mutuamente con esta profundización de la desigualdad educativa. El partido socialista, en esta nueva etapa en la oposición parlamentaria, y ante la nueva propuesta del PP, debería reelaborar su proyecto educativo y contribuir más al refuerzo de la escuela pública.

Ahora el gobierno del PP pretende dar un paso más en la desigualdad educativa, reforzando las medidas iniciadas por algunas de sus comunidades autónomas, como Madrid. Ante los fuertes embates de los responsables institucionales de las derechas contra la escuela pública, abandonándola a un deterioro progresivo, y en ausencia de una adecuada política educativa, los distintos sectores sociales perciben esa realidad y la afrontan como pueden, en el ámbito individual y familiar. Ante esa insuficiencia institucional del sistema educativo, no se pueden obviar las respuestas particulares adoptadas por las familias con sus propios recursos que son desiguales y cómo la pretenden corregir. Así, existe una diferenciación fragmentada de las 'oportunidades', especialmente entre los tres tercios sociales y entre autóctonos y diversos grupos de inmigrantes. Las capas acomodadas -medias y altas- ven funcional, por una parte, la 'selectividad relacional' de la enseñanza privada, sin preocuparse del deterioro de la pública y, por otra parte, se aseguran -por sus mayores capacidades financieras- la prolongación y selectividad de los estudios superiores. Las clases subalternas ven con preocupación el deterioro de la escuela pública y la dificultad añadida para la graduación superior. A nivel individual les quedan la opción de mayor esfuerzo adicional -posición competitiva-, o bien, una posición reactiva ante el descenso social -rechazo defensivo, impotencia o simple pasotismo-. El riesgo adicional en las grandes ciudades, con mayor estratificación y diversidad, es que parte de esas capas trabajadoras -autóctonas- vayan abandonando la escuela pública, convertida en una institución sobre todo para el tercio inferior, la mitad de él de origen inmigrante. Las escuelas-gueto, en barrios-gueto, empiezan a constituirse.

Por tanto, el sistema de enseñanza debe mejorar y adecuarse para afrontar la gravedad de los déficits educativos que, en gran medida, vienen de fuera de su ámbito: la desigualdad socioeconómica y cultural externa, la fragilidad de la economía y el modelo laboral precario y segmentado con poco empleo cualificado, la fuerte inmigración con mayores necesidades de adaptación educativa y de integración sociocultural. Las medidas de política

educativa pueden ser relativamente impotentes o con poco éxito si no se produce, paralelamente, un cambio sociolaboral, económico y cultural en la sociedad, más democrático y solidario. En todo caso, los esfuerzos sociopolíticos e institucionales deben ser consistentes y continuados. Y el debate público necesario (Antón, 2011).

En conclusión, el horizonte principal de las políticas educativas, junto con el desarrollo personal y una adecuada preparación para el empleo, hoy todavía más, debe ser la 'igualdad' y una buena integración social y cívica. Las prioridades de las medidas y la 'calidad' de la enseñanza deben vincularse a esa igualdad de oportunidades en las trayectorias educativas: eliminar el fracaso escolar y el abandono escolar prematuro, mejorar la FP, reforzar la escuela pública como factor igualitario de integración en la sociedad y garantizar los estudios superiores para las clases trabajadoras. Todo ello reforzando otros componentes igualitarios fundamentales como la laicidad, la convivencia democrática e intercultural y la superación de las dificultades que todavía perviven para una buena coeducación y una completa igualdad entre los sexos.

BIBLIOGRAFÍA

Antón, A. (2009a): *La educación ante la crisis*, Madrid, Fundación 1º de Mayo (143 pp.).

Antón, A. (2009b): *Desigualdad y refuerzo de la escuela pública*, Madrid, Fundación Sindical de Estudios, noviembre (14 pp.).

Antón, A. (2009c): *Reestructuración del Estado de bienestar*, Madrid, Talasa (471 pp.).

Antón, A. (2011): *Resistencias frente a la crisis. De la huelga general del 29-S al movimiento 15-M*, Valencia, Germanía (218 pp.).

Antón, A. (2012a): "Política social en tiempos de crisis", en *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 25 (1): 49-62. Universidad Complutense de Madrid.

Antón, A. (2012b): "Impedir la política de recortes, activar la ciudadanía", en <http://www.pensamientocritico.org> (14 pp.).

Carabaña, J. (2009): *Una vindicación de la escuela española*, Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (46 pp.).

Carabaña, J. (2012): “Las escuelas del futuro”, en Claves de la razón práctica nº 222, mayo-junio.

Consejo Escolar del Estado (2012): Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009-2010, Madrid, Ministerio de Educación (1.112 pp.).

Fernández Enguita, M. (2010): Fracaso y abandono escolar en España, Colección estudios sociales nº 29 – Fundación La Caixa, Barcelona (232 pp.).

Fernández Enguita, M. (2012): “El incierto porvenir de una institución exhausta”, en Claves de la razón práctica nº 222, mayo-junio.

Fernández Palomares, F. (coor.) (2005): Sociología de la educación, Madrid, Pearson (443 pp.).

Muñoz de Bustillo, R. et al. (2010): Abandono escolar y mercado de trabajo en España, Madrid, Ministerio de Trabajo y Ministerio de Educación (374 pp.).

Navarro, V. (2012): “La polarización social en el sistema educativo”, en Diario Público, 12-9-2012.

Rodríguez Prada, J. R. (2012): Conflicto y reforma en la educación (1986-2010). Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE, Madrid, Traficantes de sueños (176 pp.).

Stiglitz, J. (2012): El precio de la desigualdad, Madrid, Taurus (504 pp.).

Enseñanza y comunidad

¿De qué enseñanza pública estamos hablando?

Montserrat Galcerán

Frente a los actuales recortes y los procesos de privatización desde las instancias gubernamentales, gran parte de los diversos implicados en la educación: estudiantes, profesores y padres nos hemos lanzado a una campaña de defensa de la “*educación pública, gratuita y de calidad*”. Es ésta una urgencia del momento que de ningún modo quiero descalificar, pero sí complicar el análisis, puesto que en esta defensa hay una serie de preguntas que se olvidan, tal vez por considerarlas obvias: ¿para qué y a quién sirve la enseñanza?, ¿qué contenidos se enseñan o deberían enseñarse?, ¿es una inversión, un gasto o más bien un recurso individual y colectivo?, ¿qué tipo de reproducción social garantiza la enseñanza?, ¿por qué privatizar la enseñanza supone apropiarse de un recurso y encajarlo dentro de los parámetros de negocio dominantes?, ¿es la enseñanza pública un factor de progresividad y movilidad social?, ¿qué ocurre con las comunidades discriminadas y qué tipo de enseñanza demandan?

Podríamos añadir a éstas muchas otras preguntas relacionadas con la puesta en discusión de los modelos actuales, problematizando eslóganes que resultan demasiado reductivos, como es el par inversión/gasto o privada/pública. Entiendo que son útiles e importantes en las movilizaciones contra un proyecto neoliberal de privatización a ultranza, pero creo que deben ser puestos en contexto y analizados críticamente para que nuestras luchas no se

enreden en callejones sin salida y abran camino a nuevas posibilidades, en parte inexploradas.

UN POCO DE HISTORIA

La exigencia de una educación pública y universal, o sea abierta a todas las personas sin discriminación alguna, forma parte de las reivindicaciones que podemos llamar “modernas”, puesto que se plantean en el marco de las movilizaciones democráticas del siglo XIX en Europa, y de los procesos de liberación nacional en los países colonizados. Este solo dato indica que la educación, durante siglos, ha sido un instrumento de dominación que los poderosos y “educados” han utilizado para perpetuar su dominio impidiendo que los sectores pobres y dominados, ya sea en claves de clase (trabajadores y/o jornaleros), de raza (personas de color especialmente en las colonias) o de género (mujeres), pudieran acceder a ella. En este marco no deja de ser un clásico citar la medida décima propuesta al final del *Manifiesto comunista* por Marx y Engels: “educación gratuita para todos los niños en las escuelas públicas”, a lo que se añade “abolición del trabajo infantil de fábrica en su forma actual” y “régimen de educación combinado con la producción industrial, etc.”¹. Sin necesidad de tomarnos esas frases como admoniciones, merece la pena señalar que los autores ponen la educación en relación con la prohibición del trabajo infantil de fábrica, pero entienden que debe combinarse con la producción industrial, aunque no digan cómo. Al mismo tiempo el requisito de que sea gratuita y en las escuelas públicas pretende garantizar el acceso de todos los niños a ella.

En las revoluciones democráticas, entendiendo por tales las anteriormente mencionadas, la exigencia de educación es presentada como un elemento de igualdad social y de eliminación de la discriminación. Su puesta en juego va a permitir históricamente la difusión de los conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética necesarios para los trabajadores con oficio de las grandes industrias del XIX y el XX, al tiempo que favorece la formación de una clase media educada, dedicada básicamente a

1. *Manifiesto comunista*, Madrid, Akal, 1997.

constituir el amplio segmento de “servidores públicos” pagados por el Estado. Protegidos por el estatuto de “funcionario (del Estado)”, estos últimos constituyen gran parte del armazón material del Estado, se conciben a sí mismos como personas dedicadas al servicio público, pero su lealtad ha sido tradicionalmente más fuerte con la institución estatal que con los movimientos sociales o con la población en general. Desde una perspectiva crítica diríamos que forman el corazón de la burocracia pues, aunque en muchos aspectos no gocen de un fuerte poder o su poder sea en gran medida difuso, aseguran el funcionamiento diario de la maquinaria estatal.

La paradoja de la situación es que en un momento de crisis como el presente, las altas instancias estatales más bien prefieren librarse del peso de estos sectores y de las exigencias de los servicios públicos, encomendándolos a empresas privadas en las que los políticos profesionales suelen tener participación económica. La capacidad de decisión que se concentra en las élites políticas, especialmente si están en el gobierno, les ha permitido emprender una fuerte campaña de “privatización de lo público”, es decir, de desmantelamiento de los servicios públicos que son sustituidos por servicios ofertados por entidades privadas. De este modo, el Estado que era el garante de estos servicios se convierte en su agente privatizador, a través de un proceso largo en el tiempo y escalonado en una serie de fases: se desprestigia lo público, se le van restando los segmentos más baratos y que aportan más valor añadido, se descalifica a los trabajadores-funcionarios, se genera desconfianza entre la población ante ellos, se les acusa de corporativismo y de ser demasiado caros, se los somete a duras restricciones, ya que sus salarios dependen directamente de los presupuestos estatales, se endeuda las instituciones, y al final se venden los edificios con los servicios incluidos, como está ocurriendo actualmente en Madrid con el desmantelamiento del Hospital de la Princesa².

2. Mientras escribo estas líneas está teniendo lugar en Madrid una fuerte movilización para evitar el desmantelamiento del Hospital de La Princesa, que se inscribe en la ya conocida como “marea blanca”, noviembre de 2012.

Las movilizaciones con las que respondemos a tales medidas son en gran parte reactivas: es tan urgente la defensa de lo público que no nos deja tiempo para reflexionar sobre sus deficiencias y su crítica. Sin duda, la campaña de demolición de lo público no sería posible si no conectara, aunque sea de un modo perverso, con las ideas o los sentimientos de una parte de la población, que no lo ve con el suficiente agrado o que no confía en los “servidores públicos”, puesto que en su experiencia diaria se topa con las ineficacias que éste arrastra. De ahí la necesidad de la crítica.

PÚBLICO/PRIVADO

El análisis suele quedar enredado en la dicotomía público/privado. Público como aquello que “es de todos”, en el sentido de que no hay trabas para su acceso sea quien sea la persona, y dado que el representante general de la sociedad es el Estado, pertenece y está gestionado por este último. En la tradición moderna a la que pertenece esta genealogía no hay nada público que no sea estatal, puesto que su contrario es lo privado, aquello que pertenece a alguien; éste puede vender o usar su propiedad o puede limitar su acceso, cosa que no ocurre con la “propiedad” pública, que en principio no es enajenable ni se puede prohibir su uso y acceso.

En el capitalismo clásico estas categorías estaban bien delimitadas y no ofrecían mayor confusión. En la ideología moderna e ilustrada se recubrían a menudo con el vocabulario racionalista, pues en la medida en que el Estado figuraba como representante de la generalidad, se le atribuía un comportamiento basado en la racionalidad compartida por la comunidad representada por él, y sus “servidores” eran entrenados para considerarse a sí mismos “élites racionales”, cuyas ocupaciones estaban enfocadas al “bien común”. No hace falta decir que estas nociones, en lo concreto, han sido siempre más bien discutibles, pero han constituido una auténtica coraza para salvaguardar la buena conciencia de los servidores del Estado y, en algunos casos, han propiciado actuaciones dirigidas a mejorar la condición de las poblaciones a su cargo.

La dicotomía público/privado se rompe con el avance neoliberal de los últimos decenios, cuando los bienes públicos em-

piezan a ser considerados propiedad de los Estados sujetos a compra-venta. Se empieza con los bienes materiales, tales como industrias nacionales, por ejemplo la minería; se sigue con bienes “inmateriales”, tales como la telefonía o los servicios de comunicación y transporte, y actualmente el objetivo se centra en los servicios sociales, como la educación o la sanidad. No hace falta mucho análisis para comprender que estos servicios suponen una fuente de lucro importantísima para las compañías de seguros, que rentabilizan para su beneficio la diferencia entre los ingresos obtenidos por el pago de las cuotas de los asegurados y los gastos por los servicios ofertados. Obviamente eso implica que la gestión del negocio debe ser cuidadosamente estudiada, de modo que se minimicen los gastos, lo que se consigue no sólo con medidas de racionalización empresarial interna, sino dejando fuera de cobertura toda una serie de casos. Por tanto suele redundar en perjuicio para los usuarios que, en los casos graves, cuando más necesitan del seguro, se ven sin la cobertura suficiente. Esto, en principio, no tendría que ocurrir en los servicios públicos, ya que dado su carácter universal – abierto a todo y a todos -no pueden objetar a los casos más costosos³.

¿Dónde queda entonces “lo común”? En esta dicotomía privado/público lo “común” desaparece, así como desapareció históricamente con las revoluciones burguesas como la Revolución francesa⁴. Eso no impidió que durante los siglos posteriores se

3. Basta atender a los anuncios de seguros en la Televisión norteamericana para darse cuenta de la importancia de estos servicios, que forman el grueso de la cuenta de los clientes. No sólo la TV proyecta publicidad de estos servicios aproximadamente cada diez minutos, sino que los medios de transporte como el metro o los autobuses están llenos de tales anuncios, dedicados preferentemente a la educación y la sanidad, juntamente con las pensiones. Para este negocio y para el *lobby* correspondiente no hay duda alguna que los sistemas públicos europeos de salud, educación y pensiones son barreras a demoler.

4. En el proceso revolucionario francés se liquidaron los bienes patrimoniales de la Iglesia y de la nobleza, pero en el mismo acto se disolvieron los bienes comunales que eran de uso en las aldeas o comunidades. Este segundo aspecto, que suele quedar olvidado, motivó el alzamiento de los *babouvistas* cuya derrota sanciona el carácter de la Revolución francesa como revolución burguesa. Como señala Albert Soboul se impone una concepción burguesa de la propiedad “ que se enfrentaba no solamente con la concepción feudal de una propiedad re cargada de derechos en beneficio del señorío, sino también con la concepción comunitaria de una propiedad colectiva de los bienes comunales y de una propiedad privada sujeta a unas servidumbres y derechos de uso en beneficio de la comunidad aldeana”, Soboul, A, *La revolución francesa, principios ideológicos y protagonistas colectivos*, Barcelona, Crítica, 1987, p. 106.

crearan asociaciones capaces de gestionar una propiedad en común, como las sociedades cooperativas, las mutualidades o las asociaciones de ayuda mutua. En el caso de España, en el campo de la educación en concreto, los anarquistas fueron capaces de crear una red propia de escuelas capaces de rivalizar con el monopolio de las escuelas de la Iglesia. Sin embargo, estas iniciativas chocaban con la iniciativa estatal; en el momento en que se difunde el modelo del Estado del bienestar de cuño socialdemócrata, que centra las políticas públicas en la intervención del Estado, en gran medida estas iniciativas se debilitan y pasan a ocupar un lugar relativamente marginal⁵.

En la política moderna no hay un “común” que no sea estatal (público), por consiguiente, su venta a grupos económicos y su transformación en negocio, perdiendo su condición de servicio público, no sólo deja a la intemperie a sus usuarios y trabajadores, sino que supone una ruptura de las coordenadas de la vida pública que produce una gran desorientación. Para muchas personas que nunca han puesto en cuestión los principios de la lealtad al Estado, el desmantelamiento de lo público por parte del propio Estado roza lo irracional y lo absurdo, pues no son capaces de ver el negocio que se esconde en ello para los propios políticos que toman tales iniciativas.

Tenemos, pues, que redefinir lo *común* como aquello que las poblaciones precisan para vivir, siendo producido o mantenido “cooperativamente”, y que puede ser usado por quien lo necesite. Su definición dice que “no siendo privativamente de alguien puede ser usado por varios”, pero no precisan tener necesariamente una dimensión universal, sino que pueden ser gestionados por un grupo o una colectividad. Contamos entre los *comunes* la tierra, el aire y el agua, pero también bienes culturales como la información y la comunicación o los códigos culturales y, en un ter-

5. Tal vez habría que matizar esta cuestión. En el caso del País Vasco y Cataluña, por ejemplo, siempre han existido iniciativas no estatales de educación, tales como las ikastolas. A partir de los estatutos de autonomía esos proyectos han contado con ayuda gubernamental. Por su parte, las escuelas anarquistas fueron objeto de una represión muy dura ya antes de la Guerra civil y no sobrevivieron a la represión franquista; entre los pocos que han pervivido podemos contar el proyecto *Paideia*.

cer nivel, los protocolos y procesos de toma de decisión colectiva participada. Un elenco de todos ellos incluiría aquellos bienes y servicios que usamos y que producimos colectiva o cooperativamente. Por lo que habría que empezar a considerar la educación como un *común*, ya que es justamente un bien compartido que aumenta la riqueza disponible más allá de la porción que corresponde a cada uno/a.

¿"GASTO", "INVERSIÓN" o "RECURSO"?

Solemos decir que la "educación no es un gasto, sino una inversión", con lo que intentamos darle la vuelta al discurso de los gobernantes. Para ellos, dentro de una lógica economicista, la educación es un "gasto", puesto que mantener las instituciones educativas conlleva un enorme presupuesto, que debe pagarse con los ingresos estatales. Los pagos en mantenimiento, infraestructuras, personal, procesos formativos especiales, etc., conllevan un enorme gasto que los responsables gubernamentales tienden a reducir al máximo. En las instituciones autónomas, por ejemplo la Universidad, esos gastos corresponden a las Comunidades autónomas, y es habitual que tarden en pagar o incluso que no paguen. Desde el punto de vista contable la educación pública es, por tanto, un "gasto" y es concebida como tal.

Una administración cicatera como la española ha hecho del ahorro en el gasto del personal educativo una constante de su política. Proliferación de interinos, retrasos en los pagos y recortes en los salarios de los profesores son una constante contra la que se han sucedido las movilizaciones, tanto bajo los gobiernos de UCD y del PP como del PSOE (por ejemplo, en las huelgas de la enseñanza media en 1987, con el PSOE o en las últimas movilizaciones universitarias bajo el gobierno de ambos partidos).

Económicamente la educación también puede ser considerada una "inversión", pero en este caso sólo desde un punto de vista capitalista, en tanto que se tiende a subsumir la producción de conocimiento que tiene lugar en la Universidad y en otros centros de investigación, en la lógica de reproducción ampliada del

capital. Esta lógica permea el documento de la *Estrategia Universidad 2015* y es visible en otros textos: se trata de sustituir la concepción de la Universidad como una Institución de formación por la de un centro productor de conocimiento, ligado a las empresas activas en los segmentos cognitivos más productivos, tales como medicamentos, nuevos tejidos, informática y software, cosméticos, etc. Según esta concepción, los centros de investigación deben ser “productivos” en el sentido de producir conocimiento nuevo, el cual pueda ser patentado y vendido a las empresas interesadas, estableciendo en muchos casos contratos de cooperación *ex ante* para la investigación misma. De este modo, las empresas participantes gozan de prioridad en la información y pueden rentabilizar la inversión, al tiempo que se ahorran poner en marcha laboratorios propios. Los estudiantes y profesores ligados a estos proyectos aportan una fuerza de trabajo cualificada de alto estándar, en el caso de los estudiantes muy flexible y bastante precaria.

Aunque se use el mismo término, “inversión”, sin duda no es éste el sentido en que se utiliza en las movilizaciones a favor de la educación pública. Ahí el término “inversión” significa “inversión social”, en el sentido de que se da por bueno que una adecuada formación de la población es un requisito para una notable productividad en el trabajo y un mayor grado de bienestar social. El argumento es relativamente simple. Si una sociedad cuenta con buenos profesionales, en el ámbito que sea, su productividad y su bienestar será mayor, puesto que el trabajo bien hecho redundará en beneficios para todos.

Sin embargo, este argumento no cuestiona los parámetros de calidad, no tiene en cuenta el carácter capitalista de los Estados modernos, ni ahonda suficientemente en la propia estructura productiva de las empresas capitalistas. Tampoco tiene en cuenta el hecho de que “el conocimiento” se está convirtiendo en un nicho privilegiado de valorización económica, sujeto a los mecanismos de inversión y de rentabilización financiera del capitalismo contemporáneo, tanto a nivel de la comercialización del producto (patentes, derechos de explotación, etc.), como de la comercialización del servicio (tasas y pagos por cursos, exámenes, etc.). En

ambos casos la Universidad funciona tendencialmente como una empresa, cuya rentabilidad puede evaluarse económicamente en los parámetros de gasto/inversión que hemos visto antes.

La cuestión es distinta en la enseñanza primaria y secundaria, donde no se produce conocimiento mercantilizable o al menos muy poco, y donde el negocio, de haberlo, se centra en el coste de la formación misma. Si en un país como España prolifera la enseñanza privada en primaria y secundaria es debido al gran poder de la Iglesia, principal beneficiaria de las subvenciones a la enseñanza. Dada esta ayuda, el negocio funciona porque muchas personas desconfían de la enseñanza pública, especialmente entre la clase media, ya sea porque consideren que es de mala calidad, porque no responde a su ideario o porque prefieren proteger a sus hijos de una exposición temprana a un entorno conflictivo.

Por tanto, la interpretación más ajustada no es considerar la educación como gasto ni como inversión, aunque tenga algo de ambas, sino como un “recurso”, en el sentido de que son capacidades que desarrolladas permiten generar nuevos recursos, con lo que enriquecen el espacio social e indirectamente pueden potenciar el económico. Esto quiere decir que la educación, en tanto que bien primario, no se produce como una mercancía, aunque algunos segmentos o aspectos puedan estar mercantilizados. Escapa a la lógica mercantil capitalista que es demasiado reductiva, por lo que ejerce violencia para su captura. Acudiendo a la nomenclatura de Karl Polany podríamos decir que el conocimiento es una “mercancía ficticia”, puesto que no se produce como mercancía, aunque pueda ser mercantilizada con la violencia consiguiente⁶.

Dicho en otras palabras, supeditar la enseñanza y la investigación a la reproducción capitalista implica subvencionar sólo aquellas ramas cognitivas de las que se esperan fuertes retornos, priorizar la formación para el empleo, desatendiendo otros aspectos de la personalidad, discriminar aquellos sectores cuya formación

6. POLANY, K, *La gran transformación*, México, FCE, 1992.

resulta más difícil o cara, como migrantes o personas con diversidad funcional, etc.

Por el contrario, entenderla como un “recurso común” nos permite acercarnos a las dimensiones cognitivas, como un recurso personal y colectivo que debemos aprender a proteger de una injerencia excesiva del Estado, puesto que éste está sujeto a las exigencias del capitalismo neoliberal a las que antes me he referido. Debemos también aprender a ponerla en contacto con la comunidad en la que está anclada, tratándola como un bien comunal, como algo en interacción con la comunidad sobre la que retroactúa, ya sea ésta de dimensiones locales, nacional-estatales, regionales o globales. La atención a la composición social de la comunidad, a la singularidad de los agentes y al engarce con el territorio son elementos de esta conceptualización.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

En España, ya desde los tiempos del franquismo, el ámbito educativo es un campo de batalla permanente en el que se mezclan “*los intereses de las castas burocráticas, las aspiraciones hegemónicas de la Iglesia y el proyecto del gobierno de abaratar y controlar a los docentes*”, se dice en un texto de análisis crítico de la reforma educativa del PSOE, la conocida como LOGSE (Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo, de 1990)⁷.

El monopolio del poder de decisión en los organismos del Estado y la relativa amplitud del sistema público de enseñanza han permitido el desarrollo de ambiciosos proyectos de reforma de la educación, tal vez el que más sea la reforma del PSOE de 1990, que amplió la educación obligatoria hasta los 16 años y cambió los tramos educativos creando la ESO (Enseñanza secundaria obligatoria) y reduciendo el Bachillerato. No voy a entrar en un análisis detallado del proceso, pero sí quisiera destacar algunas consideraciones.

7. RODRÍGUEZ, J. R., *Conflicto y reforma en la educación (1986-2010). Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE*, Madrid, Traficantes de sueños, 2012, p. 62.

En primer lugar, el monopolio de la política educativa a cargo del Estado supone una enorme capacidad para poner en marcha procesos que afectan al desarrollo vital de las personas, a sus pautas de socialización y a la construcción de su personalidad. No en balde pasamos gran parte de nuestra infancia y adolescencia en las instituciones educativas. Y si aceptamos que esta experiencia y las conductas que en ellas encontramos y desarrollamos moldean en gran medida nuestro trato social, no parece excesivo darle a la escuela la importancia que merece, en tanto que matriz de muchos comportamientos posteriores.

Por eso resulta todavía más alarmante la benevolencia explícita al monopolio que la Iglesia ejerce en España en el campo educativo. La enseñanza a cargo de la Iglesia viene de largo tiempo atrás, pero lo nuevo es que a partir de la LODE (1985, durante el gobierno del PSOE) se establecen las subvenciones que la estabilizan y le dan las exenciones que todavía disfruta. A pesar de su ideario laico y de su tendencia hacia una educación pública igualitaria y tendente a la promoción social, la socialdemocracia española en el gobierno, incluso con mayoría absoluta en alguna de sus legislaturas, no se atrevió a reducir los beneficios de la Iglesia en el campo educativo. Sin duda, primaron ahí consideraciones de tipo electoralista, puesto que el amplio alcance de esta enseñanza también se explica debido a que sectores, no escasos de la clase media, la prefieren para la educación de sus hijos/as. Pero se desperdició con ello una oportunidad que sigue pesando sobre la escuela pública que, a pesar de sus buenos resultados, sobrelleva las dificultades de tener a su cargo a la población más empobrecida y con mayores dificultades para la supervivencia y para el aprendizaje. Las subvenciones a la privada/concertada tienen un sesgo netamente clasista, ya que suponen que con los impuestos sufragamos los costes de la educación de las clases medio-ricas, mientras escatimamos recursos a los centros públicos que atienden a los más pobres.

La segunda cuestión, que se vio ya con la LOGSE y que se ha repetido con el proceso Bolonia en la Universidad, es la querencia de los socialdemócratas a rebajar los contenidos de la enseñanza,

ya sea acortando las carreras, como ha ocurrido en la Universidad, ya sea eliminando las pruebas de septiembre y estableciendo el paso automático de curso en secundaria. Son éstas decisiones un poco extrañas y que no se dejan comprender fácilmente. En el caso del acortamiento de las carreras era claro que se trataba de una medida de ahorro, que implica un fuerte desdén por la formación, ya que esa medida no se aplicó en carreras con fuerte peso social como medicina o arquitectura. Se puede pensar que en estos casos los colegios de estas profesiones hicieron fuerte presión para que no se rebajara el estatus de sus profesionales, cosa que no ocurrió en las otras. El acortamiento de las carreras conseguía varios objetivos: disminuía su coste, tal vez el objetivo prioritario; rebajaba la formación, permitiendo con ello la formación de una fuerza de trabajo menos cualificada y por lo tanto más precarizada y manipulable; garantizaba que los estudios posteriores a la licenciatura titulizados como máster, que suponen una profesionalización, fueran una nueva fuente de ingreso, puesto que en cierta medida serían inevitables y al tiempo más caros.

En este diseño, la sujeción de la formación a las exigencias del mercado de trabajo aparece con contornos bastante visibles. Lo curioso es que parte de esa misma orientación se encuentre ya en la reforma de la LOGSE, cuando se reducen las exigencias educativas y se permite pasar de curso con asignaturas pendientes, si bien al final, a quien no supere la ESO se le manda a “garantía social”⁸; al tiempo se cortan los caminos de cruce entre la enseñanza secundaria, la profesional y la universitaria, con lo que se está protegiendo a la capa social con más recursos económicos y culturales frente a los sectores en situación precaria. Encauzar esta selección desde la temprana adolescencia, cuando muchos alumnos y alumnas están en situaciones personales conflictivas, es una muestra de desprecio hacia la ciudadanía, increíble en un partido sedicentemente de izquierdas.

8. “Garantía social” era el nombre eufemístico dado a unos estudios de bajo nivel, los únicos a los que tenían acceso los alumnos que suspendieran la ESO y que, por supuesto, les confinaban a la más absoluta falta de cualificación profesional.

Como señala J.R. Rodríguez en su trabajo sobre la LOGSE, anteriormente citado, se hace difícil asumir que los diseñadores de semejante plan desconocieran los efectos clasistas y perversos de su reforma, especialmente cuando en aquel momento las luchas de los estudiantes contra la selectividad y de los profesores de secundaria contra la aplicación de la LOGSE desencadenaron huelgas continuas y movilizaciones contundentes. Aún así, el Ministerio no reaccionó. Dicho autor señala: “El freno al crecimiento de la matrícula universitaria fue la primera decisión del Ministerio de Maravall [...]. Quedaba levantar barreras desde mucho antes, desde la escuela. El sistema se diseñó en un tramo largo de diez años sin exigencia académica seria, seguida de uno corto, dos años de bachillerato. Previsiblemente los estudiantes favorecidos por el ambiente familiar podrían superar con éxito los estudios medios o llegar a ellos”⁹, pero los menos afortunados se quedarían por el camino. Personalmente, conozco a varios perjudicados por la LOGSE, para los que la etapa escolar supuso un encadenamiento de bloqueos que los tutores y orientadores de los centros hacían recaer exclusivamente sobre su responsabilidad, como malos estudiantes, o sobre sus familias, estigmatizadas como “familias desestructuradas”. A pesar de la retórica pedagógica que la envuelve, el resultado de esa reforma es demoledor por sus tintes clasistas y segregadores, en clara contraposición al presunto ideario socialista.

En tercer lugar, cabe destacar que esos proyectos de reforma se enfocan en clave tecnocrática, pero desconfían de aquellos que, a fin de cuentas, van a tener que ponerlos en práctica, en especial de los propios enseñantes. Se reproduce así una constante de los proyectos de reforma elaborados desde instancias políticas, cuya implementación cambia las condiciones de vida y de trabajo de las personas sujetas a ellos, pero sin que éstas estén presentes en su elaboración, más allá de pequeños círculos restringidos. Sin embargo, la desconfianza frente a los actores de los que depende la buena marcha del proceso garantiza casi con seguridad que éste se malograré, como es explícito en las evaluaciones de la LOG-

9. *op. cit.*, p. 113.

SE – se señala que los maestros y profesores no colaboraron en su implantación – o en el Proceso Bolonia – cuando se insiste en que su implementación está fracasando por la resistencia pasiva de los profesores y no, como es obvio, por las propias deficiencias del proyecto y por la limitada y cada vez más escasa financiación-. Esta excusa deja a los gobernantes las manos limpias ante sucesivas reformas, siempre con el mismo resultado.

LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN

Un tema especialmente conflictivo en el campo de la educación es el de los contenidos de la enseñanza, puesto que la exigencia de universalidad no contempla adecuadamente las diferencias entre la población, máxime si se trata de una población con diversas culturas, ni presta atención a las experiencias culturales que los individuos traen consigo a partir de su propio entorno. La fijación en el discurso racionalista y aparentemente neutro de los profesionales de la educación no facilita la adecuada comprensión de estas cuestiones.

Desde los años 60 y 70 del siglo pasado, abundan los trabajos que ponen el dedo en la llaga sobre la funcionalidad social de la educación, que insisten en la crítica de su acción como elemento integrador y garante de la reproducción social (capitalista), sobre su escasa incidencia en propiciar una sociedad más justa e igualitaria. Encontramos análisis sociológicos como los de Bourdieu y Passeron, en los que se estudia cómo la escuela reproduce las desigualdades sociales y cómo la Universidad logra crear una “nobleza de Estado”, cuyos privilegios se reinterpretan como resultados del mérito intelectual, cuando están sólidamente anclados en las estructuras sociales y en las ventajas económicas¹⁰. Abundan también las críticas hechas desde perspectivas feministas, que

10. BOURDIEU, P. y PASSERON, C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, 1964 [*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Argentina, s.XXI, 2009, 2ª], *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970 [*La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1979]; BOURDIEU, P., *Homo academicus*, 1984 [Madrid, s.XXI, 2008] y *La noblesse d'Etat: grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.

señalan como la entrada masiva de las mujeres en la educación superior supone en tantos casos un proceso fuerte de “aculturación”: la educación que allí se imparte poco tiene que ver con la experiencia de tantas mujeres, que se ven forzadas a interiorizar un discurso fuertemente androcéntrico. Trabajos como los de Vandana Shiva, Sandra Harding y algunas feministas del Sur que trabajan en clave descolonial son muestras de este enfoque¹¹. Ya en el campo propiamente pedagógico, las tesis de Ivan Illich con su concepto de una sociedad desescolarizada nos acercan a una crítica radical de las técnicas pedagógicas y a un reclamo de la auto-formación¹². Con un enfoque más filosófico, los análisis de Michel Foucault sobre los mecanismos disciplinarios, en este caso aplicados a la institución escolar, abrieron nuestra percepción de los mismos, dirigiendo la atención a los mecanismos microfísicos y corporales¹³.

A pesar de todo ello, muchos profesionales siguen considerando que la enseñanza debe ser “neutra” desde el punto de vista político, ideológico y religioso. En tanto que profesores, sabemos que nuestra enseñanza estará coloreada por nuestras propias convicciones, pero hacemos un intento por ser lo más objetivos posible y confiamos en que la pluralidad, que sin duda se da en un centro con personas de diferentes concepciones, contribuirá a que los alumnos/as amplíen su visión. No creo que esto sea suficiente para “democratizar el sistema educativo”. Hay que introducir activamente esas diferencias, de tal modo que la pluralidad social y cultural se exprese en la escuela, y que ésta profundice su interacción con el territorio y con sus peculiaridades, aunque suponga un desafío para los propios profesionales. La enseñanza no sólo tiene que actuar en la dirección de socializar a los/as jóvenes, sino que debe acoger todos aquellos elementos de cambio que favorezcan mayor equidad y justicia.

11. HARDING, Sandra, *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata, 1996; *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*, SUAREZ NAVAZ, Liliana y HERNANDEZ CASTILLO, Rosalva Aída, (ed.), Madrid, Cátedra, 2008.

12. ILLICH, Ivan, *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral, 1975.

13. Especialmente FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar*, México, s. XXI, 1976.

En este sentido, los métodos pedagógicos son relevantes, aunque el uso perverso que se ha hecho de ellos en las reformas del PSOE genere algunas dudas. Especialmente interesante y tal vez más difícil de pervertir es la aproximación que ofrece la “*pedagogía del oprimido*” desarrollada por Paulo Freire a finales de los sesenta. En sus textos Freire critica con dureza lo que llama la “*educación bancaria*” o educación centrada en el pupitre, en el que los alumnos pasan sus días. Esta forma pedagógica se centra en la transmisión de un conocimiento ya elaborado que los maestros transmiten a sus alumnos/as. Éstos/as se comportan como “*contenedores*” que recogen, archivan y memorizan las enseñanzas impartidas por los que saben – los profesores/as –, sobre los que no saben, los alumnos ignorantes. Por eso mismo, la realidad se presenta como algo congelado en el tiempo, con la cual no se interactúa. Falta la dimensión activa del devenir, que justamente caracteriza lo “*real*”, a lo que sólo nos acercamos de forma interactiva y colectiva. Además, esa forma de educación cercena los elementos creativos en las prácticas formativas, con lo que amputa la capacidad de aprender e inventar, y la sustituye por una práctica de reproducir e interpretar. Si como indica Freire: “*sólo existe saber en la invención, en la reinvencción, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada*”¹⁴, esa práctica educativa ejerce una función des-educadora o paralizante, puesto que obliga a sustituir la búsqueda esperanzada de la invención y de las soluciones nuevas por la repetición de lo ya sabido y la analogía con lo ya establecido. Por consiguiente, tiende a reforzar las estructuras dominantes y es remiso a ponerlas en cuestión.

El análisis de Freire permite explicar algunos problemas que a primera vista parecen anomalías en el proceso educativo: la resistencia de los educandos, que no se dejan despojar fácilmente de sus propias experiencias, sustancialmente perceptible en el caso de la educación de adultos, pero presente en todas las etapas

14. FREIRE, P., *La pedagogía del oprimido*, México, s. XXI, 2005, p. 52 (1ª edición, Uruguay, Tierra Nueva, 1970)

formativas; el hecho de que los mejores alumnos sean los más dóciles y no necesariamente los más capaces, y la reluctancia de la escuela a cualquier forma de rebeldía. Este laminado de la personalidad no puede ser un acicate para posturas sociales críticas y alternativas.

Por ello, este autor desarrolla una nueva pedagogía que denomina “*la pedagogía del oprimido*” y que empieza por poner en valor las experiencias y los conocimientos de los educandos. Sostiene que la educación es básicamente comunicación, por tanto, no puede basarse en la contraposición entre el saber y la ignorancia, sino en el reconocimiento de los saberes compartidos y de las ignorancias mutuas, en un esfuerzo por reforzar las prácticas creativas de conocimiento como un recurso común. La realidad se torna entonces un marco en continuo devenir, abierto a la imaginación. La educación se configura como investigación de lo que todavía no se sabe, del conocimiento que hay que crear.

Los análisis de Freire y su escuela incluyen una serie de propuestas metodológicas más detalladas como son los “*círculos de lectura*”, los “*temas motivadores*” que facilitan lanzar la discusión, la ocupación del espacio en forma de círculo para que las personas puedan verse y se establezca el diálogo, la introducción de momentos de relajación o de técnicas que desbloquean cuando la discusión no fluye, etc., pero estas prácticas pueden desvincularse de su inserción en un contexto dialógico, como es el suyo, y transformarse en cuasi recetas de una nueva pedagogía. Lamentablemente algo de eso ha ocurrido en el recurso a las nuevas formas pedagógicas, que se han utilizado para recubrir proyectos que nada tenían que ver con la inspiración liberadora de Freire, lo que ha aumentado la desconfianza de los enseñantes frente a los pedagogos. Incluso puede decirse que algo de esto ocurre con todos los métodos, por lo que es imprescindible reflexionar sobre las cuestiones de la calidad y los estándares de la misma.

LA CUESTIÓN DE LA CALIDAD

Decía al inicio de este trabajo que nuestro eslogan incluye “*educación pública, gratuita y de calidad*”. Ya he indicado que el adjetivo “pública” no se ha de entender como educación “a cargo del Estado”, sino más bien como educación abierta a todos/as y vinculada a los territorios y comunidades, como creadora de un recurso común que es el conocimiento.

En cuanto al tema de la calidad, antes de entrar en materia, querría señalar que las cuestiones “técnicas”, tales como “medir la calidad”, por ejemplo, suelen ser cuestiones políticas, enlazadas directamente al proyecto social y político. Sin duda, podemos individualizar procedimientos “académicos” o estándar de medir la calidad, procedimientos que construyen baremos cuantitativos a partir del número de artículos publicados en revistas de referencia, el reconocimiento nacional o internacional de los profesores, la relación entre el número de estudiantes matriculados y el de los egresados, la incidencia del fracaso escolar, el porcentaje de alumnos que promocionan, etc., todos ellos indicadores válidos para una fotografía de la calidad de un centro o de un título. Pero, esos criterios nos dirán muy poco sobre los efectos sociales de una institución de enseñanza en un marco social interactivo, sobre su capacidad para inscribirse en las redes sociales de su entorno y para contribuir de modo eficaz a su densificación y enriquecimiento. Aquí tenemos que utilizar otros parámetros mucho menos codificados.

En cuanto tal, la cuestión de la calidad entra en la enseñanza a partir de la última década del siglo pasado, proveniente del ámbito de los estudios sobre la eficacia de las empresas y sobre el rendimiento de las instituciones. Tanto en unas, como en otras, la cuestión de la calidad empieza a ser predominante en el ámbito de la relación con el cliente, e intenta asegurar una producción sin defectos que satisfaga todas las expectativas del usuario. Aunque hay ciertas similitudes, pues puede considerarse una escuela o un sistema educativo como una “empresa” debido a que oferta un servicio a unos usuarios, su origen en el “*management*” empresa-

rial hace discutible su aplicación al ámbito educativo, donde no se trata de “*medir la calidad del producto*”, ni solo de asegurar la satisfacción del “cliente” (los alumnos y/o sus familias), sino de potenciar las posibilidades de un subsistema, el educativo, en el marco de un sistema general -la sociedad en que se inscribe. Esta sociedad está atravesada por desigualdades y oposiciones internas, de tal modo que en muchos casos se impone el tomar decisiones sobre opciones opuestas: la equidad del sistema, o sea, el que promueva las capacidades de todos los alumnos por igual, puede oponerse a un principio de rentabilidad a corto plazo, el que apoya a los alumnos mejores en las zonas mejores y en las escuelas mejores en detrimento de los demás. En ambos casos se trata de opciones políticas enmarcadas a su vez en marcos ideológicos: en nuestro país la política educativa del PP se inclina por la segunda opción, intentando imponer un principio meritocrático ciego frente a las desigualdades de partida, mientras que las políticas educativas en otras zonas, por ejemplo en el País Vasco, tienden a propiciar el efecto de equidad.

Así pues, el tema no puede quedar al margen de una profunda crítica al predominio de la versión más plana de la calidad, sino que debe cuestionar los parámetros de referencia y esforzarse por afinar en la definición de los indicadores.

En los documentos oficiales, como el texto de la OCDE de 1992, los indicadores se definen como «series de datos establecidos con el objetivo de aportar respuestas a las cuestiones específicas sobre el sistema científico y tecnológico, su estructura interna, sus relaciones con el mundo exterior y su medida, dentro de la cual responde a los objetivos de aquellos que los han dirigido y de quienes trabajan de un modo u otro sometidos a su influencia (...) Las estadísticas son el material de base (los átomos) a partir del cual los indicadores (las moléculas) se construyen. Las cuestiones a las que los indicadores deben responder conciernen a aspectos de problemas más generales de los que pueden ser examinados por medio de técnicas cuantitativas»¹⁵.

15. OCDE, *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Une cadre d'analyse*. París, OCDE, p. 96, cit. por GARCÍA CANO, Elena, *Evaluación*

Sin embargo, como señala Elena García Cano, esta concepción no desentona con el enfoque empresarial de partida, pues la educación se considera “*como un proceso de caja negra, en el que entran unos inputs y, tras el proceso educativo, se obtienen unos resultados a la salida*”¹⁶, nada más lejano de la consideración interactiva, comunicativa y abierta a la que antes me he referido.

Los indicadores deben entenderse como herramientas válidas para establecer comparaciones entre diversos sistemas de enseñanza y de evaluación de las políticas públicas, pero hay que extremar la prudencia frente a su uso, por ejemplo, cuando se premia a unos centros en detrimento de otros aportando mayor financiación a los que mejores resultados obtengan. Como señala otro estudioso «*la persecución en la mejora de los centros puede llevar a ciertas medidas perversas, como la tendencia a crear grupos de “élite”, que aumenten las medias de los resultados, desarrollar programas específicos de preparación para los exámenes, la exclusión de alumnos “problemáticos”, la poca atención hacia las materias que no sean objeto de evaluación, etc. [...] Toda evaluación se justifica en función de su potencial de mejora; de otro modo se erige en una finalidad en sí misma, lo cual es una perversión de la función evaluadora. [...] el debate sobre la evaluación debe centrarse más en sus objetivos políticos que en su concreción técnica, pues la evaluación es un magnífico instrumento, pero ha de discutirse al servicio de qué fines actúa*»¹⁷.

Como se afirma al principio de este trabajo, la educación sigue siendo un campo de batalla entre las dos opciones políticas mayoritarias PP y PSOE, hasta el punto de que si bien la LOGSE fue el buque insignia de la reforma socialista, la *Ley de Calidad*, cuya primera versión fue aprobada por el Gobierno de Aznar y retirada por el Gobierno Zapatero, vuelve a emerger con el actual gobierno. Esta ley analiza la calidad en la educación a partir del principio de la “*caja negra*” que antes mencionábamos, señalando

ción de la calidad educativa, Madrid, ed. La Muralla, 1998, p. 234.

16. *op.cit.*, p. 261

17. SARRAMONA, Jaume, “Los indicadores de la calidad de la educación”, 9º Congreso interuniversitario de teoría de la Educación, San Sebastián, 2003, p. 19, accesible en internet, www.fcim.arenalodeleon.com/.../LOS%2520INDICADORES%2520... (consultado noviembre de 2012)

que la calidad en la educación “*debe medirse en función del output (resultados de los estudiantes) y no del input (inversión, número de profesores/unidades) [...] Su objetivo es que los estudiantes obtengan las capacidades y conocimientos básicos para obtener un empleo, [...] que puedan hacer realidad sus aspiraciones e ingresar con éxito en el mercado de trabajo*”¹⁸. A partir de esta idea se pretende potenciar la formación profesional. Al tiempo, se hace un amplio uso de los informes de las agencias internacionales, sin cuestionar en ningún momento los datos ni los indicadores y se tiende a reforzar la autonomía de los centros, pero inscribiéndolos en una dinámica gerencial, de modo que el director cumpla las funciones de “líder” de una empresa.

En este marco los actuales recortes ponen en discusión tales propósitos y no auguran nada bueno para la educación en el futuro, ni siquiera con un enfoque tan economicista y reductivo como el de las actuales políticas.

LAS EXPERIENCIAS DE AUTOFORMACIÓN

Las experiencias de autoformación rebasan el estrecho marco de la “educación de otros”, ya sea a partir de la iniciativa privada o en los centros del Estado, para centrarse en los programas de autoformación o de formación colectiva a partir de los propios participantes. Un estudioso de esta temática, el economista y sociólogo Tomas Herreros, distingue entre tres modalidades en relación con la formación:

“Si fuéramos capaces de establecer tipos ideales, en el sentido weberiano, podríamos constatar la existencia de tres tipologías: la que pretende romper o al menos agrietar los muros de la universidad, planteando en su interior una formación distinta a la ofrecida por la universidad convencional (a); la que pretende romper, o al menos agrietar, los muros del activismo ideológico con un método situado en sus antipodas, así la figura activista es reemplazada por la de investigador militante que busca agenciamientos entre prácticas de cooperación e insubordinación ya existentes (b); y las prácticas que, situadas fuera de los muros de la universidad, son receptoras

18. Propuestas para el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, julio de 2012, accesible en internet, www.educacion.gob.es/.../propuestas-anteproyecto-24072012.pdf? (consultado noviembre de 2012)

*de curiosidad e interés creciente por parte de estudiantes, investigadores y militantes sociales (c). Cuando se sitúan los tipos ideales en la realidad, se comprueba que las movilizaciones en la universidad practican formas de autoformación que las más de las veces son una recombinación entre (a) y (b).[...]Otras veces, las menos, también encontramos recombinaciones entre (a) y (c) en forma de creación de laboratorios y prácticas emergentes, que agencian las diferentes posiciones en la universidad (profesores, investigadores, estudiantes de postgrado), y plantean temáticas propias de la investigación dentro de la universidad con el fin de indagar sobre procesos de cooperación en red relativos a recursos, becas, movilidad, entre otros*¹⁹.

La educación para el mercado de trabajo que postula la ley de calidad del PP no toma en cuenta las diferencias que se están produciendo en este mismo mercado, y parece dar por bueno una estabilidad de las profesiones y los oficios que ya no existe. Esta constatación introduce un factor de incertidumbre al que la escuela, siendo reacia, lanza a sus egresados anuales, prácticamente sin preparación. Por el contrario, entiendo que esa misma relación compleja debería o, al menos, podría ser objeto de análisis en los propios centros educativos. Sabemos de trabajos hechos en estas coordenadas en otras latitudes²⁰, por lo que no supone una utopía el que centros educativos analicen su anclaje en los barrios, pongan en cuestión las expectativas tanto de los padres, como de los alumnos y profesores, estudien en común las ventajas o desventajas de sus currículos y contrapongan a los modelos educativos de las políticas estatales, siempre dirigidos a formar una fuerza de trabajo disciplinada, procesos de formación más ricos y potentes. Esta sería, a mi modo de ver, una forma de escapar de las constricciones actuales y retraducir lo público moderno de las revoluciones burguesas y de la política estatista de la socialdemocracia en el nuevo *común* que las generaciones futuras necesitan.

19. *La universidad en conflicto, capturas y fugas en el mercado global del saber*, Edu-Factory y Universidad Nómada (ed.), Madrid, Traficantes de sueños, 2011, p. 146.

20. Véase *Un elefante en la escuela. Pibes y maestros del conurbano*, Creciendo Juntos, Colectivo Situaciones (ed.), Buenos Aires, Tinta Limón, 2008.

La formación como educación para el desarrollo de una carrera profesional (y no solo): como tema pendiente

Julia López López

I. LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN

La educación es un instrumento de lucha contra las desigualdades en la sociedad y supone un freno a la situación de polarización que la crisis económica está provocando como consecuencia de las políticas de austeridad impuestas por la Troika. Para que el sistema educativo funcione de forma positiva para todos, tiene que garantizarse el acceso a la educación desde unas claves de igualdad. La privatización de la educación, la ausencia de presupuestos adecuados y la importancia social que esta política tiene, van a provocar unas consecuencias negativas no solo inmediatas, sino lo que es aún más grave, en un largo plazo difícil de contrarrestar posteriormente.

Los trabajos de G. Esping-Andersen ilustran claramente el papel de los sistemas educativos en la articulación de políticas de igualdad y de creación de oportunidades para todos los niños¹.

Por otra parte, el estudio de M. Nussbaum² sobre el peligro que comporta el abandono de las Humanidades como formación, por el economicismo en la orientación de la educación, abunda en la alerta de lo que está pasando: la imposición de los mercados

1. Ver Esping-Andersen, G. "The incomplete revolution. Adapting to women's new roles", edit. Polity, 2009.

2. Ver Nussbaum, M. "Not for profit. Why democracy needs the Humanities", edit Princeton University Press, 2010.

de unas políticas de enseñanza privatizada y muy limitada en el conocimiento que se ofrece.

El punto de partida de nuestro modelo de educación se ha de hacer desde la base constitucional.

El Título Preliminar define el modelo de Estado como democrático y de Derecho, y tiene como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

En segundo lugar se establece la cláusula de igualdad en su vertiente formal, en el art.14 de la Constitución Española: *“los españoles son iguales ante la ley sin que pueda prevalecer discriminación alguna”*. Junto a esta cláusula, en el artículo 9.2 del texto, se obliga a los poderes públicos a remover los obstáculos que dificulten la igualdad material de los ciudadanos.

Estos dos preceptos y el contexto del modelo reconocido en el Título Preliminar son los que sirven para interpretar el art. 27 de la Constitución, cuando reconoce el derecho de todos a la educación y define que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los principios de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. En el mismo precepto se establece que la enseñanza básica será obligatoria y gratuita, y los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación.

Las bases constitucionales de defensa de una enseñanza pública y orientada al desarrollo de las personas son muy fuertes, y se insertan dentro de los derechos fundamentales que la Constitución identifica como pilares de la sociedad.

II. LA FORMACIÓN Y EL EMPLEO: ANÁLISIS DEL MODELO DESDE UNA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO DE DERECHOS SOCIALES

Son múltiples los aspectos que desde la defensa de la educación pública se pueden abordar para, como se ha adelantado, defender esta política como parte integrante del conjunto de políticas que definen un modelo como democrático. De entre todos ellos, aquí

se va a tratar un punto que está inmerso en este universo, el de conexión entre la formación y la empleabilidad de las personas desde una óptica de no mercantilización de la formación de los trabajadores, presentes o futuros, en aras de un aprendizaje que les desarrolle plenamente y no en función de su inserción en un puesto de trabajo. La toma de conciencia de la formación, de la educación como derecho, hace que se tenga que desbordar un sistema educativo en función solo de las necesidades empresariales de cada momento. Se va a ver a continuación como la vía que se está siguiendo es totalmente la contraria, la educación de los trabajadores se plantea como una necesidad empresarial obviando los componentes que esa formación tiene para el trabajador de una forma holística.

Los trabajos de A. Senn ³sobre la teoría de las capacidades, para potenciar al individuo en un sentido completo, y la crítica de las consecuencias de ir eliminando el estudio de las Humanidades, mencionado previamente por Nussbaum, completan estas ideas preliminares que permiten entrar en el análisis más detallado que aquí se propone sobre la educación al servicio de las personas y no de los sistemas productivos. La denuncia de las políticas de ajuste, que están barriendo los derechos de educación y sanidad pública, de entre las que forman parte las reformas laborales, además de injustas y desequilibradoras para la convivencia, son ineficaces a efectos de solucionar los problemas a que estamos intentar hacer frente.

Así premios Nobel como Stiglitz y Krugman las critican por ineficaces y vaticinan una recesión profunda como consecuencia de su implementación. En esta misma línea, la OIT advierte que *“la eurozona podría perder 4,5 millones de puestos de trabajo en los próximos cuatro años si no se cambian las políticas laborales, al tiempo que señaló que esto podría incrementar el riesgo de malestar social y la erosión de la confianza de la ciudadanía en sus gobiernos, el sistema financiero y las instituciones europeas”*. La OIT plantea medidas alternativas como *“promover la inversión productiva, reforzar los*

3. Sen, Amartya K. *Commodities and Capabilities*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

*programas de empleo efectivo, mantener la protección social, facilitar el diálogo social y desarrollar planes fiscales favorables al empleo para sacar a la eurozona de la trampa de la austeridad y allanar el camino hacia una recuperación sostenible con cohesión social*⁴.

La Reforma Laboral 2012 es hoy el telón de fondo donde se enmarca el análisis de los contratos formativos.

I. LA REFORMA LABORAL 2012: RETIRADA DE LO PÚBLICO Y FOMENTO DE LA PRIVATIZACIÓN.

La Reforma Laboral, implementada ya por la Ley 3/ 2012 de 6 de julio, que empeora el texto de urgencia que se presentó por Real Decreto-ley 3/2012 de 10 de febrero, está pendiente de la resolución del Tco del recurso de inconstitucionalidad presentados por el PSOE e Izquierda Plural. Este es el punto de partida de lo que desde aquí se va a plantear: la Reforma Laboral empeora la situación de partida para combatir la crisis, y hay una movilización política, social y jurídica para evitar sus efectos. En esta línea, son muchas las críticas que la Reforma Laboral ha suscitado, pero quizás la más importante que habría que destacar es la ruptura con un modelo de relaciones laborales constitucional, que se apoya en las normas internacionales y en el derecho social comunitario. En este sentido uno de los aspectos donde se puede reposar más la conclusión de que esta Reforma Laboral, además de inútil, está totalmente injustificada desde lo que de forma manipulada se llama comunidad internacional y Europa, que aparecían mencionadas de forma reiterada en la Exposición de Motivos del Real Decreto-Ley.

La Reforma Laboral podría ser definida como el cambio normativo más desestabilizador del periodo democrático en relaciones laborales. Es un vuelco en lo que han sido los ejes de vertebración del modelo de relaciones laborales, por romper con todos elementos de diseño de ese modelo, cimentados en compromisos constitucionales, internacionales y comunitarios.

4. Informe sobre el trabajo en el mundo, edit. OIT, 2012.

La Reforma Laboral rompe, en primer lugar, el compromiso internacional que se plasma en la ratificación de los Convenios de la OIT y en la cláusula que la interpretación de derechos impone en el art. 10.2 de la Constitución Española.

La Reforma Laboral rompe, en segundo lugar, el compromiso social plasmado en el texto constitucional que diseña una serie de derechos fundamentales que se entendieron como bases de las relaciones laborales, y que tienen detrás una jurisprudencia constitucional sobre contenido esencial de estos derechos. Los cambios que se han introducido, con toda una serie de modificaciones en el ámbito individual y colectivo, recortan de manera drástica los derechos sociales aumentando la desigualdad. La Reforma Laboral transforma en unilateral la ordenación de las relaciones laborales a favor del empresario, y elimina controles sobre estas decisiones.

La falta de respeto a los compromisos y al consenso se visualiza claramente al utilizar la vía de urgencia, esto ha permitido al Gobierno escapar del compromiso de pactos que supone una Ley Orgánica. Por Real Decreto-Ley no se puede regular –ya que la Constitución impone Ley orgánica– la libertad sindical, la huelga y materias de igualdad y no discriminación por género. Así pues, es contundente la quiebra del modelo de garantías fijado en la Constitución Española que esta norma representa.

Uno de los principales cambios que inciden en un modelo de mayor desigualdad y precariedad, se aglutina en torno a la transformación del modelo contractual de aprendizaje, profundizando en un modelo formativo que, aunque se presenta como dual – formación y trabajo-, condena a los trabajadores, sobre todo jóvenes, a unas condiciones que no respetan los suelos mínimos de contratación y que además no garantizan, siquiera, su empleabilidad.

2. EL MODELO DE FORMACIÓN: LA PRIVATIZACIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA PRECARIEDAD DE LAS FORMULAS CONTRACTUALES.

Los puntos de referencia del modelo formativo son, por un lado, la Ley 3/2012, por otro, el Real Decreto 1529/2012 de 8 de noviembre⁵. Se trata de un modelo formativo que se pronuncia por la opción de una formación dual, pero no la garantiza, sino que dirige la orientación formativa hacia el puesto de trabajo y hacia la rotación que la empresa necesite, sin abrir un horizonte a la empleabilidad del trabajador.

Además, estos contratos tienen, según se establece en el art. 3 de la Ley, unas bonificaciones de cuotas por accidente de trabajo, enfermedad profesional, desempleo, fondo de garantía salarial y formación profesional del 100%, si se trata de empresas de menos de 250 trabajadores, y del 75% para las demás. Lo cual permite la contratación de trabajo precario sostenido, además, con bonificaciones sociales.

Para poder sostener la afirmación de carencia de equilibrio de formación y trabajo, y de precariedad en las condiciones de trabajo, se ha partir de los principales ejes de definición de esta forma contractual:

a. En primer lugar, existe una contradicción entre el modelo que se define y la regulación que se establece como contenido en las normas. Así, la Ley ha modificado el art. 4 del Estatuto de los Trabajadores sobre derechos básicos laborales, para reconocer el derecho a la promoción y formación profesional en el trabajo, incluida la dirigida a su adaptación a las modificaciones operadas en el puesto de trabajo, así como al desarrollo de planes y acciones formativas tendentes a favorecer su mayor empleabilidad. En este sentido se extiende la definición que aparecía en el texto del Estatuto de los Trabajadores anterior, para incluir la adaptación a las modificaciones del puesto de trabajo e introducir el objetivo de la empleabilidad. Se verá como esta declaración de principios se pierde posteriormente en el articulado.

5. Por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual, BOE de 9 de noviembre del 2012.

Así se ha modificado el artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores sobre contratos formativos regulando de nuevo la formación a través de un contrato para la formación y el aprendizaje. Las principales características de este contrato, que en principio habría de orientarse a la empleabilidad del trabajador, son:

b. Se trata de un contrato para jóvenes, pero con excepciones. Se podrá celebrar con trabajadores mayores de dieciséis y menores de veinticinco años que carezcan de la cualificación profesional reconocida por el sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo requerida para concertar un contrato en prácticas. Se podrán acoger a esta modalidad contractual los trabajadores que cursen formación profesional del sistema educativo.

El límite máximo de edad no será de aplicación cuando el contrato se concierte con personas con discapacidad, ni con los colectivos en situación de exclusión social previstos en la Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las empresas de inserción, en los casos en que sean contratados por parte de empresas de inserción que estén cualificadas y activas en el registro administrativo correspondiente.

c. En tercer lugar, la formación se combina con el trabajo, pero de forma no garantista del componente formativo junto con el de trabajo. Así se mantiene que el contrato para la formación y el aprendizaje tendrá por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral retribuida en una empresa con actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo.

En este sentido, si se toma la definición del art. 2 del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre para formación profesional dual se mantiene, “ a los efectos del presente real decreto, se entenderá por formación profesional dual el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa

con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo”. El modelo plasmado en la regulación no garantiza esta dualidad de formación y trabajo de forma equilibrada.

Así, la duración del contrato abona el encadenamiento precario de estos contratos, ya que la duración mínima del contrato será de un año y la máxima de tres. No obstante, mediante convenio colectivo podrán establecerse distintas duraciones del contrato, en función de las necesidades organizativas o productivas de las empresas, sin que la duración mínima pueda ser inferior a seis meses ni la máxima superior a tres años. En caso de que el contrato se hubiera concertado por una duración inferior a la máxima legal o convencionalmente establecida, podrá prorrogarse mediante acuerdo de las partes, hasta por dos veces, sin que la duración de cada prórroga pueda ser inferior a seis meses y sin que la duración total del contrato pueda exceder de dicha duración máxima. Las situaciones de incapacidad temporal, riesgo durante el embarazo, maternidad, adopción o acogimiento, riesgo durante la lactancia y paternidad interrumpirán el cómputo de la duración del contrato.

Y en segundo lugar, el límite de duración se puede evitar y crear cadenas de contratos precarios así se dice en la norma que expirada la duración del contrato para la formación y el aprendizaje, el trabajador no podrá ser contratado bajo esta modalidad por la misma o distinta empresa, salvo que la formación inherente al nuevo contrato tenga por objeto la obtención de distinta cualificación profesional.

Una tercera referencia, en este sentido, sería que se especifica que no se podrán celebrar contratos para la formación y el aprendizaje cuando el puesto de trabajo correspondiente al contrato haya sido desempeñado con anterioridad por el trabajador, en la misma empresa por tiempo superior a doce meses, pero sí en los demás casos.

Junto con las duraciones como elemento de precariedad, el contenido formativo es clave para definir estos contratos como

precarios. Así, respecto a la formación que el trabajador tiene que recibir, hay una mala combinación de trabajo y formación, hay un gran espacio que no se controla de forma adecuada de formación por las empresas, que va a dificultar el control judicial del fraude de ley. La Ley establece que el tiempo de trabajo efectivo habrá de ser compatible con el tiempo dedicado a las actividades formativas, no podrá ser superior al 75 por ciento, durante el primer año, o al 85 por ciento, durante el segundo y tercer año, de la jornada máxima prevista en el convenio colectivo o, en su defecto, a la jornada máxima legal. Los trabajadores no podrán realizar horas extraordinarias, salvo en el supuesto previsto en el artículo 35.3. Tampoco podrán realizar trabajos nocturnos ni trabajo a turnos.

El art. 8 del Real Decreto 1529/2012 repite este contenido y añade que en los supuestos en que la jornada diaria de trabajo incluya tanto tiempo de trabajo efectivo como actividad formativa, los desplazamientos necesarios para asistir al centro de formación computarán como tiempo de trabajo efectivo no retribuido. Los trabajadores no podrán realizar horas extraordinarias, salvo en los supuestos previstos en el artículo 35.3 del Estatuto de los Trabajadores. Tampoco podrán realizar trabajos nocturnos ni trabajos a turnos.

La regulación legal establece que el trabajador deberá recibir la formación inherente al contrato para la formación y el aprendizaje directamente en un centro formativo de la red a que se refiere la disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, previamente reconocido para ello por el Sistema Nacional de Empleo. No obstante, también podrá recibir dicha formación en la propia empresa, cuando la misma dispusiera de las instalaciones y el personal adecuados a los efectos de la acreditación de la competencia o cualificación profesional a que se refiere el apartado e), sin perjuicio de la necesidad, en su caso, de la realización de períodos de formación complementarios en los centros de la red mencionada.

La actividad laboral desempeñada por el trabajador en la empresa deberá estar relacionada con las actividades formativas. La impartición de esta formación deberá justificarse a la finalización del contrato.

Reglamentariamente se desarrollará el sistema de impartición y las características de la formación de los trabajadores en los centros formativos y en las empresas, así como su reconocimiento, en un régimen de alternancia con el trabajo efectivo para favorecer una mayor relación entre éste y la formación y el aprendizaje del trabajador. Las actividades formativas podrán incluir formación complementaria no referida al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales para adaptarse tanto a las necesidades de los trabajadores como de las empresas.

d. En cuarto lugar, las condiciones del trabajador son precarias y no se compensan por la falta de garantía de formación que se ha apuntado anteriormente. Así, la retribución del trabajador contratado para la formación y el aprendizaje se fijará en proporción al tiempo de trabajo efectivo, de acuerdo con lo establecido en convenio colectivo y no podrá ser inferior al salario mínimo interprofesional, según el art. 9 del Real decreto 1529/2012, pero tomando como referencia el tiempo de trabajo efectivo.

En ningún caso, la retribución podrá ser inferior al salario mínimo interprofesional en proporción al tiempo de trabajo efectivo.

La acción protectora de la Seguridad Social del trabajador contratado para la formación y el aprendizaje comprenderá todas las contingencias, situaciones protegibles y prestaciones, incluido el desempleo. Asimismo, se tendrá derecho a la cobertura del Fondo de Garantía Salarial.

Así pues la combinación formación – trabajo es desequilibrada en su formulación, porque se puede impartir por las empresas sin que haya un control eficaz, porque va orientada al puesto de trabajo, porque es más trabajo que formación y ,por último, porque arroja un balance en cuanto a las condiciones de trabajo muy precario.

IV. LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES ES PARTE DE SU DERECHO A LA EDUCACIÓN ENTENDIDA DE FORMA UNITARIA.

De todo el análisis anterior se deriva una conclusión clara: la ordenación del modelo de formación de los trabajadores no se orienta a un mayor desarrollo de sus capacidades, que incluyen su empleabilidad, se ha tratado de organizar un modelo formativo que anime a las empresas a contratar jóvenes, y no tan jóvenes, sin controlar la formación que estos trabajadores reciben. La empresa en estas contrataciones tiene numerosas ventajas, se trata de una mano de obra más barata, bonificada en cotizaciones de seguridad social y que puede rotar dentro de la empresa o el grupo. Para estos trabajadores las condiciones de trabajo son muy precarias, hay un desequilibrio entre formación y tiempos de trabajo, y se pueden encadenar contratos de este tipo para el mismo trabajador, lo que desde luego no le favorece para nada ni su empleabilidad, ni el desarrollo de sus capacidades.

La regulación de los contratos formativos obedece al mismo patrón que las políticas de educación en otros ámbitos, privatización de los componentes formativos y limitación de los conocimientos. La discriminación en cuanto a igualdad de oportunidades es una referencia en la valoración de estas normas de reforma laboral, para mantener que están condenando no solo el presente de los jóvenes sino también su futuro.

Defender la educación pública frente a la privatización neoliberal

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Nos cuenta Naomi Klein, en su conocido libro *La Doctrina del Shock*, que Milton Friedman, gran gurú y líder intelectual del capitalismo de libre mercado, a sus 93 años escribía en *The Wall Street Journal* que las inundaciones y la catástrofe provocada por el huracán Katrina en 2005 era una tragedia porque la mayor parte de las escuelas de Nueva Orleans estaban en ruinas, teniendo que ir el alumnado a escuelas de otras zonas, pero “también es una **oportunidad** para emprender una reforma radical del sistema educativo”.

La reforma radical que proponía Friedman era que, en lugar de gastar una parte de los miles de millones de dólares destinados a la reconstrucción y la mejora del sistema de educación pública de Nueva Orleans, el gobierno entregase cheques escolares a las familias, para que éstas pudieran dirigirse a las escuelas privadas, y que éstas recibieran subvenciones estatales a cambio de aceptar a este nuevo alumnado. La administración de George W. Bush apoyó sus planes y en menos de diecinueve meses, en contraste con la parálisis con que se repararon los diques y la red eléctrica, las escuelas públicas de Nueva Orleans fueron sustituidas casi en su totalidad por una red de “escuelas chárter”, es decir, escuelas originalmente creadas y construidas por el Estado que pasaron a ser gestionadas por instituciones privadas según sus propias reglas. Antes del huracán Katrina, la junta estatal se ocupaba de 123 escuelas públicas; después, sólo quedaban cuatro. Los maestros y

las maestras de la ciudad solían enorgullecerse de pertenecer a un sindicato fuerte. Tras el desastre, los contratos del profesorado quedaron hechos pedazos, y los 4.700 miembros del sindicato fueron despedidos. Algunos de los profesores más jóvenes volvieron a trabajar para las escuelas chárter, con salarios reducidos. La mayoría no recuperaron sus empleos. (Klein, 2007).

Nueva Orleans era, según The New York Times, «el principal laboratorio de pruebas de la nación para el incremento de las escuelas chárter», mientras el American Enterprise Institute, un think tank de inspiración friedmaniana, declaraba entusiasmado que «el Katrina logró en un día [...] lo que los reformadores escolares de Luisiana no pudieron lograr tras varios años intentándolo». Mientras, los maestros de escuela, que eran testigos de cómo el dinero destinado a las víctimas de las inundaciones era desviado de su objetivo original y se utilizaba para eliminar un sistema público y sustituirlo por otro privado, tildaban el plan de Friedman de «atraco a la educación» (Klein, 2007, 26).

Estos ataques organizados contra los servicios públicos, aprovechando crisis provocadas para generar “tales oportunidades de negocio”, es lo que Noami Klein ha denominado “**capitalismo del desastre**”. Esta misma música es la que nos suena aquí, en Europa y concretamente, en España, donde el gobierno conservador del PP está aprovechando la “oportunidad” de la crisis económica y financiera para consolidar el saqueo de la educación pública, iniciada ya por el gobierno socialdemócrata precedente, siguiendo las propuestas de Friedman de actuar con rapidez, para imponer los cambios rápida e irreversiblemente, antes de que la sociedad afectada volviera a instalarse en la «tiranía del status quo». Estimaba que “una nueva administración disfrutaba de seis a nueve meses para poner en marcha cambios legislativos importantes; si no aprovecha la oportunidad de actuar durante ese período concreto, no volverá a disfrutar de ocasión igual” (Friedman y Friedman, 1984, 3). Milton Friedman aprendió lo importante que era generar un estado de shock en la población que facilitara el “tratamiento de choque” del programa de ajuste. Aprovechar momentos de trauma colectivo para dar el pistoletazo de salida a reformas económicas y sociales de corte radical.

Se tiende a aceptar esos “tratamientos de choque” creyendo en la promesa de que salvarán de mayores desastres.

Este “**nuevo evangelio**” se ha convertido en una especie de dogmatismo fanático moderno que prácticamente ha dejado de necesitar justificación. A pesar de que los hechos se demuestran tozudos en confirmar una y otra vez que no consiguen la “confianza de los mercados”, que no se produce el crecimiento anunciado, que no aumenta el empleo estable, que no se remonta la crisis, no hay fe más fanática que la de los creyentes en este capitalismo del desastre. No hay “mito” más extraordinario de la ciencia económica que éste, pues es difícil encontrar otro caso donde los hechos contradicen tanto una teoría dominante. Pero argumentan que se debe a no haber profundizado aún suficientemente en los recortes, no haber privatizado aún más, no haber ahondado aún bastante en el desmantelamiento del Estado. La repetición constante en todos los medios de comunicación de este catecismo por casi todos los políticos y políticas, tanto de derecha como de izquierda socialdemócrata, le confiere tal carga de intimidación que ahoga toda tentativa de reflexión libre, y convierte en extremadamente difícil la resistencia contra este nuevo oscurantismo.

Como explica el colectivo Baltasar Gracián (2012) se trata de **desarmar ideológica y moralmente al conjunto de la sociedad** respecto a las demandas de una educación pública, gratuita y accesible para todos y todas en todos sus niveles, con el Estado como responsable y garante. Quieren transmitir la idea de que se impone y se impondrá (“haremos lo que hay que hacer”) un cambio profundo de todo el sistema educativo, dando por sentado que el actual es obsoleto, ineficaz de cara a las exigencias del mercado laboral y, sobre todo, insostenible en tiempos de “crisis”.

Las reformas y recortes propuestas por el nuevo equipo ministerial del gabinete educativo del Ministro Wert en España responden a la filosofía del PP, largo tiempo documentada en programas electorales e informes emitidos por las fundaciones y *think tank* ligados a este partido conservador. Esta “**educación de desastre**” responde a la ofensiva neoliberal y neoconservado-

ra que impone la idea de la ausencia de alternativas racionales y viables a su modelo, que presentan como el único orden posible, criminalizando todo movimiento de oposición. Puede que sea imperfecto, dicen, pero es el único sistema viable en un mundo gobernado por los mercados globales y una intensa competición.

En este mundo imperfecto, el estado neoliberal se ve “obligado” a practicar **drásticos recortes** en el gasto social, permitir una destrucción medioambiental galopante, imponer modificaciones regresivas del sistema fiscal, argumentar ataques generalizados a la sindicación, así como mantener un aumento del gasto en ‘infraestructura’ militar y una reducción paralela del presupuesto destinado al sector público, como hemos comprobado en los Presupuestos Generales del Estado para el 2012, el 2013 y los que se anuncian hasta el 2015.

Desde la llegada del Gobierno del PP, se han recortado 5.212 millones de euros en Educación: 487 millones en diciembre por el acuerdo de no disponibilidad, 663 millones menos en los presupuestos de 2012, 3.736 millones por el Real Decreto Ley 14/2012 de medidas de racionalización del gasto público en el ámbito educativo y 326 millones de menos en los presupuestos 2013. Lo cual ha ahondado en la política de deterioro de la educación pública, tanto en el desarrollo de las enseñanzas como en las políticas de personal (merma retributiva, precarización de condiciones laborales del profesorado y brutal reducción de plantillas). Si en 2012 la inversión pública educativa en España había descendido en casi 8.000 millones de euros en los últimos años, el gasto público educativo en 2015 se situará en torno al 3,9%, lo que supondrá **volver a los años 80 y nos situará a la cola de la OCDE y la Unión Europea**. Todo ello revela la pérdida de importancia de la educación en el conjunto de las políticas públicas, especialmente desde que gobierna el Partido Popular.

Estos recortes conllevan, a su vez, una **creciente privatización** de los servicios sociales, la salud y la educación. El Estado ha abandonado su responsabilidad de administrar los recursos públicos para la promoción de la justicia social. Esta responsa-

bilidad ha sido reemplazada por una fe ciega en el mercado, haciendo llamados a la privatización escolar, la ‘opcionalidad’ y los cheques escolares. Imponiendo, desde la educación infantil hasta la universitaria, llamados permanentes a la financiación privada de la educación pública.

Podemos constatar que la **aparición casi simultánea de reformas educativas similares en distintos continentes**, a pesar de materializarse en tiempos, lugares y formas diferentes, ha llevado a muchos autores y autoras (Gentili, 1997, 1998; Whitty, Power y Halpin, 1999; Apple y Beane, 2000; Hirtt, 2003; Martínez Boom, 2004; Laval, 2004; Cañadell, 2005; Díez Gutiérrez, 2006 y 2007) a sugerir que las reestructuraciones actuales de la educación, que siguen las directrices de los organismos internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio), 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, a parte de algunos matices, tan sólo cambia el grado de persuasión en los países empobrecidos o en los amenazados por un “rescate”.

De hecho, se ha tornado cada vez más **difícil reconocer alguna divergencia sustantiva** 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 sólo 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 (Díez Gutiérrez, 2007). Lo sorprendente es que esta dinámica neoliberal se ha configurado como “sentido común”, tan poderoso que ha sido capaz incluso de redefinir los límites de la discusión¹.

1. Ya se ha olvidado el debate sobre si la educación ha de servir para reproducir el sistema o para emancipar. Actualmente lo que se plantea es 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

Los conflictos que se dirimen en la escuela no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global. 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. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza: un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas.

El esquema es similar en todas partes. El **proceso se inicia con la fabricación mediática de una imagen de catástrofe educativa** (centrando el análisis de las causas de esa supuesta catástrofe en el alumnado fundamentalmente: fracaso escolar, indisciplina, “objetores escolares”, falta de esfuerzo y de resultados en indicadores internacionales), para, a continuación, enarbolar la bandera de la “modernización” social y de la eficacia, y poder iniciar con todo ello un vasto programa privatizador (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012).

Todas las reformas y recortes en educación apuntan de forma persistente a **recortar la extensión del derecho a la educación pública para toda la ciudadanía**, garantizada por el Estado. Ya lo proclamaba la OCDE en 2001: “los programas educativos no pueden ser diseñados como si toda la población escolar fuera a alcanzar sus niveles más altos”. Se ha producido una mutación en la concepción de este derecho: si durante años la educación fue una causa social, ahora la conciben como un imperativo económico, al servicio de la economía y de su competitividad (Laval y otros, 2002). La formación y el conocimiento se convierten en un bien privado, en una ventaja competitiva para insertarse en el futuro mercado laboral. Las nociones de igualdad, emancipación y democracia han sido reemplazadas por un discurso de excelencia, competencias, autonomía financiera y reducción de costes.

Confluyen en ello dos corrientes, aparentemente contradictorias, pero que han unido sus fuerzas: el **neoliberalismo** y el **neconservadurismo** (Apple, 2002; Puelles, 2005).

Los **sectores neoliberales** consideran que la educación, al igual que todos los servicios públicos, ha de convertirse en fuente de negocio y de ganancia para el capital. No sólo porque sea el último espacio de conquista que le queda al capitalismo por colonizar, pues ya se ha extendido por todo el planeta y no le quedan más territorios a donde expandirse para seguir creciendo y obteniendo beneficios, sino porque considera que la gestión privada de la educación es mejor y más eficaz. Apuestan, por tanto, por convertir este bien público en una oportunidad de negocio (mueve dos billones de euros anuales a nivel mundial, según datos de la UNESCO), y gestionarlo como si de una empresa eficiente y selectiva se tratara, que adecue los recursos humanos en formación a las necesidades del mercado laboral cambiante, precario y cada vez más desregulado, dotándoles de aquellas competencias flexibles y polivalentes que les permitan adecuarse al mismo.

Los **sectores neoconservadores**, por su parte, consideran la escuela pública gratuita como un sistema marginal y subsidiario de baja calidad, a modo de beneficencia para los sectores sin recursos, que serviría en todo caso como instrumento de adoctrinamiento ideológico y conformismo social de las clases populares. Reclaman para ello currículos centralizados y conforme a los valores que consideran tradicionales y, en cierto modo, “sagrados”, reforzando los aspectos autoritarios, competitivos, academicistas y religioso-confesionales. Pero apuestan por una educación diferenciada y selectiva para sus vástagos. De hecho reclaman convertir en un derecho reconocido, al mismo nivel que el derecho a la educación, la capacidad de elección o de preferencia por un centro determinado. Sin embargo, todas las investigaciones demuestran que, detrás de los argumentos a favor de la libertad de elección de centro, lo que se esconde es el rechazo a la mezcla social, a educar a la progenie con los que no son de su misma clase, con aquellos sectores sociales que consideran no adecuados para la relación con sus hijos e hijas (Carabaña, 1985; Gimeno Sacristán, 1998).

En lo que confluyen ambos sectores, tanto neoliberales como neoconservadores, es en que garantizar **la educación pública para toda la ciudadanía es una carga gravosa para ellos**, puesto que se sustenta en los impuestos de toda la población y en una fiscalidad progresiva donde ellos tienen que poner su parte. Argumentan que ellos tienen así que “pagar doble”, pues pagan la factura del colegio privado al que envían a sus hijos e hijas y además tienen que tributar impuestos como todos los demás, para sufragar los servicios públicos para todos como la educación. Exigiendo que se les devuelva la factura de lo que tienen que pagar mediante reducción fiscal o mediante el equivalente en unos “cheques escolares” que sufragen lo que les cuesta llevar a sus hijos e hijas a colegios privados.

“Mientras los pobres no tienen ninguna alternativa a los centros públicos, los más afortunados pagan por separado los suyos. Éstos son los colegios públicos mejor dotados de las zonas residenciales más prósperas o los colegios privados. En este último caso, los afortunados tienen que pagar dos veces, y una de sus reacciones más comprensibles es la recurrente sugerencia de que se les debería devolver el equivalente de los impuestos que pagan por la enseñanza pública en un bono luego utilizable en los centros de enseñanza privada de su elección. Evitarían así la carga del doble coste de la enseñanza. Pero existe el acuerdo tácito de no exponerlo tan groseramente; la libertad de elección es la justificación más frecuentemente oída” (Kenneth Galbraith, 1992, 55).

De ahí las propuestas de reformas anunciadas por el Ministro de Educación, Wert, o por el Ministro de Economía, De Guindos, que confluyen de forma mimética con esta alianza, de la que forman parte.

Las reformas propuestas buscan, por una parte, **reducir el período de enseñanza obligatoria**. Es decir, apuestan por la **exclusión de una cierta parte de quienes han sido incluidos**, en el último medio siglo, en el proceso de escolarización creciente de la población (Viñao, 2012). Mediante estrategias que están siendo reforzadas: la potenciación de exámenes o pruebas de paso de un nivel, etapa, ciclo o curso a otro, y el reforzamiento de las exigencias para promocionar de uno a otro, fortaleciendo así el carácter selectivo, incluso en los niveles obligatorios; la consolidación de

itinerarios o ramas paralelas a edades cada vez más tempranas; la segregación en forma de grupos de clase según capacidades; la consagración oficial de diversas redes de centros docentes en función de la clase social o de determinadas características personales como el sexo o la confesión religiosa; y el establecimiento de diferenciaciones competitivas relevantes entre centros docentes de un mismo nivel, etapa o ciclo obligatorio –centros de excelencia, bilingües, etc.

Estrategias que se ven acompañadas simultáneamente de la **reformulación del principio de gratuidad**, mediante la extensión de los conciertos o subvenciones a la enseñanza privada, la implantación de los cheques o bonos escolares, las deducciones fiscales del coste de la matrícula en los centros privados y el incremento de las tasas de matrículas en los centros públicos de los niveles educativos no obligatorios con el fin de dificultar el acceso a los mismos, introduciendo sistemas de re-pago, aduciendo que es necesario asumir la “responsabilidad” del coste real de la educación.

Por otra parte, estas reformas en educación propuestas por el PP buscan también **consolidar y aumentar la diferenciación de las dos redes de educación**. No se trata de que el sector público desaparezca, sino que se centre en atender, sobre todo, a las clases bajas, migrantes y minorías, así como alumnado con necesidades educativas o con dificultades de aprendizaje, es decir, a quienes sean rechazados por el sector privado o no hallen acomodo en el mismo, y también en dar servicio en aquellas zonas, como las rurales, que no son rentables para la iniciativa privada. Permanecerá así la **Educación Pública como una red subsidiaria de la privada**, de cuya financiación se desentienden progresivamente el Estado y las Comunidades Autónomas, con progresivos recortes, reduciendo el número de profesorado e incrementando el número de alumnado por profesor, las horas lectivas del profesorado y las materias consideradas afines con vistas a su enseñanza por un mismo profesor; la desaparición o reducción de programas de refuerzo o apoyo, desdobles y atención a la diversidad, tutorías, materias optativas, módulos de formación profesional, servicios

de orientación o biblioteca, ayudas para adquisición de libros de texto, comedores y actividades extraescolares, etc. Recortes acompañados, ante las protestas del profesorado, de una campaña de descrédito del mismo y de los sindicatos que las promueven o apoyan.

Mientras, **se fomenta el proceso de privatización educativa**, mediante la creación de centros de enseñanza privada y la potenciación de su demanda. Las reformas apuestan por la implicación de “proveedores no gubernamentales” (como lleva recomendando la OCDE desde 1987) facilitándoles la construcción y creación de centros privados mediante la cesión de suelo público, o la adjudicación directa a empresas de la explotación de centros públicos. Pero utilizan otras vías que apuntan a la expansión de las opciones privadas: la creación de zonas únicas de escolarización (eliminando el criterio de proximidad y de distribución equilibrada de todo el alumnado a la hora de la matriculación), la ampliación de los criterios de los centros concertados para seleccionar a su alumnado, el establecimiento de mecanismos para financiar públicamente más tramos de la enseñanza privada como la educación no obligatoria² o las desgravaciones fiscales para quienes lleven a sus hijos e hijas a colegios privados.

En paralelo se aplican y extienden **medidas de privatización de la red pública** mediante la introducción de *técnicas de gestión de la empresa privada* en la dirección y organización de los centros educativos, que se consideran más eficaces y medibles con sus indicadores de resultados, lo cual permite establecer sistemas de “rendición de cuentas” y “rankings comparativos”, así como la gestión “flexible” desde la dirección/gerencia de los “recursos humanos” (lo cual se ha facilitado extraordinariamente con la actual reforma laboral) o el establecimiento de fórmulas contractuales (contratos-programa) de “gestión por objetivos” y “pago por resultados” para la financiación y sostenimiento de los centros (dar

2. Como la apertura a la posibilidad de concertar todo el Bachillerato postobligatorio de los centros privados, con la propuesta del Ministro de Educación del PP, Wert, de que se iniciase el 1º de Bachillerato dentro de la etapa obligatoria, aunque finalmente el Ministro parece haberse olvidado de ello, pues la patronal de la enseñanza concertada ya le advirtió que traería más problemas.

más a las escuelas o al profesorado que mejores resultados académicos obtienen). *Medidas de comercialización* que avanzan en la utilización de los centros por empresas privadas que llevan a cabo actividades lucrativas complementarias en horario escolar o fuera del mismo; el fomento de la financiación externa (publicidad, alquiler de locales, patrocinio privado, máquinas expendedoras de productos, etc.) que convierten al centro docente en un espacio más comercial que educativo; la externalización o subcontratación de actividades extraescolares, comedores, incluso la formación del profesorado, la evaluación de los centros, la construcción y mantenimiento de edificios escolares o la introducción dentro del currículo académico y del horario lectivo de personal privado y ajeno a los requisitos de acceso a la función docente (Jones y otros, 2009; Viñao, 2012).

El **modelo de “nueva gobernanza universitaria”** que abandera CIU en Cataluña, vanguardia neoconservadora que experimenta las futuras líneas de acción del PP, avanza en este sentido. Propone acabar con las elecciones democráticas en las universidades, eliminar la presencia de alumnado en los órganos de gobierno, dar más poderes a los rectores, que serían elegidos a dedo por un patronato, mayoritariamente externo y nombrado por el gobierno de turno que comandaría la Universidad; aumentar la financiación privada vinculada a proyectos de investigación, además de las tasas, así como potenciar el mecenazgo (ya se sabe que “quien paga manda”) y reducir el profesorado funcionario, con independencia respecto a quien le contrata, promoviendo las contrataciones laborales.

Se está produciendo así una **mutación en la concepción del derecho a la educación**: si durante años la educación fue una causa social, ahora la conciben como un imperativo económico, al servicio de la economía y de su competitividad. La formación y el conocimiento se convierten en un bien privado, en una ventaja competitiva para insertarse en el futuro mercado laboral. Las nociones de igualdad, emancipación y democracia han sido reemplazadas por un discurso de excelencia, autonomía financiera y reducción de costes.

Los recortes y reformas que está imponiendo de forma acelerada el gobierno del PP en España suponen así una **auténtica masacre de la educación pública y una vuelta al modelo escolar franquista, elitista y segregador**. Darán al traste con los principales avances en la educación pública que se habían conseguido durante la democracia, como había sido un incremento notable de la red de centros públicos y de profesorado, bajada de ratios de alumnado por aula, ampliación de la edad escolar obligatoria, escolarización casi total desde los tres años y mayor acceso a estudios superiores de las capas populares.

Esta línea de conquistas **viene siendo sistemáticamente atacada desde hace tiempo, en diferentes Comunidades Autónomas**, especialmente por los gobiernos del PP y CiU, cuya ideología mercantilista y privatizadora (“menos Estado y más mercado”) quiere convertir la educación en un negocio, poniendo gran parte de los nuevos centros educativos en manos de la enseñanza privada concertada, mayoritariamente católica. Este proceso de privatización, que pretende convertir la escuela pública en subsidiaria de la privada, se ha acentuado de forma exponencial en los últimos años. Y más ahora que, con el pretexto de la crisis, se está aplicando todo un programa sistemático de recortes sociales y de estrangulamiento económico de lo público.

Los **recortes aplicados** suponen no sólo la pérdida de casi 100.000 plazas de profesorado cuando el número de estudiantes sigue creciendo, sino que conllevan además la eliminación progresiva de la educación de cero a tres años como etapa educativa, la práctica desaparición de la formación permanente del profesorado, la precarización de la función docente (mas horario lectivo, menos retribuciones, sustitución de bajas sólo a partir del décimo día) y la masificación de las aulas (brutal aumento del 20% de la ratio alumnado-aula), que tendrán una grave repercusión en la calidad educativa. Estos tijeretazos **se suman a los que ya han hecho las propias CCAA** en años precedentes, reduciendo plantillas, salarios, gastos de funcionamiento de centros, tutorías, desdobles y apoyos, materias optativas, programas de apoyo y refuerzo, módulos de formación profesional, servicios de orienta-

ción o biblioteca, ayudas para adquisición de libros de texto, de comedor y actividades complementarias. Con estas medidas, el incremento del fracaso escolar está asegurado.

Y todo ello **a la vez que se han extendido los conciertos educativos**, incluso en etapas no obligatorias. No sólo se está subvencionando a familias que optan por centros privados de élite, sino que la financiación pública a la educación privada ha crecido un 30% entre 2005 y 2010, en plena época de crisis y recortes a la educación pública, según los datos del Instituto Nacional de Estadística.

A todo esto hay que sumar el **salvaje recorte en Educación Superior y en I+D+i**, a la par que la feroz subida de tasas universitarias, el aumento de horas lectivas del profesorado universitario, convirtiendo la docencia en una especie de “castigo” para los no investigadores y expulsando al profesorado asociado por miles.

Este proceso de privatización, segregación y desmantelamiento de la educación pública se busca **justificar ideológicamente con la enésima reforma educativa** del PP, eufemísticamente denominada ‘Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación’. Esta auténtica contrarreforma educativa no sólo da pasos en sentido contrario a los criterios pedagógicos actuales y a las evidencias científicas vigentes en el campo de la educación, sino que avanza exactamente en sentido contrario, recuperando las reválidas superadas del franquismo, atacando frontalmente la equidad social y segregando al alumnado desde los doce o trece años. **Sus ejes básicos giran en torno a cinco principios o ejes fundamentales.**

El primero, convertir la educación en una carrera constante de obstáculos y superación de pruebas y reválidas al final de cada etapa. Apuesta por un modelo de **enseñanza basado en la presión del examen**, frente a un modelo educativo más centrado en las necesidades y motivaciones del alumnado. Es lo que el PP entiende por “cultura del esfuerzo” y “carrera meritocrática”. En vez de buscar estrategias y formas de motivar y entusiasmar al alumnado por el conocimiento y el aprendizaje, se concibe la edu-

cación como un camino de penitencia y sufrimiento, trufado de pruebas y exámenes continuos, que convierte la educación en un auténtico viacrucis recuperando el espíritu franquista de la “letra con sangre entra”, en el que las condiciones culturales y socioeconómicas familiares van a ser determinantes del éxito escolar. Las tres reválidas previstas sólo persiguen seleccionar cuanto antes al alumnado para enmascarar el abandono y el fracaso escolar.

El segundo eje sobre el que pivota esta contrarreforma es reducir el número de asignaturas y centrar la carga lectiva en unos contenidos mínimos, que es lo que se viene llamando en la terminología neoconservadora “**volver a lo básico**”. Dedicar así la educación obligatoria a preparar mano de obra barata, dotada con meros conocimientos instrumentales básicos para acceder a un futuro mercado laboral precario y en constante rotación. Lo que Berlusconi resumió con el lema de las tres “ies”: “Inglés, Internet, Empresa” (traducido en España, este último, por “espíritu emprendedor”). Sólo quienes logren superar todas las reválidas que se pretenden imponer podrán acceder a una formación más completa y cualificada, dirigida a cubrir empleos técnicos intermedios o puestos directivos, para quienes puedan pagarse las nuevas tasas de los máster universitarios. Simultáneamente se aumenta el porcentaje de contenidos establecidos por el Estado central, que junto con las evaluaciones externas al final de cada etapa, marcan el control de los conocimientos concretos que se han de impartir. Todo ello evidencia una profunda desconfianza hacia la profesionalidad del profesorado.

El tercer principio es segregar, seleccionar y clasificar cuanto antes al alumnado mediante “itinerarios”. Itinerarios que son una restauración de la LOCE de Aznar y que no conducen a reducir el abandono y el fracaso escolar, sino a eliminar progresivamente la igualdad de oportunidades y la formación común durante la etapa obligatoria. Se deriva cuanto antes a la población escolar con mayores dificultades hacia la FP, convirtiéndola de nuevo en una vía de segunda categoría, destinada a quienes no logren acceder a Bachillerato. Los programas de cualificación profesional, una vía para aquel alumnado con mayores dificultades

des de aprendizaje y que sólo se tiende a utilizar en último extremo, después de haber agotado todas las medidas de atención a la diversidad, se adelantan a partir de 2º de la ESO, es decir, con menos de quince años. Además se empuja a estos programas al alumnado que tenga “situación socioeconómica desfavorable”, equiparando así pobreza y poca capacidad para el estudio, poniendo al mismo nivel ambas realidades, la de tener dificultades en los estudios con vivir en una familia con bajos ingresos económicos.

Las vías previstas son: a) Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, desde los trece/catorce años, para quienes hayan repetido algún curso y tengan dificultades de aprendizaje. Su formación será “diferente a la establecida con carácter general”, o sea, con un currículo devaluado. b) Ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) a los quince años, habiendo repetido algún curso, que no dan acceso directo a la FP de grado medio ni se titula en ESO. c) Dos itinerarios en 4º de ESO, con titulaciones diferenciadas que conducen a FP o Bachillerato.

Múltiples datos y estudios internacionales (Fernández Enguita, 2012; Feito, 2012; Angulo, 2012) constatan que la segregación temprana, además de injusta por clasista, es ineficaz por obligar a “elegir” a destiempo, cuando aún no se conocen las capacidades que cada estudiante puede desarrollar.

El cuarto elemento de esta nueva reforma educativa es la **mercantilización**, porque busca someter los centros educativos a las exigencias del mercado, especialmente a la competitividad, estableciendo pruebas externas a nivel nacional, para ofrecer una clasificación de colegios según sus resultados. Con el fin de que los “clientes” puedan comparar y elegir aquél que más ventajas competitivas les aporte a sus hijos e hijas en el futuro mercado laboral. En este mercado competitivo las escuelas se hacen más selectivas, tendiendo a rechazar al alumnado que presenta mayores dificultades y que pueda hacer descender posición en el **ranking de centros**. Pero es que incluso la concepción de la educación que suscribe está al servicio del mercado. En su argumen-

tación concibe la educación ante todo como “*motor que promueve la competitividad de la economía*”, o como “*una apuesta por conseguir ventajas competitivas en el mercado global*”. Se pone así el sistema educativo al servicio de la competitividad, en lugar de apostar por una educación integral que forme personas creativas y críticas para avanzar en la construcción de una sociedad más sabia, justa y cohesionada.

Pero aún va más allá. Porque en esta concepción marcadamente mercantilista, se incluye como parte del sistema educativo a los “agentes privados” que *desarrollan funciones de regulación, financiación o prestación del servicio educativo en España*. Esto supone la consagración de las empresas, corporaciones empresariales y grupos religiosos que financian, prestan o regulan la educación como parte del Sistema Educativo en pie de igualdad con el sector público educativo, abriendo las puertas a una mayor profundización en el proceso de privatización. Por si todo esto fuera poco, se potencian los concertos, cambiando el “carácter singular” de los concertos de los PCPIs para establecer que se concertará con centros privados la formación profesional básica con “carácter general”, al estar dentro de las enseñanzas obligatorias. Incluso da cobertura legal a los centros concertados que discriminan al alumnado en razón de su sexo, incumpliendo la reciente sentencia del Tribunal Supremo.

Finalmente, se complementan la resurrección de estas viejas recetas franquistas con el **quinto eje**, la denominada “**Nueva Gestión**” antidemocrática. Es decir, gestionar los centros públicos según las recetas de la empresa privada, mediante una mayor autonomía financiera que requiera de fuentes de financiación privadas ante la insuficiencia de la financiación pública. Financiación externa de patrocinadores que imponen sus logotipos y exigencias, introduciendo los intereses privados y mercantiles en la educación pública. A ello se añade la especialización de los centros para ofrecer una oferta competitiva y “diferenciada” a la clientela, incluso por “tipología de alumnado”; así como la “profesionalización” de la dirección escolar como gerentes, expertos en gestión empresarial y de recursos humanos, que gestionarán los

centros educativos públicos de forma “eficiente” y con rentabilidad económica. Esta dirección unipersonal, nombrada por la Administración, cuya profesionalización como gerente se potencia, concentrará todas las funciones decisorias mientras se merman las competencias del consejo escolar, quedando este órgano colectivo relegado a funciones meramente consultivas, arruinando así toda democracia participativa.

Dentro de este nuevo modelo de gestión se instaura el **‘pago por resultados’**, propio del mundo empresarial, en el ámbito educativo. Se trata de aplicar refuerzos e incentivos a los centros, no ya en función de las necesidades de su alumnado, sino de acuerdo con el puesto en el ranking, como si de una liga de fútbol se tratara. Todo ello con el fin de que los “clientes” puedan comparar y supuestamente elegir en ese mercado educativo el centro que más les convenga. Ya se está aplicando en algunas Comunidades Autónomas, condicionando la financiación pública a los resultados obtenidos, mediante los contratos-programa u otras fórmulas similares.

Todos estos cambios responden a un pensamiento clasista y segregador. **Viejas recetas** que no han dado los resultados “esperables” en aquellos países donde se han aplicado y que la comunidad científica internacional viene rechazando de plano. No sirven para construir la escuela del futuro, sino para restaurar la mala educación del pasado.

Por eso es más urgente que nunca que **la comunidad educativa aúne esfuerzos y comparta iniciativas contra estas políticas educativas** neoconservadoras, que suponen el ataque más grave a la educación pública desde la transición, que nos retrotrae al modelo de escuela franquista y que, con la excusa de la crisis, pretende convertir la educación pública en una red subsidiaria y asistencial, mientras potencia e impulsa el negocio creciente de enseñanza privada concertada en nuestro país.

Los **argumentos para esta “guerra ideológica”** desatada por el PP son los mismos que se aplican a todos los servicios públicos: defendemos la libertad de elección del consumidor; lo público

es ineficaz y tenemos que establecer mecanismos de control de resultados y rendición de cuentas; lo privado surge de la iniciativa social y apoyarla es satisfacer la demanda social; la reducción de gastos sociales son ajustes necesarios para garantizar los servicios y derechos sociales, para mantener un servicio público sostenible, etc.

Debemos **combatir este nuevo neoconservadurismo desigualitario** que nos inunda. Tenemos sobradas razones para ello. Hemos de **reclamar un sistema público de educación inclusiva** que garantice el derecho a la educación de todos y todas, sea cual sea su procedencia social o cultural, que cubra la necesidades de plazas escolares de todo el conjunto de la población y con la suficiente calidad en cada centro para que toda la población pueda recibir el máximo posible de oportunidades en su aprendizaje y desarrollo personal y profesional. Para ello es necesario una red planificada y suficiente de centros públicos que cubra todas las etapas y modalidades educativas, garantizando que el suelo público sea sólo para la escuela pública. Simultáneamente es necesario garantizar el carácter subsidiario de los centros concertados y el control e inspección sistemática para que cumplan estrictamente la normativa, suprimiendo aquellos que incurran en prácticas de selección o discriminación. A la vez que se avanza hacia la reducción progresiva de los conciertos educativos, con la posibilidad de integración voluntaria y negociada de los centros concertados en la red pública.

La escuela pública es la de todos y todas y para todas y todos. Por eso necesitamos un Sistema Público de Educación, de titularidad y gestión pública, como eje vertebrador y fundamental del sistema educativo. Es la única garantía del derecho universal a la educación en condiciones de igualdad y democracia. Es el que más y mejor asegura la igualdad de oportunidades y la convivencia democrática de personas con distintas procedencias socio-culturales; y por ello, el que mejor contribuye a la equidad y a la cohesión social.

Como plantean Moreno, Díez, Pazos y Recio (2012, 58) “la actual financiación estatal de una doble red conduce al desmantelamiento del 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”.

Necesitamos una concepción pedagógica de la educación que reconozca el **derecho a aprender con éxito, pero al éxito escolar de todo el alumnado**, impulsando cambios curriculares, metodológicos y organizativos para ofrecer mejores respuestas a la diversidad del alumnado, con especial atención a quienes tienen más dificultades. No se trata de mejorar el sistema educativo para lograr mayores cotas de “excelencia” para algunos, sino de poner en práctica políticas y actuaciones concretas para evitar el abandono y fracaso escolar de muchos³. Esto pasa por una red de centros que cubra toda la demanda de plazas públicas de cero a tres años en Escuelas Infantiles (¡no en guarderías!), al tratarse de una etapa crucial para el desarrollo personal y factor decisivo para el éxito escolar; así como generalizar la educación hasta los 18 años (no reducirla a los quince) y dedicar más recursos a zonas

3. En esto la educación finlandesa nos ofrece una experiencia de éxito para todos y todas alternativa a las medidas de repetición, que se basa en principios contrastados: igualdad de oportunidades educativas para todos sin distinción alguna; coeducación activa, consciente y sistemática; gratuidad absoluta; ninguna separación por niveles en ningún eslabón educativo; 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 de desarrollo personal, que no incluye ni clasificaciones del alumnado, ni test para seleccionar; profesorado en permanentemente en formación; y una aproximación socioconstructivista a la tarea de enseñar. Apenas existen diferencias de nivel entre los centros educativos. Si el colegio está enclavado en un barrio con problemas sociales ya de partida recibe más presupuesto que otros. Una labor conjunta de familias y profesorado que se esmeran por enseñar a sus hijos e hijas y alumnado que lo más importante no son los resultados, el éxito individual, sino la solidaridad hacia sus compañeros y compañeras y el éxito colectivo. El éxito del modelo escolar finlandés se basa en el fomento de la solidaridad, rompiendo el modelo competitivo: “Si alguna de nosotras no ha tenido tiempo de estudiar suficiente o hay algo que no entiende, las demás se lo explicamos. Cuidamos una de otra... Si algún compañero se siente cansado y no tiene ganas de seguir todos los demás le animamos y tratamos de ayudarle”, dice una alumna del estudio PISA (2005). 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.

y centros que atienden en mayor medida al alumnado en desventaja social.

Y para ello se han de extender las **medidas preventivas de atención a las dificultades de aprendizaje cuanto antes** y en todos los centros públicos, incorporando nuevos perfiles profesionales: de educación social, trabajo social, mediación intercultural, etc. Todo lo que se invierta en prevención se ahorrará posteriormente en reinserción. El Premio Nobel de Economía en el año 2000, J. Heckman, demuestra que por cada euro invertido por niño o niña el rendimiento era entre el 7 y el 10% anual a lo largo de vida; es decir, que cada euro invertido en la educación inicial revierte en 8 dólares del producto social en las etapas posteriores, una rentabilidad mucho más elevada que la de los fondos de inversión, dice el propio Heckman irónicamente.

La **calidad con equidad** pasa también por reducir el 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. Por establecer un sistema integral de becas y ayudas al estudio, así como la gratuidad de los libros y materiales didácticos y de los comedores escolares. Por relegar la repetición de curso sólo a situaciones excepcionales de carácter madurativo⁴; así como por establecer comisiones de escolarización permanente y centralizada, para evitar la selección del alumnado por los centros.

Es necesario apostar por una **escuela laica, inclusiva e igualitaria**. Necesitamos reconstruir un currículum laico, intercultural, inclusivo, igualitario que sea relevante y significativo porque conecte con los problemas vitales del alumnado y ponga los conocimientos en relación con los problemas de su vida, estableciendo desafíos apasionantes que les motiven e involucren en la búsqueda de repuestas creativas e innovadoras. En vez de centrarse en contenidos para los exámenes y reválidas continuas, se propone construir, conjuntamente con los estudiantes y la comunidad

4. Finlandia, los países nórdicos, Japón, Irlanda y Reino Unido, donde la repetición es excepcional, no por ello bajan sus niveles ni tienen menos calidad.

educativa y social un currículum que potencie investigar y generar propuestas para mejorar la vida de la comunidad ayudando a los demás. Unos contenidos que conciban la diversidad y la diferencia intercultural, de género, etc., como algo que se aprecia, una oportunidad de aprendizaje relevante y no un problema. Un currículum que también destierre el adoctrinamiento religioso de las enseñanzas confesionales.

Esta concepción pedagógica de la educación pública aún nos da más razones para apostar por ella. Porque supone **construir auténticas “escuelas de democracia”** donde las asambleas de reflexión, la deliberación dialógica y los acuerdos consensuados son una estrategia habitual que corresponsabiliza al alumnado en la dinámica educativa de los centros e implica a toda la comunidad educativa en la construcción de una comunidad de aprendizaje. Un currículum democrático supone la participación del alumnado en la propia generación del mismo, cuestionando críticamente el que hay, generando currículum alternativo y complementario a través de la investigación, participando en la negociación sobre la decisión de qué contenidos son los más relevantes y significativos, etc. Este currículum democrático invita a los estudiantes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de “fabricantes de significado”. Incluso a aprender a analizar el currículum oculto que se construye cotidianamente en el aula, en el centro y en el contexto social y desvelar los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos del poder.

Una **escuela para aprender cooperando**. El aprendizaje cooperativo es un aspecto crucial de la forma de vida democrática, no sólo como una estrategia específica para mejorar el rendimiento académico, sino como parte de una concepción vital y relacional. Este enfoque supone potenciar una metodología docente basada en grupos interactivos, en el trabajo por proyectos que abarquen a toda la escuela y que influyan en la comunidad, en la gestión democrática del aula a través de asambleas. Pero también organizar el tiempo de los docentes de tal forma que puedan planificar y colaborar conjuntamente, que puedan observarse y aprender unos

de otros, abriendo las clases y compartiendo las experiencias y las buenas prácticas docentes.

Debemos defender una **escuela pública que apoye y motive al profesorado**, no que le desacredite, acordando un Estatuto de la función pública educativa que mejore las condiciones laborales, que recoja como dedicación lectiva las tareas y funciones que hoy demanda el sistema educativo, configurando claustros estables y estableciendo el cuerpo único del profesorado. Para ello es necesario diseñar simultáneamente una formación inicial que combine teoría con práctica tutorizada por profesorado cualificado en centros educativos durante todo el proceso, y una formación permanente en horario laboral que fomente su autoridad profesional mediante la adquisición de estrategias de diálogo para convencer y de negociación para resolver conflictos.

Todo esto no será posible sin el **compromiso de toda la comunidad educativa**. Es imprescindible que los centros se abran al exterior y dinamicen y sean focos de mejora de su entorno social y cultural. Poner los recursos del centro al servicio de la comunidad y el entorno; permitir que las asociaciones, grupos y personas del entorno puedan participar activamente e involucrarse en la dinámica del propio centro. Es decir, construir una comunidad auténticamente participativa y democrática.

Pero tampoco será posible si no **igualamos el gasto público educativo a la media europea, hasta alcanzar el 7% del PIB y el 2% del PIB para la enseñanza superior**⁵ a través de una Ley de Financiación del Sistema Educativo Público. Sólo así se podrá hacer realidad la mejora del sistema educativo y el derecho universal a una educación de calidad en condiciones de igualdad.

5. Afirmar, como hizo el ministro de Educación español, José Ignacio Wert, en su primera comparecencia en la Comisión de Educación del Congreso, que “el incremento de los recursos educativos lleva a un deterioro de los resultados” y que “incluso la literatura científica documenta numerosos casos de un efecto contrario” muestra que no ha debido leer –o al menos comprender– ninguna literatura científica seria al respecto. Porque lo que la literatura científica reconocida internacionalmente demuestra es que la media de inversión de la UE se sitúa en el 5,5% del PIB, mientras que nosotros estamos en el 4,3% y que países como Finlandia, que aparece como paradigma de éxito escolar en los resultados de evaluaciones internacionales, es del 6%.

Nuestro país ha invertido cada vez menos en educación durante décadas. No es justificable destinar los impuestos comunes a rescatar bancos mientras se recorta en la educación y los servicios públicos. Resulta inadmisibile que con el pretexto de la crisis se estén aplicando brutales recortes que afectan ante todo a la calidad de la educación pública, reforzando a su vez la creciente privatización del sistema educativo y el consiguiente retroceso en su equidad, democratización y laicidad, dado el sesgo confesional y selectivo de la mayor parte de los centros privados concertados, cuyo avance ha sido espectacular en determinadas Comunidades Autónomas. No se trata de “hacer más con menos”, como reza el mantra económico neoliberal actual. Hay que “hacer más y mejor educación con más y mejores recursos”. Para eso debemos destinar los recursos públicos a mejorar la educación y no apostar por ajustes y costes 0 en un derecho sustancial y básico como es la educación.

Por eso debemos **combatir el modelo “coste 0” y parar la Estrategia Universidad 2015**. Porque esto sólo ha supuesto un proceso de privatización y desmantelamiento de la Universidad Pública. La intención de este modelo “boloñés” no parece tanto tratar de poner la universidad al servicio de la sociedad para hacerla más justa, más sabia, más equitativa, más comprensiva; sino, más bien, adaptar la universidad al mercado, una parte muy concreta de la sociedad, a través de un proceso privatizador que rompe la concepción de la educación como un derecho social, que ha de ser protegido por el Estado, y adecuando la misma gestión de la educación superior a los principios y prácticas del mercado.

Defender la Universidad pública no significa que no haya que cambiar o mejorar aspectos de la misma. Pero se trata de mejoras, no de recortes y de introducir formas de privatización y mercantilización de la misma. Lo que se hace urgente y necesario es repensar los auténticos problemas de la Universidad: 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; cuestionamiento

del mecenazgo de la universidad pública por parte de la empresa privada; ruptura de la 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. Ésta 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.

Por eso apostamos por una **Universidad entendida como servicio público** que busque la calidad y la cooperación al servicio de un mundo más justo y mejor, y no la “competitividad”. Con una financiación pública suficiente que garantice un sistema de becas-salario y ayudas al estudio que haga realidad la “dimensión social” de la educación superior, asegurando que todo estudiante pueda completar todos los estudios superiores sin obstáculos derivados de su origen socioeconómico. Que mientras logramos que la Universidad sea gratuita, como en otros países, los másteres oficiales tengan el mismo precio que los grados, un precio asequible a toda la población. Que se refuerce y fortalezca la política de becas y que los préstamos-renta no sustituyan a las becas, siendo rechazables los falsos préstamos-renta impulsados por la banca privada.

Queremos una **Universidad que promueva la universalización del conocimiento**, haciendo que a la educación superior accedan todas las clases sociales y que accedan a los niveles superiores de doctorado e I+D. La plena socialización del conocimiento ha de impedir que su concentración en unas pocas manos lo convierta en una nueva arma de dominación y colonización. Que la investigación se aplique a la resolución de los problemas concretos que afectan a la ciudadanía y especialmente utilizar la ciencia como una herramienta para hacer un mundo más justo y mejor al servicio del bien común. Estableciendo mecanismos para que la transferencia de conocimiento sea de dominio público y de pública disponibilidad, no un negocio privado. Por eso es crucial que la universidad no se vea sometida a los intereses priva-

dos externos y no dependa de su financiación para desarrollar su labor. Esto exige igualmente una gestión que mantenga el equilibrio entre un autogobierno democrático y una gestión interna responsable. Es hora de recomponer el movimiento universitario por un modelo social de universidad pública, que ponga el conocimiento al servicio y al alcance de toda la sociedad frente a los objetivos privatizadores y mercantilistas de la ofensiva neoliberal.

Ahora, más que nunca, es necesario articular un **amplio espacio de confluencia en la defensa de lo público** como garante de nuestros derechos sociales. Y en ese empeño, debemos construir colectivamente un **discurso sólidamente fundamentado** que se contraponga y contrarreste el lenguaje neorwelliano dominante del PP, que con su ambigua retórica (libre elección de centro, gobernanza, autonomía financiera, competitividad,...) oculta intereses neoliberales puramente mercantilistas, buscando convertir este derecho en una oportunidad de negocio (mueve dos billones de euros anuales a nivel mundial, según datos de la UNESCO), a la vez que perpetúa un modelo social neoconservador segregador y excluyente, que refuerza los aspectos más autoritarios, competitivos, academicistas y religioso-confesionales.

La comunidad educativa debe aunar esfuerzos y compartir iniciativas contra las políticas educativas del neoliberalismo y el neoconservadurismo, abanderadas en nuestro país por el PP y CIU, que suponen el ataque más grave a la educación pública desde la transición, que nos retrotrae al modelo de escuela decimonónica y que, con la excusa de la crisis, pretenden convertir la educación pública en una red subsidiaria y asistencial, dirigida a los sectores más desfavorecidos y con mayores dificultades de aprendizaje. No hay tiempo para volver atrás y retrotraernos a modelos ya periclitados. Debemos seguir avanzando hacia un modelo educativo que contribuya al éxito escolar de todo el alumnado y a la formación de personas más iguales, más libres, más críticas y más creativas. Nos jugamos el futuro de nuestros hijos e hijas, y el de la sociedad en su conjunto. **Educación o barbarie, no hay neutralidad posible.**

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ANGULO RASCO, J.F. (2012) *La educación obligatoria que quiere la derecha española: reflexiones críticas sobre la propuesta para el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado el 3/11/12 de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/REFLEXIONES%20CRI%CC%81TICAS-V2.0.pdf>.

APPLE, M. (2002). *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

APPLE, M. Y BEANE, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

CAÑADELL, R. (2005). El debate oculto sobre la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 82-86.

CARABAÑA, J. (1985). *Informe sobre el estudio referente a la elección de centro de enseñanza por los padres*. Madrid: CIDE.

COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN. (2012) *¿A dónde apuntan las reformas educativas del gobierno del PP?* Recuperado el 10 de abril de 2012 en <http://www.colectivobgracian.com/>

COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA. DE PUELLES, M. (Ed). (2012). *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Madrid: Wolters Kluwer.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2006). Abrir la educación pública al mercado: la disciplina neoliberal. *Opciones Pedagógicas*, 32-33, 94-118.

FEITO, R. (2012). Más desigualdades. *El País*, 21 septiembre de 2012. Recuperado el 3/11/12 http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/21/actualidad/1348255500_654415.html

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2012). *¿A dónde quiere devolvernos Wert?* Recuperado el 9 de octubre de 2012 de <http://enguita.info/776/>

FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. (1984). *Tyranny of the Status Quo*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

GALBRAITH, J.K. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Barcelona: Ariel.

GENTILI, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros. (Compls.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (102-129). Madrid: La Piqueta.

GENTILI, P. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros. (Compls.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (130-159). Madrid: La Piqueta.

HIRTT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.

JONES, K.; HATCHER, R.; HIRTT, N.; INNES, R.; JOHSUA, S.; KLAUSENITZER, J. y COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN. (2009). *La Escuela en Europa Occidental. El nuevo orden y sus adversarios*. Valencia: Germania.

KLEIN, N. (2007). *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.

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

LAVAL, C.; WEBER, L.; BAUNAY, Y.; CUSSÓ, R.; DREUX, G. y RALLET, D. (2002). *Le nouvel Ordre éducatif mondial*. París: Nouveaux Regards/Syllepse.

MARTÍNEZ BOOM, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

MORENO, A.; DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J.; PAZOS, J.L. y RECIO, M. (2012). *¿Qué hacemos con la educación?* Madrid: Akal.

OCDE (2001). *Knowledge Management in the Learning Society*. París: OCDE.

OCDE (1987). *Structural Adjustment and Economic Performance*. París: OCDE.

PUELLES, M. (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1906-2004), *Historia de la Educación*, 24, 229-253.

VIÑAO, A. (2012). *El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras*. Recuperado el 9 de abril de 2012 en <http://es.scribd.com/doc/88251368>

WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

Acoso y derribo de la educación pública

Rosa Cañadell

I. INTRODUCCIÓN

Estamos asistiendo, perplejos y aterrorizados, a un acoso y derribo de la educación pública. Recortes presupuestarios, incremento del número de alumnos por aula, aumento de las horas lectivas para el profesorado, congelación de oposiciones, sustituciones que no llegarán hasta pasados diez días, contratos precarios con una disminución de horario y sueldo para las personas substitutas, desmantelamiento de programas para atender a la diversidad, disminución de becas, aumentos estratosféricos en las matrículas universitarias, miles de docentes echados del sistema y abocados al paro, restricciones financieras para el funcionamiento cotidiano de los centros, paralización de nuevas construcciones, disminuciones sucesivas de los salarios... Son algunas de las estrategias seguidas por nuestros gobiernos, central y autonómicos, para desmantelar definitivamente esta educación pública que tanto costó construir después de 40 años de dictadura y abandono educativo por parte del estado.

La excusa para todo ello es la famosa crisis y la presunta falta de dinero público, lo que impide al Estado cumplir con su obligación para con sus ciudadanos más vulnerables: el alumnado, los niños y niñas, adolescentes y jóvenes en etapa de formación. Pero, como ya han señalado innumerables voces, esta imposibilidad del Estado para hacer frente al mandato constitucional de proveer

de una educación pública a todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, no es real. El dinero existe y el problema es la forma en que se recauda y el modo en que se utiliza. Así pues, como se viene denunciando, de lo que se trata es de cómo se afronta esta crisis y cómo se sale de ella, lo cual es una opción política y no un imponderable caído del cielo. Las medidas que se vienen aplicando, desde el inicio de esta crisis, no sirven para salir de ella, pero sí son ideales para dismantelar todos los servicios públicos, extorsionar a los trabajadores y a las clases menos favorecidas y aumentar la tasa de ganancia del capital.

Además, esta estrategia neoliberal, no trata sólo de disminuir el dinero público destinado a los servicios, sanidad, educación, servicios sociales, etc. sino que responde también a otros objetivos que forman parte igualmente de la doctrina neoliberal, para los cuales, la crisis sirve de excusa y no de causa.

En este sentido los laboratorios de ideas financiados por entramados financieros, empresariales e instituciones políticas contemplan los servicios públicos como un obstáculo para sus intereses. Cualquier instrumento susceptible de compensar desigualdades, que sea gratuito, universal y no discriminatorio, con garantías laborales y que resulte, a la vez, fuente de ocupación pública es acusado, contra toda evidencia, de poco productivo, oneroso, escasamente dinámico y obsoleto. A lo largo de las últimas décadas, los diversos lobbies empresariales no han cesado de atacarlo y difundir propaganda negativa frente a la pretendida “eficiencia, eficacia y productividad” del sector privado. Esta creencia, vehiculada frecuentemente a través de medios de comunicación controlados por el empresariado o las fundaciones privadas y escuelas de negocios, ha influido a menudo en la opinión pública y ha preparado el terreno a las administraciones públicas para atacar, debilitar y, finalmente, propiciar el dismantelamiento del sector público.

En cuanto a la educación, el objetivo no es sólo una disminución pasajera del presupuesto, sino implementar un gran cambio de paradigma que se viene fraguando desde hace tiempo y para

el que la crisis funciona como una excusa ideal. Detrás de todos los recortes, propuestas y contrapropuestas, se esconde un debate mucho más profundo, mucho más ideológico y de mucha más trascendencia para el futuro de la educación en general y para el futuro de nuestra sociedad. Pero este debate no acostumbra a ser visible como tal, no es explícito y, por lo tanto, a pesar de su importancia, no puede ser realizado de forma abierta, sino a través de cuestiones mucho más puntuales, como la crisis o el déficit público, que, de hecho, están encubriendo el debate principal.

2. CAMBIO DE PARADIGMA

La globalización neoliberal se caracteriza por una expansión territorial y sectorial del capitalismo, y en este sentido hace años ya que llegó al sector educativo, tratando de imponer un gran cambio del sentido y de los objetivos que durante muchos años ha tenido la educación: se trata de abandonar la idea de “educación como servicio público, como un derecho básico de toda la ciudadanía, con el objetivo de proporcionar a todos los niños y jóvenes una formación integral”, y pasar a planificar una “educación al servicio de la economía, entendida ya no como un derecho universal, sino como una inversión personal”. Este nuevo concepto de educación tiene dos vertientes: abrir el mercado educativo, que supone miles de millones de euros, para que las empresas privadas puedan realizar negocios en este mercado, y por otra parte, ofrecer una formación al servicio de las empresas, adecuándola a las necesidades del mercado de trabajo.

EDUCACIÓN PÚBLICA, GRATUITA, LAICA Y DE CALIDAD

Partíamos del viejo paradigma que considera que la educación es un derecho universal y un bien público, al que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho a acceder y la Administración tiene el deber de garantizar, en condiciones de calidad y de igualdad. Este modelo es el que considera que la educación es un factor de desarrollo personal, de emancipación social y una de las herramientas para hacer posible una sociedad cohesionada, inclusiva y justa. Este modelo se enmarca en todas las tradiciones en defensa de una escuela pública, gratuita, laica y de calidad,

que ofrece una verdadera igualdad de oportunidades y que trata de formar personas con capacidad para vivir y participar en una sociedad democrática. Este modelo considera que la educación es un servicio público que debe ser financiado por el Estado y llegar al máximo número posible de población, a fin de que todas las personas puedan satisfacer su derecho a la cultura y a la educación. Este modelo centra su preocupación en buscar los contenidos, valores y metodologías que mejor ayuden a una educación global y puedan compensar el desigual capital cultural y social con el que el alumnado llega a la escuela.

Con la recién estrenada democracia, se construyó una educación pública con la participación activa del profesorado, y con el estímulo y el apoyo de los poderes públicos. Una escuela pública que tuvo como reto la igualdad de oportunidades, la democratización de los centros y las buenas prácticas profesionales. Un modelo que dio sus frutos y, por primera vez en mucho tiempo, las clases populares accedieron a la universidad.

3. LA EDUCACIÓN NEOLIBERAL

Desde finales de los años 90 la política educativa a nivel internacional se ha redefinido en virtud de las necesidades del capitalismo en su versión neoliberal. En muchos países, incluyendo el nuestro, la política educativa oficial se ha modificado con el objetivo de responder a la sociedad de mercado; los valores de la empresa han empezado a suplantarse a los antiguos ideales humanistas y una versión pragmática de la educación, ha cobrado vigor a lo largo y ancho del mundo mundial y en la mayoría de las instituciones de diferentes niveles y modalidades educativas.

Una característica de esta nueva etapa es la creciente intervención de los organismos internacionales en el ámbito educativo: desde la OMC se preconiza la apertura del mercado educativo y la liberalización de este servicio, el Banco Mundial “recomienda” la privatización y la gestión empresarial de los centros educativos, la competitividad entre las escuelas, la imposición de unas “competencias básicas” que intentan orientar los contenidos de la educación a nivel mundial adecuándolos a las necesidades de los

puestos de trabajo, una disminución del gasto público destinado a la educación y un aumento del financiamiento individual (la educación, como toda inversión, ha de pagarse), y una gestión de los sistemas educativos capaz de rentabilizar los gastos y que aumente la eficiencia.

Desde la OCDE se propagan también políticas educativas al servicio de la economía, siendo una de las principales aportaciones los famosos indicadores PISA, que intentan evaluar a todos los jóvenes de todos los países del mundo con las mismas pruebas, elaborando después una lista sobre la “calidad educativa” de cada país. De hecho, el ranking de los resultados de los informes PISA acaba decidiendo qué es calidad, y de manera indirecta, acaba orientando los currículos, pues todos los países desean adelantar puestos en el ranking y, por tanto, acaban imponiendo unos conocimientos coincidentes con aquellos que PISA evaluarán.

Finalmente, las orientaciones de la UNESCO, única institución formada por ministerios de Educación, que desde los años 70 ha promovido una educación entendida como una herramienta de emancipación, han perdido toda su fuerza y la institución ya no posee ningún poder.

Este modelo neoliberal parte de la base de que la educación es un bien individual y su valor es básicamente económico y, por lo tanto, debe estar sujeto a las leyes del mercado como cualquier otra mercancía. La educación, así entendida, pasa a estar al servicio de la economía en su doble vertiente: por un lado, debe ser “adaptada” a las necesidades de las empresas y del mundo laboral, por otro, debe ser “rentable”, o sea, gestionada con criterios empresariales y ser susceptible de negocio privado. Este modelo educativo no considera ya que es el Estado el que garantiza el derecho a la cultura y a la formación, sino que son los individuos los que deben “invertir” en educación, con lo que los “educandos” o sus familias, se convierten en los nuevos “usuarios”, con derecho a elegir y a exigir resultados satisfactorios que rentabilicen su “inversión”. Y los educadores, a su vez, pasan a ser meros trabajadores al servicio de las demandas del mercado, que se limitan a

implementar currículums y metodologías que los “expertos” decidieron y que los nuevos gestores de los centros educativos llevan a la práctica de forma “eficaz”: más resultados con menos recursos.

Los esfuerzos para implementar este cambio de paradigma han sido muchos a lo largo y ancho del planeta, con mayor o menor éxito y con mayores o menores resistencias. Si bien se han alzado voces denunciando los males que implica la aplicación de este modelo (Nico Hirtt, Christian Laval, Gómez Llorente, Richard Hatcher, Rosa Cañadell... por citar algunas), en general no es un debate en el cual se haya profundizado mucho y menos en nuestro país, a pesar de que la mayoría de nuevas leyes educativas hayan ido en este camino: La LOE, como ley marco ya impuso las nuevas pautas y las autonomías han hecho el resto. De hecho, las fórmulas son iguales para todos los territorios: “consolidación y ampliación de los centros privados-concertados”, “autonomía de centros”, “direcciones profesionalizadas”, “organización jerárquica en los centros públicos”, “evaluación externa”, “incentivos por resultados”, “precarización y desregulación laboral del profesorado”, “privatización y externalización de los servicios educativos”... Todas ellas, medidas que tienen como objetivo poner la educación bajo las leyes del mercado, mercantilizándola, con la finalidad de favorecer a las empresas privadas.

Ahora la crisis es la ocasión perfecta para rematar el cambio de paradigma. Tal y como dice Naomi Klein en un fragmento de su libro *La doctrina del shock*: “Durante más de tres décadas, Friedman y sus poderosos seguidores habían perfeccionado precisamente la misma estrategia: esperar a que se produjera una crisis de primer orden (económica o catástrofe) o estado de shock, y luego vender al mejor postor los pedazos de la red estatal a los agentes privados mientras los ciudadanos aún se recuperaban del trauma, para rápidamente lograr que las reformas fueran permanentes”.

En este sentido los recortes que se están llevando a cabo por parte de los diferentes gobiernos central y autonómicos apuntan en esta dirección y van más allá de ser medidas coyunturales,

puesto que tienen un objetivo estructural: preparar los servicios públicos para hacerlos rentables al beneficio privado.

Bajo este racionamiento neoliberal, el sistema educativo se vincula lineal y mecánicamente con el aparato productivo, subordinando el primero a los intereses del segundo. Se considera a la educación como una producción de capital humano, como una inversión personal y colectiva que debe, por lo tanto, ser rentable en términos económicos

Es necesario para el modelo neoliberal eliminar el derecho a la educación para poder comercializarla, fuente de lucro y de dominación. Al reducir la educación a una simple mercancía se la convierte en objeto de consumo, al cual tendrán acceso solamente quienes dispongan de los recursos suficientes para comprarla en los términos en los cuales se ofrezca en el mercado. La educación queda, de esta manera, despojada de cualquier sentido formativo, sustituido grotescamente por un sentido lucrativo. Se imparte la educación según un modelo tecnocrático: se trata de entrenar mano de obra hábil pero acrítica, para lo cual se jerarquiza lo tecnológico en detrimento de lo humanístico, ético y social.

3.1. PRIVATIZACIÓN

La creciente privatización es uno de los elementos básicos del nuevo modelo educativo y ello se concreta en la consolidación y ampliación de la doble red, con un aumento de los centros privados concertados, con un aumento de los niveles educativos que reciben subvención pública en centros privados y con un aumento de las cantidades dedicadas a la concertación. Todo ello sin una normativa clara ni medidas eficientes para que los centros privados que reciben financiación pública cumplan con sus obligaciones de gratuidad, de no selección del alumnado, de no segregar al alumnado por su sexo, de subsidiariedad con la pública y de laicidad. En realidad, los centros concertados continúan aumentando, continúan cobrando cuotas a los padres y madres, continúan seleccionando al alumnado y tienen mayoritariamente un ideario religioso. El resultado es una mayor cantidad de dinero público gestionado por patronales privadas, una mayor fractura social (de

clase social y de origen cultural) del alumnado entre centros públicos y privados concertados, así como un control ideológico por parte de los centros religiosos de una gran cantidad de nuestros niños/as y jóvenes.

Por otro lado, se aumenta la privatización y la externalización de todos los servicios educativos: comedores, transporte, limpieza, evaluación, formación, etc., así como algunos tramos educativos que pasan, también, a ser gestionados por empresas privadas: educación de 0-3, educación de personas adultas, Formación Profesional, educación on-line, etc.

3.2. AUTONOMÍA DE CENTROS

La autonomía en los centros escolares no es ninguna novedad, sino una vieja práctica del profesorado que, más allá de las directrices oficiales, ha buscado siempre nuevas estrategias docentes para adaptarse a las necesidades del alumnado, siempre diverso y distinto. Tampoco es nuevo el Proyecto de Centro que ahora se vincula con la nueva autonomía. La LOGSE, en el 1985, ya introdujo la obligación de todos los centros de elaborar un Proyecto educativo y un Proyecto curricular. En definitiva, la autonomía hace tiempo que se practica en los centros educativos y los proyectos de centro hace años que se inventaron.

¿Por qué ahora se resucita todo ello? ¿Cuál es la novedad? La novedad es que bajo el anuncio de la autonomía se esconde lo que realmente se pretende implementar: la jerarquización de las relaciones dentro del centro, la potenciación de la figura del director/a como jefe de personal, la consecución de más recursos vinculados a “mejores proyectos y mejores resultados”, la evaluación de todo y de todos y una carrera docente del profesorado (léase condiciones de trabajo) vinculada a los resultados del alumnado. Nada de ello resuelve los problemas que se viven en los centros escolares. Lo que el profesorado lleva tiempo reivindicando es que la Administración le proporcione los recursos necesarios para poder llevar a la práctica lo que colectivamente han decidido: profesorado suficiente para atender las nuevas necesidades

(inmigración, conductas disruptivas, integración, retrasos escolares, etc.), menos alumnos por aula en los centros con alumnos que tienen muchas dificultades, más profesionales para atender a nuevos problemas sociales, psicológicos o culturales, tiempo suficiente para coordinarse y reflexionar conjuntamente, formación adecuada para afrontar los nuevos retos, etc.

Lo que proponen nuestras administraciones educativas bajo el nombre de autonomía es muy distinto de lo que los centros necesitan e implica una nueva concepción de la educación pública, con consecuencias muy negativas. La primera es el desmantelamiento del “sistema público” entendido como un todo, al pasar a considerar a cada uno de los centros educativos como una entidad independiente, para adjudicarles distintos recursos y profesorado en función del resultado escolar del alumnado, lo cual implica la creación de centros públicos de distinta categoría: aquellos que tengan la suerte de tener un alumnado con pocas dificultades, tendrán mejores resultados y, por lo tanto, más recursos, con lo que serán más atractivos para las familias más motivadas, y así se concentrarán en unos centros el alumnado con más posibilidades y los mejores recursos. Un proceso que aumentará la fragmentación social entre los centros públicos que se sumará a la ya existente entre públicos y privados concertados, imposibilitando, cada vez más, la igualdad de oportunidades que todo servicio público tiene la obligación de ofrecer.

Por último, se pone en peligro la educación global, entendida como un conjunto de saberes, normas y valores: si lo que va a condicionar el salario del profesorado y el prestigio del centro son los resultados del alumnado a partir de las evaluaciones externas, toda la acción educativa acabará centrándose en preparar al alumnado para dichas pruebas. Se corre el riesgo, también, de que disminuya el interés por trabajar con el alumnado que tiene más dificultades, ya sean sociales, psicológicas o de aprendizaje, puesto que este tipo de alumnos requiere mucho esfuerzo, lo que puede implicar el progresivo abandono del sector más vulnerable del alumnado.

3.3. GESTIÓN AUTORITARIA

Para poder implementar esta nueva autonomía se propone una gestión autoritaria en los centros públicos. Se pretende reforzar la autoridad y las funciones de las direcciones para que puedan tomar decisiones en la gestión de los centros al margen del profesorado, de las asociaciones de padres y madres, y de los Consejos escolares. Es evidente que una gestión en la que las direcciones desempeñarán funciones propias de la patronal, supondrá avanzar hacia un modelo de gestión autoritaria que eliminará la participación y la capacidad de decisión de la comunidad educativa en la gestión de los centros dificultando un trabajo en equipo que es, precisamente, la mejor garantía del buen funcionamiento de un centro educativo. Caminar hacia ese sistema exigirá unos cambios en la estructura actual de los centros públicos, que acabarán definitivamente con su gestión democrática, atomizando, además, su capacidad de resistencia.

La segunda consecuencia es el fin de la democracia en la organización de los centros públicos, que quedará en manos de la dirección, al limitar la participación del profesorado en todas las decisiones, tanto pedagógicas como organizativas, así como la de los padres y madres. Teniendo en cuenta que la educación es una tarea colectiva, en la que la participación y el trabajo en equipo son imprescindibles, otorgar excesivo poder en manos de una sola persona, no garantiza mejorar la docencia en el aula y puede crear muchos problemas: arbitrariedad, sumisión, imposición, etc. Todo ello conlleva limitar la pluralidad pedagógica e ideológica del profesorado, que es una de las riquezas de nuestros centros públicos, ya que para educar por y para la democracia hace falta poder ejercerla por parte de toda la comunidad educativa. Por otro lado, pretender mejorar los resultados escolares del alumnado a base de organizaciones jerárquicas o de incentivos individuales es un grave error y un esfuerzo inútil.

3.4. ELECCIÓN DE CENTRO

La “libertad” en la educación, reconocida en nuestra legislación, no implica automáticamente el “derecho” a la elección de

centro educativo subvencionado por el Estado, tal y como se pretende aplicar. De hecho, en un servicio público como es la educación, el derecho a elegir no debería existir. Primero porque no es posible que una Administración pueda garantizar todas las preferencias individuales; segundo, porque el dinero público no puede utilizarse para satisfacer los intereses personales, sino que debe servir para garantizar la igualdad del servicio para todos los ciudadanos y ciudadanas; y tercero, porque el derecho a elegir no es más que el privilegio de unos pocos que tienen la posibilidad de hacerlo, bien porque su dinero se lo permite (y pueden pagar un centro privado o privado concertado) o bien porque su situación social les permite tener acceso a mayor información, con lo que pueden buscar las estrategias adecuadas para matricular a sus hijos en el centro que deseen. Está perfectamente comprobado que, incluso en igualdad de condiciones económicas, las estrategias de elección son muy distintas según el nivel cultural y la situación social. Entre las clases populares priman más la proximidad y la convivencia con los amigos, vecinos y hermanos, mientras que en las clases más ilustradas priman la eficacia y el nivel social de los demás alumnos.

Así pues, la libertad de elección no es más que una estrategia para situar a la educación dentro del mercado y, como todo lo que funciona con las leyes del mercado, los efectos negativos recaen siempre sobre las clases más populares. Si esta libertad de elección está, además, subvencionada con dinero público (como sucede actualmente con los concertados) nos encontramos delante de un sistema en el que el Estado, en vez de velar por la igualdad, favorece claramente al sector social más privilegiado y deja en manos del capital privado la posibilidad de obtener un doble beneficio: la venta del saber y el control directo de lo que se debe inculcar a los futuros trabajadores/as.

Apostar por el derecho a elegir centro es apostar claramente por la desigualdad en la educación. Para que pueda haber elección debe haber diferencia y ello implica automáticamente la existencia de centros considerados mejores y otros considerados peores. Mientras que el objetivo de una educación que busque

la igualdad de oportunidades es justamente lo contrario, que las diferencias entre los centros escolares sean las mínimas y en todo caso, poner los recursos necesarios (económicos, humanos, de formación, etc.) para que los peores puedan mejorar. No es con la competitividad entre los centros educativos con lo que se va a elevar la calidad de la enseñanza, sino que es justamente lo contrario: el intercambio de experiencias, el trabajo en común, la participación de padres y madres, los recursos humanos y económicos necesarios, lo que puede elevar el nivel del “sistema educativo” global.

3.5. EVALUACIÓN E INCENTIVOS

Las evaluaciones, y las nuevas reválidas, que propone el anteproyecto de la LOMCE tienen un espíritu altamente punitivo para el profesorado y terminan siendo una carrera de obstáculos para el alumnado. Por un lado, se devalúa el trabajo que realiza el profesorado y se cuestiona la evaluación del alumnado que todos y cada uno de los docentes realiza en su aula; por otro, se intentan vincular los resultados del alumnado a la promoción económica del profesorado. Finalmente, se pretende establecer rankings entre los centros. De este modo, aquellos centros que, beneficiados por la composición sociocultural de su alumnado obtengan unos buenos resultados, tendrán una gran demanda, lo cual les permitirá hacer una selección del alumnado en función de sus altas capacidades, lo cual, a su vez, repercutirá todavía más en los propios resultados. Por el contrario, aquellos centros con una población escolar marcada por la precariedad económica, los problemas sociales, y las carencias culturales, verán como sus mejores alumnos marcharán en busca de centros favorecidos por estos “rankings”, y verán, por lo tanto, degradada su situación hasta el punto de caer en un pozo educativo del cual es prácticamente imposible salir. Se trata, pues, de propiciar por acción y omisión las escuelas gueto, que tantas dificultades sufren con objeto de hacer efectiva la igualdad de oportunidades.

Es evidente que las evaluaciones son positivas y necesarias, pero siempre y cuando se evalúe para mejorar, no para clasificar o para penalizar.

3.6. LA EMPRESA DENTRO DE LA ESCUELA

Otro de los fenómenos crecientes es la penetración de las escuelas de negocios en los centros educativos. Un intento de colonización ideológica que pretenden las élites empresariales para domesticar educativamente a sus futuros trabajadores y limpiar una imagen pública cuestionada.

En Cataluña ya se ha puesto en marcha el programa “Cataluña, escuela de emprendedores”, con el cual se pretende inculcar la “cultura emprendedora” en todas las etapas educativas, desde infantil hasta bachillerato y FP. Parece casi un chiste que, en medio de una crisis agobiante, con un paro que no cesa de crecer, cuando las empresas, sobre todo las pequeñas y medianas, tienen que cerrar estranguladas por la falta de crédito y de clientes provocada por un aumento de la pobreza, nuestra consejera de Enseñanza proponga que las escuelas se conviertan en una “fábrica de empresarios”. Y por otro lado tenemos la generación de jóvenes mejor formada de nuestra historia, pero con menos oportunidades. Muchos y muchas de nuestros jóvenes sumamente preparados tienen que marchar fuera del país para poder salir adelante. ¿Por qué queremos formar más emprendedores si los que tenemos no tienen ningún tipo de posibilidad de salir adelante?.

Otra forma de penetración de las empresas en la educación no universitaria son los convenios firmados con fundaciones que dependen de grandes empresas o grandes bancos. Un ejemplo es “Empieza por Educar” a la que se le permite hacerse cargo de la docencia directa en horario lectivo del alumnado de ESO “en condiciones desfavorecidas y con dificultades de aprendizaje” de los centros públicos que se acogen al programa.

Este convenio introduce la presencia en los centros de un profesorado, formado por la propia fundación, que no cumple ninguno de los requisitos que se necesitan para impartir docencia en el sistema público. Pero además, esta fundación, que se presenta a sí misma como “entidad sin afán de lucro”, está directamente relacionada con la banca y la especulación financiera y no con el mundo de la educación. Presidida por Patricia Botín y ava-

lada por el Banco de Santander, La Caixa y otras fundaciones y empresas vinculadas al mundo de las finanzas, sus ejecutivos cuentan con una gran experiencia en empresas de consulting, inversiones y productos financieros (algunos de dudosa legalidad): desde Goldman Sachs hasta Coca Cola o Microsoft.

La fundación es una filial de la multinacional “Teach for All” implantada con diferentes nombres en 13 países del mundo, desde los Estados Unidos hasta la India, pasando por América latina. En estas fundaciones participan bancos y empresas como JP Morgan, Morgan Stanley, el Deutsche Bank...

Todo ello es un paso muy importante hacia la privatización de la enseñanza pública, una puerta abierta a las empresas o corporaciones multinacionales en nuestro sistema educativo y una invasión ideológica claramente tendenciosa.

3.7. FLEXIBILIDAD LABORAL

Si el modelo paradigmático es la empresa privada, el funcionario docente resulta un estorbo y un inconveniente. En efecto, a la empresa privada competitiva le es esencial disponer de unos trabajadores dóciles, polifacéticos, reconvertibles, fieles intérpretes del mandato gerencial, y nada asegura mejor esa disposición que la perpetua incertidumbre sobre la permanencia en el puesto de trabajo.

Hay, pues, una correlación que no es en absoluto accidental. Si la escuela pública se pone en cuestión, en su carácter de servicio público, regulado por el principio del interés general y no por las fluctuaciones de la oferta y la demanda, lo mismo debe hacerse con el funcionariado docente, pues éste constituye la columna vertebral de la institución que aún llamamos “escuela pública”. Por eso, la defensa del estatus funcional de los profesores de la escuela pública no es simplemente una prioridad sindical, y menos aún, una “reivindicación corporativa”, sino la defensa de un pilar básico de la enseñanza como servicio público.

4. EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Frente a este ataque sin precedentes, la defensa de una educación pública es más necesaria que nunca. Esta defensa no puede quedar en manos solamente del profesorado, sino que toda la comunidad educativa y la sociedad en general deben implicarse, pues se trata de defender un derecho básico y un modelo educativo que ayude a avanzar hacia un modelo de sociedad más justa y más equitativa.

El sistema educativo no debe estar regido por las leyes del mercado, sino por principios de justicia y de equidad. La defensa de la educación pública pasa por la defensa de un modelo de educación basado en los principios de justicia y equidad, democracia y participación, igualdad de oportunidades y no segregación, derechos laborales y condiciones de trabajo dignas para el profesorado, inversión pública y recursos suficientes.

Defender la educación pública implica revertir la situación actual. La progresiva desaparición de los conciertos educativos es un objetivo básico: todo el dinero público debería destinarse a los centros de titularidad pública. Implica también recuperar la gestión y organización democrática, revertir todos los recortes laborales y salariales, así como recuperar los recursos necesarios para atender al alumnado con más dificultades. La lucha por la educación pública se enmarca, en definitiva, dentro de la lucha contra la privatización y los valores neoliberales.

4.1. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO UNIVERSAL

La educación es un DERECHO. Esta afirmación está contemplada en la Declaración de los Derechos Humanos y también en nuestra Constitución. La educación no es, ni puede llegar a ser, una mercancía más dentro del mercado, ni una inversión para aquellos que se lo puedan permitir. La educación no es un lujo ni un privilegio, es un DERECHO.

Pero sólo la educación pública asegura este derecho universal. Un sistema educativo que da cobertura a todos y cada uno de los

ciudadanos y ciudadanas sin ningún tipo de distinción. Una educación a la que pueden acceder todos los niños y niñas que viven en nuestro país. Una educación que todas las personas podemos reclamar y reivindicar, justamente porque es un DERECHO, no un favor ni un regalo: todos los ciudadanos y ciudadanas pagamos nuestros impuestos y por ello tenemos el derecho a exigir esta educación que ya hemos financiado.

Sólo la educación pública es susceptible de ser reivindicada. Solo la educación pública da cobertura universal. Por eso es un pilar fundamental para cualquier sociedad democrática, para asegurar la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

4.2. HETEROGENEIDAD Y DIVERSIDAD

La escuela es el ámbito de socialización más importante para todos los niños y niñas. Los futuros ciudadanos y ciudadanas deben socializarse dentro de la realidad en la que van a vivir el resto de su vida. Y la sociedad es diversa y heterogénea.

La heterogeneidad de la educación pública es un bien en sí mismo. Facilita la relación con todo tipo de personas y este aprendizaje fomenta la socialización y el respeto, amplía el conocimiento más allá del ámbito concreto en el que vive la familia propia, el barrio, la cultura o la clase social.

La escuela pública acoge todas las culturas, clases sociales, ideologías, religiones, sexos y eso es una riqueza en el proceso de aprendizaje, tanto académico, como social. Las estadísticas demuestran que los sistemas educativos más heterogéneos obtienen mejores resultados académicos.

La diversidad en la escuela pública no está representada solamente por el alumnado y por las familias, sino que también el profesorado es diverso y heterogéneo. La pluralidad ideológica, religiosa, cultural y de clase social dentro del profesorado asegura una pluralidad en las enseñanzas y ayuda a los alumnos y alumnas a una visión mucho más amplia y mucho más rica de todos aquellos saberes que se imparten. Esta pluralidad abarca también

a los “estilos pedagógicos” que, gracias a la libertad de cátedra de los centros públicos, facilitan también el aprendizaje académico.

Esta diversidad sólo la puede asegurar la educación pública. El acceso de los docentes (al menos hasta ahora) a la enseñanza pública hace posible que el criterio de selección sea imparcial y no segregador. Y, aunque se pueda y de deba mejorar, es un seguro de pluralidad. En los centros privados, normalmente pertenecientes a patronales religiosas o directamente vinculadas a una ideología y a una clase económica, no solamente seleccionan al alumnado, sino también al profesorado, que debe compartir los valores de las patronales. Todo ello implica que están mucho más cerca del adoctrinamiento y de una visión dogmática y sesgada de la realidad, lo que hace muy difícil un aprendizaje amplio y una visión real de la sociedad.

La educación pública, diversa y heterogénea, es la única que puede favorecer la cohesión social, la igualdad entre los sexos, la no discriminación por cuestiones de raza, origen cultural, religión o elección sexual. Sólo educando en la diversidad se puede acceder al respeto y valoración de la diversidad real que existe en nuestra sociedad.

4.3. LAICIDAD

En un Estado no confesional, la religión debería estar totalmente fuera de las escuelas. Es del todo denunciante que, pasados más de 30 años desde la transición, no se hayan suprimido aún las clases de religión en los centros públicos. Pero, más allá de esto, lo más grave es que continúen financiando con dinero público centros de titularidad religiosa.

La apuesta por la educación pública implica una apuesta decidida por la laicidad en los centros educativos. La escuela laica es la única que hace posible la convivencia pacífica entre todos los alumnos, profesen la religión que profesen. No significa un modelo escolar en contra de nadie, sino a favor de una educación sin dogmas, en valores humanistas y universales, en la pluralidad y en el respeto a los derechos humanos, en la asunción de la

diferencia y de la diversidad y en los valores éticos, no sexistas y democráticos. Es la escuela en la que se sienten cómodos tanto los no creyentes, como los creyentes de las diversas religiones o convicciones, donde no se estigmatiza o se segrega al alumnado en función de las creencias o las ideologías.

4.4. DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN

Los centros educativos públicos se han caracterizado, al menos hasta ahora, por un funcionamiento democrático y participativo de todo el profesorado y del resto de la comunidad educativa, en el marco de los consejos escolares.

La educación es una acción colectiva y, por lo tanto, solo puede desarrollarse en unas condiciones de participación que hagan posible la toma de decisiones de forma democrática. A lo largo de todos estos años, antes de la avalancha neoliberal, fueron muchísimos los centros públicos que, a partir de su profesorado, hicieron posible muchos avances pedagógicos e innovaciones que mejoraron la educación.

Todo ello, sin embargo, se está resquebrajando, ya que todas las nuevas leyes educativas van en sentido contrario y fomentan la gestión piramidal de los centros públicos, con direcciones “profesionalizadas” con poder de tomar todas las decisiones y excluir al resto de la comunidad educativa.

La propuesta del anteproyecto de ley del PP ya contempla este tipo de gestión, profundizando en lo que ya aparecía en la LOE. Con ello se pierde la riqueza pedagógica y organizativa que pueden aportar todos y cada uno de los profesores y profesoras, que pasan a “cumplir órdenes” y a ser meros transmisores de los currículos oficiales y de las metodologías impuestas por la dirección. Por otro lado, al dotar a las direcciones de más poder sobre el profesorado se abre una gran puerta a la arbitrariedad y a la sumisión.

Si queremos educar a nuestro alumnado para vivir y participar en la sociedad de forma democrática, es evidente que no podemos hacerlo desde centros educativos no democráticos ni participativos.

4.5. TRANSPARENCIA Y CONDICIONES LABORALES

Con la escuela pública surge el funcionariado docente. Y esto responde a una filosofía política, a una determinada teoría del Estado. Lo que se pretende asegurar mediante el régimen funcional de los servidores del Estado, es su neutralidad política en el ejercicio de la función que a cada uno le corresponde. El funcionario accede a su empleo en virtud de un concurso público basado —como ahora tanto se repite— en los principios de mérito, capacidad y publicidad. Es decir, ocupa el puesto que ocupa por sus méritos, no por el favor de sus superiores. El acceso a su destino y la permanencia de su puesto están regulados reglamentariamente, así como el tipo de tareas que pueden encomendársele. Su salario tampoco depende de la arbitraria voluntad de sus superiores, sino que está, así mismo, tasado por la ley, en definitiva, por el Parlamento.

Todas estas características del estatus funcional no son “privilegios corporativos” —aunque ciertamente pueda hacerse un mal uso en ocasiones, que sería igualmente corregible en vía reglamentaria—, sino que configuran un estatus de seguridad, y de razonable independencia, para que el funcionario en definitiva sea pura y simplemente un instrumento de la ley.

El estatus funcional de los trabajadores del Estado es, pues, un componente básico del Estado de Derecho. El estatus funcional, en consecuencia, no protege tanto al funcionario frente a las posibles arbitrariedades de sus superiores, cuanto protege a los ciudadanos, dándoles garantía de ser tratados por los funcionarios servidores del Estado con ecuanimidad o neutralidad ideológica y política. Y a esa misma conclusión se llega si se quiere considerar el reverso de la autonomía propia del estatus funcional, esto es, el principio de responsabilidad de todos sus actos al que está sujeto todo funcionario, que puede ser sancionado e incluso separado del servicio por incumplimiento de las leyes y normas.

Pero, en estos momentos, estamos viendo como uno de los ataques más furibundos es, precisamente, contra el funcionariado. De hecho, los recortes están incidiendo de una manera escan-

dalosa en las condiciones laborales del profesorado, que ha visto aumentar sus horas de trabajo, disminuir su salario y aumentar sus tareas, al mismo tiempo que están aumentando las diferencias entre el propio profesorado.

A consecuencia de las nuevas políticas sociales y educativas se está generando un fenómeno laboral a imagen del modelo de relaciones laborales que asola al resto del mundo laboral. La progresiva diferenciación de condiciones laborales; la separación entre categorías de funcionarios de carrera, interinos y sustitutos; los diferentes complementos por etapas y modelos de coordinación, la precarización del personal sustituto, complementos diferenciados de tutoría, complementos vinculados al incremento voluntario del horario lectivo, las propuestas de las direcciones, muchas de las cuales vinculadas a proyectos de autonomía; la pérdida de referentes políticos y sindicales; la constatación de una cierta “fractura generacional” dentro de algunos centros, con colectivos que asumen valores diferenciados, han propiciado una atomización del profesorado.

Esta atomización se traduce en un aumento de la individualización de las relaciones laborales, tanto respecto a la administración, como a las direcciones y en los claustros, lo cual, a su vez, dificulta la circulación de información y propicia una cierta pasividad respecto a las agresiones comunes que sufren los enseñantes. O peor todavía, parece poder acabar con una cierta cultura solidaria y de pertenencia colectiva.

De hecho, esta atomización ha comportado menos vida comunitaria en las salas de profesores, en los claustros y en los departamentos. La diferencia creciente de condiciones laborales tiene como daños colaterales, reales o posibles, una diferencia en el grado de implicación, tanto educativa, como emocional, laboral y sindical.

5. RECORTES Y NUEVA PROPUESTA DE LEY

Con la crisis como excusa, los recortes en educación, al igual que los recortes en los demás servicios públicos, están siendo

terriblemente agresivos y afectan gravemente a los sectores más vulnerables de la comunidad educativa: profesorado interino y sustituto, alumnado con más dificultades y familias con menos recursos económicos. Pero, además, como se está comprobando, son totalmente inútiles para salir de la crisis o paliar el déficit público.

Pero lo que sí se está consiguiendo es dismantelar la educación pública, que, en realidad, es su verdadero objetivo. Los centros educativos públicos están pasando su peor momento, con aulas masificadas, clases sin profesores porque no llegan los sustitutos/as hasta pasados 10 días, miles de docentes en la calle sin trabajo, el profesorado obligado a trabajar más y cobrar menos, padres y madres que no pueden pagar las guarderías, niños y niñas sin comedor escolar y jóvenes con dificultades para pagar las nuevas tasas de las universidades y también de la FP. Pero, además, los recortes se centran de manera muy especial en todos aquellos programas que iban destinados al alumnado con mayores dificultades: programa PROA, destinado a refuerzo escolar para alumnado con problemas de aprendizaje, o la educación compensatoria, por poner algunos ejemplos.

Pero no son sólo los recortes, está ya en marcha un nuevo anteproyecto de ley (LOMCE) con propuestas altamente preocupantes, algunas terriblemente retrógradas, como las antiguas reválidas estatales y el cuerpo de directores, que nos retrotraen a tiempos predemocráticos.

Las propuestas persiguen una re-centralización y un mayor control del Estado con respecto a las autonomías, son segregadoras para el alumnado y proponen la desaparición total de la democracia en el funcionamiento de los centros.

La reducción, en un 10%, de la parte del temario escolar que deciden las autonomías, más las nuevas evaluaciones y reválidas estatales, no parece que sean medidas pedagógicas que ayudarán a disminuir el fracaso escolar, más bien es un intento de mayor control de los contenidos por parte del Ministerio.

Las dos reválidas al finalizar 4º de ESO, distintas para el alumnado que ha cursado el itinerario de FP o el de Bachillerato, implican crear dos títulos diferenciados que dan acceso a dos tipologías de estudios, lo que no ayuda en absoluto a la necesidad de abrir el sistema educativo y que sea más fácil transitar entre distintas opciones post-obligatorias. Parece, más bien, que los alumnos/as que opten por la reválida de FP tendrán mucho más difícil acceder a un Bachillerato o a un ciclo de FP superior, lo que aumenta la fractura educativa. Y añadir otra reválida al finalizar el bachillerato, además de las pruebas que cada universidad tiene la competencia de hacer, implica también aumentar las dificultades para acceder a los estudios universitarios.

Se crea también un nuevo ciclo de FP, la Formación Profesional Básica, a la que el alumnado podrá acceder con 15 años y que no dará opción a obtener el Graduado en ESO. Esta medida abre la puerta a la marginación de cierto sector del alumnado con dificultades, al que el sistema educativo no sabe dar respuesta y opta por la vía fácil, la de mantenerlo con un subtítulo inferior a una Educación obligatoria y echarlo del sistema a los 16 años sin posibilidad factible de volver a entrar. En vez de apostar por recursos que permitan atender a este alumnado con más dificultades, se da un paso atrás de gigante al dismantelar la universalidad y la homogeneidad de la educación básica obligatoria hasta los 16 años.

Finalmente, el anteproyecto también anula la potestad que hasta ahora tenían los consejos escolares para «aprobar y evaluar el proyecto educativo y el proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento de los centros» y, al mismo tiempo, se aumenta la profesionalización de las direcciones y se dota de más recursos a los centros que propongan proyectos de mejora. Se consolida así un modelo de gestión totalmente piramidal y se estimula la creación de centros públicos de distintas «categorías», estimulando la competitividad dentro de la red de centros públicos.

En definitiva, un modelo de educación cada vez más neoliberal y más segregador, menos participativo y más autoritario. Una

contrarreforma que no contempla medidas pedagógicas contra el fracaso escolar o el abandono prematuro. Unos cambios que, junto a todos los recortes, no harán más que aumentar las desigualdades educativas.

Hay que decir, también, que muchas de las propuestas de este nuevo proyecto de Ley del PP están ya implantadas en Cataluña, donde un gobierno, presuntamente de izquierdas, aprobó en 2009 la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), guiada totalmente por los principios neoliberales en educación.

6. LUCHAS, MOVILIZACIONES Y RESISTENCIA

Frente a toda esta situación, el profesorado, los padres y madres, los estudiantes y la sociedad en general se ha organizado y, cada vez más, hay un sinfín de protestas y movilizaciones, a lo largo y ancho de todo el Estado, para defender conjuntamente una educación pública de calidad y los recursos necesarios para poder hacerla realidad. Es muy importante que las protestas hayan superado el ámbito propiamente laboral del profesorado y se hayan insertado en la demanda ciudadana de un servicio público básico como es la educación.

En estos tiempos de ataque feroz a todos los derechos sociales y laborales, que tantos esfuerzos costó conseguir, es más importante que nunca, divulgar la información y ampliar la conciencia de todo lo que significa este intento de dismantelar la educación pública y acabar con un modelo educativo público, democrático, laico, de acceso universal y de compensación de desigualdades. Nos estamos jugando el futuro de nuestra sociedad.

Es imprescindible revertir esta situación y volver a conquistar el derecho a una educación que haga posible la equidad social y una formación humana, técnica y profesional para todos los futuros ciudadanos y ciudadanas. Es imprescindible dotar a nuestros jóvenes de todas las herramientas necesarias, no sólo para su futuro profesional y laboral, sino también para que sean capaces de analizar, participar y mejorar la sociedad.

Y para ello hace falta librar esta lucha en todos los ámbitos. Dentro del centro es importante recuperar el funcionamiento democrático y participativo, con decisiones conjuntas, tanto a nivel pedagógico, organizativo como reivindicativo. Hay que recuperar las asambleas, los claustros informativos con poder de decisión, las luchas conjuntas y la desobediencia pasiva si ello hace falta. Es preciso, también, recuperar la solidaridad entre el profesorado como colectivo, tanto dentro como fuera del centro, huyendo de la competitividad en la que quieren instalarnos. Es importante la defensa de los derechos de todo el alumnado y de todo el profesorado, en especial de los más vulnerables. Finalmente, es importante consolidar la participación de toda la comunidad educativa: asambleas, charlas, movilizaciones conjuntas con el alumnado, padres y madres, profesorado, trabajadores laborales.

Es necesario, también, consolidar alianzas entre los centros de un mismo municipio, barrio o localidad, y entre los centros educativos y el resto de organizaciones: asambleas, asociaciones de vecinos, padres y madres, etc. Es un buen momento para organizar acciones y movilizaciones conjuntas, jornadas educativas, jornadas reivindicativas, etc.

Finalmente, es importante situar la reivindicación de un determinado modelo de educación pública dentro de las reivindicaciones más globales, tanto por la defensa de todos los servicios públicos, como por la defensa de los derechos de todos los trabajadores y trabajadoras, contra la precariedad laboral y el empeoramiento de las condiciones laborales: huelgas generales, movilizaciones del 15M, convocatorias de sindicatos, etc.

Hay que dejar bien claro que no se trata solamente de la defensa de más recursos, sino también de la defensa de un modelo de educación que se aleje del paradigma neoliberal. No es suficiente ganar la batalla de los recursos, es necesario también ganar la batalla de las ideas.

Se trata de recuperar unos presupuestos que hagan posible un buen funcionamiento de los centros públicos y unas condiciones dignas para el trabajo docente, pero se trata también de recupe-

rar la organización democrática, la revalorización de la escuela pública por encima la privada, con la desaparición progresiva de los conciertos educativos. Se trata también de construir una educación que pueda dar una formación integral, académica, técnica y ética, que promueva la cooperación y la solidaridad, el gusto por el estudio y la cultura, y la capacidad de analizar críticamente los fenómenos sociales y actuar en beneficio de la equidad, la no discriminación, la no violencia, el respeto a todas las culturas y la preocupación por el medio ambiente.

Nunca debemos olvidar que la escuela es tanto un espacio de transmisión de la ideología dominante, como un espacio de resistencia y confrontación, y que en ella se reflejan no solo los valores de los grupos hegemónicos sino también las prácticas de los grupos subordinados. Que las escuelas y los centros educativos, en general, gozan de una autonomía ciertamente relativa, pero que les permite dejar de ser fieles servidores de los grupos dominantes y trabajar por valores, contenidos y objetivos alternativos.

Debemos recuperar algunos de los postulados que nos dejaron los autores de la pedagogía crítica y de la resistencia (Paulo Freire, Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Michael Apple, Paul Willis y Peter Mc. Laren), y no olvidar que “cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados” (Mc Laren, 1984; 198).

En definitiva, no debemos permitir que se consolide una educación al servicio de las empresas y mucho menos que las empresas dicten lo que se tiene que enseñar en las aulas. No debemos permitir que se implanten objetivos y valores tan descaradamente al servicio de la ideología más neoliberal que es, precisamente, la que nos ha llevado a la actual crisis, a la desigualdad, a la pobreza y a la falta de democracia. Es preciso que el profesorado recupere su verdadera autoridad y eduque a nuestros niños y niñas, chicos y chicas, en un sistema de valores que les ayude a vivir con dignidad y a mejorar esta sociedad, cada vez más injusta y más desigual. Hace falta, también, que se rechace de manera con-

tundente cualquier intento de privatizar la educación pública y luchar por recuperar unos presupuestos que permitan ofrecer a todos los alumnos y alumnas una educación de calidad, ideológica y democrática, para que puedan afrontar su futuro, luchar por sus derechos y participar en la mejora de la sociedad.

*PARA QUE OTRO MUNDO SEA POSIBLE
OTRA EDUCACIÓN ES NECESARIA*

BIBLIOGRAFÍA. AUTORES CITADOS

- CAÑADELL, Rosa: *Cómo afecta la globalización a la educación*. Artículo en *El Viejo Topo*. Abril 2008
- FREIRE, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI (1980). Méjico
- GIROUX, Henry: *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI (1992). Méjico
- GOMEZ Llorente, Luis: *Educación pública*. Morata (2000). Madrid
- HATCHER, Richard: *Privatización y sistema escolar en Inglaterra*. *Crisis*, 5 (2004)
- HIRT, Nico: *Los nuevos amos de la escuela*. Minor Network (2003) Madrid
- KLEIN, Naomi: *La doctrina del shock*. Paidós (2007) Barcelona
- LAVAL, Christian: *La escuela no es una empresa*. Paidós (2004). España
- MC LAREN, Meter: *La vida en las escuelas*. Siglo XXI. (1984) UNAM. Méjico
- TORRES, Jurjo: *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ed. Morata (2001). España

Los efectos de las políticas neoliberales sobre la educación: el caso de la Comunidad de Madrid

Francisco García y Miguel Recio

La Comunidad de Madrid es un ejemplo paradigmático de la aplicación de la agenda de “La Revolución Conservadora”. Es pionera en la política de recortes educativos, en el abandono de la educación y el desmontaje del modelo de escuela pública, configurando un modelo educativo cuyos rasgos distintivos son: el escuálido peso del gasto educativo, la apuesta decidida por la privatización, la desaparición de las actuaciones de compensación educativa y de atención a la diversidad, la apuesta por la excelencia para unos pocos en detrimento de la calidad para todos o la fragmentación de la red de centros a través de la promoción de la llamada especificidad curricular.

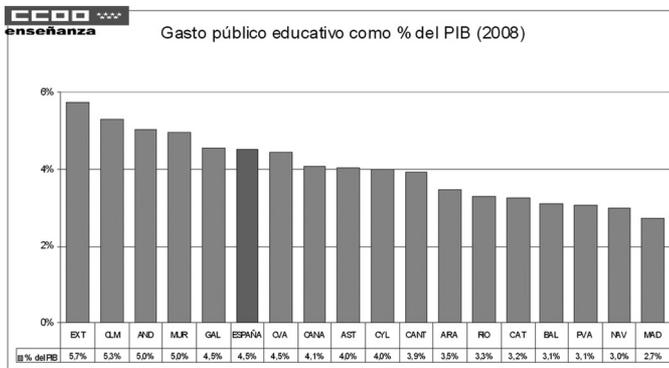
En un contexto de crisis económica, la inversión en educación redobla su importancia estratégica. Además de ser una política esencial para garantizar la cohesión social y la igualdad de oportunidades, se convierte en uno de los pilares sobre los que sustentar un nuevo modelo productivo basado en el valor añadido que incorpora el conocimiento. Lejos de esta consideración, las políticas educativas del gobierno regional han ocasionado retrocesos significativos tanto en la calidad de la enseñanza como en la equidad. Los principales indicadores educativos madrileños han retrocedido a lo largo del último decenio, tanto en relación al punto de partida, como en relación a la media del Estado, de tal suerte que hoy podemos decir que en la Comunidad de Madrid hay menos y peor educación para todos y, sobre todo, menos

educación para el alumnado más desfavorecido o que precisa de medidas de apoyo.

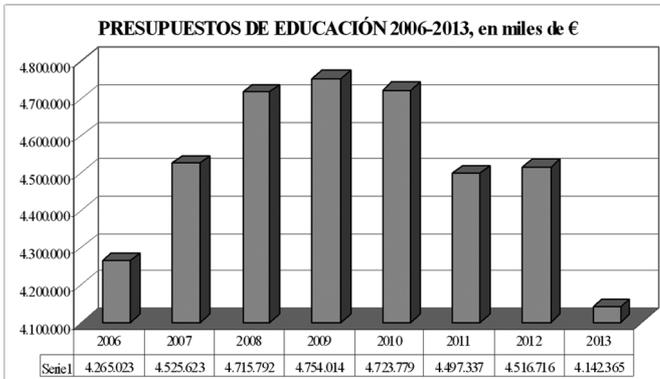
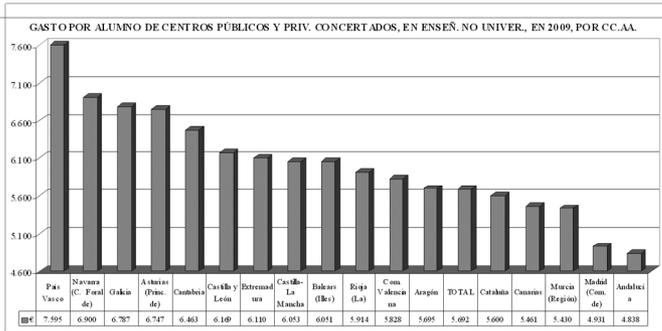
I. EL DESPLIEGUE DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

A) Los indicadores de inversión educativa. Abandono de la educación y recortes.

La Comunidad de Madrid es la última del Estado en esfuerzo realizado en inversión educativa. Si tomamos el indicador más comúnmente utilizado para valorar dicho esfuerzo (gasto educativo medido en porcentaje del PIB regional), Madrid queda en último lugar, lejos de la media española. Si analizamos –datos de 2009– el gasto por alumno en las enseñanzas no universitarias, Madrid con 4.931 euros ocupa el penúltimo lugar, sólo por delante de Andalucía, de nuevo lejos de la media estatal que se sitúa en 5.692, y muy lejos de los primeros lugares que ocupan el País Vasco con 7.595 euros por alumno y Navarra con 6.900.



La participación del capítulo de educación dentro del presupuesto ha sido un vector decreciente a lo largo de los últimos años. Además, el presupuesto educativo toca trecho en el año 2009, cayendo de forma sostenida desde entonces. Este dato no puede ocultar que desde 2007, frente a la congelación o la reducción de los capítulos que se destinan a financiar la enseñanza pública, crecen los que se destinan a la privada.



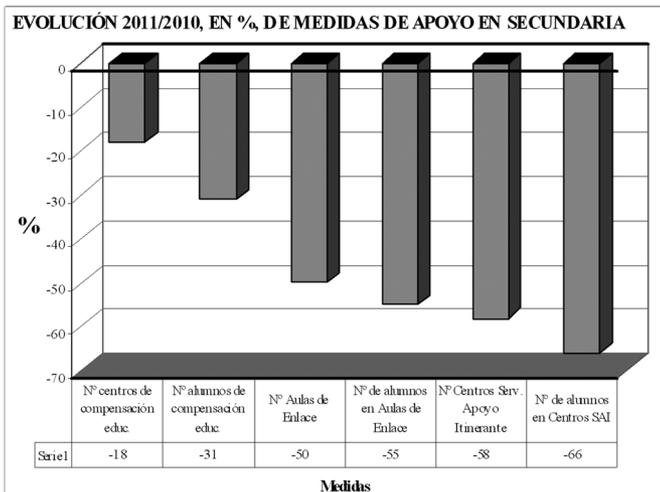
Estos datos nos permiten anticipar una primera conclusión: la educación no es una política prioritaria para el Gobierno Regional, lastrada por la pérdida de peso del gasto educativo dentro del conjunto del presupuesto, por los recortes presupuestarios, por la deriva privatizadora y con indicadores de inversión educativa que nos colocan a la cola del Estado.

Los recortes presupuestarios en educación han ido erosionando todas las partidas que financian la enseñanza pública -particularmente en lo que se refiere a inversiones y a gastos de personal- y las que garantizan la igualdad de oportunidades y la equidad: compensatoria, atención a la diversidad y becas y ayudas.

El recorte en el capítulo de inversiones, que se desploma en el presupuesto de 2010 y sufre ulteriores reducciones, se produce en un contexto de incremento de la demanda con la incorporación de nuevo alumnado al sistema educativo madrileño (una media de 20.000 nuevos alumnos por año), lo que manda un mensaje nítido: la Consejería no tiene intención de atender las nuevas demandas de escolarización desde la red pública. Esto ocasiona nichos de demanda insatisfecha que se hacen especialmente visibles en la Educación Infantil de 0/3 años y en la Formación Profesional.

B) El recorte de profesorado pone en riesgo la compensación de las desigualdades y la atención a la diversidad.

Los recortes de profesorado han tenido especial incidencia a partir de 2010, arrojando un saldo final de pérdida de 4.200 profesores/as en los tres últimos cursos, más de un 8% del total. La reducción de profesorado ha gravitado negativamente sobre los programas de educación compensatoria y las medidas de atención a la diversidad, perjudicando al conjunto del alumnado, pero con mayor intensidad a los que necesitan medidas de apoyo y refuerzo. El gráfico muestra con claridad como en un solo ejer-



cicio presupuestario se reduce en un 31% el número de alumnos/as atendidos desde los programas de compensatoria y cómo se desploman el conjunto de medidas y programas vinculados a la compensación de las desigualdades en la educación secundaria madrileña.

Las Instrucciones de Inicio de Curso de julio de 2011, supusieron, en un primer momento, la pérdida de un 12% de la plantilla de los IES madrileños, amortiguada después por los efectos de las movilizaciones que obligaron a la Administración a devolver una parte del cupo de profesorado recortado. Aún así, las Instrucciones han tenido un efecto demoledor sobre las medidas de atención a la diversidad que desplegaban los centros educativos y han supuesto un severo retroceso en la equidad. En ese curso, 2011/12, se han visto reducidos el número de grupos ordinarios en un 2% con el consiguiente incremento de la ratio, y el número de grupos de diversificación en un 5% lo que imposibilita que muchos alumnos opten por una vía alternativa y eficaz para acceder al título de Graduado en ESO. El número de desdobles se ha visto reducido en un 10% en lengua y en un 17,5% en matemáticas. Se han perdido un 38% de las horas de tutoría con alumnado y un 9,7% de las dedicadas a refuerzos y profundizaciones. Las horas destinadas a atención al alumnado con asignaturas pendientes se han recortado en un 18,7%, las destinadas a biblioteca en un 50% y se han perdido el 78% de las dedicadas a actividades extraescolares y complementarias. Estos datos —a falta de otros oficiales— son el resultado de un estudio elaborado por la FREM de CCOO con datos de 40 IES y más de 430 horarios de profesores. Para el curso 2012/13 se ha reducido en un 33% el cupo de profesorado de compensatoria —que ya había sido recortado en cursos anteriores— y en un 4% el de PT y AL, a pesar de que no ha disminuido el alumnado que precisa de su atención.

De modo que las Instrucciones de los sucesivos inicios de curso han profundizado en la línea de las políticas educativas del PP proclives a eliminar las políticas compensatorias y la atención a la diversidad, en la idea de que el sistema educativo ofrezca un menú único, trate por igual a un alumnado desigual por su extracción

sociocultural y por sus diferentes capacidades, introduciendo una quiebra en la equidad cuyas consecuencias ya afloran en la evolución de los principales indicadores educativos madrileños.

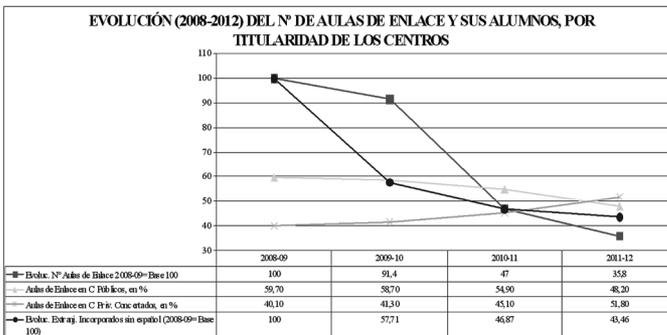
C) La laminación de las actuaciones de compensación educativa.

La paulatina desaparición de las actuaciones de compensación educativa es uno de los rasgos más característicos de esta etapa en la que la Comunidad ha gestionado las competencias educativas. Se trata de una de las apuestas emblemáticas de los acuerdos educativos suscritos en 1999 y 2005, bajo cuyo paraguas se creó la Dirección General de Promoción Educativa, encargada de los planes y las actuaciones en materia de compensación educativa. En desarrollo de los acuerdos se crearon las Aulas de Enlace, se incrementó sustancialmente el cupo de profesorado de compensatoria, se aumentaron significativamente los recursos para becas y ayudas y para los orientadores en los IES...

Aunque el giro hacia la aplicación de políticas descarnadamente neoliberales comienza a producirse en el 2003, es tras la segunda mayoría absoluta de Esperanza Aguirre en el 2007 cuando el Gobierno Regional comienza a aplicar su programa de máximos en educación, procediendo a la privatización sin ambages (amparada en la libertad de elección de centro), a los recortes en la enseñanza pública en paralelo al incremento del gasto en la privada, al despliegue de su concepto de calidad sin equidad y al desmantelamiento de las actuaciones de compensación educativa. Es en el 2007 tras la llegada del nuevo equipo a la Consejería de Educación, cuando se elimina del organigrama la Dirección General de Promoción Educativa y el capítulo de Compensación Educativa desaparece del apartado de educación en el presupuesto de 2008, comenzando las actuaciones en esta materia un declive sostenido.

La evolución de las Aulas de Enlace constituye otro ejemplo de cómo los recortes socavan la igualdad de oportunidades, ya que su reducción afecta a un colectivo que requiere especiales actuaciones de compensación educativa. Podemos constatar que

la reducción en porcentaje de las Aulas de Enlace es superior a la que presenta el colectivo al que atienden: alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo sin conocimiento del español. Los recortes han dejado el número de Aulas de Enlace en el 2012 en un tercio de las que existían en el año 2008, mientras el número de alumnos extranjeros ha crecido respecto a aquel año. Además, esta reducción afecta fundamentalmente a las existentes en los centros públicos, lo que carece de justificación, ya que éstos escolarizan casi al 80% del alumnado extranjero (más del 90% si aludimos a los norteafricanos y subsaharianos). Se da la paradoja de que los centros privados concertados que escolarizan en el curso 2011/12 al 18,15% del alumnado extranjero, mantienen el 51,8% del total de las Aulas de Enlace.



La política de becas de comedor y de ayudas para libros de texto ha ido debilitándose a partir de 2009, pero en el 2012 ha sido literalmente arrasada, quedando sus beneficiarios prácticamente reducidos a los perceptores de la Renta Mínima de Inserción. A los miles de desempleados que ven volatilizarse la beca de comedor, el Gobierno Regional les ofrece la alternativa del “Tupper”, que además cuesta dinero, ya que hay que pagar la vigilancia, la limpieza, las neveras y microondas... Mientras retira las becas, el Gobierno de la Comunidad mantiene 90 millones de euros en desgravaciones fiscales, para pagar gastos de uniforme escolar o de inglés extraescolar, a familias con renta de hasta 30.000 euros

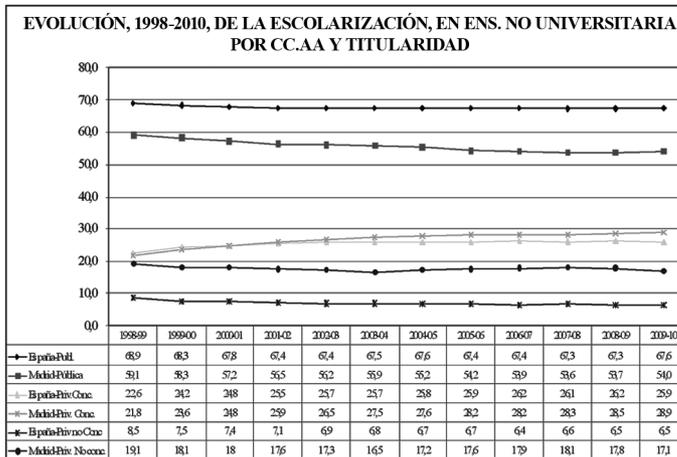
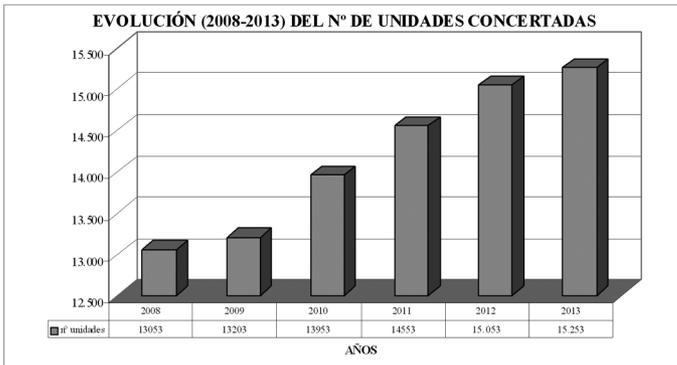
por miembro de la unidad familiar. Estamos ante el ejemplo más palmario de la redistribución regresiva: se eliminan las becas y ayudas a los que las necesitan, para pagar los uniformes escolares de familias de nivel de renta medio y alto, que no lo necesitan, lo que resulta obsceno.

D) La apuesta por la privatización.

La estrategia privatizadora parte de la pretensión de deteriorar la enseñanza pública a través de la desinversión y los recortes y se articula a través de la libertad de elección de centro, para lo que se promueve la cesión de suelo público para instalar colegios concertados, se facilita la desregulación de la red a través de la oferta de proyectos educativos diferenciados, se publicita el ranking de centros para facilitar la elección cualificada y se cambia la normativa de escolarización para promover la zona única.

Mientras se desploma la inversión educativa en la enseñanza pública, se incrementa el capítulo que financia los conciertos educativos. **La Comunidad de Madrid es pionera en la política de cesión de suelo público a bajo coste para la instalación de colegios concertados.** A través de esta fórmula se ha facilitado la ubicación de más de 60 nuevos macro centros, ubicados por lo general en nuevos barrios de clase media, en zonas de expansión urbana. El Gobierno Regional pretendía ir aún más lejos poniendo encima de la mesa la venta de centros públicos para convertirlos en colegios privados, como hizo con el CEIP Miguel Ángel Blanco de El Álamo, pero la movilización ciudadana y las sentencias judiciales han paralizado por el momento la iniciativa. Por mor de estas políticas han crecido el número de unidades concertadas -incluso en periodos de recorte presupuestario- y el porcentaje de alumnado escolarizado en los centros concertados, que se ha incrementado tanto en relación a los datos de la propia Comunidad de Madrid, como en relación a la media del Estado.

Es decir, gracias a estas políticas de privilegio a los titulares de la privada, el peso de la privada concertada se ha incrementado en un 33% (del 21,8% al 28,9%), perdiendo peso la pública y la



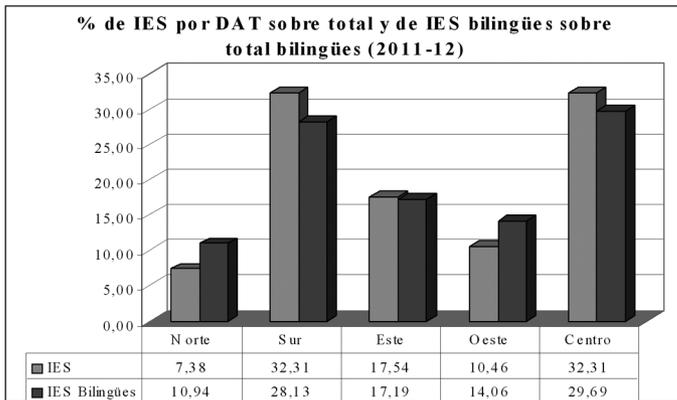
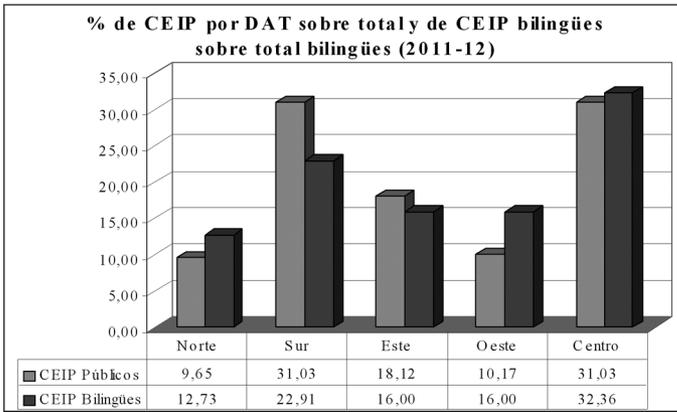
privada no concertada. Esta evolución no es comparable con lo que sucede en el resto de España.

El proceso de privatización de la educación infantil merece una consideración especial, ya que la calidad de la red de escuelas infantiles, era un modelo a imitar por otras administraciones educativas. El Gobierno Regional procedió a la desregulación del sector a través de un decreto en el que se rebajaban los requisitos mínimos en cuanto a espacios, ratios y número y cualificación de los profesionales. El objetivo: abaratar los costes para faci-

tar la entrada de empresas privadas, que con la regulación anterior, mucho más exigente a la hora de garantizar la calidad y el carácter educativo de la etapa, no consideraban la educación infantil una oportunidad de negocio. De la mano de este decreto y de unos pliegos de condiciones leoninos que imposibilitaban la concurrencia de las cooperativas que gestionaban las escuelas (fuertemente comprometidas con la calidad y el carácter educativo de la etapa), han entrado en la educación infantil empresas privadas vinculadas a la vigilancia o la limpieza viaria, lo que está cambiando la fisonomía del sector, en una deriva hacia una etapa de carácter meramente asistencial.

La fragmentación de la red de centros a través de la oferta de proyectos educativos diferenciados, es otro de los elementos que permiten la libertad de elección. Para ello el Gobierno Regional ha puesto en marcha diferentes iniciativas, entre las que cabe destacar la cesión del 35% del currículo a los centros. El PP confunde interesadamente autonomía con desregulación. La autonomía, tal y como la entendemos, permite adecuar el proyecto educativo a las circunstancias del alumnado, para facilitar el éxito escolar. Tal y como la promueve la Consejería, el centro define —a instancia de la propia Consejería— su especificidad curricular, a la que tienen que adaptarse los alumnos/as, lo que acaba convirtiéndose en un elemento que permite al centro elegir a su alumnado, antes que adecuarse a sus necesidades.

Tal y como se ha configurado, el modelo de bilingüismo se convertido en un elemento más de segmentación de la red. Frente a la apuesta por mejorar los niveles de competencia en inglés de todo el alumnado, el Gobierno Regional apostó por la implantación paulatina de los centros bilingües. Tras 10 años de implantación, el programa sólo llega a un tercio de los CEIP y a un sexto de los IES y no tiene vocación de generalizarse. Por otra parte, la distribución territorial de los centros bilingües, coincide con las zonas de mayor nivel de renta (Direcciones de Área Territorial Oeste, Norte y Centro) lo que limita su eficacia desde el punto de vista de la compensación de las desigualdades y de la equidad.



El Bachillerato de Excelencia se inscribe en la lógica del PP de apostar por la excelencia para unos pocos, lo que deviene en elitismo. Implantado inicialmente en un solo IES, la iniciativa resulta paradójica en una Comunidad como la de Madrid, en la que los principales indicadores educativos se desploman y en la que los recortes sufridos por el conjunto de la red pública, contrastan con la manga ancha con la que se trata al IES San Mateo, al que se han destinado nada menos que dos tercios del capítulo

de obras de mejora del presupuesto educativo. Un “gueto” de excelencia en el que, por cierto, también fracasan alumnos.

El ranking de centros permite cualificar la elección. Las pruebas de Conocimientos y Destrezas Imprescindibles (CDI) han concitado un amplio consenso negativo. Existe un sentir generalizado a la hora de descalificarlas como evaluación del sistema educativo. La dificultad de la prueba varía cada año y la dispersión de los resultados de un curso a otro pone de manifiesto su escaso rigor técnico. En alguna ocasión han suspendido la prueba de matemáticas la inmensa mayoría del alumnado de la ESO, lo que a quien suspende en realidad es al examinador. Pero el PP utiliza -en medio de una enorme polémica- los resultados de la prueba para publicitar un injusto y artificial ranking de centros. No se tiene en cuenta el tipo de alumnado escolarizado, ni se mide el valor añadido que incorpora cada centro... Durante varios cursos ha aparecido publicado el ranking bajo titulares tan “rigurosos” como: “Los 50 mejores colegios de Madrid” o “Los mejores y los peores centros de cada distrito”... El malestar de la comunidad educativa, junto con la judicialización del asunto y la recomendación del Defensor del Pueblo, han evitado la aparición del ranking completo en la prensa, lo que no evita que al final se conozca el lugar que ocupa cada centro. Este tipo de pruebas externas (que no evaluaciones) juegan un papel en la lógica de la libertad de elección tal y como la concibe el PP; sirven para establecer ranking que permitan al consumidor del mercado educativo (que no ciudadano que ejerce su derecho a la educación, consagrado en la Constitución) cualificar su elección: elija el 50 antes que el 120...

La Orden de Escolarización, cierra el círculo de la libertad de elección, al definir toda la Comunidad de Madrid como una zona única de escolarización y eliminar la puntuación por proximidad al domicilio o al centro de trabajo. Así se garantiza, según el PP, la inexistencia de “trabas” a la libertad de elección de centro, aunque habrá daños colaterales: el 80% de las familias, que elijen el centro más próximo quedan en una situación de inseguridad. Y al final serán los centros más demandados los

que elijan al alumnado, contribuyendo así a la dualización de la red de centros. Todo ello, cuando los estudios sobre el porcentaje de concesión de la primera opción de las solicitudes de admisión muestran porcentajes por encima del 90%, independientemente de que haya más concertada o menos, más pública o menos, etc.

Los últimos recortes contenidos en la modificación presupuestaria de 2012 introducen **nuevas tasas en niveles no obligatorios y el incremento abusivo de las existentes**. Las tasas de las Escuelas Infantiles y de las Universidades Públicas, amenazan con dejar fuera de esos tramos del sistema educativo a los niveles de renta bajos y medios, contribuyendo a dejar en casa a muchos alumnos de 0/3 años y a configurar una universidad clasista que nos devuelva a los años 60 del siglo pasado. Este incremento, junto con la creación de nuevas tasas, como en la FP de Grado Superior, pone sobre el tapete una vieja idea del PP que Esperanza Aguirre manifestaba con su desparpajo y contundencia habitual: “El gratis total, se acabó”. **Se trata de trasladar a los usuarios una parte cada vez mayor del coste del servicio**. Pero también abre un resquicio por el que se pueden colar las tasas en otros niveles no obligatorios como el bachillerato o la FP de Grado Medio.

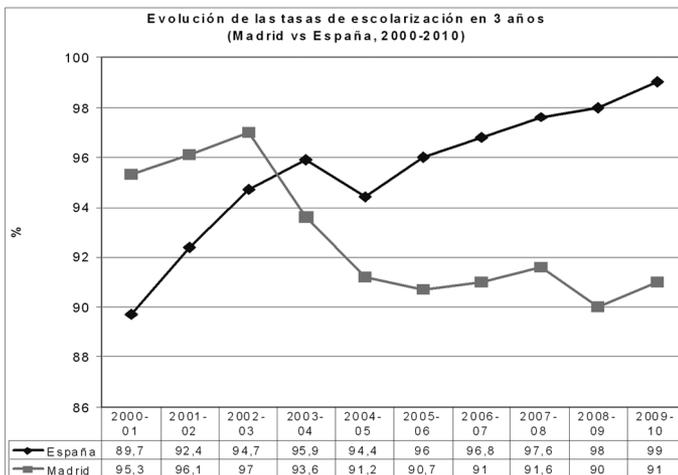
Este es el modelo educativo que los madrileños padecemos y que amenaza con llevarse por delante la “escuela pública de todos y para todos”, que hemos construido desde la transición democrática. También se irán por el sumidero la igualdad de oportunidades y la equidad, que garantiza la escuela pública universal y gratuita. La pregunta es si este tipo de políticas generan daños colaterales visibles y mensurables. Si por debajo de una aparente normalidad cotidiana (sólo aparente, la vida en los centros educativos se ha deteriorado mucho como consecuencia de los recortes) hay algo que nos deba preocupar pensando en el presente y en el futuro. ¿Qué pasa cuando se desmantela la educación y la escuela pública?

2. LAS CONSECUENCIAS. LOS EFECTOS DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES SOBRE LA EDUCACIÓN MADRILEÑA

Existe un consenso generalizado en señalar que los resultados educativos dependen en buena medida de la extracción sociocultural del alumnado. Por eso son tan importantes las políticas de carácter compensatorio que se orientan a posibilitar la superación de las desigualdades de partida y a garantizar a todo el alumnado el éxito escolar. Partiendo de esta premisa, los indicadores educativos madrileños deberían ocupar un lugar destacado en relación a la media española, ya que la Comunidad de Madrid es la segunda más rica del Estado en PIB por habitante.

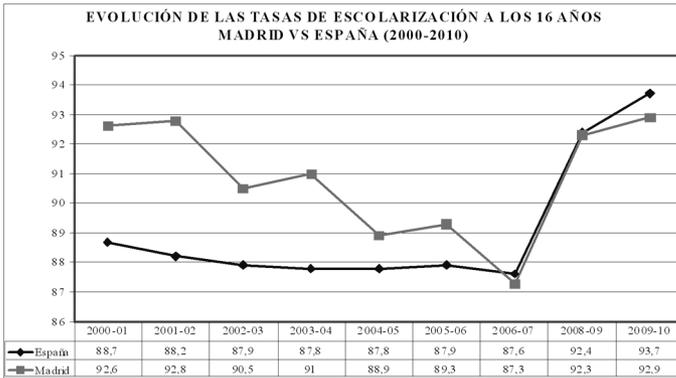
Sin embargo, la realidad es otra. A lo largo del último decenio, los principales indicadores educativos madrileños empeoran respecto a sí mismos y empeoran también en relación a la media del Estado. Y todo ello no es ajeno al tenor de las políticas desplegadas por el Gobierno de la Comunidad de Madrid, que hemos descrito someramente en el apartado anterior.

- **La Comunidad de Madrid ha retrocedido en las tasas de escolarización más significativas.** Si tomamos el porcentaje de la cohorte de 3 años escolarizado podemos constatar que en el



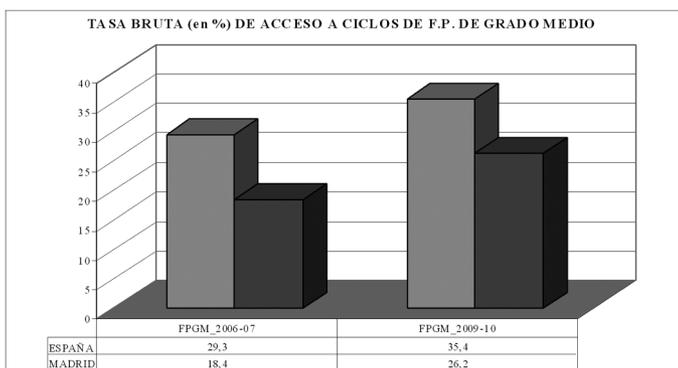
curso 2000/01 Madrid estaba 5,6 puntos por encima de la media española y en el curso 2009/10 se encontraba 8 puntos por debajo. No podemos dejar de relacionar este dato con la falta de plazas públicas en la educación infantil madrileña, con el incremento de las tasas y con la disminución de las ayudas.

Algo similar ocurre si tomamos las tasas de escolarización a los 15 a los 16 o a los 17 años. En el caso de los 16 años la Comunidad de Madrid también partía de una cifra superior a la media española (+4,3 puntos) para terminar 0,8 puntos por debajo.



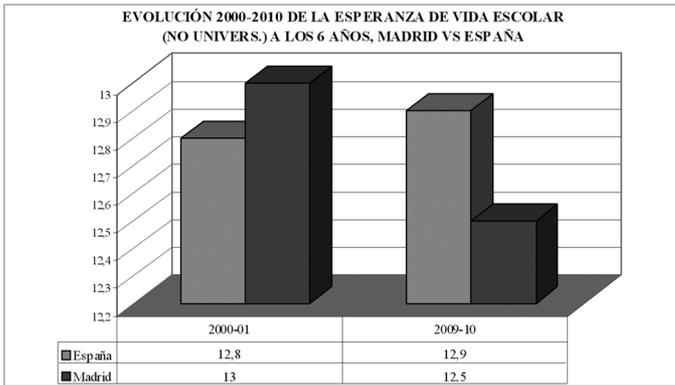
- La Tasa Bruta de Acceso a las Enseñanzas Postobligatorias pone de manifiesto la falta de compromiso del Gobierno Regional con la Formación Profesional. El gráfico nos permite apreciar que la Comunidad de Madrid se encuentra por debajo de la media nacional en el conjunto de las enseñanzas profesionales y que entre los dos cursos que se analizan no se ha reducido el diferencial. El ritmo en la implantación de los PCPI ha sido muy lento, a pesar de que en la Comunidad de Madrid, las tasas de idoneidad presentan peores resultados que la media estatal y de que se han eliminado muchos de los grupos de diversificación curricular. La diferencia más llamativa se da en la FP de Grado Medio donde la distancia con la media ronda los 10 puntos, lo que sólo en parte se explica por un mayor número de alumnado madrileño que cursa bachillerato. Aún así hay casi 3 puntos de

diferencia que podrían explicarse por la incorporación al mercado laboral en condiciones precarias de una parte de la cohorte, aunque en el curso 2008/09 la crisis comenzaba a dejar notar sus efectos. Si cruzamos estos datos con la demanda de plazas en FP, la conclusión es mucho más desalentadora, ya que en la FP madrileña la falta de plazas, tanto en Grado Medio como en Grado Superior, es endémica y se agravó a partir de estos años por la falta de salidas laborales, que obligó a miles de jóvenes a volver al sistema educativo a buscar una cualificación que mejorara sus expectativas de empleo. La falta de voluntad política y de recursos presupuestarios está dejando a miles de jóvenes madrileños que demandan enseñanzas profesionales en la calle, en lo que constituye un enorme despilfarro de capital humano, además de una torpeza y una desverguenza.



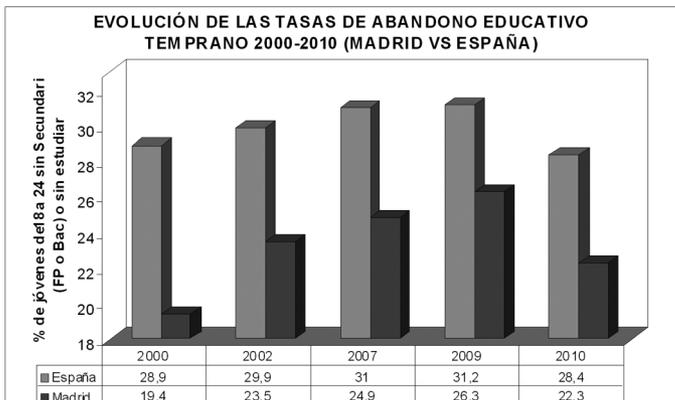
- **“La esperanza de vida escolar” del alumnado madrileño disminuye.** A lo largo del decenio analizado, la expectativa de permanencia en el sistema educativo de un alumno que inicia la educación primaria a los 6 años, se ha reducido considerablemente, pasando de 13 años en el curso 2000/01 a 12,5 años en el curso 2009/10. Durante ese mismo periodo, la media estatal ha permanecido, prácticamente, en 13 años.

La tasa de abandono educativo temprano evoluciona peor en la Comunidad de Madrid que en el Estado. En los últimos diez años de los que tenemos datos oficiales, el crecimiento de



la tasa de abandono educativo temprano madrileña, triplica el crecimiento de la media española. Mientras en el Estado dicho índice ha disminuido en 0,5 puntos entre el año 2000 y el 2010, en la Comunidad de Madrid se ha incrementado en 3 puntos. Aunque en este indicador, Madrid sigue por debajo de la media nacional, se va acercando paulatinamente, habiendo pasado de un diferencial de 9,5 puntos en el 2000 a 6 puntos en el 2010.

Resulta inevitable relacionar los recortes presupuestarios en la educación y en la enseñanza pública y la reducción de alumnado escolarizado en la red pública durante este periodo, con el em-



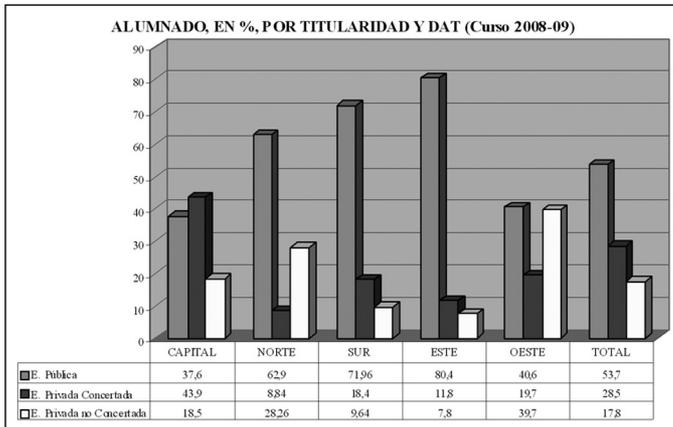
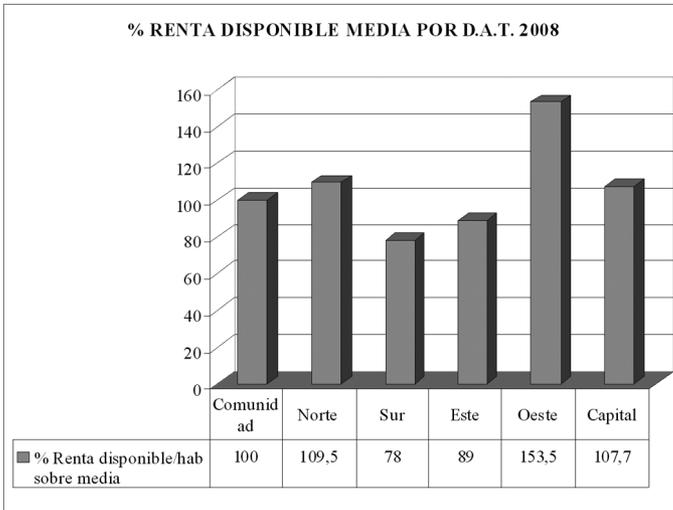
peoramiento en las tasas de escolarización, en la esperanza de vida escolar y en el abandono educativo temprano. Dicho con otras palabras: si la escuela pública se debilita, también se debilita la equidad, la igualdad de oportunidades y la universalización del derecho a la educación.

- **¿Quién garantiza la universalización del derecho a la educación?** Como hemos visto, las políticas del Gobierno Regional han facilitado la extensión de la red concertada con todas las medidas a su alcance, a la vez que han dificultado -sobre todo desde 2007- la implantación de la red pública, lastrada por los recortes presupuestarios que han afectado, entre otros capítulos, al de inversiones, con el que se financia la construcción de centros públicos. En este contexto, ¿garantizan las diferentes redes la atención al conjunto del alumnado?, ¿existe la libertad de elección de centro?, ¿qué papel reservan a la enseñanza pública las políticas neoliberales?, ¿quién garantiza la universalización del derecho a la educación?

Los dos siguientes gráficos nos ilustran sobre el particular. El primero hace referencia a la renta disponible por Dirección de Área Territorial (DAT). Tomando la media madrileña como base 100, vemos que hay tres DAT por encima de la media (Oeste, Norte y Capital) y dos notablemente por debajo, (Este y Sur). El segundo gráfico da cuenta del porcentaje de escolarización del alumnado madrileño por DAT, según titularidad de los centros. Las conclusiones no pueden ser más claras: en las DAT con mayor nivel de renta la presencia de la enseñanza privada es mayoritaria. La DAT Norte merece un comentario adicional: en las grandes localidades del eje de la carretera de Burgos (fundamentalmente Alcobendas y San Sebastián de los Reyes) hay una fuerte implantación de la privada de élite que vemos que llega hasta el 28,26% del total de la DAT; el resto de la zona tiene un perfil social diferente y muchos pueblos pequeños donde la presencia de la red pública es mayoritaria. Hecha la salvedad, podemos observar que en las dos DAT que están por debajo de la renta media la presencia de la red pública es abrumadoramente mayoritaria: Sur 71,96% y Este 80,4%. Si tenemos en cuenta que la red pública re-

presenta, en porcentaje de escolarización del alumnado, el 53,7% del total podemos concluir que hay un notable desequilibrio en la escolarización del alumnado madrileño por redes que obedece fundamentalmente al sesgo social.

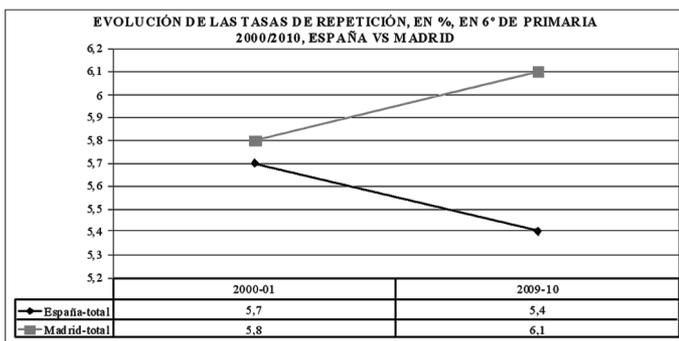
De modo que ya podemos contestar a las preguntas que formulábamos: las diferentes redes no garantizan la atención al con-



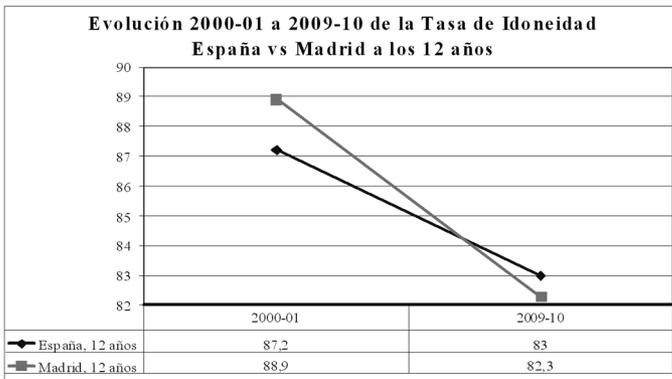
junto del alumnado; la libertad de elección de centro no existe, sólo la puede practicar quien tiene un nivel de renta suficiente; las políticas neoliberales pretenden asignar a la enseñanza pública el papel de escolarizar “fundamentalmente” a los segmentos sociales más desfavorecidos, quebrando así el carácter interclasista inherente al modelo de escuela pública y, por último, la garantía de la universalización del derecho a la educación es la escuela pública.

- **Menos y peor educación para todos: los resultados escolares empeoran.** Nada justifica el daño que estas políticas están haciendo a la escuela pública, ni a la calidad y a la equidad de la educación madrileña. Por si esto fuera poco, los indicadores de resultados evolucionan negativamente en el periodo analizado. De modo que además de lesivas, estas políticas son ineficaces para conseguir mejores resultados escolares.

Si analizamos **las tasas de repetición** en sexto de primaria y en cuarto de la ESO, vemos que la Comunidad de Madrid ha evolucionado peor que la media española durante el periodo analizado. En el caso de sexto de primaria hemos pasado de 5,8 a 6,3 puntos, aumentando el diferencial con la media estatal en 0,3 puntos. Si aludimos a los datos de cuarto de la ESO, tanto Madrid como la media española han mejorado, pero la Comunidad de Madrid lo ha hecho en menor medida. Unos resultados nada “excelentes” para ser la segunda Comunidad Autónoma más rica en PIB por habitante.



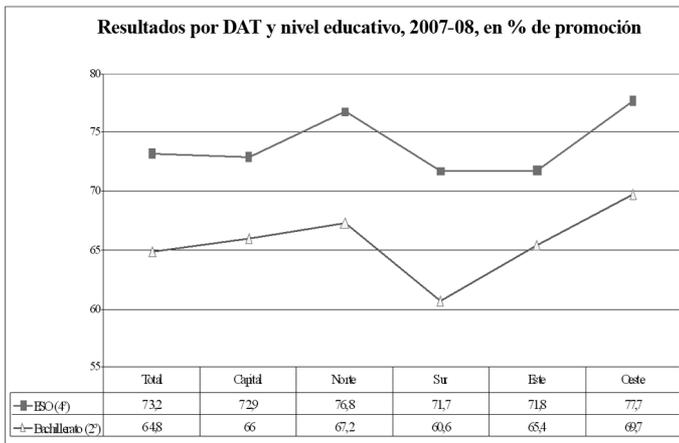
La evolución de **las tasas de idoneidad** más relevantes, nos permite sacar conclusiones parecidas. Tomemos la que tomemos (8, 10, 12, 14, 15 años...), todas han evolucionado peor que la media del Estado. Si analizamos la evolución del porcentaje de alumnado de 12 años que está en el curso que le corresponde por edad entre el 2000 y el 2010, vemos que Madrid no sólo empeora respecto a su punto de partida sino que también lo hace en relación a la media estatal. Mientras el número de alumnos que han repetido a los 12 años crece en España un 4,2% en este periodo, en Madrid lo hace un 6,6%. Más repetidores, peores resultados escolares...



Por si no bastara con lo anterior, si territorializamos los datos de promoción por DAT y nivel educativo, podemos observar que hay diferencias muy abultadas en las tasas de promoción, tanto en cuarto de la ESO como en bachillerato. Si relacionamos los resultados con los niveles de renta disponible por DAT, vemos que las tasas de promoción correlacionan de forma muy nítida con el nivel de renta. Esto no es una gran novedad. Lo llamativo es la magnitud de la desviación, teniendo en cuenta que nos estamos refiriendo a niveles de desagregación muy groseros, en los que sería esperable una diferencia menor. Así, en cuarto de la ESO la diferencia en la tasa de promoción entre la DAT con mayor nivel de renta (Oeste) y la que tiene menor nivel de renta (Sur) es de 6

puntos. Y en segundo de Bachillerato la diferencia asciende a 9,1 puntos. Esta foto esconde una realidad más dramática. Si analizamos estos datos por niveles de desagregación mayores (pueblos y en el caso de la capital, distritos municipales), encontraríamos diferencias mucho mayores, en las que veríamos como los niveles de fracaso en determinadas zonas menos favorecidas, triplican los de las más favorecidas.

Entre el titular de prensa vacuo y la foto barata, entre la Ley de Autoridad del profesorado y el Bachillerato de Excelencia, la educación madrileña arrasada por los recortes y por la deriva pri-



vatizadora, deteriorada por las políticas neoliberales, empeora sus resultados a ojos vista. La red se fragmenta, la equidad se resiente, la igualdad de oportunidades se volatiliza, la esperanza de vida escolar disminuye, las tasas de escolarización se depauperan, el abandono educativo temprano crece más que en el Estado y los resultados escolares empeoran. Hoy, en la Comunidad de Madrid, hay menos y peor educación para todo el alumnado. Y los más desfavorecidos, están abocados al fracaso escolar.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN: SIN EDUCACIÓN NO HAY FUTURO

Hay una coherencia entre el modelo educativo y el modelo de sociedad; el descrito en estas páginas nos lleva a una sociedad cada vez más dualizada, en la que los mecanismos de protección social se deterioran, avanza la desigualdad y se debilita la condición de ciudadano/a y la propia democracia. También hay coherencia entre modelo educativo y modelo productivo; el que acabamos de glosar nos remite a un modelo productivo de escaso valor añadido, en el que el conocimiento no juega un papel relevante, en perfecta sintonía con la apuesta del Gobierno Regional por Eurovegas; un modelo productivo basado en empleo de escasa cualificación y precario. Y, sin lugar a dudas, hay una rigurosa coherencia entre lo que se ha hecho en educación en la Comunidad de Madrid y lo que nos prepara el ministro Wert.

La ley educativa que pergeña el Ministerio es un cúmulo de despropósitos que sólo se sostienen en una perspectiva ideológica. Está preñada de lugares comunes sobre el sistema educativo, no parte de un diagnóstico mínimamente riguroso de los problemas existentes y pretende repetir el itinerario madrileño, obstinándose en el error, pero yendo aún más lejos.

Quién ha apostado por “españolizar al alumnado catalán”, se abraza también a la causa de “catequizar infieles”. Han trascendido las vergonzosas negociaciones del Ministerio con la jerarquía eclesiástica. Esta vez los obispos no han tenido que sacar la tropa a la calle para conseguir un objetivo largamente acariciado: reforzar la presencia de la religión en las aulas obligando a quién no la elija a cursar una alternativa evaluable. ¿Vuelven las esencias del nacional-catolicismo, de larga tradición en el pensamiento reaccionario español?

No han trascendido sin embargo, aunque todo apunta a que han existido, las negociaciones con las organizaciones de la enseñanza privada, que consiguen que la demanda de las familias se convierta en el criterio básico para configurar la red de centros, dejando en el olvido la “programación general de la enseñanza”

recogida en la Constitución como responsabilidad de los poderes públicos. Ya hemos visto lo que sucede cuando se debilita la red pública.

El preámbulo del anteproyecto de la LOMCE establece un nuevo paradigma, cuando cambia nuestra condición de sujetos de un derecho, el derecho a la educación, por la de usuarios de un servicio, lo que no sólo altera el marco Constitucional, sino que rebaja nuestra condición de ciudadanos convirtiéndonos en clientes. Con el modelo educativo que se pretende imponer no es sorprendente que se quiera eliminar la asignatura de Educación para la Ciudadanía, porque la condición de ciudadano está ligada a un contrato social que se vincula con el efectivo ejercicio de los derechos que son la base de la democracia. Y los ciudadanos no son sumisos y no verán con buenos ojos que se pretenda acabar con el modelo de escuela pública universal, gratuita, integradora, interclasista y compensadora de las desigualdades.

Tenemos que rechazar esta Ley anacrónica, que apuesta por resolver los problemas educativos del siglo XXI, (que tienen que ver con nuevos retos: la creciente complejidad del alumnado, las nuevas demandas sociales sobre el sistema educativo, la eclosión de las TIC, el rápido avance del stock de conocimientos...) con recetas que ya mostraron sus límites el siglo pasado.

No necesitamos un sistema educativo más selectivo y segregador, lleno de reválidas cuya no superación cierra caminos. No nos podemos permitir un sistema educativo que deje a muchos alumnos en la cuneta, porque el fracaso escolar acaba teniendo costes en términos sociales y económicos. A este país, no le sirve una Formación Profesional devaluada. No queremos un sistema educativo que proporcione más educación a menos. Necesitamos más educación para más.

Por más que los neoliberales presenten sus políticas como inexorables, por más que pretendan aprovechar la crisis como oportunidad para imponer su agenda, por más que teoricen el fin de la historia, nada está escrito. Hemos visto cuáles son las consecuencias de este tipo de políticas en la Comunidad de Madrid.

Hemos constatado cómo empeoran los indicadores de calidad y de equidad. Ese no es el camino.

Hay una creciente conciencia ciudadana respecto a la importancia de la educación, que se ha hecho sentir en las calles, en protestas masivas contra los recortes y sus consecuencias. Los lemas que encabezan las movilizaciones madrileñas son el resumen de nuestras aspiraciones y la razón última de nuestra confrontación con estas políticas: “La educación no es gasto, es inversión” y “Sin educación, no hay futuro”. Ambos se complementan con el de la camiseta verde que vestimos: “Escuela Pública de todos/as y para todos/as”.

Educación pública, escuela pública y empleo público

Mariano Fernández Enguita

La defensa de la escuela pública, que motiva este libro y se refleja en su título, ha llegado a identificarse en la mente de todos nosotros con la educación pública y con un amplio sector del empleo público. Sin embargo, estas presuntas identidades están lejos de poder darse por sentadas. Son posibles, y en ciertas circunstancias incluso probables, pero no están en modo alguno garantizadas y creer sin más que en todo caso lo están es vía más segura a que no lleguen a estarlo nunca o a que, si alguna vez lo estuvieron, dejen de estarlo pronto.

En la base de todo están los ciudadanos o, mejor aún, los humanos. Aprender es una *capacidad* inscrita en la genética del ser humano, mucho más allá que en la de cualquier otro ser vivo conocido, y educar es una *tarea* que los padres en particular y los adultos en general han asumido en mayor o menor grado en familias y comunidades. En la sociedad moderna -en el sentido histórico y sociológico del término-, la tarea efectiva de educar se transfiere en importante medida a la escuela, es decir, de la familia a la sociedad, de los grupos primarios a una institución secundaria, del espacio indiferenciado a un recinto preciso, de la vida toda a un periodo determinado y de los adultos en general a una profesión particular. En parte como un caso más de socialización (igual que dejamos de cultivar o criar cada uno nuestros alimentos o tejer y coser nuestra vestimenta, de construir todos nuestro hogar y fabricar los objetos contenidos en él, de tratar sin

ayuda nuestras dolencias y enfermedades, de cuidar en exclusiva a nuestros ancianos, etc.). Pasamos así de la educación en la esfera doméstica, o en el ámbito algo más difuso de la pequeña comunidad territorial (la aldea, la calle...), a la educación en el ámbito más específico de la escuela. De ahí, por ejemplo, el sólo aparente exotismo inglés de llamar *public schools* a las escuelas que aquí llamaríamos privadas, simplemente debido a que surgieron *antes* que cualquier escuela estatal pero *después* y a diferencia de la educación doméstica, incluso de la educación individual o casi individual a cargo de preceptores privados en la casa del alumno o del maestro.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LO QUE ESCONDE

El *derecho* a la educación es algo mucho más reciente. Hablamos de un derecho cuando una necesidad o una expectativa de los individuos es asumida de tal manera por el resto que se convierte para los primeros -todos- en algo exigible, un derecho subjetivo, y para los segundos -de nuevo todos-, en una responsabilidad, una obligación a satisfacer de forma directa o indirecta. Éste es un desarrollo relativamente reciente en la historia, tanto como derecho *ciudadano* cuanto, más aún, como derecho *humano*. Si pensamos en el caso español, que es el que tenemos más cerca, fue reconocido como derecho ciudadano por la Constitución de 1812 y el *decreto Quintana*, y luego por sucesivas normas básicas como la Ley Moyano o la Ley General de Educación, para mencionar sólo las más notorias, pero su universalización no fue realmente efectiva hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado, pues la escolarización de hecho fue siempre, hasta entonces, muy por detrás de la de derecho. Como derecho *humano*, no simplemente en el sentido de una proclama abstracta sino en cuanto derecho efectivo (no dependiente de la ciudadanía), se fue extendiendo en la práctica a finales del pasado siglo y principios de éste y fue consagrado legalmente en la LOE de 2006. Para entendernos, podemos hablar de derecho humano efectivo, más allá del ciudadano, cuando cualquier niño o adolescente es escolarizado en el tramo de edad correspondiente -el de la escolarización obligatoria o de oferta obligatoria- con absoluta inde-

pendencia de su estatus legal (nacional o extranjero, residente o no, regular o irregular...).

Pero no podríamos entender el derecho a la educación si no tomásemos en consideración otros dos aspectos asociados a la misma. En primer lugar, que, aunque nos complazca más a todos, y en particular a los profesionales del gremio, hablar tan sólo de educación, no sólo hemos socializado ésta sino también la *custodia* de la infancia y la adolescencia. Si se tratara tan sólo de enseñar y aprender, las escuelas podrían tener cualquier tipo de horario y calendario, pero no lo tienen; o habrían sido sustituidas, hace mucho, en todo o al menos en parte, por la amplia panoplia de soportes y medios de comunicación, información y conocimiento con los que ya contamos, como se ha venido a sugerir casi con cada nueva oleada tecnológica, pero eso no ha sucedido. No es ninguna casualidad, por ello, que la mayor parte de los conflictos entre la institución y su público, entre el profesorado y las familias, tengan que ver precisamente, en mayor o menor medida, con esa función de custodia: horarios, calendario, actividades extraescolares, seguridad y convivencia en los centros... En particular conflictos surgidos del choque entre la demanda social de la tutela más amplia sobre el alumnado, la pretensión administrativa de normalizarla y el retraimiento del profesorado hacia las solas tareas de la enseñanza.

En segundo lugar, la educación no es solamente un derecho sino asimismo una obligación. En parte, porque de este modo se protege a los menores del riesgo de verse privados de ella, o incluso laboralmente explotados, sea por el deseo, la necesidad o la simple incapacidad de la familia. Pero también porque la sociedad tiene ciertas pretensiones y expectativas sobre sus futuros ciudadanos adultos y quiere, por lo mismo, tener cierto control e influencia sobre su formación y desarrollo. Salvo alguna pequeña secta religiosa y algún anecdótico libertario en el oeste norteamericano más profundo, nadie en el mundo civilizado, ni siquiera entre los más ardorosos defensores del derecho de los padres a *elegir la educación* de sus hijos, llega a pretender que el Estado pueda quedar enteramente al margen de la educación de un solo

individuo, como lo muestra en España el hecho de que la defensa más cerrada de la enseñanza confesional y financiada con fondos públicos se compadezca tan bien como lo hace con la práctica prohibición de la educación en casa (*home schooling*).

Hasta aquí cabe deducir dos cosas. La primera, que dado el carácter universal del derecho a la educación y las pretensiones del poder público sobre ella, parece lógico que se materialice fundamentalmente como escuela pública o estatal (cualquiera que sea su forma: propiamente estatal, autonómica o municipal, con mayor o menor autonomía...). La segunda es que, no obstante, no hay ninguna razón *a priori* por la que no pueda ser en todo o en parte privada (cualquiera que sea también su forma: con o sin fines de lucro, de propiedad individual o social, mercantil o cooperativa...). Y mucho menos para que no pueda serlo a través de fórmulas mixtas público-privadas, tales como las escuelas concertadas aquí (otra cuestión, distinta aunque asociada, es la de la confesionalidad), las *charter schools* norteamericanas, las *grant maintained schools* y *academies* británicas, etc., en las que el Estado regula más o menos estrechamente las condiciones de la oferta y equilibra las condiciones de la demanda.

Las razones por la que en la mayor parte del mundo se ha hecho efectiva la educación a través de la escuela pública o estatal, aunque generalmente no de manera exclusiva, son varias. En primer lugar, la incapacidad por sí mismo del mercado, que tiene que ver con la dificultad por parte de la oferta de obtener beneficios más allá de un reducido sector social y con la dificultad por parte de la demanda de asegurar y mantener la capacidad de compra suficiente en el espacio (universalidad) y en el tiempo (continuidad y duración suficiente). Son estas limitaciones de oferta y demanda las que impiden la generalización de la escuela privada, no el carácter básico del derecho a la educación, ni que, como tanto gusta decir al funcionariado, *la educación sea un derecho y no una mercancía*: si fuera suficiente con esto último, no habríamos dejado hace mucho la producción de alimentos, un derecho mucho más básico, en manos del mercado -y con resultados francamente mejores que allá donde se decidió dejarlo

en manos del Estado, por cierto, por si alguien no recuerda las masivas y mortíferas hambrunas de la URSS, China o Corea del Norte, o la frugalidad de la dieta en Cuba. En segundo lugar, que el Estado, y las fuerzas políticas que operan tras él (los partidos), siempre han querido asegurarse de que la escuela estuviera, en mayor o menor medida pero siempre relevante, a su servicio, fuera para formar súbditos o ciudadanos, españolizarlos o catalanizarlos, hacer de ellos *pioneros* o *balillas*, apuntalar el estado de cosas o dirigir algún tipo de cambio...; añádase a esto que, dadas la debilidad de la demanda y la consiguiente debilidad de la oferta, el desarrollo de la escuela privada vino siempre de mano de potenciales enemigos del Estado, fuesen las iglesias afectas al antiguo régimen o los movimientos organizados deseosos de insturar uno nuevo. Nada ejemplifica mejor este imperativo que la creación de la paradigmática *école unique* francesa como doble respuesta la iglesia legitimista y al movimiento obrero, a la restauración y a la revolución, a la educación confesional y a la autoinstrucción popular. De ahí la escuela pública. En tercer lugar, y no menos importante, la poderosa influencia colectiva del profesorado, interesado de manera obvia en que su empleo sea un empleo público, lo que ha supuesto mejores salarios e incomparablemente mejores condiciones de trabajo.

LO QUE SABEMOS DE LA ESCUELA PRIVADA

Pero no sólo hay un buen conjunto de razones para que las escuelas sean públicas, sino también para que no sean privadas. Sin necesidad de reiterar aquí el argumentario típico de estos debates, por lo demás habitualmente inflado y más doctrinal que objetivo, mencionaré las tres que me parecen más importantes. La primera es que muchas de estas escuelas privadas son *confesionales*. Paradójicamente, aunque la Convención proclamó el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos con la finalidad de protegerlos del adoctrinamiento por parte del Estado, lo que se ha conseguido en muchos sitios -los estados que realmente quieren adoctrinar, en sentido fuerte, no suelen suscribir esta declaración y mucho menos aplicarla ni darle expresión legal- ha sido redu-

cirlos al adoctrinamiento de su familia y, peor aún, someterlos al de grupos e incluso sectas religiosas. Una escuela confesional representa el uso privado, que yo calificaría de *sectario*, de una institución pública. En sentido opuesto, una escuela *laica* no implica la negación del derecho de los grupos religiosos y otros a expresarse, pero sí que su escenario adecuado es el de la esfera privada: familias, iglesias, asociaciones..., y, en lo que concierne a la educación, sus vehículos adecuados pueden ser la socialización familiar, las actividades extraescolares -incluidas ciertas actividades en la escuela pero fuera del horario escolar- o las enseñanzas pre y post-obligatorias, pero no la enseñanza obligatoria. Quede claro, pues, que relegar la religión a la esfera privada no quiere decir confinarla al espacio doméstico, como a veces se pretende interpretar en tono victimista, sino simplemente sacarla de las instituciones públicas, más exactamente de la escolaridad obligatoria. Además, creo que este principio de laicidad debería llevarse hasta sus últimas consecuencias: a las escuelas públicas, a las concertadas y, si las hay, a las privadas, y me asombra que tanto la laicidad como otras demandas asociadas al derecho a la educación se planteen sólo (explícita o implícitamente) para las escuelas *financiadas con fondos públicos*, lo que dejaría fuera a las estrictamente privadas, como si las familias ricas pudieran *comprar* sus hijos mientras que las pobres tendrían que *venderlos*. Pero recordemos también, para no ser unilaterales, que el sectarismo puede no ser religioso (como lo sería en una escuela privada doctrinalmente anarquista o comunista, por ejemplo); que numerosas escuelas privadas no son sectarias y que la escuela pública lo fue no hace tanto en su conjunto, lo es hoy en algunos aspectos (por ejemplo, en su *penchant* nacionalista) y lo son parte de sus profesores; y que muchas escuelas declaradamente confesionales (con una *concepción cristiana y humanista de la educación*, como a menudo dicen) lo son ya sólo de forma bastante ligera.

La segunda razón es que las escuelas privadas son a menudo clasistas, o antiigualitarias en cualquier otro sentido. Es un lugar común que las clases media-alta y alta suelen acudir a la escuela privada y la clase media a la concertada, aunque el asunto es

algo más complejo. Los que tienen dinero suficiente se buscan la enseñanza que quieren, a menudo al margen del Estado, en el mercado. Los que tienen algo, pero no tanto, tratan de combinar lo mejor de dos mundos, pagándose la diferencia. Una manera de hacerlo es acudir a la enseñanza concertada, donde la parte reglada es gratuita pero las familias pagan directamente por servicios y otras actividades y contribuyen indirectamente a sufragar la mejora de otros capítulos. Los centros mismos pueden colaborar en esto a través de una estrategia más o menos activa de selección del alumnado, con lo que no sólo eligen escuela las familias, como reza el dogma, sino que elige familias y elige alumnos la propia escuela, lo que en realidad equivale a decir que las familias se eligen entre sí, o que *Dios las cría y ellas se juntan*, pero esta vez con la ayuda y mediación de la escuela. Esto es indiscutible cuando hablamos de las dos (o tres) redes escolares en general, pública y privada (y concertada y privada), pero haríamos bien en evitar engolarnos más allá de lo razonable con este asunto, pues las cosas están lejos de ser tan simples. Por un lado, porque hay escuelas privadas (concertadas y, excepcionalmente, filantrópicas) de clara vocación social, y añadiré que las mejores de entre ellas, aunque escasas, son bastante mejores en ese aspecto -precisamente en ése- que las públicas, aunque abundantes (y las primeras lo son porque quieren pero las segundas por obligación, quieran o no). Por otro, porque hay escuelas públicas de carácter selectivo, bien sea simplemente porque están en barrios de alto nivel económico y social (en algunos suburbios residenciales donde el suelo y la vivienda son especialmente caros, por ejemplo), porque lo persiguen como una estrategia activa y consciente (hay una abundante evidencia anecdótica pero real de centros públicos que evitan a ciertos grupos de alumnos) o porque el sistema permite y favorece la jerarquización (como sucede en Francia con los *lycées* o se pretende ahora en España con el bachillerato *de excelencia*). No quiero dejar de señalar que otra manera de combinar oferta pública y privada a la busca de ventajas, o de sumar lo mejor de estado y mercado como consumidor, es combinar una buena enseñanza reglada en la escuela pública con el recurso a la oferta educativa privada para actividades complementarias; por eso

el sector más acomodado de las familias de clase media suspira por la *jornada continua*, por tener la tarde disponible para actividades formativas que pueden pagar a unos hijos que no tienen problemas con los ritmos escolares, aunque ello suponga someter a los de familias menos afortunadas a ritmos escolares que no son capaces de seguir y relegarlos a una oferta extraescolar de menor calidad o a ninguna. Por lo demás, cabe recordar también que toda una etapa escolar puede resultar clasista, con independencia de los centros y de su titularidad: en numerosos países pobres, o de grandes desigualdades sociales, la escuela primaria pública está muy mal dotada y equipada y es de baja calidad, mientras que la secundaria es mejor y la superior mucho mejor, con lo que las clases acomodadas llevan a sus vástagos a la escuela privada en el nivel primario, y si hace falta en el secundario, y entonces no les importa descuidar la escuela pública, y disfrutan luego del monopolio del nivel superior, formado por centros públicos a los que sólo ellos llegan, lo que evidentemente representa una apropiación privada de los recursos públicos.

La tercera posible razón es que la escuela privada puede ser también ineficaz. Puede serlo por la voluntad incondicional de negocio de sus propietarios, por la inadecuada formación o selección de sus profesores o, sencillamente, por la falta de control sobre ella. Lo primero y lo tercero van juntos. La enseñanza, es evidente, es una fuente posible de beneficios privados -Rupert Murdoch la considera el negocio del futuro, y hay que reconocer que de negocios algo sabe-, pero que esto se traduzca en una oferta eficaz y eficiente o en un negocio descarnado dependerá del contexto de regulación en que se desarrolle y de la capacidad de las familias para acceder a la información relevante, comprenderla y obrar en consecuencia (sea a la hora elegir centro, de participar en su funcionamiento o, si es preciso, de acudir a otros recursos legales a su alcance). Sobre lo segundo hay que decir que las escuelas públicas suelen tener mecanismos más claros e inicialmente más exigentes de selección del profesorado, aunque no por ello necesariamente mejores a medio y largo plazo. De manera general podríamos decir, al menos para España, que la

escuela pública tiene un mecanismo de selección inicial más exigente (basado en las oposiciones), pero que a partir de ahí pierde cualquier capacidad de control sobre sus profesores; en la escuela privada, por el contrario, la selección inicial es más arbitraria (nada impide contratar a los parientes o los correligionarios por el mero hecho de serlo), pero las posibilidades de controlar e incentivar la trayectoria posterior del docente y los motivos para hacerlo en aras de una mejor enseñanza son mucho más potentes. Sobre lo tercero, cabe recordar que en el caso español no queda lejos la experiencia de las *academias de piso* de escasa calidad y pocos recursos humanos y materiales, pero también que ya pasó; bien al contrario, el peso de la titularidad y, en su nombre, de la dirección en los centros privados parece haber servido mejor a hacer de ellos organizaciones eficaces que la mal llamada *dirección participativa* en los centros públicos.

LO QUE CALLAMOS DE LA ESCUELA PÚBLICA

Ahora bien, la titularidad pública de una institución u organización no implica que esté realmente al servicio de público. La patrimonialización de las instituciones tiene un largo arraigo entre nosotros, si bien quizá sería más correcto decir que su despatrimonialización tiene todavía un recorrido muy corto. No es ocioso recordar que todavía se habla entre profesores de primaria y secundaria (como en otros cuerpos de funcionarios) de tener *una plaza en propiedad*, y en las universidades, donde se convocan de una en una, la gente sabe o pregunta antes de la oposición cuándo saldrá *su plaza*; nos libramos de llegar al extremo mexicano, donde todavía se pueden vender o heredar las plazas entre profesores, pero tampoco nos faltó tanto. Y no se piense que esto es un vicio exclusivo del funcionariado, pues los trabajadores de algunas grandes empresas como los servicios públicos estatales o sus concesionarios privados, o la banca, han tenían no hace mucho un estatuto casi funcional en lo que atañe a la estabilidad y otras condiciones de trabajo y más patrimonial aún que el del funcionariado en cuanto a su transmisibilidad de padres a hijos, pues durante largo tiempo la vía más segura para acceder a un

empleo en la RENFE, en las compañías de electricidad, en otros monopolios y concesiones o en los bancos consistió ser hijo de alguien que ya lo fuera. No hablemos, en fin, de los *favores* en el ejercicio de funciones públicas, como los muy intensos y extensos intercambios de recomendaciones en los exámenes de acceso a la universidad, por poner un ejemplo próximo y familiar.

Pero lo más relevante y extendido no es la apropiación individual de ventajas o resortes de poder, que aunque no haya sido suficientemente erradicada contradice la deontología de la esfera pública y de los servicios e instituciones y, al menos de fachada, también la de las profesiones. Lo relevante hoy es la búsqueda sistemática de privilegios colectivos (eufemísticamente calificados de *conquistas de los trabajadores*) sobre la base de la posición de fuerza ocupada en funciones estratégicas y envuelta en una densa y confusa retórica de servicio al público. Éste es el caso, por ejemplo, de la jornada escolar *continua*, matinal o *compactada*, el de la falta de control público sobre el tiempo de trabajo no lectivo o el de la jubilación anticipada.

En el caso de la jornada escolar el profesorado de secundaria obtuvo directamente de la mayoría de las administraciones (excepto Cataluña y el País Vasco), sin consulta alguna a los padres, la jornada continua en la enseñanza secundaria superior; luego se amplió, de nuevo sin consulta a las familias, a la secundaria obligatoria, lo que supuso anticipar ese horario condensado a los alumnos desde los doce años de edad; desde hace dos decenios ha venido siendo reclamada con insistencia su aplicación a la enseñanza primaria e infantil por el magisterio, con el resultado de su extensión progresiva hasta implantarse de forma generalizada en la mitad sur de España y de forma desigual en numerosas zonas de la mitad norte, en este caso con el apoyo de una minoría de las familias y la resistencia de la mayoría, no obstante tarde o temprano doblegada con una retórica implacable y una presión difícilmente soportable; ahora, los gobiernos regionales de Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana, tradicionalmente opuestos a su extensión y más cercanos a las objeciones de las familias, han decidido de forma súbita facilitar el paso a la jornada continua,

como un expediente fácil para reducir el servicio de comedores y la carga financiera de las becas, deteriorar un poco más la oferta pública frente a la privada, comprar la paz al profesorado y romper su actual frente común con las asociaciones de padres.

En el caso de la progresiva reducción del horario lectivo del profesorado, que no cabría sino saludar si tuviera como contrapartida inequívoca el empleo del tiempo liberado en la mejora de las actividades de preparación, apoyo, evaluación, innovación, gestión, etc., se lleva a cabo, sin embargo, sin ninguna garantía de que así sea. Queda enteramente no sólo al albur del profesor el empleo de ese tiempo, sino condicionado a su buena o buenísima voluntad, pues no se crean ni controles ni incentivos que empujen en esa dirección, a pesar de ser manifiesto que la baja motivación de una parte del colectivo empuja a que ese tiempo liberado del aula simplemente desaparezca de la jornada laboral. Dicho de otro modo, la amplia proporción del tiempo de trabajo anual del profesor que las vacaciones, las jornadas no lectivas, las horas de libre disposición y en alguna medida hasta las horas de permanencia obligada en el centro pero no lectivas dejan a su criterio se convierten, para unos, en el tiempo de inversión en capital profesional que luego verterán en el trabajo en el aula o en torno a ella, pero también para otros en simple tiempo libre, pagado pero no trabajado, y las administraciones nunca han sido capaces de poner en vigor los controles y los incentivos necesarios en apoyo de la buena práctica profesional, con lo cual, dicho en breve, han hecho la vida más difícil para los buenos profesionales y más fácil para los menos buenos. En la práctica del profesorado esto se traduce en *un trabajo de mejor calidad* o en una *mejor calidad de vida*, según ellos mismos decidan; en el balance de la política educativa lo hace en una inyección creciente de recursos sin ninguna garantía sobre sus efectos y resultados; y, lo que es más importante, en la vida cotidiana de los centros se traduce en una dilución creciente de todas las tareas y funciones que no están estrictamente reguladas, es decir, en el desmoronamiento progresivo del tejido informal, el compromiso difuso y la dispo-

nibilidad abierta que separan a una institución al servicio de su público de una organización al servicio de sus funcionarios.

En caso de la jubilación anticipada, menos visible para el público pero no por ello menos dañina para la institución, el sistema educativo simplemente dilapida cinco años de la vida útil del profesor, que es enviado a casa mientras las arcas públicas continúan pagando por varias vías su salario completo, como si siguiera trabajando. Si tenemos en cuenta que la vida laboral previsible de un docente puede cifrarse en treinta y cinco años, de los que cinco serían una séptima parte, y que el pago al profesorado supone aproximadamente el ochenta por ciento del gasto educativo, la cuenta (no muy precisa, lo admito) es sencilla: la jubilación anticipada podía alcanzar más de un once por ciento de *recorte silencioso...* a lo largo de dos decenios antes de la crisis y que varios sindicatos se esforzaban incluso por *mejorar*. Pero no sólo eso, sino que la escuela pública perdía así a los profesores con mayor experiencia, justo los que -con independencia de la posible conveniencia de su mayor o menor descarga de horas de aula a partir de cierta edad, de oficio o a instancia de parte, con o sin relación con su desempeño- resultan ser los mejores depositarios del aprendizaje de la organización y los más indicados para asumir individualmente funciones de formación y acompañamiento de los profesores noveles, de asesoramiento y gestión, etc.

EDUCACIÓN, ESCUELA Y EMPLEO: LO PRIMERO ES LO PRIMERO

Es así como educación pública deja de ser sinónimo de escuela pública, y es entonces cuando deja de hacerlo. Es frecuente oír entre el profesorado más comprometido con los objetivos de la educación -no entre el más comprometido con los intereses del profesorado, que son otra cosa-, que escuela pública no es sinónimo de escuela estatal, o imaginar diversas formas de escuela pública *comunitaria* o *participativa*, pública *no estatal*, *nueva escuela pública*, etc. Tiene esto de bueno el reconocimiento de que la estatalidad de la escuela, su titularidad pública, no colma nuestros deseos ni asegura nuestros objetivos, todo aquello que reclamábamos o proclamábamos tras el lema del *derecho a la*

educación; pero se queda muy corto, porque de un modo u otro supone que la escuela estatal está ya *a un paso* de la educación pública y que, por tanto, cada vez que sustituimos un centro privado por un centro público nos acercamos a esos objetivos, y viceversa. Sin embargo, millones de familias, tendencialmente aquellas que valoran más la educación, que más han pasado por ella, que la entienden mejor y que están más dispuestas emplear sus recursos en ella (con la condición de tenerlos, claro está), piensan exactamente lo contrario y votan con sus pies. Se van sin más a los centros privados, concertados o no; se van porque pueden y se irían más aun si pudieran, como sabemos sin lugar a dudas por las encuestas al respecto.

¿No sería mejor partir de que la escuela estatal no es sin más escuela pública o, para dejar de una vez los trabalenguas, que la escuela estatal o pública no garantiza de forma adecuada el derecho a la educación, que entendemos como derecho a una educación igual y de calidad? Quiero decir que, al igual que partimos de que un sector de la *iniciativa social* (el eufemismo para la escuela privada, como *escuela pública* lo es para la estatal) no haría otra cosa que extraer beneficios, lavar cerebros o ambas cosas si no estuviera sometida a un estricto control, y que reconocemos sin dificultad que así sucede cuando y donde ese control no es suficiente, ¿no deberíamos empezar por entender que buena parte de la escuela estatal o pública presenta un riesgo simétrico pero equivalente de verse supeditada a intereses particulares, en este caso los del funcionariado, como tantas y en tantos lugares ha ocurrido, ocurre y, por desgracia, todavía ocurrirá con numerosos servicios, instituciones y organismos públicos? Porque eso es lo que sucede cuando la política educativa, desde el nivel legislativo hasta el de la práctica de los centros, queda supeditada al acuerdo del colectivo de profesores, tanto más si éste habla y no tiene otro modo de hablar que a través de las organizaciones sindicales, cuya razón de ser es precisamente subrayar y ampliar la divisoria entre empleador y empleado, entre las autoridades y el profesorado, abordada por ellas desde las categorías y el discurso propios de la relación capital-trabajo aunque el empleador sean

aquí las administraciones públicas, legítima y democráticamente constituidas y verdaderas responsables del derecho a la educación, y el empleado sean los profesionales de la educación, con una posición que dista mucho de la del trabajador ordinario y un grado de autonomía que condiciona ampliamente los resultados de su trabajo. Hasta el punto de que hay que terminar preguntándose si tenemos un colectivo de profesores al servicio del sistema educativo, aun con amplio margen para el ejercicio de sus derechos laborales, o tenemos un colectivo de alumnos al servicio de un sistema de empleo, ya que lo determinante en tantas decisiones educativas termina por ser lo que afecta a este último, antes que lo que afecta al primero. Nadie que crea en el derecho a la educación puede albergar la menor duda de que se trata de lo primero, que el profesorado, dentro de límites precisos, debe estar al servicio de la educación, es el grueso de sus *recursos humanos*, que a su vez lo son de todos los recursos; pero basta observar la dinámica de los conflictos habidos en los últimos años en el mundo educativo para percibir que la fuerza fundamental tras todos y cada uno de ellos han sido los intereses laborales del profesorado, no los intereses educativos del alumnado.

Ahora entramos en una nueva etapa, con el profesorado y sus organizaciones enrocados y la derecha doctrinaria a la ofensiva. Los recortes en materia de educación, a todas luces excesivos en esta intersección en que no sólo debería pesar la necesidad general de contener el déficit público, difícil de negar en términos absolutos (aunque no falta quien lo haga) cualquiera que se su origen, sino también el carácter estratégico de la educación, debido a su condición básica de inversión para el futuro, a su condición de requisito a la hora de afrontar una economía cambiante -más aún cuando cambia al ritmo galopante de la crisis- y su condición de capital humano individual, el día de mañana, para los alumnos de hoy. En este contexto, los recortes afectan a toda la enseñanza, pero más a la de titularidad estatal, aunque con la paradoja de que, al reducirse el número de familias en condiciones de *pagarse la diferencia*, se produce un retorno resignado de una parte del alumnado de la escuela privada a la concertada y de ésta

a la pública. Precisamente por ello, la política de desatención a la enseñanza pública tiene que ser, desde el punto de vista de la derecha, intensificada. Sólo así se entienden sorpresas como la súbita conversión de los gobiernos conservadores de las comunidades autónomas valenciana, madrileña y catalana a la jornada matinal (para la educación primaria e infantil las dos primeras y para la secundaria obligatoria, de momento, la tercera). Pero este deterioro interno ha venido también en gran medida de las reivindicaciones sin fin de los sindicatos docentes, en particular de los abiertamente corporativos (los *de clase* también lo son, pero con menos convicción y con más escrúpulos), en algunos casos singular y espectacularmente atentatorias contra la capacidad del sistema educativo de garantizar una educación de calidad (como en el caso de la jornada o las jubilaciones) y en otros más granulares, capilares y sinuosas, como en el rosario de formas de desvinculación de responsabilidades situadas más allá del mínimo estatutario y que antes eran parte informal pero indiscutible del cometido del educador: tutorías, salidas extraescolares, comedores, contacto con las familias, formación...

Atrapada en pinza entre empresarios y funcionarios, la institución escolar se tambalea a la hora de garantizar el derecho a una educación de calidad y en igualdad. La diferencia es que, en el ámbito profesional y académico, a los empresarios se les supone el carácter interesado, es decir, dispuesto o supeditar el servicio a la búsqueda del beneficio o de la inculcación ideológica, aunque luego se admita con más o menos incomodidad la existencia de excepciones (cooperativas, centros de vocación social, centros alineados con corrientes pedagógicas innovadoras, numerosas escuelas infantiles...), mientras que a los funcionarios se les supone una voluntad inmaculada de servir al público, como si no tuvieran intereses materiales o estos jamás pudieran llegar a interferir con las funciones de la escuela, la mejora de la educación o el interés del alumnado y las familias. Esto, además, cuando otros desarrollos, como los de las tecnologías de la información y la comunicación, las redes sociales o los nuevos medios van creando nuevos espacios de educación y aprendizaje que no son la escuela

y a los que ésta se resiste a dar una respuesta adaptativa, no digamos creativa, particularmente la escuela pública.

La derecha política nunca ha querido ver el carácter clasista de la enseñanza privada ni lo que tiene de maquinaria ideológica, prefiriendo refugiarse en abstracciones como la *libertad de enseñanza*, el *derecho a elegir*, los *derechos de los padres*, etc.; la izquierda política ha hecho otro tanto, negándose a ver las causas internas del deterioro de la enseñanza pública o, en el mejor de los casos, de su renqueante ineficiencia pese a una inyección creciente de recursos -hasta ayer, claro-, escondiéndose tras su propia retórica sobre la *igualdad*, el *derecho a la educación*, la *defensa de lo público*, etc. Quizá nos vaya mejor cuando el bando *conservador* entienda que los niños no son propiedad de las familias, y mucho menos de las iglesias, y el bando *progresista* comprenda que la titularidad estatal no es necesariamente ni por sí misma una bendición.

La nueva Edad Media

Carlos Fernández Liria.

El proceso de destrucción del sistema de enseñanza pública ha adquirido en este último año un ritmo vertiginoso. Están ocurriendo cosas que hemos leído muchas veces que siempre les pasaban a otros, quién iba a pensar que un día nos llegaría el turno a nosotros. Estamos ya sumidos en pleno “auge del capitalismo del desastre” -según la tan exacta expresión de Naomi Klein en *La doctrina del shock-*, atrapados en un trituradora neoliberal que está destruyendo nuestra sanidad y nuestra enseñanza pública, empujándonos a un abismo que para otros ha sido siempre esa norma a la que llamamos tercer mundo. Creo -me temo- que dentro de poco tiempo el panorama habrá cambiado tanto que no será fácil recordar qué es lo que había antes del desastre. Y más difícil aún será identificar las causas por las que todo se vino abajo, así como todos los malentendidos, las mentiras y los sofismas que han acompañado a esta devastación.

Me voy a centrar en uno de estos malentendidos.¹ Aunque no sea ni mucho menos el más importante, creo que se trata de una confusión -en la que también se mezclan algunas calumnias- que, a mí personalmente, me impediría dormir ver que se deja caer en el olvido. La cosa podría resumirse en un dicho que circuló con bastante éxito en el marco de las luchas contra Bolonia y que -para mi sorpresa- hacía reír a todo el mundo, incluso en ambien-

1. Sobre algunos de estos asuntos me he explicado más despacio en *¿Para qué servimos los filósofos?*, La Catarata, Madrid, 2012.

tes que se consideraban de izquierdas: “Por lo menos, Bolonia nos traerá el capitalismo y terminaremos así con el feudalismo en la Universidad”. Era una gracia miserable y miope, que encerraba una gravísima e irresponsable confusión. Una confusión que, por cierto, ha hecho muchísimo daño no sólo en la Universidad, sino también en el ámbito más amplio de la enseñanza secundaria y el bachillerato.

Porque Bolonia no ha terminado con la Universidad feudal, sino con lo que en ella quedaba de Ilustración. Bolonia ha socavado las instituciones republicanas que articulaban la vida universitaria. Y en su lugar ha instaurado el reino de lo privado, lo que podríamos llamar un nuevo feudalismo. Con el pretexto de acabar con la corrupción feudal de las instituciones, ha acabado con las instituciones mismas, abriendo, además, las puertas al salvajismo de los feudos más corruptos y poderosos. Para combatir la corrupción de algunos catedráticos (en lugar de hacer caer sobre ellos todo el peso de una Inspección de servicios decente), se ha puesto a la Universidad en manos del Banco Santander o de Inditex. Eso a lo que suele llamarse los “agentes sociales”, empresas, corporaciones, bancos, laboratorios farmacéuticos, etc., no son, en definitiva, sino coágulos de economía privada que funcionan internamente como feudos incontrolables por la ciudadanía.

Lo increíble es que toda esta monumental estafa ha venido ataviada con una jerga izquierdista, vestida con todos los tintes antiinstitucionales de mayo del 68. Entre los pedagogos izquierdistas, los tecnócratas disfrazados de pedagogos, los anarcocapitalistas a lo Esperanza Aguirre y los banqueros postmodernos (que, como Monti, consideran “muy aburrido” tener que trabajar en un sitio fijo con un contrato decente²), el asunto era siempre acabar con las instituciones republicanas de la Ilustración y sustituirlas por recetas más flexibles, imaginativas, creativas, lúdicas, antijerárquicas, personales, motivadoras... Ni la escuela pública —una de las más gloriosas conquistas de la clase obrera— se ha librado de este salvajismo desconcertado. En lugar de admirar

2. <http://www.publico.es/internacional/420011/monti-digamos-la-verdad-que-monotonia-el-puesto-de-trabajo-fijo>

con asombro la dignidad y la belleza de esa institución, que se mantiene en pie gracias a décadas de luchas incansables de gente muy pobre y gracias, también, a la dedicación y la generosidad de millares de profesores y profesoras amantes de su profesión, en lugar de defenderla y reivindicarla, se la consideró una “institución disciplinaria”, un “aparato ideológico de Estado”, un “dispositivo de vigilancia y castigo”... Foucault, Deleuze, Bourdieu (incluso Althusser, aunque menos) se pusieron así al servicio de un tsunami neoliberal que no los necesitaba en absoluto, pero que no tardó en apropiarse con mucho gusto de su jerga. Cuarenta años después, hemos contemplado estupefactos cómo el desmantelamiento de la Universidad pública decretado por la OMC en 1999, se ha servido de la misma manía antiinstitucional para presentarse al público. Una vez más, se trataba de “suprimir las tarimas” y las “jerarquías”, de suprimir, en suma, la diferencia entre saber y no saber.

En otros ámbitos, desde luego, se fue mucho más allá y bien caro que lo vamos a pagar. No hay más que recordar las ocurrencias foucaultianas en los años setenta, abogando por superar la “forma tribunal” e incluso “la diferencia entre inocente y culpable”. Se llegó a perder hasta tal punto el norte de la cuestión que resultaba de lo más de izquierdas hacer una apología del linchamiento –como hace Foucault en *Microfísica del poder*– creyendo haber dado con la piedra filosofal que nos permitiría convertir el Derecho en algo más “espontáneo”, “popular” y “creativo”.³ “Destruyamos lo que hay y, después, ya se nos ocurrirá algo”, declaraba Foucault. La primera parte del plan ya está a punto de cumplirse. Y lo malo es que no se nos ocurre nada. El capitalismo no nos va a consultar sobre lo que hay que poner en el lugar de la escuela la pública, la seguridad social o el sistema estatal de pensiones.

Pero tanta rebeldía contra las instituciones tuvo sus efectos. El resultado ha sido que, en los últimos diez años, incluso los votantes de “izquierda” han ido aceptando más o menos sin rechistar la privatización de toda la gestión de las instituciones públicas, con

3. Sobre esta deriva foucaultiana me he explicado con más detenimiento en *La impaciencia de la libertad*, Capítulo 7, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.

la consiguiente degradación de las condiciones laborales que ello conlleva y la perversión de todo el orden de prioridades humanas que hay en juego. Tenemos ya un sistema de correos privado, una seguridad privada, una policía privada, unos ferrocarriles privados, una televisión privada, una justicia cada vez más privada y una enseñanza y una sanidad en la que lo privado no ha cesado de ganar terreno a lo público, hasta desembocar en el desastre actual. Es impresionante comprobar como esta reconversión mercantil, que ha destruido en una década el Estado del Bienestar y las garantías constitucionales más elementales, flexibilizando todo el tejido institucional republicano a favor de las demandas mercantiles, se ha llevado a cabo ataviada con la famosa jerga sesentayochista (que nada tiene que ver con lo que realmente fue el 68, supongo que no es necesario insistir en ello). Se lograba, así, que nadie se atreviera a partir una lanza a favor del Estado, de la Escuela, de la Sanidad pública, del Sistema Estatal de Correos y Telecomunicaciones, de los Ferrocarriles estatales, etc. El ejemplo de la Universidad es pavoroso: las órdenes de la OMC y el GATS para la comunidad académica fueron obedecidas con todo el entusiasmo del mundo por todos sus ministros, rectores, vicerrectores y directores generales de “izquierdas”, mientras los asesores pedagógicos y los expertos en educación cantaban alabanzas como si se tratara de una gran ocasión para cambiar en general el modelo educativo, supuestamente disciplinario, obsoleto y conservador, o, en resumen, “feudal”. Y al final, sencillamente, han venido las derechas para rematar la faena y barrer los escombros.

Así, pues, respecto a la Universidad, todo el mundo se subió al carro de la revolución neoliberal. Excepto el movimiento estudiantil, que, paradójicamente, tuvo que volverse muy “conservador”. Como el desmantelamiento de la Universidad Pública se vestía con los ropajes de una “revolución cultural y educativa”, los estudiantes antisistema aparecían -para periodistas y autoridades académicas- como desconcertantemente conservadores. ¿Acaso querían conservar la universidad feudal de toda la vida? Nadie parecía darse cuenta de que el modelo de universidad que estaba

siendo salvajemente atacado no tenía nada que ver con el feudalismo, sino con la Ilustración. En cambio, las derivas feudales se iban a quedar como estaban. Y en el lugar de la universidad “humboldtiana” (lo que los documentos de la patronal⁴ llamaban “el modelo europeo” de universidad, contrapuesto al americano, mucho más competitivo y flexible) lo que se nos venía encima era una contrarreforma feudal, protagonizada por esos nuevos feudos del siglo XXI que son las corporaciones económicas. Los estudiantes, en efecto, han sido muy conservadores. El movimiento estudiantil ha sido muy consciente de que hay cosas que siempre hay que *conservar a cualquier precio*: la *dignidad*, por ejemplo. A la Universidad le corresponde la tarea de conservar a cualquier precio la dignidad de la ciencia, la dignidad de los estudios superiores. En lugar de ponerse “al servicio de la sociedad”, la Universidad debe ser con dignidad aquello que le corresponde ser, para que así la sociedad pueda sentirse *orgullosa de tener una Universidad*. ¿Cómo es posible que un lema tan pernicioso y miope como el de que “hay que poner la Universidad al servicio de la sociedad”, haya sido aceptado sin rechistar como una evidencia indiscutible? Sólo el movimiento estudiantil se atrevió a recordar algo tan elemental como que la Universidad tiene que estar al servicio de la verdad y no de la sociedad, del mismo modo que los tribunales de Justicia tienen que estar al servicio de la Justicia, y no de la sociedad. No es el Derecho el que debe de estar al servicio de la sociedad, sino la sociedad la que debe de estar en estado de Derecho. Si la sociedad quiere estar orgullosa de tener una verdadera Universidad, lo mejor que puede hacer es dejarla en paz. O como una vez dijo Lévi-Strauss: dárselo todo y no pedirle nada.

Sin embargo, la campaña de desprestigio respecto a la Universidad pública ha sido implacable. Se ha logrado inocular en la opinión pública un virus de rencor y desconfianza, hasta generar la imagen de una Universidad corrompida en la que supuestamente reinaría la pereza, el nepotismo, la ignorancia y el despilfa-

4. Cfr. Círculo de Empresarios, 2007: *Una Universidad al servicio de la sociedad*. Madrid.

rro⁵. Los profesores, al parecer, no hacemos otra cosa que recitar obsoletos apuntes amarillos, sin tener ni idea de cómo se enseña a enseñar ni cómo se aprende a aprender. En los departamentos universitarios ni se investiga ni se enseña, porque todo es corrupción, nepotismo y oscurantismo (un portavoz de la ANECA los comparó con pozos negros, contraponiéndolos al aire fresco de las revistas científicas internacionales). En todo caso -y esta acusación era extensible a todos los funcionarios-, el absentismo y la ineficacia rayarían, por lo visto, en lo intolerable. Para convencer a la sociedad de que esta era la cruda realidad, se han invertido, durante todo el proceso de Bolonia, toneladas de propaganda y mucho dinero, movilizándolo un ejército de periodistas sin vergüenzas a las órdenes de una vanguardia de canallas afincados en el Ministerio y las Consejerías en calidad de expertos en educación.

Da vergüenza recordar toda esta complicidad “progresista” con el proceso de Bolonia, ahora que por fin hemos desembocado punto por punto en el desastre sobre el que el movimiento estudiantil llevaba alertando desde el año 2000. Todo estaba previsto; incluso la manera en la que, llegado el momento, se iban a autoexculpar las autoridades académicas: “el Plan Bolonia era bueno, lo que pasa es que no ha podido aplicarse por falta de medios económicos”. ¿Realmente pensaron alguna vez que se iban a invertir paletadas de dinero público en esa “revolución educativa”? Es imposible que lo pensarán, no se puede ser tan idiota. Sencillamente, mentían y el movimiento estudiantil, en cambio, decía la verdad: Bolonia no sólo se iba a aplicar a coste cero, se iba a aplicar a coste menos cero, porque en realidad ese era su verdadero propósito inconfesado. Bolonia no era una revolución educativa, era una reconversión industrial aplicada a la Universidad; era un ERE salvaje, un robo masivo de dinero público para desviarlo hacia negocios privados, además de un invento magnífico y novedoso: trabajadores para las empresas pagados no por

5. La misma estrategia, por supuesto, se ha seguido en Sanidad. En el Hospital del Niño Jesús de Madrid, hay ahora mismo colgada una pancarta que la resume muy bien: “Desprestigiarnos para privatizarnos”.

las empresas, sino por otros trabajadores, es decir, un ejército de becarios cobrando de los impuestos para trabajar -sin ningún derecho laboral- para corporaciones privadas. No es que la crisis haya frustrado Bolonia. La crisis es, ante todo, una salvaje revolución neoliberal que está aprovechando la debilidad de los trabajadores para dismantelar todas las conquistas sociales que se habían consolidado en legislaciones e instituciones estatales desde la Segunda Guerra Mundial. Una de estas conquistas era la enseñanza pública. Bolonia era una de las avanzadillas de la crisis. Pueden repasarse todos los documentos elaborados por el movimiento estudiantil desde el año 2000. Habrá quien diga que eran proféticos. Pero no lo eran: simplemente, estaban bien informados. Porque todo lo que está pasando estaba anunciado en los documentos maestros de la patronal europea y mundial.

Al mismo tiempo que avanzaba la campaña de desprestigio, se iba preparando el camino para la mercantilización de los departamentos. Se desposeyó a los catedráticos de todas sus competencias, de modo que las cátedras dejaron de ser unidades de investigación y docencia. Esto fue muy aplaudido como una gran victoria contra el feudalismo. Lo que en verdad estaba ocurriendo era muy distinto: con la excusa de luchar contra el nepotismo (que podría haberse combatido perfectamente modificando el sistema de oposiciones y con una inspección de servicios decente), lo que se hizo fue desintegrar las unidades de investigación en mil moléculas inestables y siempre amenazadas por las agencias de evaluación, de modo que lo único que se ha acabado por investigar en la universidad han sido los procedimientos para conseguir y conservar proyectos de investigación. No hay tiempo para más: el diseño de currículos se convirtió en la actividad principal del PDI⁶. También la asistencia a reuniones interminables necesarias para organizar todo este proceso destructivo. En suma: jamás la burocracia había robado tanto tiempo a la docencia y a la investigación.

6. Personal Docente Investigador.

Por ejemplo, conviene comentar el papel que ha jugado todos estos años la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), cuyo primer objetivo es “la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad”. Esta Agencia, como puede suponerse, es enteramente solidaria con toda la ideología de la “calidad” que está acompañando al proceso de liberalización económica. Para hacerse cargo de lo que verdaderamente está en juego en el asunto de la “calidad” es importante notar en qué se distingue de lo que en tono despectivo se ha llamado la “excelencia” (un término tradicional, en realidad muy digno, con el que se nombraba el “buen hacer” en el marco de la Academia). Podemos definir la “excelencia” como la *rigurosa adaptación a las exigencias teóricas internas que impone la disciplina científica de la que se trate en cada caso*. Por lo tanto, una evaluación de la “excelencia” sólo podrá realizarse desde el *interior* de cada disciplina, pues, evidentemente, sólo conociendo en qué consisten sus exigencias teóricas propias se podrá evaluar en qué medida y con qué grado de profundidad y rigor se están sometiendo a ellas docentes e investigadores. Ahora bien, cuando de lo que se trata es de conseguir que la Universidad se adapte a las cambiantes necesidades de “la sociedad”, a la que supuestamente tiene que “rendir cuentas”, es evidente que habrá que buscar un nuevo “patrón de medida” con el que evaluar la actividad universitaria: la “calidad”. Lo que caracteriza al, digamos, “universo calidad” es que no necesita delegar la evaluación de la Academia en especialistas de cada disciplina —a los que, más bien, se considera una banda de presuntuosos, mercedores de la mayor desconfianza, corruptos e indolentes que sólo persiguen su propio interés, pero que se presentan compinchados como depositarios de un no sé qué casi sagrado (y a los que, por supuesto, se trata en consecuencia). Por el contrario, la evaluación se confía a un grupo de rigurosos “especialistas en calidad”, expertos en medir parámetros objetivos según criterios externos que garanticen una correcta adaptación a las demandas de la “sociedad”. A día de hoy, los parámetros fundamentales de medición de la calidad son los llamados “índices de impacto”, cuidadosamente medidos por

empresas privadas estadounidenses, entre las que destaca Thomson Reuters, especializada en medir la calidad ya sea de pepinos, hoteles o tesis doctorales sobre Hegel.

La diferencia con lo que ellos llamaron la obsoleta lógica de la “excelencia” es palpable. En la tan denostada universidad “humboldtiana”⁷ no hay ninguna autoridad más alta que la de *doctor*. Hay, sí, una autoridad más alta que *un* doctor: dos doctores, o tres o cinco, discutiendo *en público* en ese escenario que se llama la historia de la ciencia y que tiene por actas las bibliotecas científicas de todo el planeta. A esto se le llama, en efecto, Ilustración. Y al combatir esta Universidad de la Ilustración, no se está abogando por algo más novedoso o más creativo, porque no lo hay. Durante todos estos años hemos tenido que tragarnos a los ideólogos de Bolonia decir que desde los tiempos de Newton todo ha cambiado excepto la forma de dar clases en la Universidad y que ya era hora de reformar tanta antigualla. Y hemos tenido que aguantar a los pedagogos riéndoles la gracia. Esta “revolución educativa” se ha vendido como un completo cambio de paradigma que -se dice- ha sustituido la “cultura de la enseñanza” por la “cultura del aprendizaje” y ha “enseñado a enseñar a los enseñantes” (prometiendo la “formación continua” y “a la carta” a lo largo de “toda la vida” y cosas semejantes). Pero su verdadero resultado ha sido superar la Ilustración para devolvernos a una oscurísima Edad Media.

Pensemos, por ejemplo, en el sistema de acceso a la función pública. Las oposiciones podían ser un procedimiento corrompible o corrompido, pero *había que corromperlo para que lo fuera*, porque la idea no puede ser mejor. Cinco máximas autoridades académicas argumentan y contraargumentan en pública discusión con los candidatos, con las puertas abiertas a la luz de toda la ciudadanía, sobre el valor científico de sus conocimientos. No hace muchísimos años, incluso, lo opositores tenían tiempo ili-

7. Es interesante, por cierto, leer un poco sobre el tema. Cfr.: HUMBOLDT, W. (2005): “Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín”, en *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, Facultad de Filosofía UCM, pp. 283-291.

mitado para defender sus argumentos y el tribunal para rebatirlos o confirmarlos.

Todo ello ha sido actualmente sustituido por el dictamen de unas comisiones que discuten a puerta cerrada, encapuchados como inquisidores y como verdugos del Santo Oficio, consultando *rankings* de impacto mercantil, elaborados por agencias financiadas por corporaciones económicas que no pueden dar la cara porque no la tienen. Esto es, como estamos diciendo, un nuevo feudalismo, pues, en efecto, el feudalismo en el Antiguo Régimen, era, sobre todo, el *reino de lo privado*. Y las empresas privadas no son más que nuevos feudos contemporáneos.

La misma ceguera disfrazada de progresismo encontramos respecto del asunto del funcionariado en la enseñanza. El sistema de oposiciones (y la idea de que el profesor tiene que ser consiguientemente un funcionario del Estado), en realidad, no es *un sistema*. Es la infraestructura misma de la investigación científica, el más eficaz de los artilugios institucionales inventados para garantizar a la investigación científica unas condiciones materiales de ejercicio público, libre y desinteresado. En realidad, con el tan criticado “sistema de oposiciones” lo que estaba en juego era la definición misma de conocimiento superior: la idea, en definitiva, de que *solo la ciencia puede juzgar a la ciencia*. La Universidad es una comunidad de doctores (o de aspirantes a serlo) más arriba de los cuales no puede haber autoridad alguna. No hay ningún exterior a la ciencia desde el que puede juzgarse la verdad de un teorema, la conveniencia de una investigación, la relevancia de un experimento, la idoneidad de un currículum, un departamento o un proyecto científico.

También aquí ha habido un malentendido desdichadamente muy celebrado por las izquierdas y que ha hecho mucho daño ya desde los tiempos de la lucha de los PNNs en los años setenta⁸. Se trata del empeño en imponer sobre la lógica académica una lógica laboral y sindical. Es obvio que los profesores son traba-

8. Sobre este tema es muy interesante el libro *Por una Universidad democrática* de Francisco Fernández Buey, El Viejo Topo, Barcelona, 2010.

jadores, sin duda, y por tanto, tienen los mismos derechos que cualquier otro trabajador, eso está fuera de toda discusión. Pero confundir la lógica académica con la lógica de un ejército laboral ha sido completamente pernicioso. En el caso de la enseñanza, como en el de la Justicia y la Sanidad, la condición de funcionario es esencial y los contratos de ayudantes, interinos, asociados, etc., tiene que ser siempre provisional y periférica. Un funcionario no es propiamente un trabajador (aunque también lo sea): es, ante todo, un *propietario*, un propietario de su función. Y ello es una condición esencial para el ejercicio libre de su profesión. El no insistir en ello, es decir, la no insistencia en el hecho de que un profesor tiene que ser esencialmente un funcionario, confundiendo así la lógica académica con la laboral, ha creado efectos nefastos incluso laboralmente (no digamos ya académicamente), pues si el profesorado no es más que un ejército de trabajadores, no hay motivo para que no lo sea de trabajadores basura, como en cualquier otro rincón de la sociedad. Así fue como los interinos empezaron a convertirse en legión, las plazas vitalicias se amortiguaron y los contratos se flexibilizaron como en cualquier otro dominio del mercado laboral. El resultado es conocido: el profesor de lengua puede dar gimnasia y viceversa. La propaganda de Bolonia fue alucinante a este respecto: una buena mañana, se abrieron los telediarios con la noticia de que los profesores ya no iban a tener que estar especializados en ninguna disciplina, porque había una empresa llamada Educlick -aún puede buscarse su página en internet- que ofrecía unos *powers point* interactivos que, prácticamente, cubrían todo el espacio docente. Era lo que se llamaba una “revolución educativa” sin precedentes. Y en efecto, lo fue.

Los profesores, los jueces, los médicos, tienen que ser funcionarios porque esa es la única garantía de su independencia (en el caso de los profesores, de su libertad de cátedra). De la independencia respecto de los poderes fácticos privados y de la independencia respecto del gobierno de turno. En el fondo, se trata de un requisito imprescindible de la separación de poderes, y por lo tanto, de eso a lo que llamamos Estado de Derecho. Es la

garantía de la separación entre lo estatal y lo gubernamental. De lo contrario, la enseñanza sería adoctrinamiento gubernamental y la Justicia sería un brazo del gobierno. La sanidad, por su parte, estaría vendida a los intereses que los gobernantes pudieran tener en los laboratorios farmacéuticos, las casas de seguros o las fundaciones sanitarias privadas. Los profesores deben ser vitalicios incluso cuando sean malos profesores. Esa es la responsabilidad de los tribunales y de las legislaciones que los rigen: impedir que haya malos profesores. También existe, por supuesto, una cosa llamada inspección de servicios, que debería funcionar como tal y no como suele funcionar. Pero un profesor tiene que tener libertad de cátedra y para eso tiene que ser funcionario.

De lo contrario, estaríamos vendiendo el universo de la enseñanza a los poderes privados más salvajes, como ocurre en el caso del periodismo, o sin ir más lejos, en el de la enseñanza concertada. Los periodistas no pueden ser independientes por mucho que se empeñen: serán siempre la voz de quien les puede despedir a causa de lo que digan o dejen de decir. Eso es lo que les ha convertido en un ejército de mercenarios. La cosa es gravísima, desde luego, porque con ello hemos vendido al reino feudal de lo privado algo tan consustancial a la Ilustración como es el uso público de la palabra y la libertad de expresión. En cuanto a la enseñanza concertada es, desde luego, el cáncer que nos ha llevado al desastre actual. Los colegios concertados han encontrado mil maneras de burlar la ley y filtrar la extracción social de sus alumnos exigiendo tasas y donaciones o declarando tener cubierta la ratio de alumnos prescrita. Ello ha abierto en el mundo de la enseñanza el abismo de las clases sociales, dejando a la enseñanza pública la parte más conflictiva. Mientras tanto, estamos pagando con nuestros impuestos una plantilla de profesores nombrados “a dedo” por empresas y sectas privadas, como si nunca hubiera existido la Ilustración y viviéramos de nuevo en el Medievo feudal. Todo en nombre de la libertad de los padres para elegir la enseñanza de sus hijos, como si la cuestión no fuera, más bien, exactamente la contraria: el derecho que deben de tener los hijos a librarse de los prejuicios y de la ideología de sus pa-

dres, gracias a un sistema de instrucción pública controlado por la sociedad civil mediante oposiciones y tribunales bien legislados. Los hijos no tienen por qué cargar sin protección alguna con el peso de haber tenido unos padres talibanes o testigos de Jehová o del Opus o de ETA. Hace ya mucho que existió algo llamado Revolución Francesa y que se comprendió que un sistema público de enseñanza servía precisamente para eso. En un colegio estatal los alumnos tienen profesores de izquierdas y de derechas, ateos y creyentes, homosexuales y heterosexuales, tienen profesoras con pelos en las axilas, profesores con corbata, hippies o pijos, en fin, tienen delante un material humano de lo más normal, porque ha sido elegido por tribunales independientes en virtud de su competencia en una determinada disciplina, y nadie tiene derecho a exigirles otra cosa que no sea precisamente la competencia para enseñarla. Bien sabido es que todo lo contrario ocurre en ese desierto de libertades que es la enseñanza privada y concertada.

Por eso, estremece ver a gente supuestamente progresista y de izquierdas coquetear con esa especie de enseñanza privada para pobres que reivindica la “autogestión” o el protagonismo de los padres en los centros de enseñanza, cuando no el derecho de los padres a educar a sus propios hijos, al margen de interferencias estatales. Es otro aspecto más de la misma confusión: pretendiendo luchar contra el Estado y el capitalismo, se acaba por extirpar los pocos vestigios de Ilustración que la clase obrera logró incrustar ahí y se deja incólume, en cambio, lo que el Estado tiene de feudal y, por supuesto, lo que tiene de capitalista.

Este tema es un ejemplo de un problema más general. Porque lo que se puede diagnosticar aquí es una especie de enfermedad congénita de la izquierda: caer como idiotas en lo que podríamos llamar el timo de la estampita. Y encima llamar a eso ser materialista. Los que nos autodenominamos “comunistas” hemos sido expertos en eso. A lo largo de la historia del comunismo ha habido muchas versiones, hasta no dejar títere con cabeza. Como el Estado de derecho era una mera ilusión, los comunistas teníamos que estar contra el Estado y contra el Derecho. Como bajo el capitalismo el Parlamentarismo es una tomadura de pelo,

los anticapitalistas nos volvimos antiparlamentarios. Como la civilización y el progreso, bajo el capitalismo, no son más que colonialismo e imperialismo, nosotros decidíamos que para ser anticolonialistas había que estar en contra de la civilización y para ser antiimperialistas en contra del progreso. Y lo mismo a una escala más reducida: como las oposiciones estaban corrompidas, en lugar de estar contra la corrupción, había que estar contra el sistema de oposiciones. Como los catedráticos tenían tendencia al nepotismo, en lugar de combatir el nepotismo, se decidía suprimir los catedráticos. Como los catedráticos a veces abusaban de los agregados, en lugar de suprimir los abusos, se optaba por suprimir la distinción entre catedrático y agregado. Como los funcionarios abusaban de los contratados, lo mejor era que todos fueran contratados. Como los profesores abusan de los alumnos, lo mejor es suprimir también esta rígida distinción y que todos aprendamos a la vez jugando juntos al corro de la patata. Siguiendo con esta lógica, en la enseñanza pública podríamos decidir suprimir la calefacción porque a veces está demasiado alta o las tuberías porque el agua suele tener sabor a cloro. Y aún se podría ir más allá, a título individual: como los calcetines a veces nos aprietan el tobillo, lo mejor será suprimir los calcetines; y los zapatos, y los calzoncillos... Por este camino, te quedas en pelotas.

Y luego, por supuesto, hay que inventar algo mejor y que inventarlo desde cero. Había que inventar algo mejor que el Estado de Derecho, algo mejor que el parlamentarismo, algo mejor que la democracia representativa, algo mejor que la civilización o que el progreso. Al final, quizás las tribus indígenas tenían una solución para todos nosotros, más allá del derecho, la civilización y parlamentarismo. Podíamos aprender a tocar la flauta, y ya de paso, preguntarle a cabeza de pimiento si alguien es inocente o culpable, si conviene pelarnos el pene, amputar los clótoris o lapidar a las adúlteras. A otra escala -y centrándonos en el tema de la enseñanza que aquí nos ocupa- había también que reinventarlo todo desde cero. Había que soñar un mundo nuevo para la enseñanza⁹. Los delirios hippie-progres al respecto aquí no han

9. Este año, por ejemplo, ha empezado a circular por ahí -con un gran apoyo mediático, por

tenido barreras: no hay nada que no merezca ser superado o relativizado, la distinción entre profesor y alumno, entre padres y maestros, entre niños y adultos; había que suprimir las tarimas, las pizarras, los pupitres, las cátedras, las asignaturas, la calefacción y las tuberías.

Y lo mejor es que tanto sueño se está haciendo por fin realidad. Dentro de poco en la escuela pública ya no tendremos ni agua caliente ni tuberías ni calefacción. Ya no habrá problemas con que los funcionarios se corrompan, porque ya no habrá funcionarios, ni con que los catedráticos practiquen el nepotismo, porque ya no habrá catedráticos. Las tan antipáticas y rígidas distinciones entre asignaturas, ya han desaparecido: el profesor de gimnasia es normal que esté impartiendo lengua o matemáticas. En general, los profesores ya no serán un problema. Estarán tan ocupados en un trabajo basura, que los padres tendrán que volver a ocuparse de la educación de sus hijos (los que se lo puedan permitir, por supuesto, aunque no sean muchos). Así es que a base de progresismo, desembocaremos en un analfabetismo, funcional o literal, masivo. Otros tiempos, para una nueva época.

Marx decía “un negro es un negro, sólo bajo determinadas condiciones se convierte en un esclavo”, “una máquina de hilar, es una máquina de hilar, sólo bajo determinadas condiciones se convierte en capital”. Considerada en sí misma -continuaba diciendo en el mismo texto-, una maquina de hilar libera al hombre de las fuerzas naturales, ahorra trabajo y genera descanso. Bajo condiciones capitalistas, impone al hombre el yugo de la naturaleza, le obliga a un trabajo extenuante y no genera más tiempo libre que el del paro y la indigencia. Uno no alcanza a comprender por qué es tan difícil hacer el mismo razonamiento sobre otros temas: el Estado, el parlamentarismo, las libertades individuales, los tribunales de justicia o, incluso, ¿por qué no?, la policía.

cierto- un panfleto inefable y lobotomizado, confeccionado por unos auténticos mentirosos: La educación prohibida. “La escuela no sirve y hay que cambiarla, hay que derribarla para empezar de cero”, rezaba una de su presentaciones en sociedad. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/25/actualidad/1348597598_771130.html

En un congreso que hubo en la Facultad de Filosofía de la UCM (en el 2011) con el tema “¿Qué es el comunismo?”, había un cierto consenso respecto a que en una sociedad comunista no habría policía. La policía es un cuerpo represivo especializado en repartir porrazos al pueblo y en meter a gente pobre en la cárcel. En algunos países y situaciones, la policía está implicada en el narcotráfico, el contrabando y la mafia. Ahora bien, esta situación se puede describir de dos maneras distintas: diciendo que la policía está corrompida o diciendo que la policía no hace más que lo que le corresponde, puesto que la corrupción es uno de sus atributos esenciales. La cosa se complica si diagnosticamos que hay unas condiciones estructurales, por ejemplo, esas a las que llamamos capitalismo, en las que la policía no puede más que corromperse. O por ejemplo: funcionar al servicio de los poderes fácticos. Aún así, no es lo mismo decir que la policía, allí donde el poder es capitalista, recibe órdenes del capital, que decir que la policía “en sí misma” no puede ser más que un instrumento del capital.

Sin embargo, hay una especie de resistencia “spinozista” -lo digo así pensando en algunos que se autodenominan tal cosa- a traer a colación este tipo de realidades “en sí”. Por lo visto, lo materialista sería decir que puesto que los policías son una banda armada al servicio del capital, eso es lo que son y punto, no hay más que decir. Es decir: la policía no sólo es una mala realidad, *también es una mala idea*. Por otro lado, ¿a qué hablar de ideas? ¿A cuento de qué empezar a contar cuentos ideales? ¿Sería eso muy materialista?

No logro entender en qué consiste este materialismo que le tiene tanto miedo a las ideas. Yo pienso que la policía no es una mala idea. Eso no quiere decir que no sea una pésima realidad. Es más, si es todavía peor que una pésima realidad, es, precisamente, porque es una buena idea. Si la policía en sí misma no fuera otra cosa que corrupción, no podríamos decir que está corrupta. A mí no me resulta tan difícil de imaginar una policía que se dedicara a meter en la cárcel a los banqueros o los evasores fiscales. La policía tiene que meter en la cárcel a los ladrones, como tenemos

claro desde que de niños jugábamos a polis y cacos. Pero lo que no está dicho es que las leyes tengan que considerar ladrón a Robin Hood y propietario a Emilio Botín. La policía es el brazo de la ley: puede ser Rambo, Torrente o el Ché Guevara, depende de cuál sea la ley. En el mencionado congreso sobre “¿Qué es comunismo?”, se llegó a decir que en una sociedad comunista no debería haber policías ni para detener a los violadores, porque de eso ya se ocuparían los amigos (o los camaradas o el pueblo o los vecinos o quién sabe si la multitud). No se dijo quién se ocuparía de los amigos (o de los camaradas, el pueblo o los vecinos o la multitud) en caso de ser ellos los violadores¹⁰.

Volvamos ahora a lo que hemos llamado el timo de la estampita. Como el capitalismo convierte este mundo en una pocilga, en lugar de estar contra el capitalismo, estamos contra el mundo. La verdad es que el capitalismo no deja títere con cabeza, ha envilecido todos los aspectos de la vida humana y malversado el sentido de todas las instituciones ciudadanas. La escuela y la sanidad pública¹¹ son las dos únicas que resisten aún a la lógica del mercado. Y por eso están siendo destruidas. Ante este panorama, lo más estúpido que se puede hacer es colaborar con el capitalismo en su labor destructiva y empezar a derribar instituciones como quien lucha contra molinos de viento, mientras un ejército de gigantes avanza por la espalda. Si bajo el capitalismo la democracia se convierte en una farsa, el Derecho en un instrumento del capital, el Estado en una maquinaria de represión, los tribunales de justicia en una ignominia, la policía en un cuerpo de torturadores, el parlamento en un mercado de intereses, los municipios en un nido de corrupción, etc., lo más absurdo que podemos hacer es empeñarnos en que lo ideal sería un mundo no capitalista en el que no existirían ninguna de esas cosas. Eso no es estar contra el capitalismo, es estar contra el mundo. Y es empeñarse, además, en la absurda tarea de construir un mundo nuevo a partir de las

10. Sin duda, los violadores pueden ser, precisamente, los policías. Incluso, como ha ocurrido tantas veces, los policías pueden ser sistemáticamente violadores y torturadores. En ese caso, lo que tenemos no es sólo un crimen muy grande. Lo que tenemos es un orden político intolerable.

11. Y en un estado de deterioro que ofende a la vista, la Justicia.

ocurrencias de un hombre nuevo. Esto es pura religión, y en todo caso, al mezclarse con la política, es puro fascismo.

Ahora que se habla de lo necesario que es poner en marcha un nuevo proceso constituyente, es muy importante tener en cuenta estas cosas de las que estamos hablando. Yo me cuidaría de ser demasiado imaginativo. Creo que la cuestión no es de ningún modo qué sociedad queremos y que vuele la imaginación y que los indígenas nos enseñen a tocar la flauta. Por mi parte -no sé si será un caso muy raro-, sé perfectamente cuál es la sociedad a la que aspiro: la que la sociedad moderna ha pretendido ser (sin lograrlo en absoluto, sino todo lo contrario). Yo no aspiro a una postmodernidad muy imaginativa, sino a una verdadera modernidad, a la modernidad, al fin y para siempre: una sociedad de *ciudadanos* libres e iguales, independientes civilmente para elegir ser felices a su modo obedeciendo a leyes que ellos mismos se han dictado. Este sueño moderno, creemos algunos, no es posible más que en condiciones socialistas de producción y, desde luego, se ha demostrado que es absolutamente incompatible con el capitalismo. Para lo que hay que ser imaginativo no es para inventar sociedades, sino para quitarnos de en medio el capitalismo. Hace falta una buena idea para ganar la guerra contra el capitalismo, porque la cosa no pinta nada bien. Una buena idea que nos permita cambiar la correlación de fuerzas, eso es lo que necesitamos. Pero, desde luego, lo que sí que *no* necesitamos es una idea mejor (o más creativa o flexible) que la enseñanza pública estatal, los tribunales de justicia, el parlamentarismo o la separación de poderes. El único “hombre nuevo” que necesitamos, fue ya pensado hace mucho: es el *ciudadano*.

El pensamiento de izquierdas suele rasgarse las vestiduras cuando algunos que también somos de izquierdas afirmamos que la teoría del Estado Moderno no está tan mal pensada, que es, incluso una idea muy buena. Al decir esto no estamos defendiendo los Estados Naciones existentes, sino todo lo contrario, lo que estamos haciendo es denunciar que esos Estados realmente existentes no se parecen en nada a la teoría (y que además algunos se parecen menos aún que otros). Sobre todo por una razón:

jamás se dan las condiciones para que esos “artilugios institucionales” que en el Estado moderno tiene por función dividir el poder, proteger el uso público de la palabra, blindar la presunción de inocencia, etc., funcionen de verdad, porque siempre ha habido un poder salvaje más potente, el capitalismo. Podemos dividir el poder político cuanto queramos, garantizar la independencia del poder judicial, proteger la inmunidad de los parlamentarios, otorgarles libertad de expresión en la cámara, proclamar a los cuatro vientos que todo el mundo es libre de decir lo que quiera sin censura, podemos hacer esto y muchas cosas más y no estaremos haciendo nada si lo que ocurre -y esto es lo que ocurre- el poder real está en otra parte. Entre nosotros, el poder político no tiene el poder. La economía es un poder salvaje infinitamente más potente, que actúa masivamente al margen de la ley y que tiene, además, poder más que suficiente para chantajear cualquier actividad parlamentaria, así como de comprar cualquier medio de expresión ciudadana. Es un bonito negocio esto de dividir el poder ahí donde el poder no está. Es una bonita farsa, en verdad, inventarse un Estado de derecho en el seno de una dictadura económica capitalista. Pero lo que no podemos hacer es caer en la trampa y tomarla contra el Estado o el Derecho cuando el enemigo es el capitalismo.

Bien es verdad que se ha pretendido que el Estado no ha sido más que un instrumento en manos del capital. No cabe duda: las dos cosas surgen sospechosamente a la vez. Pero hay que pensarlos por separado, porque surgen a la vez, pero con un montón de derrotas de por medio. No se puede decir que la Revolución Francesa se materialice en el triunfo del capitalismo, hay un montón de derrotas intermedias hasta que salió triunfante aquello que beneficiaba a la burguesía y al liberalismo económico. Una determinada versión del Estado Moderno fue derrotada, fue guillotizada con Robespierre.

Para empezar, es falso que -como se dice a menudo, sobre todo entre autores marxistas- Robespierre hablara en nombre de la burguesía triunfante. Robespierre -como nos demuestran Flo-

rence Gauthier o Toni Domenech¹²- es más bien la continuación de una revolución antifeudal y anticapitalista que había comenzado en Europa con las revueltas campesinas del final del Medievo. Robespierre fue quien introdujo el concepto de “fraternidad” en el lema de la Revolución Francesa. La “fraternidad” exigía extender la independencia civil al conjunto de la población, era el proyecto de una ciudadanía universal. Había que empezar por liberar a los esclavos (y también algo que se menciona poco: liberar a la mujer). Pero también había que garantizar las condiciones de existencia de toda la población, campesina u obrera. Extender la independencia civil al conjunto de la población es, para la parte derrotada de la Revolución Francesa, la condición de un Estado verdaderamente moderno contra el Antiguo Régimen.

Pero ese proyecto es derrotado. Y lo que no se puede hacer es absorber todo esto en el triunfo final de la burguesía. Eso es un disparate. Igual que se suele decir que la Revolución Francesa representa el triunfo de la burguesía, se podría decir que la burguesía triunfó contra la Revolución Francesa. Como ha dicho Domenech alguna vez: lo único que la revolución francesa tuvo de revolución burguesa fue la contrarrevolución. Lo mismo que se dice que el Estado Moderno es el Estado burgués, podríamos decir que la burguesía enterró la posibilidad de un determinado Estado Moderno, precisamente ése en el que podría “imperar la ley”, es decir, ser un auténtico “estado de derecho”. En lugar de todo eso tenemos una dictadura económica que a veces y en determinados momentos y lugares suficientemente privilegiados, ha podido disfrazarse con los ropajes del derecho y el parlamentarismo.

En distintos sitios hemos defendido que es mejor plantearlo así¹³, porque de lo contrario, si todo es capitalismo, si el Estado Moderno no es más que la cobertura del capitalismo, entonces, al combatir el capitalismo estamos combatiendo también el Estado

12. Como ya he comentado más despacio en *¿Para qué servimos los filósofos?* (La Catarata, 2012), lo mejor para este tema es leer a Florence Gauthier o *El eclipse de la fraternidad*, de Toni Domenech.

13. En *El orden de El capital* (Akal, 2011) hemos discutido este planteamiento en conexión con una interpretación de la obra de Marx.

Moderno, con lo cual abominamos de la división de poderes, del parlamentarismo, del estado de derecho, etc., y, encima, nos abocamos a la insensata tarea de inventar algo mejor que todo eso. Al final, acabamos superando al “ciudadano” para sustituirlo por el “camarada”, el “hombre nuevo”, o algo semejante; algunas de estas ocurrencias han tenido plasmaciones históricas abominables.

Y además... ahora mismo es estratégicamente ruinoso arremeter contra el Estado, justo cuando el salvajismo neoliberal, los teóricos del mínimo Estado (que sin embargo no son tan tontos para no guardarse las espaldas con el Estado que les conviene) están desmantelando la seguridad social, la escuela pública, el derecho laboral. Porque no hemos de olvidar que todas las conquistas de siglos de lucha obrera se han ido consolidando en legislaciones estatales. Acabar con el Estado hoy en día sería como dejar a la clase obrera en pelotas. En cambio, la burguesía se las arreglaría muy bien con sus policías privados y sus ejércitos mercenarios.

Los defensores de la escuela pública en la “marea verde”, lo mismo que el movimiento estudiantil que luchó contra Bolonia, no han caído en esta trampa. Han sido muy conscientes de que estaban intentando salvar la dignidad de una institución -la enseñanza pública estatal- de la voracidad salvaje del capitalismo.

Finalmente, ya a comienzos del siglo XXI, se empiezan a aclarar algunas cosas. El capitalismo no sólo no nos trajo las instituciones republicanas defendidas por los pensadores políticos de la Ilustración, sino que siempre fue incompatible con ellas. Y con el tiempo, no ha ido más que acrecentándose esta incompatibilidad. El resultado no puede ser más que lo que ya tenemos casi encima: una nueva Edad Media, un nuevo feudalismo.

El ritmo del Medioevo venía jalonado por las festividades religiosas. Teóricamente, nuestra respiración política tiene el ritmo de las elecciones democráticas. Votamos cada cuatro años, supuestamente, para aportar nuestras razones. Pero la economía capitalista tiene sus propias razones. Y no suelen coincidir con las nuestras. Lo que para nosotros es una solución, para la economía suele ser un problema. Y lo que para la economía son soluciones,

para nosotros son problemas. Nos ajustamos nosotros para bien de la economía. Y poco a poco -sobre todo cuanto más hemos sido derrotados en la lucha sindical- hemos acabado por comprender que más nos vale así. Porque si a la economía le va mal, para nosotros es aún peor, ya que dependemos a vida o muerte de esa misteriosa señora. Así es que no votamos para aportar nuestras razones, sino para entrar en razón. Para que no se nos ocurra votar insensateces que contradigan la voluntad de los dioses. En estas condiciones, la democracia es muy parecida a la religión. Con su voto, la población festeja lo que la economía ya ha votado por su cuenta. El día de las elecciones nos juntamos para celebrar que los dioses tienen sus buenas y sabias razones, aunque nos sea difícil comprenderlas. Y, normalmente, votamos en consecuencia.

Hemos vuelto a la Edad Media, pero a una Edad Media exagerada y asfixiante, desproporcionada, insaciable. Probablemente, el ser humano nunca ha sido tan siervo de un señor, nunca ha estado tan expuesto a los caprichos tiránicos de un amo, como actualmente. En los libros de Historia se suele decir que el siervo de la gleba era fundamentalmente religioso, como si su paso por este mundo no tuviera otro sentido que estar a la espera de una vida más allá. El campesino medieval, se dice, vivía consagrado a su dios, pendiente de su dios, deseoso de complacerle haciendo diariamente sus deberes... O sea, exactamente lo mismo que hoy día ocurre con los mercados. "Hacemos los deberes" -como dice Rajoy- para calmar la ira de los mercados, para infundirles confianza, para prometerles ser buenos en el futuro con los recortes y los planes de ajuste, para que no cambien de opinión y aumente la prima de riesgo, para que no se calienten demasiado, para que no se enfríen, para que no se constipen.

Monti dijo que los mercados ya no eran compatibles con la pretensión de vivir varios años en el mismo sitio. Incluso dijo que eso tenía que parecernos divertido. Los campesinos de la Edad Media, a menudo, no salían de su pueblo en toda su vida. Hoy la voluntad de los dioses nos quiere nómadas, pero nómadas sin familia, sin hijos, sin religión, sin lastres culturales, sin nada más que lo puesto para poder correr ligeros aquí y allá, según los mer-

cados nos vayan necesitando. Ante todo, hay que cumplir con la voluntad del mercado. Y todo es en vano: los mercados están como una cabra. Jamás un dios ha estado tan loco para cambiar de opinión cada mañana, cada minuto, incluso cada milésima de segundo. Los mercados de futuros y derivados financieros sí, están mucho más locos y son mucho más imprevisibles que Nerón o Calígula. Y además tienen mucho más poder. Incluso lo de Sodoma y Gomorra puede ser una broma comparado con un hundimiento general de la confianza en los mercados. Si perdemos la confianza de los dioses, no hay nada que hacer. Los economistas tertulianos hablan, por eso, un lenguaje completamente religioso: hablan de la sangre de los mercados, de cómo hay que hacerla circular, por cierto, bombeando la sangre con sacrificios humanos. Pero los dioses son insaciables: aún hacen falta más sacrificios, siempre hacen falta más sacrificios. En suma: jamás en la Historia y bajo ninguna religión, la población ha vivido tan constantemente pendiente de un Más Allá. Los dioses solían ser bastante estables. Es cierto que Jehová era algo celoso y tenía mal carácter, pero nunca en las proporciones actuales. Los judíos de Moisés o David no se levantaban todos los días temblando de miedo y corrían a mirar el periódico para consultar la prima de riesgo sobre el humor de Jehová. Se suponía que era un dios exigente, pero no que fuera un demente.

Es un disparate pretender que esta servidumbre absoluta hacia un amo chiflado, habría parecido a Kant, Rousseau o Hegel compatible con esa condición a la que llamamos *ciudadanía*. Aquí habrían reconocido más bien un nuevo Antiguo Régimen, pero mucho más oscuro, opaco y criminal.

Es importante resaltarlo. Si decimos que esto que vivimos, por ejemplo en Europa, no es un Estado de derecho no lo hacemos para expresar nuestra opinión de furibundos comunistas antisistema. Tampoco porque seamos unos idealistas que hablan de quimeras sin querer mirar a los ojos la cruda realidad de los “estados de derecho” realmente existentes. Lo que decimos es que son los propios filósofos gracias a los cuales hemos entendido lo que significa esa fórmula -“estado-de-derecho”- los que se negarían a reconocerla

en esos estados realmente existentes. Sócrates, Platón, Rousseau, Kant, Hegel, creemos que se escandalizarían al ver a nuestros políticos afirmar que en España, Francia, Alemania o Grecia vivimos bajo el “imperio de la ley”, en “estado de derecho”. Y no es porque seamos estados de derechos muy imperfectos, es que no tenemos nada que ver con ese proyecto político. Vivimos en una sociedad capitalista. El capitalismo es un sistema de producción en el que la población en general carece de medios de producción para subsistir por su cuenta o, lo que no es sino la otra cara de la moneda, un sistema en el que la mayor parte de la población tiene que buscarse la vida –vender su fuerza de trabajo– en el mercado laboral, a cambio de un salario. En este mercado laboral, la gente se ve obligada a trabajar en lo que sea, al precio que sea, para producir lo que sea, en la cantidad que sea y de la manera que sea, es decir, la gente está vendida a vida o muerte a una lógica de producción que se determina a sus espaldas y, además, actualmente, de forma cada vez más misteriosa incluso para los economistas más pretenciosos, en ese mundo del sinsentido y lo imprevisto al que llaman “los mercados”. Esto no es un “imperio de la ley”, sino una dictadura capitalista. Esto no es la realización del monstruo soñado por la Ilustración. Es la pesadilla a la que nos vimos abocados cuando la Ilustración fue derrotada. Institucionalmente, hemos regresado a la Edad Media. Antropológicamente –es lo que Santiago Alba y yo intentábamos explicar en *El naufragio del hombre*¹⁴–, en cambio, hemos ido más allá: hemos regresado a la prehistoria anterior a la Revolución Neolítica.

14. Santiago Alba y Carlos Fernández Liria: *El naufragio del hombre*, Hiru, 2010.

La transformación de la universidad

Jorge García y Adoración Guamán

I. INTRODUCCIÓN

Vivimos un momento paradójico. Tanto más resulta evidente el carácter *organizado* de las economías contemporáneas, tanto más nos empeñamos en significarlas -creyéndonos los discursos de sus apologetas- como economías “de mercado”: así, interpretamos los acontecimientos del presente como el resultado desigual de un combate universal entre la política y los mercaderes. Cuanto más clara resulta *la centralidad* para nuestros sistemas sociales de *los mercados de trabajo* (nada que ver con “el mercado” de los economistas: se trata de las condiciones, social e institucionalmente organizadas, de producción, reciclaje y movilización productiva de las capacidades laborales humanas), más volvemos la vista hacia otros ámbitos, por ejemplo, el “mercado” financiero, como ocupando ese lugar: así, el dinero resulta ser ahora la “sangre” de nuestro sistema y no los tiempos de trabajo de los ciudadanos.

Estas confusiones atraviesan también el espacio simbólico de los discursos críticos acerca de las transformaciones en curso en las Universidades Públicas en el Reino de España y en Europa. Tales transformaciones podrían ser analizadas y criticadas en función de sus consecuencias para las condiciones de movilización del conjunto de las fuerzas de trabajo y, en particular, sus implicaciones para las condiciones de vida y trabajo de sus

docentes e investigadores. En cambio, resultan interpretadas de manera mayoritaria desde la crítica centrada en intencionalidades de carácter ideológico (“neoliberal”): formar “mentes” acriticas, socializando a los individuos en los “valores” dominantes y poniendo, así, el “conocimiento” al servicio de los mercaderes y sus intereses¹.

Aun cuando estas críticas nos permitan políticamente hacer cosas, con las inercias a hacerlas encallar de manera preeminente en las ideologías utilitaristas que estarían detrás de ciertas apuestas pedagógicas (las “nuevas” prácticas docentes que han venido acompañando esas reformas en el Estado español), o tras la nueva gestión burocrática de la investigación y la promoción profesional (presunta ofensiva directa contra la libertad de cátedra de los otrora “maestros” universitarios) estaríamos perdiendo de vista una perspectiva estructural más global, también necesaria². Si bien esas interpretaciones presentan un cierto grado de *verosimilitud*, que nos permite consensuar objetivos y coordinar acciones en lo inmediato con muchos otros, es más dudoso que impliquen la *veracidad* suficiente como para ayudarnos a establecer *explicaciones* que nos permitan armar una regla de sucesión futura para las transformaciones consideradas: esto es, prever sus evoluciones³. Efectivamente, esas interpretaciones adolecen, al respecto, de dos problemas fundamentales:

1. Esta última operación le resulta poco costosa a los trabajadores universitarios: en tanto que intelectuales y docentes están inclinados a sobreestimar el poder de las ideas (los valores, la cultura, las normas, etc.) sobre la conformación de los comportamientos colectivos, ya que en muchos casos se trata, precisamente, de aquel poder del que creen disponer en sus centros de trabajo (Cf. MARTÍN CRIADO, *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*, pp. 348 y ss., Bellaterra, Barcelona, 2010).

2. Así, desde muchas críticas universitarias a esa ofensiva neoliberal, el aula, el centro y el departamento se nos presentan como los espacios privilegiados para dilucidar los envites en juego. La batalla se plantea frente a artesanos de la docencia y la investigación, atacados en su autonomía (en un trabajo que trataría, precisamente, de la socialización en normas, valores, ideas, etc.) mediante la banalización de sus conocimientos y la burocratización de los procedimientos, prerequisites para su ulterior subordinación a la dictadura del “mercado”.

3. Es fundamental separar dos procedimientos: el que seguimos a la hora de determinar “qué está pasando” y el que seguimos a la hora de posicionarnos en torno al «qué hacer». En un caso estamos reflexionando apuntando a una “explicación”, como analistas, en el otro lo estamos haciendo apuntando a una “intervención”, como actores sociales. Que toda intervención implique un diagnóstico

a) Resulta discutible tanto que haya UN Plan para la Universidad Europea (el Plan de la UE no es el mismo que el del *Santander* que, a su vez, no coincide exactamente con los de la CRUE

(aún implícito) y que todo diagnóstico contribuya (aún sin explicitarlo) a las intervenciones posibles no es óbice para que estos dos tipos de procedimientos resulten irreductibles el uno al otro. Al análisis le vamos a exigir *veracidad*; a las propuestas de intervención *verosimilitud*. La veracidad se conquista a través de *un debate crítico permanente* (datos que no encajan en el marco analítico propuestos, incoherencias internas en sus razonamientos lógicos, observaciones recientes que contradicen anteriores previsiones, etc.). La verosimilitud presenta, por su parte, el suyo: un proceso de diálogo dirigido a consensuar objetivos y coordinar acciones. El debate público crítico con otros colegas no nos libera nunca definitivamente, a los científicos sociales, de nuestra otra dimensión, la de actores: pero nos obliga (en él y para él), a adoptar una mirada reflexiva sobre los efectos que nuestras particulares atalayas sociales están siempre provocando sobre nuestros análisis. Controlar esos efectos, de manera consciente, es condición *sine qua non* para dotar a nuestros productos de veracidad. La veracidad presupone pues la disposición permanente para someter al escrutinio público tanto nuestros datos *como las hipótesis teóricas que nos han llevado a producirlos*. De cara a la intervención, por el contrario, pensarnos demasiado (presionados por la vigilancia crítica de un otro cualquiera) nos paralizaría. La intervención social requiere de los “nuestros” (no de los “otros”). En lugar de formalizar nuestro lenguaje, alejando nuestros conceptos de equívocos, ambigüedades y sobreentendidos, nos interesa, en alguna medida, cargarlos de ellos. Pues la verosimilitud de una propuesta de actuación no va a descansar tanto en las críticas que consiga eludir (desde un principio) o contrarrestar (a posteriori) como en los consensos que sea susceptible de aglutinar. Más aún, establecido un consenso en pos de unos objetivos, la eficacia alcanzada por la propuesta de actuación no siempre se consigue por las razones que, inicialmente, nos dábamos para explicárnosla: se pueden alcanzar los objetivos (social y políticamente) apetecidos por las razones (económica, psicológica o sociológicamente) equivocadas. Lo mismo sucede al contrario: en el más veraz de los diagnósticos (siempre el más veraz hasta la fecha) difícilmente vamos a encontrar una hoja de ruta detallada que nos sirva para establecer los pasos a seguir. En otros términos; entre la comprensión de un proceso social y las modalidades posibles de intervención sobre él también hay un trecho que ningún tipo de discurso puede salvar: tan sólo la práctica política y social. Es aceptando la especificidad que presentan unos y otros procedimientos como podríamos poner después, *colectivamente*, sus resultados en un diálogo fructífero. De no hacerlo es cuando corremos permanentemente el riesgo de *instrumentalizar el lenguaje y las técnicas de las ciencias sociales para legitimar propuestas de intervención social* (para cargarlas epidérmicamente con un plus de *veracidad*); tanto como de *fiar la calidad de nuestras producciones en ciencias sociales* (de nuestros diagnósticos, aún implícitos) a la *verosimilitud de los proyectos de intervención social o política con que pretendamos alinearlas*.

o los del Ministerio), como que éste consista en crear Universidades McDonald's. Además, allí donde dichos Planes se presentan como tales, las declaraciones de intenciones no siempre concuerdan con las prácticas efectivas de los actores implicados y, finalmente, en muchos casos, los resultados probables de aquellas prácticas distan bastante de colmar los intereses particulares de cada uno de esos actores. Trataremos de visualizar lo antedicho al hilo de Bolonia y el EEES: si estos "planes" los ponemos en relación con las prácticas efectivas y sus consecuencias probables, asociadas al ámbito de los mercados de trabajo nacionales y supra-nacionales, los envites inscritos en ellos resultan ser muy diferentes de los que venimos considerando habitualmente.

b) La sobreestimación del plano ideológico pierde constantemente de vista, por su carácter aparentemente más prosaico, una cuestión fundamental para el funcionamiento de la Universidad pública: las relaciones laborales de sus trabajadores, los mecanismos de su selección, activación y reciclaje, la estructuración de sus carreras profesionales y la transformación de los mismos. De hecho, en lo que respecta al PDI universitario, las reformas en curso difícilmente pueden comprenderse partiendo de las transformaciones de las relaciones interpersonales directas entre unos y otros profesionales y de éstos con los estudiantes en aulas, departamentos y centros particulares. Al contrario, es el mercado de trabajo (primario) del PDI universitario, el que instituye la trama de posiciones sociales y las relaciones entre las mismas (que son las que condicionan las pautas que siguen aquellas interacciones sociales directas), el que ya no volverá a ser el mismo. Por ello, esta transformación estructural es la que necesitaría ser evaluada, tanto en las renunciadas que implica respecto a conquistas pasadas y los sacrificios vitales que hace pesar sobre nuestro presente, como también en las potencialidades que abre para las acciones colectivas futuras.

2. REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES EN EUROPA Y MERCADOS DE TRABAJO

La constitución y consolidación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se inscribe en una política más anti-

gua, impulsada desde la década de los 90 en sendos *Libros Blancos* por Jacques Delors⁴: la política de la “formación a lo largo de toda la vida” o Formación Permanente. Su objetivo declarado pasa por la sustitución de una movilidad laboral articulada en torno a “cualificaciones” (“saberes” exclusivamente escolares, teóricos, generales y abstractos) por otra regulada en torno a “competencias” (“saberes”, pero también, “saberes-hacer”, “saberes estar” y “saberes ser”). Este nuevo tipo de movilidad laboral resultaría, presuntamente, clave para la constitución de la “sociedad del conocimiento”, en la que deberían converger los estados de la Unión. Todas las enseñanzas regladas y no-regladas (Formación Continua y Formación Ocupacional) habrán de ser descompuestas en unidades de “competencias”, posibilitando que una misma “cartera”, adscribible a un determinado puesto o función en el ámbito laboral, pudiera ser conquistada por un trabajador a través de unas u otras instituciones formativas indistintamente (e, incluso, más allá de estas, en otros espacios “sociales”: familiares, asociativos, ciudadanos, etc.), mediante itinerarios individualizados. Formación en cuya composición y resultados los requerimientos concretos de los puestos y funciones pesarían más que las decisiones administrativas ligadas al diseño y composición formal de los “antiguos” programas de los títulos académicos.

De este modo, se afirmaba, los ciudadanos dispondrían de los medios para un reciclaje profesional *permanente*, con independencia de su edad, estatuto civil y/o profesional actual, en aras de mantener su “empleabilidad”; y, por su parte, las empresas europeas, dispondrían de una fuerza de trabajo *permanentemente* adaptable a sus necesidades, en orden a seguir las variables exigencias de los mercados internacionales. Por otro lado, dado que el “conocimiento” resulta un valor en sí mismo y la educación es un derecho fundamental en nuestras constituciones, la funcionalidad económica del proyecto convergería con su trascendencia humana y social, al universalizar los medios para la participación de todos en el mismo.

4. Comisión Europea (1993): *Libro Blanco: Crecimiento Competitividad y Empleo*, Bruselas; y Comisión Europea (1995): *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación*, Bruselas.

Los Acuerdos de Bolonia representarían, según sus textos básicos, la inserción de la enseñanza superior en este proyecto más general. No obstante, en el marco de la reforma universitaria, dos de sus objetivos declarados, “ajustar” ofertas formativas con demandas productivas y “diversificar” la estructura de la oferta de formación superior especializándola, comparten una serie de supuestos que cabría someter a examen crítico. A saber:

1- Existe un “desfase” entre los requisitos ligados con la integración de las personas en la actividad productiva y la formación que se les imparte en la educación superior y, como este es negativo, es necesario y posible actuar sobre el mismo.

Esta queja en torno a la “brecha” entre la formación impartida por las universidades y las habilidades requeridas por las empresas y administraciones, así como la apelación a la necesidad de su urgente sutura, constituye el corazón mismo de la filosofía que anima las reformas actuales. Su elaboración ha venido siendo interpretada por muchos como un decidido intento de someter las Universidades Públicas a los intereses y necesidades de las empresas privadas. No obstante, se trata de una lamentación (“lo que se enseña no sirve, lo que sirve no se enseña”) tan antigua como la existencia misma de instituciones formativas con vocación universalista en nuestras sociedades modernas. Las razones de esta persistente crítica merecen una mayor atención. La transformación constante de los modos de producir bienes y servicios resulta un rasgo históricamente específico de las sociedades modernas industriales. Esta revolución permanente de los modos de hacer es únicamente posible porque los procesos productivos (y los puestos y funciones) pueden ser repensados todo el rato con relativa independencia de los asalariados que actualmente operan en ellos (y de sus habilidades y conocimientos). Es, precisamente, la relativa independencia (respecto de la fábrica y los procesos de trabajo concretos) de los mecanismos sociales de formación de las fuerzas de trabajo, la que permite trabajar la disponibilidad potencial de conocimientos, aptitudes y habilidades heterogéneas. Así, esta disponibilidad resulta un prerequisite para la transformación tecnológica y organizativa de la industria moderna.

En este contexto, ¿cómo puede no haber distancia entre las formaciones cursadas y los conocimientos, habilidades y aptitudes movilizadas hoy, coyunturalmente, en la producción? Una planificación de la oferta educativa lo más “ajustada” posible *a los requerimientos particulares de los puestos y funciones* para, pongamos, mayo del 2007 –a partir de detallados estudios practicados desde, más o menos, el 2005-, ¿no acabaría revelándose en el 2015 como una rémora importante para el crecimiento de la economía estatal? Dado que, sin duda, muchos puestos y funciones particulares habrían cambiado de contenidos, cuando no habrían desaparecido o estarían en vías de hacerlo.

Así, la voluntad de realizar una vinculación *entre la formación y el aparato productivo* ha sido acometida de varias formas, Por lo pronto:

La intentada tras la IIª Guerra Mundial en todos los países industrializados: *la “adecuación” de la formación a la producción se llevó a cabo en términos de un ajuste preestablecido*, es decir, mediante la planificación de una estructura de la oferta educativa orientada por el estudio sistemático de los requerimientos concretos de puestos, tareas y funciones productivas. Una mecánica que se ha venido estableciendo en términos de contenidos curriculares de los títulos, por un lado, contra contenidos de puestos y categorías, por el otro. Se trataría de llegar a un ajuste tal que dado un título nos encontrásemos siempre ante su puesto y cualificación correspondientes y, viceversa, dado un puesto y una cualificación su única vía de acceso fuese través de la posesión de tal título.

La que hoy se está implementando por la UE: *multiplicar los itinerarios formativos que permitan el acceso a familias de ocupaciones*. Descompuesta la ocupación que agrupa varios puestos en su cartera de competencias correspondiente, estas competencias se podrían adquirir por los futuros empleados (y también buscar por los administradores), en un conjunto cada vez más amplio y heterogéneo de momentos (tanto en la madurez como en la adolescencia, tanto en períodos de formación como en los de inactividad, ocupación o desempleo etc.), dispositivos (ya en las

formaciones No Regladas, ya en las Regladas) y localizaciones (en nuestro país, o en cualquier otro del entorno europeo). Se trata, en el límite, de que ninguna titulación monoplice necesariamente las condiciones de acceso a ninguna ocupación y de que ninguna ocupación condicione, en exclusividad, los contenidos formativos asociados a ninguna titulación.

Son dos métodos *distintos* de tratar *social e institucionalmente* con la relación entre formación y producción. Y este segundo método supone, implícitamente, que la famosa “brecha”, esto es, la no correspondencia unívoca entre formación y producción, resulta estructural y funcional al modelo de crecimiento contemporáneo, no es disfuncional. Es más, en la medida en que la automatización penetra en cada vez más ámbitos de la industria y, con ella, los conocimientos científicos y tecnológicos, *la importancia de la preparación para el trabajo desde fuera del trabajo* (en habilidades y conocimientos, conceptuales, abstractos y generales, que pasan por la manipulación de signos y no de la materia) *no puede por menos que incrementarse*⁵. Con la creciente importancia de una formación cada vez más generalista y abstracta, también aumenta la flexibilidad en los procedimientos de puesta en relación entre formaciones educativas y funciones productivas. Muchas investigaciones e informes actuales dan cuenta de ello: multiplicación de cualificaciones excéntricas, sobrecualificación de cada vez más asalariados ocupados, multiplicación de pequeñas ofertas de empleo sin demanda lo suficientemente abundante, etc.⁶ Estos datos

5. ¿Qué puede significar sino el siguiente ranking de “los aspectos más valorados por los primeros empleadores a la hora de la contratación”, para los titulados en Ciencias Sociales (BANCAJA e IVIE (1998): Ecueta CHEERS, Capital Humano, nº 23, septiembre, 2002)? En el Primer Puesto, la “personalidad” (4,14); en el Segundo, la “titulación” (3,59) y, en el Tercero, ya a cierta distancia, la “especialización” (3,08). Ni la “experiencia laboral durante los estudios” (2,97), ni el “expediente académico” (2,58), ni la “reputación de la universidad” (2,39), ni los “idiomas” (2,46), ni la “experiencia laboral” (2,24), ni, mucho menos, la “experiencia en el extranjero” (1,94), son capaces de alcanzar el 3 (en una escala de 1 a 5) -la excepción, en un digno Cuarto Lugar, es para la “informática” (3,02)-.

6. El *Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa*, recoge algunos datos muy clarificadores al respecto. Para el conjunto de todas las titulaciones en Ciencias Sociales de ciclo largo el porcentaje de graduados universitarios empleados que “se encuentran realizando sus actividades en puestos que pueden caracterizarse como “empleos de carácter elemental”, esto es, que “desempeñan sus funciones como trabajadores dependientes en establecimientos comerciales minoristas no especializados o trabajan como empleados de

son generalmente interpretados como el resultado de una distancia u opacidad “indeseable” entre la oferta formativa y la demanda de las empresas. Sin embargo, desde el punto de vista del funcionamiento del modo de producción capitalista, lejos de representar unívocamente un obstáculo, ¿no serían también interpretables como un síntoma de “buena salud”? Nuestras unidades productivas (empresas o administraciones públicas) disponen del contexto y de los medios para hacer acopio de más habilidades y conocimientos que los requeridos actualmente por sus procesos de trabajo, abaratando así los reajustes productivos futuros, esto es, potenciándolos.

2- Es necesario transformar, diversificándola, la estructura de la oferta de enseñanza superior, para conseguir especializar a las Universidades.

Esta exigencia se inscribe también en los objetivos declarados de la reforma. Por aquí iría la diversificación de las enseñanzas superiores universitarias en “grados”, niveles medios de cuatro años, “postgrados” y “doctorados”, niveles altos de especialización técnica y profesional y académica e investigadora, de uno a dos años suplementarios. Se presupone entonces que la posibilidad de selección y salida temprana de la formación superior, un año antes y en calidad de “graduados”, permitiría a empresas y familias optimizar sus inversiones, dado que se conseguirían rebajar los años en promedio a dedicar a la consecución de credenciales y se posibilitaría el uso temprano de competencias medias, o de base, en los ámbitos productivos (minimizando también el

oficinas”, asciende hasta el 20,7% de media (Rodríguez Ariza, Lázaro, et al. (2005): *Libro Blanco. Título de grado en economía y en empresa*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), Madrid; p. 102). Concretamente, “la carrera que cuenta con una mayor proporción de titulados que trabajan como empleados de oficina es la Diplomatura en Ciencias Empresariales”, con un 40,1%. En lo relativo a los Licenciados en Administración y Dirección del Empresas (ADE) el porcentaje desciende al 30% (Ibid.). En lo que respecta a los niveles de sobrecualificación, o falta de correspondencia entre los esfuerzos realizados y el tipo de ocupación, los mayores niveles “se encuentran concentrados (...) en los Diplomados en Trabajo Social y en Relaciones laborales y los Licenciados en Sociología”, con un 45%, un 38,0% y un 36%, respectivamente, de diplomados y licenciados que “consideran que para el trabajo que realizan no son necesarios sus estudios universitarios” (Ibid.: 104). Para ADE son un 17% “los titulados que declaran realizar trabajos que no se corresponden con su formación universitaria” (Ibid.).

reclutamiento forzado de trabajadores sobre-cualificados). De aquí su pretendida mayor funcionalidad económica y productiva: tanto las empresas como los futuros egresados ganarían con ello.

No obstante, esto resulta discutible: ¿una adecuación tal, forzadamente coyuntural -como ya señalamos-, entre ofertas y demandas formativas superiores “medias” (grados) y “altas” (másteres), se bastaría, por sí misma, para garantizar el aumento de las posibilidades dentro de los mercados de trabajo de los egresados universitarios de cada uno de esos niveles?⁷ La respuesta es forzosamente negativa: las grandes diferencias salariales entre unos u otros trabajadores no dependen de la “calidad” de nuestros servicios, sino de lo que cuesta socialmente producirnos *y de las cantidades relativas de trabajadores, como nosotros, dispuestos a insertarnos en cada mercado para una determinada oferta de empleos*⁸.

Como conclusión, podemos afirmar que no es posible separar el proyecto de transformación de la Universidad europea que representa el EEES de la pretendida voluntad de solucionar el “desajuste” entre ofertas y demandas en los mercados de trabajo.

7. Este problema es común a cualesquiera métodos de diversificación: ¿por qué va a conformarse un empresario con la contratación de trabajadores con formaciones “medias” si, *por el mismo precio*, puede contratar a otros con formaciones “altas”? Pues esos precios, ¿dependen exclusivamente de los contenidos formativos y de sus pretendidos ajustes con los requerimientos *actuales* de los puestos y funciones? ¿No vienen también condicionados por los mercados de trabajo y el consiguiente poder de negociación de los asalariados en unos u otros sectores, clases de empleos y/o espacios profesionales?

8. Cabe ejemplificar esta otra mecánica desde el punto de vista de los actores (egresados universitarios y empresarios). Por ejemplo: hay bastantes ofertas, somos poquitos y muy, pero que muy funcionales y ajustados a los puestos ofertados, tenemos todas las habilidades y saberes precisos, ni uno más, ni uno menos..., pero nada impide que se busque a otros, a priori menos “chirripitífaláticos” pero más numerosos, y con algún año menos de formación (o sea, más baratos). ¿Cuánto van a tardar previsiblemente esos puestos en cambiar de contenidos, en integrar nuevas capacidades, en hibridarse con otras funciones? Según los pronósticos de los administradores hasta es posible que la contratación de esos “desajustados”, con formaciones excéntricas (pero igualmente provistas de ciertos conocimientos de base: en habilidades de manipulación abstracta y simbólica de signos, de capacidad de cooperación y trabajo en equipo, etc.), resulte no sólo económicamente más rentable sino... ¡hasta productivamente tanto o más eficaz a medio y largo plazo! Mientras, nosotros, en otro sitio, aparentemente marciano, completamente ajeno al diseño curricular formal de nuestra titulación, cobrando algo o bastante menos de lo inicialmente previsto, pero *proveyendo igualmente, como los anteriores, al aparato productivo de muchos saberes y habilidades no remunerados* (bien por excéntricos, bien por, todavía, no empleados), esto es, resultándonos completamente “funcionales”.

Los dos puntos que venimos discutiendo desembocarían así en lo siguiente: tras los créditos europeos está la traducción de los programas de las asignaturas -y por ende de los *currículos* de todas las titulaciones- en “unidades de competencias”, cuestión que pasa muchas veces desapercibida frente a otras de importancia exclusivamente ideológica, como los debates pedagógicos sobre el “academicismo”, “las clases magistrales”, el desarrollo de la “autonomía” del alumno, etc. , y la sustitución de una movilización de la fuerza de trabajo en términos de “cualificaciones” por su movilización en términos de “competencias”, que *es*, de hecho, la solución ofertada por la Unión Europea al problema del famoso “desajuste” entre ofertas y demandas.

Sin embargo, aun considerando formalmente la “brecha” entre ambas, como *el* problema a solventar, esta solución no pasa por su sutura (mediante nuevas planificaciones centralizadas de una estructura de la oferta educativa más “ajustada” a las supuestas demandas específicas de la producción), sino por su expansión y explotación: *se trata de multiplicar las posibilidades combinatorias entre las diferentes formaciones seguidas y los diferentes empleos ocupables en cualesquiera de los sectores*⁹.

La pregunta clave en este contexto es: *¿quién* va a definir qué “cartera de competencias” es la idónea para qué empleos, funciones y puestos? Esa redefinición del acceso y la permanencia en puestos en función de las “competencias” adquiridas puede realizarse partiendo de la abundancia o escasez relativas de sus portadores en los mercados de trabajo, utilizándose entonces, por parte de la gerencia, para romper las condiciones de empleo actuales de muchas categorías de asalariados. En este caso, lo que los dispositivos formativos (institutos, formaciones profesionales, universidades, cursos de formación ocupacional o continua, etc.)

9. Al final, se supone, la “cartera de competencias” adscrita a una familia de empleos podría ser conquistada a través de itinerarios formativos radicalmente distintos. Por ejemplo, nos podríamos encontrar en una empresa con puestos similares ocupados indistintamente portitulados en Formación Profesional más un curso en Formación Ocupacional y dos cursos de Formación Continua, graduados con “experiencia asociativa” en el Tercer Sector, postgraduados “con un año de experiencia laboral”, etc.

están homologando, el ámbito productivo tendería a segmentarlo de nuevo, provocando la explosión de nuevas desigualdades.

En definitiva, esta transformación de la universidad, inscrita en la anterior, va dirigida a la consecución de una mayor *explotación económica* de las potencialidades inscritas en situaciones como las antes referidas, generalizándolas. Son políticas bastante inteligentemente diseñadas, aunque se disfracen con la retórica de la “adecuación” -o de de la “armonización”-, de hecho, están funcionando ya como un *bulldozer* aplicado sobre las barreras que separaban unas ocupaciones de otras, y agrupándolas en familias de empleos que cada vez abarcan más, al menos si atendemos a la heterogeneidad de los orígenes sociales y formativos que, en la práctica, están dado acceso, indistintamente, a muchas de ellas. ¡Esta es la “cara buena” -en la medida en que se inscribe en el proceso secular de socialización creciente de las condiciones de formación, trabajo y vida de la clase de los asalariados-!

El problema es que no hay aún institución social que agrupe los trabajadores asociados a esas nuevas familias de empleos, pues su configuración resulta transversal a las empresas y los sectores, y en un futuro inmediato, incluso a los estados nación, que eran los ámbitos de acción reservados al sindicalismo de clase tradicional. De ahí el pronóstico anterior: el de una ampliación y diversificación de las segmentaciones y desigualdades entre asalariados en los mercados de trabajo, con la ayuda, también, de las instituciones de educación superior europeas.

3. EL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: LA TRANSFORMACIÓN DE UN MERCADO DE TRABAJO PARTICULAR

Al igual que los planes europeos para la formación superior presentan importantes efectos para el conjunto de los mercados laborales de los diferentes estados que conforman la unión, las reformas legislativas aplicadas en el ámbito del Sistema Universitario en el Estado español, han venido reconfigurando las modalidades de selección, movilización y promoción que caracterizaban el mercado de trabajo del profesorado en la Universidad.

Estas transformaciones pueden ser interpretadas, en conjunto, como orientadas hacia una homologación de los principios de funcionamiento de este mercado de trabajo con el resto: las relaciones laborales de los trabajadores académicos en la universidad perderán así parte de sus tradicionales singularidades, aquellas trabadas en torno al estatuto funcional de buena parte de su personal, para asimilarse a un asalariado generalizado. Efectivamente, como ocurre ya con el común de los asalariados, el vínculo de estos trabajadores con sus puestos (tal titulación, tal materia, tal asignatura), con sus “empresas” (tal universidad, tal centro de investigación, tal fundación, tal convenio con tal empresa, tal parque tecnológico) o con sus funciones (docentes, investigadores, de gestión, de divulgación científica, etc.) perderán a marchas forzadas la estabilidad y univocidad de antaño.

En paralelo, no obstante, esta nueva movilidad entre estatutos de empleo, cada vez más diversos e inestables, y condiciones de trabajo, cada vez más heterogéneas y polivalentes, presenta como corolario la desaparición de buena parte de las *otras* especificidades: las que, hasta la fecha, segmentaban a esta fuerza de trabajo entre ámbitos de conocimiento, áreas, departamentos, familias, clanes, etc. Así, la regulación de esas movilidades incrementadas a través de convenios colectivos y la posibilidad de su negociación a través de órganos de representación unitarios, constituyen también (como para tantos otros grupos de trabajadores) el germen de un potencial salto cualitativo en el nivel de socialización de las reivindicaciones colectivas de los profesores universitarios en calidad de trabajadores intelectuales *asalariados*.

Desde este prisma abordamos el análisis del momento actual de la docencia e investigación universitaria, marcado por la desinversión en educación por parte del Estado y protagonizado por un personal docente e investigador cada vez más vinculado a sus instituciones académicas con fórmulas contractuales caracterizadas por la precariedad y por la temporalidad. Una situación que, en su conjunto, como veremos, se agrava de manera considerable en las universidades privadas.

3.1. EL RECUERDO DE LOS PROFESORES NO NUMERARIOS: LA REIVINDICACIÓN DE LA LABORALIZACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Como es ya bien sabido, la composición del personal docente e investigador experimentó un cambio radical a partir de la década de los setenta. En este momento, la universidad del tardofranquismo, al servicio del proyecto tecnocrático de las elites dominantes, respondía a las exigencias de la ruptura de las barreras clasistas de la universidad, con la consiguiente masificación de la enseñanza superior¹⁰, mediante la creación de un cuerpo de profesorado precario y mal pagado¹¹. Este conjunto de profesores comenzó una lucha bajo el nombre de “Movimiento de Profesores No Numerarios”¹², tanto en reivindicación de sus derechos laborales, individuales y colectivos, así como por la democratización de la universidad.

Los PNN aglutinaban al conjunto de profesores no funcionarios (ayudantes, encargados de curso, adjuntos e interinos) con dos rasgos comunes, su juventud y su relación de trabajo precaria, basada en contratos administrativos sin protección social y con salarios raquíticos¹³. La memoria del movimiento de los PNN recobra una particular importancia en este momento. Los PNN reaccionaron contra la precariedad en el empleo, persiguiendo el

10. En el curso 1969/70 el número de estudiantes en universidades públicas y privadas ascendía a 192.139, que se convirtieron en 639.288 en el curso 1979/80. En esa horquilla temporal se duplicaron el número de universidades y la plantilla de profesores pasó de 16.600 en el curso 1971/72 a 27.100 en el de 1982/83. Datos extraídos de VALLE PASCUAL, J.M., “Ya somos laborales”, en SEMPERE NAVARRO, V., (Dir.), *El personal docente e investigador (PDI) laboral de centros universitarios*, Laborum, 2006.

11. BAYLOS GRAU, A., “El personal docente e investigador contratado en régimen laboral”, *Comentario a la Ley Orgánica de Universidades*, Civitas, Navarra, 2009, pp. 461 y ss.

12. Sobre este movimiento vid. con carácter fundamental, FERNÁNDEZ BUEY, F., *Por una universidad democrática*, El Viejo Topo, Madrid, 2009, pp. 141 y ss. En el plano jurídico, la obra más representativa de la lucha por la laboralidad de los PNN es, sin duda, la monografía ALBIOL, I., CAMPS, L., JUANIZ, J., LÓPEZ, J., SALA, T., *Los PNN y el contrato laboral*, Fernando Torres, Valencia, 1977.

13. La situación de los PNN era particularmente precaria por lo que su lucha cobra toda una relevancia mayor. Estos profesores se enfrentaban a una carrera contrarreloj para acabar la tesis doctoral, única vía para el acceso a la funcionarización y a la estabilidad, mientras soportaban cargas docentes elevadísimas que, de manera habitual y dados los bajos salarios, debían compatibilizar con otros trabajos.

reconocimiento de la estabilidad laboral, los derechos de seguridad social y el aumento de salario, el cambio en la forma de reclutamiento de los profesores, así como derechos de participación en el gobierno y la gestión de las universidades. Pero estos temas, vinculados a su condición de trabajadores, se compaginaron con otras exigencias. Este colectivo de profesores jóvenes y precarios denunció la mercantilización de las universidades, la voluntad de privatizar la educación superior y falsa autonomía universitaria, exigiendo de manera paralela y junto con el movimiento estudiantil, del que muchos habían formado parte con anterioridad, una democratización tanto de la universidad como de la sociedad. El eje político-ideológico estuvo sin duda presente junto con las reivindicaciones de carácter sindical-laboral desde el inicio de su actuación.

Así, los PNN protagonizaron una batalla no sólo corporativa en el plano laboral, sino de carácter amplio, en defensa de la Universidad pública, de su autonomía, de la creación de vías para la participación, de la acción democrática dentro de la universidad y de la promoción de la ciencia crítica más allá de las exigencias de la empresa privada.

Pero, centrándonos en la materia laboral, la reivindicación de la laboralidad de los PNN frente a los contratos administrativos y a la funcionarización tenía rasgos sumamente interesantes que merece la pena destacar. Ellos anudaban la contratación laboral a la estabilidad y mejora de las condiciones laborales, al control de la contratación del profesorado, frente a las arbitrariedades que se cometían habitualmente en la designación del mismo, a la posibilidad de una valoración constante de los conocimientos y la capacidad, a la exigencia permanente de un rendimiento académico satisfactorio y a la preservación de la independencia crítica de los profesores. Frente a todas estas exigencias, que derivarían de estatus de laboralidad, se colocaba la figura del profesor funcionario, situación a la que se accedía en dudosa competencia y que producía, según el análisis que los PNN realizaban en aquel momento, docentes acomodados y plegados al poder.

Este análisis tiene fundamentos de carácter estructural: el poder sobre la reproducción del cuerpo de profesores estables, funcionarios, era, y en buena medida sigue siendo, monopolio del estrato superior de los mismos, los catedráticos. La vía para la provisión de plazas en la universidad estaba controlada por ellos, los cuales, obligatoriamente presentes por Ley en los tribunales de oposición, gestionaban la composición de los mismos. Las antipatías o simpatías, de carácter ideológico u otro, de ámbito local, en la misma Universidad o departamento, condicionaban poderosamente las oportunidades de conseguir una composición favorable o no del tribunal (tres votos sobre cinco) para los eventuales candidatos “de la casa”. De aquí las servidumbres personales y elevados niveles de sobreexplotación que aderezaban los años previos a la conquista de la ansiada estabilidad funcionarial.

Por otra parte, la reivindicación de la laboralización también obedecía, por entonces, a razones directamente políticas: su militancia en diferentes organizaciones antifranquistas predisponía a muchos profesores a interpretar, a medio plazo, dicha laboralización como un importante puente a tender entre una intelectualidad hasta la fecha renuente a participar colectivamente en las luchas obreras y el grueso de dicha clase y sus organizaciones.

Es bien sabido que, a pesar de las reivindicaciones señaladas, la LRU de 1983 apostó decididamente por la funcionarización del PDI, estableciendo como “figuras extraordinarias” determinados contratos administrativos temporales, profesores asociados, visitantes y ayudantes, lo que provocó un repunte de la contestación del movimiento de PNN. La solución fue, nos relata BAYLOS, una apuesta gubernamental por la transformación de este personal en funcionarios, incluso a los no-doctores, lo que no evitó que se continuaran manteniendo y aumentando determinadas figuras fraudulentas como los profesores asociados a tiempo completo (una *contradictio in terminis*), los becarios con funciones docentes o, el ahora bien conocido, personal de apoyo a la investigación con contratos laborales temporales¹⁴.

14. BAYLOS GRAU, A., *op. cit.*, p. 469;

Fue la Ley Orgánica 6/2000 de 21 de diciembre de Universidades (LOU) la que procedió a una profunda modificación de las condiciones de acceso a la carrera profesional del profesorado, así como al establecimiento de un principio general de laboralidad en la contratación académica universitaria (treinta años después)¹⁵. La LOU, complementada en su regulación por la normativa autonómica y por la entrada de los convenios colectivos, instalaba nuevas realidades. Por un lado, dos modalidades de contratación laboral de carácter indefinido, los profesores colaboradores (figura que desapareció posteriormente en la reforma efectuada por la LO 4/2007) y la figura del profesor “contratado-doctor”; y por otro, seis modalidades de carácter temporal: los profesores ayudantes, los ayudantes doctores, los visitantes y los asociados¹⁶, además de los profesores eméritos¹⁷ y del personal investigador vinculado al desarrollo de proyectos de investigación científica o técnica. Más allá de la LOU han proliferado otra serie de puertas falsas para la (re)incorporación de investigadores en las universidades, sin que supongan obligatoriamente la creación de plazas estables, dentro del llamado “Programa nacional de contratación e incorporación de recursos humanos”¹⁸. Comenzaremos el análisis por las categorías marcadas por su carácter temporal.

3.2. EL PROFESORADO CON VINCULACIÓN NO PERMANENTE EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: PRECARIOS Y SOBRADEMENTE FORMADOS.

De abajo hacia arriba, el itinerario formativo del profesor universitario, según la senda pergeñada por la LOU, aun de manera implícita, comenzaría por la categoría de profesor ayudante (omitiendo las becas de investigación predoctorales que, si bien no constituyen estatuto laboral alguno, se presentan como una

15. GOERLICH PESET, J.M., Modalidades y duración de los contratos laborales del profesorado en SEMPERE NAVARRO, V., *op. cit.*, p. 121.

16. Artículo 48.2, desarrollado por los artículos 50-55 LOU.

17. Para un desarrollo de cada una de estas figuras vid., MORENO GENÉ, J., “La carrera profesional del personal docente e investigador”, *Revista de trabajo y seguridad social*, CEF, Nº 315, pp. 125 y ss.

18. La convocatoria, retrasada, de 2012 puede encontrarse en <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.d20caeda35a0c5dc7c68b11001432ea0/?vgnnextoid=6c79282978ea0210VgnVCM1000001034e20aRCRD>

puerta de entrada privilegiada para la adquisición de los méritos necesarios para las ayudantías)¹⁹. El profesor ayudante es una figura con carácter esencialmente formativo, pensado para la época de realización de la tesis doctoral, con límites estrictos respecto de su duración, cinco años, y de las horas de docencia, sesenta, que puede asumir el ayudante.

Una vez alcanzado el grado de doctor, y tras conseguir la acreditación por una Agencia de Evaluación de la Calidad, sea estatal o autonómica, y la Acreditación (la ya bien conocida ANECA), puede optarse a la categoría de profesor ayudante doctor, con plenas tareas ya docentes e investigadoras. Este segundo contrato tiene igualmente una duración máxima de cinco años, ocho en total si se ha combinado con el anterior. Durante este periodo, que continúa siendo eminentemente formativo, los ayudantes doctores han venido asumiendo una carga docente y tutorial similar a la de las otras categorías de funcionariado, aunque un salario sensiblemente menor²⁰. La categoría de ayudante doctor podría ser considerada como el “primer peldaño” tras la tesis doctoral para alcanzar la estabilidad laboral como PDI, ya sea en la vía laboral, como contratado doctor, ya sea mediante la funcionarización. No obstante, los “compromisos de promoción interna”, que numerosas universidades preveían respecto de aquellos ayudantes doctores que cumplieran una serie de requisitos (antigüedad en la Universidad, ya fuera como ayudante doctor o como ayudante y acreditación de las agencias de evaluación) no tenían necesariamente por qué cumplirse. Si la posibilidad de su promoción interna se ve bloqueada por su departamento, centro o universidad, los ayudantes doctores se ven expulsados de la carrera profesional, condenados bien a abandonar la universidad, bien a mantenerse en ella mediante la utilización forzada de otras

19. En el año 2000 se constituyó la Federación de Jóvenes Investigadores que ha conseguido evidenciar la precariedad de su situación y provocar la adopción de medidas orientadas a mejorar sus condiciones de trabajo y convertir en contratos laborales las becas que encubrían relaciones de trabajo entre los investigadores y las universidades. Toda la información de su trayectoria y actualidad está disponible en <http://precarios.org/>.

20. La nueva regulación derivada del Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo ha variado esta relación, pero de ello nos ocuparemos posteriormente.

categorías de contratos temporales, prolongándose así los períodos de precariedad.

Estas vías para incorporarse como PDI mediante un contrato laboral no indefinido engloban distintas modalidades, algunas presentes en la LOU, otras fruto de distintos programas públicos de apoyo a la investigación. De entre estos senderos tortuosos, podemos resaltar los profesores visitantes, los investigadores Ramón y Cajal, los técnicos de investigación y, con mención a parte, los profesores asociados.

La categoría de profesores visitantes engloba, desde el punto de vista formal, a aquellos PDI de “reconocido prestigio”, que provienen de otras universidades y que son acogidos temporalmente por un centro distinto al de origen para “tareas cualificadas” sea en la docencia sea en la investigación. Lo cierto es que mediante esta figura se ha dado cobijo a docentes e investigadores, habitualmente formados en la misma universidad, a los que no se ha ofrecido una continuidad en su carrera profesional. Por ello, ante la imposibilidad de entrar por otras vías, se han utilizado las plazas de profesor visitante, dado que no suponen la creación de una plaza con estabilidad o posibilidades de promoción en la plantilla²¹.

También es una tendencia actual el rápido crecimiento del número de “personal investigador técnico”, es decir, del personal orientado al desarrollo de proyectos de investigación científica o técnica. Esta vía, habilitada por el art. 48.1 LOU y con remisión a la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación transita a través del contrato de trabajo ordinario por obra o servicio determinado. Se trata de una categoría que se está convirtiendo en lugar habitual tanto para la formación predoctoral, como para actuar de puerta falsa para la recuperación de doctores sin plaza.

En situación igualmente temporal se encuentran los investigadores del programa Ramón y Cajal²². Se trata de un programa

21. Vid. BAYLOS GRAU. A., “El personal docente e investigador...”, *op. cit.*, p. 488 y ss.
22. No trataremos aquí por cuestiones de extensión otros subprogramas como el *Juan de la*

creado en el año 2001, dependiente del Ministerio de Economía y Competitividad, antes del Ministerio de Educación y Ciencia, dirigido a “*favorecer y fortalecer la carrera profesional de los investigadores doctores, y promover la captación o recuperación de investigadores españoles o extranjeros de cara a su estabilización en el sistema nacional de I+D+i*”. Para ello el programa cofinancia el salario y la cuota de la seguridad social durante cinco años a los investigadores seleccionados en centros de investigación que, también por vía competitiva, consigan que se les dote con investigadores de este tipo. Según el informe de resultados de los diez años del programa, lo cierto es que las ayudas han sido mayoritariamente utilizadas para regresar al centro de investigación donde se realizó la tesis doctoral o a centros con los que se colaboraba habitualmente, tras una desvinculación mediante otras ayudas en centros extranjeros. Se trata, por tanto, de un programa que permite a los investigadores excelentes la ansiada “vuelta a casa”. El mismo informe señala que el 90% de los beneficiarios del programa disfruta hoy de una plaza estable de investigador en España y que un 86% ha podido permanecer en el centro en el que se incorporó con el programa, lo que indicaba una buena absorción del personal formado. No obstante, en los dos últimos años el recorte de las ayudas ha sido muy considerable, pasando de 250 en 2010 a 175 en 2012, cifra insuficiente si la contrastamos con la cantidad de investigadores que ven imposibilitado el camino de la promoción interna.

La gran mayoría de las mujeres y hombres que se vinculan a las universidades con este tipo de contratos tienen unas condiciones similares²³. Se trata de personas que mayoritariamente rondan los 30-40 años, los investigadores del programa Ramón y Cajal puede que incluso más, y han seguido una larga carrera formativa pre y post doctoral, en universidades del Estado español y extran-

Cierrea o el de incorporación de *personal técnico de apoyo*.

23. Recogemos parte del contenido de la “Carta del profesorado con vinculación no permanente de las universidades públicas de Madrid a la Presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre; a la Consejera de Educación y Empleo, Lucía Figar; al Director General de Universidades, Jon Juaristi y a los miembros de la Comisión de Educación y Empleo de la Asamblea de Madrid”, firmada por 422 PDI en julio de 2012.

teras, consiguiendo para ello distintas subvenciones, becas y ayudas de titularidad normalmente pública. Muchas de estas personas cuentan con un contrastado currículum y con acreditaciones de las agencias de evaluación que demuestran que su capacidad docente e investigadora es superior a la que marca su contrato temporal. Además, como regla habitual estas mujeres y hombres se han formado específicamente en técnicas pedagógicas orientadas a la docencia universitaria y tienen buenas valoraciones de los estudiantes. Aun así, son personal universitario/científico con fecha de caducidad y sus promociones se han paralizado o están amenazadas de ello.

Queda por último tratar una de las figuras más hipertrofiadas de la realidad universitaria: los profesores asociados. Ésta categoría, como la de personal investigador vinculado al desarrollo de proyectos de investigación científica o técnica, se orienta a la satisfacción de las necesidades de la universidad. Desde un punto de vista formal, la tradicional figura del profesor asociado ha mantenido su finalidad de incorporar, en la modalidad contractual de tiempo parcial y duración determinada, a especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario. No obstante, su bajo coste y su carácter contingente ha animado a emplear profusamente esta figura, superando en muchas ocasiones los límites de su regulación, para utilizarla como puerta falsa para la entrada de personal investigador sin posibilidad de otra plaza. Según los datos de la estadística de personal al servicio de las universidades del curso 2009/10, el personal con contrato de duración determinada ascendía a 43.317, entre universidades públicas y privadas. De esta cifra la mayor parte se ubica dentro de los contratados a tiempo parcial, esto es los profesores asociados, que ascienden a 36.600 personas. Es igualmente significativo que esta hipertrofia se presente de manera más acusada en las universidades privadas, con un 48.9% de PDI a tiempo completo que en las públicas, donde esta cifra sube hasta el 68.5%.

En todo caso, la proliferación de la temporalidad tiene un límite y así debe recordarse que la LOU impone límites a la con-

tratación temporal. El personal docente e investigador contratado en las universidades públicas, computado en equivalencias a tiempo completo, no podrá superar el 49 por ciento del total de personal docente e investigador de la universidad y, entre ellos, el porcentaje de contratos temporales no pueden superar el 40% de la plantilla docente (art. 48.3 y 5 LOU).

3.3. EL PROFESORADO CON CONTRATO INDEFINIDO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

La figura que culmina el ascenso en vía laboral es la de “profesor contratado doctor”, de carácter indefinido y tiempo completo, con plenas tareas docentes e investigadoras. Esta figura puede considerarse desde dos ópticas, o bien es una fase previa a la funcionarización como profesor titular de universidad, o bien es una vía alternativa a aquella tradicional. Aceptando esta segunda posibilidad podríamos afirmar que se establece en la LOU una suerte de *doble carrera profesional*, en vía laboral y en funcionarial, de hecho, la equiparación en materia de participación en los órganos de gobierno de la Universidad, exceptuando algunos cargos como rector o secretario general, que establece la LOU tras su reforma de 2007, o la igualación salarial que algunos convenios colectivos realizan entre profesores contratados doctores y profesores titulares de universidad es una muestra de esta voluntad.

No obstante, lo cierto es que tal cambio no se ha acompañado de una transformación cultural, siendo la titularidad algo concebido como el escalón necesario al que aspiran los contratados doctores, marcados por la “carrera hacia la acreditación” para conseguir funcionarizarse.

Esta concepción de la situación de contratado doctor, como un momento laboral transitorio a superar, tiene dos implicaciones fundamentales. Por un lado, las organizaciones sindicales presentes en las universidades han venido optando por ocupar únicamente de modo formal las estructuras institucionales que acompañan este proceso de laboralización académica. Los convenios colectivos son negociados, en muchos casos, directamente por las secciones sindicales y no por los Comités de Empresa. La

composición de las listas de candidatos a concurrir en las elecciones sindicales, que determinan la composición de los mismos, ha venido constituyendo una verdadera carrera de obstáculos para dichas organizaciones. Éstas se han visto obligadas, en muchos casos, a contar con trabajadores laborales no comprometidos orgánicamente con la organización sindical que presenta la lista. El compromiso de los contratados doctores respecto de la negociación de *sus* condiciones de trabajo es por tanto reducido, al igual que su vinculación como colectivo²⁴.

Por otra parte, la desafección y las reticencias del personal laboral con la actividad sindical remiten, a su vez, a la persistencia de los privilegios asociados con la reproducción del cuerpo de funcionarios. La cooptación (información e influencia institucionales, personal, proyectos, convenios, publicaciones, etc.) y el poder de gestión de los recursos académicos sobre procedimientos, equipos, financiación, etc.) se concentran en aquellas posiciones con capacidad para definir el curso y los tiempos de la estabilización en el empleo del resto. De rebote, además, la posibilidad de determinar con otros líneas de investigación, de trabajo académico y de proyectos curriculares para las materias, pasan por la futura ocupación de tales posiciones funcionariales. De ahí que seis horas de trabajo invertidas en una investigación o publicación, incluso si la acaba firmando el catedrático de turno, sigan resultando más rentables que las mismas horas volcadas en una acción sindical con otros profesores laborales, de otros ámbitos de conocimiento, dirigidas a mejorar las condiciones establecidas

24. La sobrerrepresentación, por razones obvias, de funcionarios (particularmente profesores titulares) entre sus afiliados no ha ayudado precisamente, hasta la fecha, a corregir esta tendencia. Las negociaciones de hace dos años en torno al estatuto del PDI universitario y la centralidad recogida en sus primeros borradores negociados para la articulación de una carrera o promoción "horizontal" (sistemas de ponderación automática de méritos apoyada básicamente en la antigüedad) entre figuras funcionariales (de profesor titular a profesor catedrático) no ha hecho más que subrayar esa situación. Por otro lado, los debates propiamente sindicales en torno a la obsolescencia progresiva de los órganos de representación unitarios, trabados en el estrecho marco de la empresa (dentro de un contexto caracterizado ya por la subcontratación y la externalización de los servicios), y a favor de su relevo por secciones sindicales capaces de contar con una visión más amplia, sectorial, se han traspuesto de modo automático a ámbitos, como el universitario, en donde sin embargo persisten aún las estructuras de integración verticales características de las organizaciones productivas fordistas.

en un convenio colectivo. Las condiciones de promoción en el empleo siguen dependiendo en buena medida de lo que se discute y pacta en áreas y departamentos y de dichas condiciones de empleo dependen, a su vez, las condiciones de trabajo futuras de estos asalariados. De aquí que, lejos de sentirse trabajadores asalariados, los trabajadores laborales académicos sigan pensándose a sí mismos como catedráticos en proceso²⁵.

3.4. EL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR FUNCIONARIO: ¿UNA FIGURA EN EXTINCIÓN?

Como ya hemos señalado, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), evalúa los currículum de los investigadores/docentes procediendo a acreditar su capacidad para ir ascendiendo en las distintas categorías profesionales dentro de las universidades, tanto laborales como funcionariales. De este modo, dicha institución se coloca en condiciones de regular la estructura de posiciones disponibles por la vía de la expansión o contracción de la demanda de empleo²⁶. Los criterios ANECA priman cuestiones como la cantidad de publicaciones

25. Resulta significativo el hecho de que en las listas de correo estatales, que desde el 2010 han proliferado entre profesores universitarios críticos al hilo de la crisis, las principales preocupaciones que inicialmente se exteriorizaban se volcaran sobre actividades, materiales didácticos, encuentros, etc., relativos a la concienciación y solidaridad con las repercusiones sociales de la situación en los "demás" (reforma laboral, dación en pago, minería, sanidad, preferentes, etc.). Únicamente a partir de este 2012, cuando los recortes sociales aplicados a la financiación pública de las universidades han dejado sentir sus efectos en forma de despidos o amenazas de intervención institucional por parte de las Comunidades Autónomas, los intercambios epistolares en dichas redes han cambiado radicalmente de sentido: centrándose en discursos y estrategias de defensa del actual modelo de enseñanza superior pública.

26. Dado el hecho de que, tradicionalmente, las plazas se sacan (siempre que es posible) pensando en personas concretas, con necesidad de la institucionalización de esos particulares como demandantes autorizados se condiciona, también, en una medida importante, la oferta de empleo en cantidad y calidad. La capacidad reguladora sobre el mercado laboral universitario de la ANECA nos la muestran las cifras. Según los datos de la agencia, hasta la finalización del año 2010, las universidades disponen de 10.465 personas acreditadas para ser incorporadas a tales cuerpos docentes; la cuarta parte de las cuales (25%) consiguieron dicha acreditación a través del procedimiento automático para Profesores Titulares de Escuela Universitaria. En cuanto a las evaluaciones realizadas a través del procedimiento ordinario, de las 2.396 solicitudes revisadas durante 2008, un 79% obtuvieron un resultado positivo; porcentaje que descendió en 2009 al 65% (1.643 catedráticos y 2.023 profesores titulares de universidad) y, en 2010, fue del 63% lo que supone 2.387 personas acreditadas en ambas figuras durante el año 2010, siendo 857 catedráticos y 1.530 titulares.

en revistas “indexadas”, en determinadas editoriales, las estancias de investigación en centros de reconocido prestigio o el desempeño de cargos de gestión, entre otros. Desde el nacimiento de esta Agencia, no basta con la voluntad del catedrático para promocionar en la carrera académica. Ahora los aspirantes a la promoción necesitan acreditarse para que su “valedor” pueda hacer accionar su poder, primero, en la institución, provocando la dotación presupuestaria para la plaza y su salida a concurso público y, después, en la composición del tribunal de oposición a la misma.

De este modo, las Agencias de Acreditación -tanto la estatal como las autonómicas- también han provocado una reorganización a escalas más amplias, más allá de las universidades concretas, de las alianzas entre catedráticos en orden a tratar de mantener la capacidad para la estabilización en el empleo de sus “elegidos”. Las dificultades en muchas disciplinas y áreas para trabar esta recomposición expandida, estatal, de alianzas antes locales, así como otras consideraciones de carácter político (relativas al poder de negociación de las elites autonómicas en relación con el gobierno central) han empujado a la posterior emergencia de las Agencias de Acreditación autonómicas. En estas últimas resulta más sencillo influir tanto en la cantidad como en la calidad de las acreditaciones, así como en los criterios a aplicar para la adjudicación de las mismas, dado que lo que está en juego es únicamente el crecimiento regional de la oferta de empleo²⁷.

El cortafuegos que podían suponer las Agencias de Acreditación al poder discrecional en torno a la reproducción del cuerpo

27. En este último aspecto resulta clarificador que los debates sobre la idoneidad de esos criterios se exacerben más cuanto menor es el nivel de formalización del ámbito de conocimiento considerado y, por consiguiente, mayor es su subordinación a las demandas sociales, políticas y económicas que vertebran los problemas (presuntamente científicos) que les ocupan. Los funcionarios aplicados a las ciencias sociales -sociología, psicología, economía, derecho, etc.- y las humanidades -filosofía, filología, bellas artes, etc.- adalides de la pluralidad paradigmática (epistemológica, teórica y metodológica), se han visto en mayores dificultades para darse criterios comunes relativos a sus niveles de diligencia profesional académica. Han pujado, más bien, por reconvertir sus apuestas particulares en criterios institucionalmente sancionables: promoviendo la inserción de tal publicación local en tal índice, la homologación de dicho índice con los ya previamente recogidos, la asimilación de tal experiencia profesional en tal criterio, etc. Naturalmente este no ha sido el problema de las matemáticas, la química, la física, la medicina, etc.

de profesores permanentes (laborales y funcionarios) por parte de los catedráticos locales se ha visto así, finalmente, condicionado en su alcance y consecuencias. En realidad, éstos siguen controlando en buena medida el acceso a los puestos de trabajo de carácter indefinido, manteniendo de esta manera su poder de disciplina y control institucional del personal laboral temporal en sus respectivos departamentos o centros de investigación, donde se continúa su sobreexplotación altamente productiva.

La apuesta por la laboralización como etapa definitiva donde se asiente el PDI ha sido también impulsada en la última década desde las propuestas relativas a la “gobernanza” de las Universidades. Por ejemplo, en el informe elaborado en el 2010 por la Fundación Sistema (y asumido como material de trabajo político por el Grupo Parlamentario Socialista en la legislatura anterior) las virtualidades en materia de productividad del trabajo docente e investigador, asociadas con la desfuncionarización,²⁸ se ligan con la propuesta de una reforma organizacional que permita a los poderes directivos universitarios (Juntas de Gobierno) contar con “poderes reales”, es decir, no subordinados a la negociación permanente con los catedráticos de las diferentes áreas y departamentos a la hora de reorganizar y movilizar recursos. Lo mismo ocurre en el recientemente publicado Documento de Treball. Informe de la ponencia per a l'estudi de la governança del sistema universitari de Catalunya (2012), la desfuncionarización se liga aquí con un modelo de “gobernanza” en donde, a imagen y semejanza de las grandes empresas privadas, un consejo de accionistas

28. “El actual sistema funcional resulta excesivamente rígido por su excesiva uniformidad salarial y de acceso por categoría profesional (...) Por ello sería conveniente rediseñar el sistema funcional existente, reconduciéndolo hacia un doble modelo contractual que permitiera, con efectos retroactivos, la progresiva desfuncionarización del sistema, permitiendo la elección al personal académico consolidado (*tenured*) entre contratos puramente administrativos y laborales (indefinidos), tal como se está planteando en otros organismos del sistema español de I+D (CSIC, OPI, etc.). Estos últimos contratos no estarían sujetos a los estrictos límites salariales de las categorías funcionariales, permitiendo a nuestros centros (...) favorecer la movilidad de nuestro profesorado docente e investigador entre aquellas universidades que ofrezcan programas más atractivos” DOLADO, JUAN J. “Disfunciones en el sistema universitario español: diagnóstico y propuestas de reforma” en PEÑA, DANIEL (Ed.) *Propuestas para la reforma de la Universidad Española*, Fundación Alternativas, Madrid, 2010 (pp.24-25).

(consejo social o patronato) nombre a un director de la entidad (Rector) y este a su equipo directivo, contando ambos con plenos poderes para contratar, promocionar y despedir, en orden a realizar las líneas de desarrollo estratégicas establecidas por aquel. En este marco, los departamentos universitarios y los centros, en tanto unidades administrativas de gestión de la docencia y la investigación, se pretenden subsumir en unas nuevas “estructuras básicas”, considerablemente más amplias, cuya composición es supuesta como pudiendo variar en el tiempo y cuyos directores serían nombrados por el Rector (directores que, a su vez designarán a los de cada una de las unidades insertas en dichas estructuras -centro, laboratorio, instituto, etc.-)²⁹.

La laboralización precaria y el modelo particular de gobernanza propuesto³⁰, más allá de los innumerables problemas de fondo que acarrearán, también implican como precondition necesaria el establecimiento de nuevos mecanismos (disciplinarios y de control) de activación productiva para el conjunto del PDI. Unos mecanismos que deben presentar formas tales que permitan trascender los estrechos marcos del centro, la especialidad o la disciplina para insertarse en agrupaciones móviles según “ámbitos de conocimiento” más amplios. Por consiguiente, este proceso supone el funcionamiento de nuevas formas de regulación de la formación, el reciclaje, la movilidad y la activación comunes para el conjunto de los trabajadores implicados en ellos, formas que deben trascender las particularidades que antes las segmentaban.

3.5. EL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR EN LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

Si lo hasta aquí constatado indica una paulatina precarización del trabajo docente e investigador en las universidades públicas,

29. http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/07/24/catalunya/1343156994_432245.html

30. Obviamente no por aplicar un modelo organizativo anglosajón, de carácter empresaria- lizante y verticalista, una universidad europea habría de aumentar sus “excelencias” y posi- ciones en los rankings internacionales. Los resultados de las organizaciones no dependen exclusivamente de la organización interna que éstas se den sino de la trama de relaciones institucionales, sociales y económicas en la que estas se insertan.

la situación en el seno de las universidades privadas es considerablemente más preocupante.

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de educación, al comienzo del curso 2011-2012 el número de universidades españolas se situaba en 79, de las que 50 son públicas y 29 son privadas. Como es bien sabido, en el sistema universitario español las universidades públicas fueron la tónica general, sólo rota antes de 1991 por la presencia de las pertenecientes a la iglesia católica³¹. La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria dedicó su título VIII a la universidad privada, afirmando que la libertad de creación de este tipo de universidades debía entenderse comprendida en el artículo 27.6 de la Constitución de 1978³². A partir de 1991 han ido proliferando rápidamente las universidades privadas, trasladándose hacia algunas ellas la tradicional función de “formación de élites” y de reproducción ideológica³³.

En las universidades privadas imparten docencia 110.287 profesores, cifra que se mantiene en sentido ascendente respecto a años anteriores, con una significativa ventaja de crecimiento de la mano de obra empleada por las universidades privadas respecto de las públicas (las primeras han aumentado un 4% su plantilla de profesorado y las segundas un 2%). Más allá de esta diferencia, fruto del aumento del número total de universidades privadas, el mayor contraste entre ambos tipos de universidades en relación con su personal docente e investigador, estriba en dos cuestiones fundamentales: el grado de formación de su personal y la dedicación, estabilidad y condiciones laborales de la plantilla.

31. Universidad Pontificia de Comillas, Deusto, Universidad de Navarra y Pontificia de Salamanca.

32. Afirmación errónea según argumenta parte de la doctrina, señalando que la LRU fue más allá de lo establecido en la norma fundamental que no comprendía el reconocimiento a centros distintos de las Universidades públicas de la capacidad de expedir títulos oficiales con validez y plenos efectos. Sobre esta cuestión vid. AMENÓS ÁLAMO, J., “Visión crítica del régimen jurídico de la Universidad Privada”, R.V.A.P. núm. 49, 1997.

33. En este sentido se ha afirmado que la finalidad lucrativa de estas entidades privadas suele quedar en segundo plano, siendo el primero la reproducción de élites sociales y la reafirmación de ideología coherente con el dominio social. CAPELLA, J.R., *El aprendizaje...*, cit., p. 17, nota 7

Respecto de la formación la diferencia es sustancial, un 63% del PDI es doctor en las universidades públicas, mientras que en las privadas la cifra cae hasta el 44,2%, divergencia que todavía no se acoge a lo estipulado en el artículo 72.2 de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades (LOU). Este apartado, fruto de la modificación realizada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, establece que al menos el 50 % del total del profesorado de las universidades privadas deberá estar en posesión del título de Doctor y, al menos, el 60% del total de su profesorado doctor deberá haber obtenido la evaluación positiva de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externa que la ley de la Comunidad Autónoma determine. No obstante, la Disposición transitoria tercera de la mencionada Ley daba a estas universidades un margen, cinco años, para adecuar su plantilla a esta exigencia.

Si, como señalábamos anteriormente, el paradigma de precariedad/temporalidad se asienta cómodamente en el conjunto de las relaciones de trabajo del personal universitario, en los centros privados la tendencia es mucho más acusada. Esto se deriva claramente de la proliferación de figuras del más diverso pelaje entre el profesorado de las universidades privadas (desde agregados a adjuntos a asociados, pasando por visitantes, invitados, incluso “profesores honorarios”), con contratos de carácter temporal y el abuso del tiempo parcial³⁴.

Para afinar en la radiografía, y sin ánimo de abrumar con cifras, es interesante acudir a la estadística de personal al servicio de las universidades, con datos del curso 2009-10. Del total de docentes, en aquel momento, 100.600 se encontraban en la universidad pública y 9.687 en la privada. Respecto de la tipología contractual, en las universidades públicas encontrábamos, sumando los cuerpos docentes universitarios (funcionarios) y los contratos de duración indefinida (contratados doctores y colaboradores), un

34. Como señala Capella, las universidades privadas suelen emplear profesores cuyos sueldos básicos y cuyas cotizaciones sociales son pagados por el Estado, porque trabajan a tiempo parcial en centros públicos, beneficiándose de esta manera de manera indirecta del gasto público. CAPELLA, J.R., *El aprendizaje...*, cit., p. 17, nota 7.

total de 50.905 trabajadores estables, frente a 39.948 con contratos temporales, entre los que deben sumarse todo el personal en formación y todos los investigadores vinculados a proyectos que mencionábamos anteriormente, siempre con contratos temporales. Los porcentajes de temporalidad son más elevados en el ámbito de las universidades privadas, de la totalidad de su plantilla, a fecha de 2010, 6.318 eran profesores con contrato indefinido mientras que 3.369 tenían contratos temporales.

Más acusada es la diferencia en cuanto al tiempo parcial. Como es evidente, la mayoría de contratos a tiempo parcial en las universidades públicas recaen en los profesores asociados, al ser esta modalidad consustancial a la figura, y posiblemente a los investigadores adscritos a proyectos. Así, el total del profesorado a tiempo parcial ascendía a 31.649 trabajadores en las universidades públicas mientras que en las privadas sumaba 4.951, algo más de la mitad de la totalidad de la plantilla.

Esta temporalidad y la parcialidad de la jornada se ha canalizado en los centros de titularidad privada mediante un amplio conjunto de dudosas categorías de personal docente e investigador³⁵, previstas por los diferentes Reglamentos internos (Reglamentos de acceso a las categorías de profesorado) o Leyes de reconocimiento de estas entidades privadas.

Como regla general, estos Reglamentos incorporan dos categorías de personal indefinido, denominados catedráticos, titulares, agregados u ordinarios, estas categorías conllevan la exigencia del título de doctor. A su lado existe un abundante número de otras figuras, denominadas, asociados, invitados, ayudantes, colaboradores, visitantes, extraordinarios, auxiliares, becarios de docencia (sin contrato laboral), colaboradores honorarios (sin *ninguna* relación con la universidad, ni laboral ni mercantil), a estas

35. Un recorrido por la normativa interna de las universidades privadas, las existentes a fecha de 2006, lo encontramos en ESCUDER CABREJAS, R., *Las universidades privadas, su adaptación a la Ley Orgánica de Universidades*, Comares, Granada, 2006, pp. 68 (Ramon LLull), 100 (UOC), 128 (VIC), 150 (Internacional de Cataluña), 170 (Abat Oliva CEU), 200 (San Pablo CEU), 228 (Alfonso X el Sabio), 247 (Antonio Nebrija), 303 (Francisco de Vitoria), 327 (Universidad SEK de Vitoria), 351 (Universidad Europea Miguel de Cervantes), 374 (Universidad Cardenal Herrera CEU), 393 (Universidad San Jorge)

categorías se les exige únicamente la licenciatura o diplomatura vinculada a la docencia a impartir. También es posible encontrar universidades donde se establece claramente que la contratación del profesorado se podrá hacer bajo la modalidad de contrato laboral o la de arrendamiento de servicios, como si tal decisión fuera una opción posible del empleador y no existiera una presunción de laboralidad vigente en el Estatuto de los Trabajadores, obviamente aplicable a estas entidades privadas. No obstante, tanto la figura del profesor con contrato de arrendamiento de servicios, excluido por tanto de la normativa laboral y de la seguridad social, como la figura de los “colaboradores honoríficos”, respecto de los que no se prevé ningún tipo de relación contractual ni remuneración, han proliferado en los últimos años³⁶.

CONCLUSIONES

Lo específico de nuestros sistemas sociales capitalistas no reside en la regulación “mercantil” de sus relaciones económicas, sino en la generalización de la compra-venta de fuerza de trabajo y de la conversión del conjunto de sus ciudadanos, o súbditos, en propietarios de la misma. En estos sistemas sociales los procesos de formación, reproducción, movilidad, mantenimiento y activación de dichas fuerzas de trabajo no vienen condicionados por los intereses y cálculos individuales de compradores y vendedores en un mercado libre y autoregulado, sino que implican, directa e indirectamente, a la totalidad de las instituciones, organizaciones, colectivos y agentes que componen el sistema. Tanto es así que la persistencia o mutación, en el tiempo, de dichos colectivos, agentes, organizaciones e instituciones, depende de las formas que revistan aquellos procesos³⁷. Resulta necesario entonces resituar esos agentes, sus conductas colectivas y sus luchas en la trama es-

36. Los datos para sostener esta afirmación son ciertamente complicados de obtener pero vid. Universidad Francisco de Vitoria, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Universidad Cardenal Herrera CEU,

37. De aquí que todos los planes de ajuste empiecen y vuelvan, una y otra vez, a los mercados de trabajo y sus reformas: el asunto que ocupa al capital no remite a la riqueza y sus cantidades sino al valor económico contenido en ellas y, este último, remite a los tiempos de trabajo medios (trabajo abstracto) aplicados en la producción de dicha riqueza material, tiempos relacionados con los niveles de explotación del conjunto de la fuerza de trabajo empleada.

tructural de relaciones entre posiciones definidas por las formas adoptadas, en cada caso, por la conformación institucional y la movilización social y productiva de los trabajadores.

Así, la inserción de la formación superior en la mecánica institucional (supra-nacional) de sustitución de una movilidad profesional articulada en torno a cualificaciones por otra articulada en torno a competencias, abona la emergencia de actores sociales inéditos: fuerzas de trabajo cuya organización en defensa del conjunto de sus condiciones de vida no puede articularse ya más que trascendiendo los límites de la profesión, la empresa e incluso el sector de actividad particulares.

Lo mismo ocurre con las transformaciones operadas en los mercados de trabajo intrauniversitarios en el Estado español. La tendencia a la laboralización del PDI sumada al inminente proceso de desfuncionarización y desaparición de la centralidad de las unidades organizativas, departamentos y centros (en las que había venido cristalizando el poder disciplinario y de control monopolizado hasta la fecha por el funcionariado), prepara una situación en donde la defensa de las condiciones de empleo y trabajo del conjunto del PDI laboral universitario pasará por construir ámbitos organizativos aún inéditos, que consigan trascender fronteras geográficas, disciplinarias, estatutarias y funcionales. Con la desaparición de los antiguos actores colectivos (locales) y la emergencia paulatina de los nuevos también se transformarán los contenidos mismos de las demandas y reivindicaciones que, al menos potencialmente, pasarán a versar sobre condiciones de vida, empleo y trabajo cada vez más abarcentes o generalizadas (tendencialmente universales).

Tras la actual cancelación *sine die* de la carrera académica definida por la LOU y los inminentes movimientos para su radical transformación, en los sentidos apuntados, veremos muy rápidamente como el conjunto del personal laboral académico empezará a mirar a los lados (a los compañeros laborales de ingeniería, matemáticas, enfermería, etc., de unos u otros centros y de unas u otras universidades), en lugar de hacia arriba (al catedrático de

su departamento o al director de *su* centro), a la hora de tratar de defender su futuro. Anticiparse a estas transformaciones y trabajar desde ya, política y sindicalmente en la construcción de esos nuevos espacios (empezando por los, actualmente infrautilizados, Comités de Empresa) y esos nuevos actores resulta esencial para tratar de evitar una prolongación innecesaria en el tiempo de las precariedades adscritas a la laboralización “impuesta desde arriba” que, hasta la fecha, estamos padeciendo.

Por otra universidad democrática

Manuel Gómez Fernández, Olmo Masa de Lucas y Fabio Cortese
Sanabria

*“No pretendo que la educación sea un mundo al margen de la ideología”
José Ignacio Wert. Ministro de Educación.
Diciembre 2012*

Con el desarrollo en España de un precario e insuficiente “Estado del Bienestar”, la Universidad sufrió un proceso de masificación, ya que el sistema productivo necesitó entonces una mayor cantidad de mano de obra cualificada, a la vez que las clases sociales que no podían entrar en la Universidad exigían su derecho a pertenecer a la misma. Nació entonces la “Universidad de masas” y lo que se conoció como “la crisis universitaria” producida por este fenómeno de la generalización de la enseñanza.

Esta masificación pone en crisis una función fundamental de la Universidad que es la reproducción de la élite y el mantenimiento de la división social del trabajo, por lo que, quienes gobiernan, tratan de adaptarla a la nueva situación, procurando una masa de trabajadores precarios y el restablecimiento de la élite.

Con la progresiva destrucción del “Estado del Bienestar” y la hegemonía del modelo neoliberal se ha dado un proceso de privatización endógena, es decir, asemejar la gestión pública de la Universidad a la de una empresa privada (Nueva Gestión Pública) que lleva necesariamente a una privatización exógena,

es decir, poner la Universidad pública al servicio del Capital: la Universidad-empresa.

MODELO PRODUCTIVO PERIFÉRICO Y SISTEMA EDUCATIVO SEGREGADOR

El sistema educativo siempre está, por definición, insertado en el conjunto de una determinada sociedad y por tanto no está al margen, sino que está interrelacionado con el sistema económico y político de cada sociedad. Es decir, las instituciones educativas se ven configuradas por la lógica de la sociedad a la que pertenecen.

En el caso del sistema productivo español, las necesidades de la oligarquía del país desarrollan actualmente dos tendencias con respecto al sistema educativo: privatización, o ataque en tanto que servicio público; y mercantilización, o ataque en tanto que pieza del sistema productivo.

Es decir, el carácter periférico del capitalismo español (fundamentado en la terciarización y crecimiento basado en la construcción) estructura una de sus líneas de acumulación de beneficios, por una parte, en la absorción de la cuota de mercado que supone la educación¹ y, al mismo tiempo, al ser incapaz de fletar un tejido industrial y productivo autóctono, recurre a políticas de ordenación del sistema educativo tendentes a la descualificación en masa de la futura mano de obra.

Esta coyuntura de primacía del sector terciario, con especial preeminencia del turismo y la construcción, es un factor clave para entender las desventajas estructurales del estado español (en especial si se compara con su entorno de la zona euro), como la elevada tasa de abandono y fracaso escolar.²

El recrudescimiento de la crisis capitalista en nuestro país acelera estos procesos de ataque a la educación pública. La inversión

1. Cifrada por la UNESCO en unos 2 billones de dólares anuales a nivel mundial.

2. Más del 26% de estudiantes abandonaron el sistema educativo sin finalizar los estudios obligatorios en 2011 y un porcentaje de inversión educativa muy por debajo del 7% del PIB (media OCDE). A esto habría que añadir las diferencias interterritoriales del país, ejemplo de ello son los mejores índices de escolarización en comunidades autónomas donde la crisis ha tenido un menor impacto por una composición socioeconómica determinada.

en educación pasó de 2011 a 2012 a más de 600 millones de euros menos, y a 300 millones menos para el periodo de 2012 a 2013. Conviene recordar que el presupuesto de 2011 (gestionado entonces por el PSOE) supuso un descenso de más del 7% con respecto al año anterior. Estos recortes presupuestarios reflejan el poco interés de la oligarquía por financiar un sistema educativo que proporcione un futuro a sus jóvenes y unas condiciones de cualificación similares a las del entorno europeo.

Lógicamente este panorama de infrafinanciación pública del sistema educativo tiene su contrapartida en el papel subsidiario por parte de fondos de la UE y del sector privado. La financiación pública de los centros privados creció un 30% de 2005 a 2010 según el INE; sin embargo, del total de unos ocho millones de escolarizados en la enseñanza no universitaria en 2012, en torno al 70% lo hacen en centros públicos, porcentaje que aumenta debido a los efectos de la crisis. Tenemos por tanto una tendencia hacia la configuración de la pública como red asistencial de la privada-concertada, consolidando un modelo elitista y segregador.

“ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO”: UN CUENTO POCO CREÍBLE

La “economía del conocimiento” es un concepto clave repetido constantemente en el discurso oficial, puesto de moda especialmente en la era del boom de la “nueva economía”. Consiste en transformar la economía de la producción de bienes a la producción de servicios, donde el “valor añadido” resida en el conocimiento.

Sin embargo, el tránsito hacia la producción de servicios inmateriales hay que valorarlo críticamente, ya que algunos de los productos más rentables son los nuevos bienes físicos (teléfonos móviles, reproductores, etc.), las economías más exitosas son todavía aquellas que crecen en base a la producción y exportación de bienes manufacturados, “y el neoliberalismo necesita trabajadores cualificados, pero descansa sobre todo en la existencia de un ejército de reserva mundial no cualificado, mal pagado, sin seguridad en las condiciones de trabajo”. (Sevilla, 2012)

Hay una parte de “verdad” en la “economía del conocimiento” y es la alta cualificación que se exige en algunas ramas de la producción para reducir costes y aumentar la competitividad de los trabajadores a nivel global. Pero el capitalismo español es un capitalismo parasitario y dependiente del extranjero, por lo que dicha “recualificación” consistirá en una “descualificación” de la fuerza de trabajo para una mayoría, consistente en la reducción de los contenidos académicos y de la duración de los grados; y una mayor cualificación para una minoría, consistente en el ensanchamiento de las opciones de másters y su mayor encarecimiento. De esta manera, se adaptan los futuros trabajadores y trabajadoras al mercado laboral realmente existente, en el que sólo se exige una alta cualificación a una minoría, debido a las innovaciones tecnológicas, reproduciendo la división social del trabajo. De ahí la certeza de la consigna estudiantil “*ni escuela de élites ni fábrica de precarios*” como la necesidad de plantear la defensa de la Universidad pública en relación a la precariedad laboral para los sectores juveniles de nuestro modelo productivo.³

Para hacerse una idea del poco interés del gobierno español por incentivar esta supuesta modernización económica no hay más que ver la inversión en I+D. O más bien la financiarización⁴ de esta actividad, pues los recursos destinados en los últimos años han sido fundamentalmente activos financieros, sobre todo préstamos a reembolsar. Es decir, que en 2011 dos tercios del gasto en

3. “Pero la táctica que se impondrá no será, probablemente, la de esa torpe zafiedad. Igual en los USA que en Francia o España, el poder capitalista se propone enfrentarse a la presión del pueblo hacia el conocimiento mediante un malthusianismo mucho más sutil. Se trata de recomponer la Universidad tradicional introduciendo o reforzando barreras horizontales que produzcan aún más estratificación, estamentalización intrauniversitaria; graduados de primera, de segunda, de tercera.

Esa política es inteligente: tiende a anular precisamente el sentido revolucionario de la masificación de la Universidad, a saber, que esa masificación, al provocar subempleo o paro intelectual, y, consiguientemente, si el fenómeno se hace crónico, pérdida de valor de cambio de los títulos y del conocimiento, tiende a destruir la justificación de la jerarquía en la división del trabajo. La estrategia capitalista reacciona reforzando la jerarquía ya en la misma titulación, reforzando más el prestigio ideológico del principio jerárquico. El modelo es el sistema norteamericano.”

Tres lecciones sobre la Universidad y la división del trabajo, Manuel Sacristán, Sevilla, 1972

4. Proceso neoliberal donde el sistema financiero tiene hegemonía sobre el sistema productivo.

I+D no se corresponden al gasto público real en esta materia sino a distintos activos a ejecutar vía préstamos o créditos. Por poner un ejemplo, en 2010 sólo se ejecutó un 69% del presupuesto de este apartado (CCOO, 2012).⁵

Por otra parte, el aumento de financiación de los centros de investigación pública en el periodo anterior a la crisis ha de ser cogido “con pinzas”, puesto que los datos están muy distorsionados al ser la ejecución de presupuestos notablemente inferior a sus partidas originales por la preeminencia financiera. En todo caso, desde 2008 a 2011 la financiación de los centros de investigación cayó en más de 1500 millones de euros.

No se trata, como se ha visto, de apostar por la I+D+i como nuevo motor económico en el que invertir los recursos públicos, sino de aprovechar la coyuntura de crisis económica para desplazar la fuente de ingresos del capital al terreno de la producción científica y tecnológica y, obviamente, no a costa de aumentar la inversión en este sector y apostar por su desarrollo ligado a los intereses de la mayoría, sino precisamente de adaptarlo a las necesidades de un modelo de acumulación basado en la precarización y desposesión generalizada de derechos.

PRECARIZACIÓN, ENDEUDAMIENTO Y PÉRDIDA DE DERECHOS

Para el estudiantado universitario el curso 2012-2013 comienza marcado por la brutal subida de tasas que se aprobó con el RD 14/2012 en abril de 2012. El aumento de precios nos sitúa como el octavo país más caro de la Unión Europea en los estudios de grado, y el 7º en los de máster, mientras que en ocho estados miembros de la Unión Europea los estudios de grado son gratuitos.

El “tasazo”, que se ha aplicado de forma desigual en las distintas CCAA, hace especial hincapié en las segundas y terceras matrículas. Esto, unido a la asistencia a clase obligatoria y el mé-

5. Con respecto a lo que finalmente se destina a investigación, conviene mencionar que el sector que más recursos absorbe desde hace más o menos una década es el militar, especialmente en la fabricación y adquisición de armamento pesado. Actualmente el gasto de investigación civil supone menos del 40% del total del presupuesto destinado a I+D.

todo de evaluación continua implantado con Bolonia, cambia la concepción que se tenía hasta ahora de la Universidad como un espacio donde desarrollarse como persona y no sólo académicamente, buscando disciplinar a los estudiantes de cara al mundo laboral⁶.

Este encarecimiento tenía como justificación el hecho de compensarlo con una mayor inversión en becas. Sin embargo, como revela un informe del Observatorio del Sistema Universitario, son precisamente los países con matrículas más caras los que menos posibilidades de beca ofrecen a sus estudiantes. En concreto, en España tras el “tasazo” sólo un 23% de los estudiantes universitarios recibe beca. Este hecho, sumado a las posibilidades de un severo endurecimiento de las condiciones de permanencia⁷, abre vías en un futuro próximo a la incorporación de mecanismos de endeudamiento como existe en otros países del mundo.⁸

América Latina es un ejemplo claro de este proceso. En Chile se estima una media de endeudamiento de 40000 dólares por estudiante al finalizar los estudios universitarios, endeudamiento ligado a créditos con aval del Estado para los colectivos sociales más vulnerables y con unas condiciones de devolución más “asequibles” o en su modalidad más radical de crédito CORFO a cargo directamente de entidades bancarias y financieras que en muchos casos alcanza un tipo de interés anual del 9 %. Otro ejemplo es Colombia, donde fue directamente el Estado el que creó una institución oficial encargada de distribuir el crédito estudiantil, el ICETEX, cuyos efectos han sido y son brutales sobre el estudiantado. Los tipos de interés de los préstamos han alcanzado el

6. Los distintos gobiernos autonómicos “han escogido” en qué parte de la horquilla de subida, fijada por el Ministerio, situarse. De esta forma, el precio de un “máster habilitante para ejercer una profesión regulada” - es decir, los máster que con ‘Bolonia’ se han convertido en obligatorios - puede variar desde los 19,11€/crédito en Aragón hasta los 40€/crédito en Catalunya, según datos del Ministerio de Educación. Con la agudización de la crisis, la horquilla de precios públicos ha ido aumentando año a año, y el mínimo ha sido cada vez más alto.

7. Tal como está ocurriendo en algunas Universidades y recomienda el informe de la ANECA de 2011.

8. Estas medidas a corto plazo también están suponiendo cancelaciones de matrícula (“desahucios estudiantiles”) y una desincentivación en la matriculación en la Universidad, aumentando así la segregación.

24 % en algunos casos, dato que está necesariamente relacionado con el negocio especulativo que supone la compra-venta de los activos financieros estudiantiles por parte de entidades privadas. O en EEUU, donde la deuda estudiantil alcanza cifras de miles de millones de dólares e incluso supera a la hipotecaria.⁹

En torno al endeudamiento estudiantil en nuestro país, los préstamos renta introducidos por el gobierno del PSOE fueron un primer paso para la apertura de créditos de financiación de los estudios de máster que, con unas condiciones de pago más o menos favorables, alcanzaron en 2011 un interés anual de más del 5%, y su suspensión por el ministro Wert va ciertamente en la línea de replantearlas como líneas de crédito en unas condiciones de devolución similares a créditos hipotecarios. De hecho, el ministro Wert se ha manifestado proclive a desarrollar con el ICO una línea de crédito estudiantil.

Este proceso de financiarización de la Universidad tiene una de sus patas de apoyo contemporáneas en el mecanismo de extorsión de la deuda: si las Administraciones Públicas reducen año tras año el presupuesto de las universidades, debido al dogma neoliberal constitucionalizado del equilibrio presupuestario y de la reducción del déficit, estas por su parte tienden a contratar líneas de crédito con entidades bancarias y/o subir las tasas para obtener liquidez inmediata, externalizar servicios, despedir a trabajadores, precarizar los contratos laborales, fusionar centros, etc lo que conlleva a una privatización encubierta.

Es la lógica del endeudamiento y la externalización que solo cuadrará las cuentas a corto plazo mientras que, a medio y largo plazo, el pago de la deuda y sus intereses se convierten en la

9. Una de las consecuencias más terribles socialmente de este ataque es el crecimiento de la prostitución estudiantil y la venta de órganos. La Unión Nacional de Estudiantes del Reino Unido estimaba en 2011 que al menos un 20 % de las mujeres que trabajaban en clubes de alterne en el país eran estudiantes universitarias. Uno de los ejemplos más brutales del empobrecimiento y castigo que supone para el estudiantado la devolución de las deudas contraídas está en el estudiante británico que se suicidó recientemente por imposibilidad de hacer frente a una deuda de más de 10000 libras. Una profesora de la Universidad de Dundee, en Escocia, llegó a sugerir que la regulación de la venta de órganos en el país podría ser una buena solución para permitir a los estudiantes costearse el pago de sus estudios.

soga de subyugación de la Universidad a los intereses del capital financiero. De hecho, en caso de “desequilibrio presupuestario”, los gobiernos autonómicos – según lo previsto en el RD14/2012 – podrán intervenir las cuentas de las universidades y lo más probable es que haya fusiones de las mismas, como ocurrió con las Cajas de Ahorros.

Además, la dependencia del sistema universitario con respecto al capital financiero es ya altamente notable en la concesión de determinadas becas por entidades privadas como es el caso de la fundación Universia ligada al Banco Santander. Esta fundación concedió sólo en el primer semestre de 2012 más de 20000 becas-préstamo destinadas sobre todo a estudiantes latinoamericanos para realizar estudios de posgrado fuera de su país. Dicha fundación agrupa a miles de universidades del continente latinoamericano así como de España y Portugal en una red de financiación subsidiaria de becas y, en muchos casos, de mecenazgo privado de las universidades¹⁰.

Esta estrategia de hacer negocio con la Universidad se da también en otros servicios públicos como la sanidad, los servicios sociales etc. que eran ajenos a las lógicas del mercado. El capital financiero hace negocio a costa de la desposesión de derechos de las mayorías sociales reconocidos y conquistados con años de lucha, lo que refleja el carácter parasitario del capitalismo español así como su dependencia del sector financiero y del capital extranjero.

10. Así recogía la prensa la intervención de la presidenta de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Adelaida de la Calle, en la XII junta general de accionistas de la fundación Universia en mayo de 2012: “Desde el estrado y mirando a Botín, le agradeció la valentía y la iniciativa que tuvo hace tres lustros al crear la división de Santander Universidades: “Hoy día es importante para las universidades españolas que alguien que representa a la máxima exigencia de la sociedad civil nos apoye y haya apostado por nosotros”.

Y aplaudió la decisión de diseñar una plataforma como Universia, que aglutina a 1.232 instituciones educativas de 23 países, “ya que nos ayuda a cumplir con la misión que la sociedad nos exige”. No quedaron ahí los elogios por parte de la portavoz de los rectores a Botín. “Cuando hay oscuridad emerges como un haz de luz, nos das confianza para seguir jugando el papel que tenemos que desempeñar. Queremos ser motores del cambio que necesita la sociedad española, ya que generamos conocimiento e investigación”, prosiguió. Tras escuchar las palabras de Adelaida de la Calle, el presidente de Banco Santander se levantó del asiento y besó la mano de la presidenta de la CRUE.”

UN FANTASMA RECORRE EUROPA: LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como apuntábamos en las primeras líneas del texto, ya se ha dado en parte y continúa en marcha el proceso de privatización endógena de la Universidad Pública, es decir, la asimilación de las estructuras de gobierno y de gestión de la Universidad a las de una empresa privada, con la pérdida de la - ya escasa- democracia universitaria que esto conlleva. (Internacional de la Educación, 2007)

En España, con la reforma de la Ley General de la Educación de 1970, la Universidad se adaptaba a la nueva situación de masificación, pero no fue hasta el establecimiento de la transición y la Constitución del 78, cuando se plantea modernizar la Universidad del régimen franquista por lo que, en 1983, se aprueba la Ley de Reforma Universitaria (LRU)

Dicha reforma avanza en algunas cuestiones democráticas exigidas en la lucha antifranquista, pero también introduce ciertos aspectos de esta nueva Universidad, la Universidad-empresa, como la figura del Gerente o el Consejo Social como órgano de relación con “la sociedad”. Posteriormente, a lo largo de los años 80 y 90, se introduce la Selectividad y las Universidades privadas empiezan a crecer por todo lo largo y ancho del Estado.

Durante todo este tiempo numerosos *lobbies* internacionales fueron definiendo como debía ser esta nueva “Universidad-empresa” que tiene como referencia el modelo neoliberal universitario, el anglosajón. En la última década se han ido dando los pasos normativos necesarios (LOU, LOM-LOU, Reales Decretos, Estrategia Universidad 2015) para preparar el terreno para el establecimiento de esta nueva Universidad en España, que previsiblemente saldrá a la luz en forma de ley en los próximos meses.

Este modelo universitario tiene total coherencia con la propuesta de la LOMCE, en el que el Estado pasaría a dirigir la educación con criterios privados: “derecho a la libertad de elección” como manera encubierta de financiar la educación privada

y hacer de la pública una educación subsidiada de esta, “financiación por resultados” como incentivos para alcanzar determinados resultados, “competencia entre los centros” para crear centros de primera y segunda, “flexibilización” de las relaciones laborales que consolide y aumente la precariedad, etcétera.

Los primeros pasos de esta reforma empresarial se han dado tanto en la educación pre-universitaria en Andalucía (Merchán Iglesias, 2012), como con la reforma con carácter de urgencia de la “Ley Andaluza de Universidades”, que le da más poder a los “Consejos Sociales”. (Gómez, 2011).

Dichos Consejos nacieron con el objetivo de representar a la sociedad, pero realmente son el brazo político-económico del sistema y su objetivo es ganar más poder en las diferentes Comunidades Autónomas (donde pueden aumentar sus competencias) para ser el futuro órgano que gobierne a la Universidad desde arriba, tal y como indica el documento de Gobernanza de la Fundación CyD, vinculada al Banco Banesto y Santander. (CARE, 2011) El próximo paso se está dando en Cataluña, donde se ha formado una “Comisión de Gobernanza” que ha definido el modelo de Universidad, planteando la reforma de la Ley Orgánica de Universidades.

Dicho modelo reduce los órganos democráticos de la Universidad a la mínima expresión, dándole un gran poder al Patronato, que es como el régimen franquista llamaba a los Consejos Sociales en la reforma universitaria de 1970. El Rector, ahora un directivo profesional¹¹, sería nombrado por el Gobierno y este nombraría a todos los que están por debajo, es decir, una reforma a todas luces antidemocrática.

Es relevante el uso que hacen del término “autonomía”, pues si en otros tiempos ello significó una garantía de la independencia de las Universidades con respecto a los poderes externos, ahora significa una autonomía con respecto a lo público para hacerla

11. Es clave el concepto de “capital relacional” para la contra-reforma democrática: Si un ex-directivo de una gran empresa es “fichado” por una Universidad, le será más fácil a la misma, gracias a sus contactos, obtener capital privado de dicha empresa.

depender aún más de los intereses de los grupos empresariales. La perversión del poder con el lenguaje es tal que todo rechazo a este tipo de reformas es tildado de “conservador”: para el discurso oficial eliminar la democracia es sinónimo de progreso.

Por otro lado, se pretende crear un “sistema integrado de información” que muestre la contabilidad de las Universidades, medida con determinados indicadores económicos con el fin de que cualquier institución, pública o privada, sepa con detalle cómo se está gestionando la Universidad, cuales son sus puntos fuertes y débiles a la hora de atraer capital privado.

Todo esto guarda una especial relación con el tema de los conocidos “rankings universitarios”. Dichos rankings, como si de una liga de fútbol se tratara, miden la calidad de las Universidades a nivel mundial¹², existiendo una amplia variedad de criterios a la hora de medir esa “calidad”, pero coincidiendo en los primeros puestos las Universidades con mayor capital privado y gestión empresarial. (Usher, Savino, 2006)

POR UN PROCESO CONSTITUYENTE EDUCATIVO Y SOCIAL

En los próximos meses se agudizarán los ataques a la educación pública con la tramitación parlamentaria de la LOMCE, el informe de expertos de la reforma universitaria, la implantación progresiva de préstamos estudiantiles y una próxima reforma legislativa de la ley de Universidades.

Del análisis hasta aquí realizado podemos extraer la conclusión de que los ataques contra el derecho a la educación superior, bajo formas de mercantilización y privatización, son consustanciales al modelo neoliberal y por tanto, para enfrentarlos, necesitamos de instrumentos organizativos permanentes. Esto no quita que haya momentos donde la prioridad sea centrarse en reivindicaciones concretas, específicas, y a través de frentes asamblearios

12. Al hilo de esto, es interesante señalar que en EEUU no existe ningún ranking ni agencia de evaluación de las universidades a nivel federal (como sería aquí la ANECA) y ni mucho menos el presupuesto público para las universidades se reparte de forma desigual y en función de una clasificación de méritos, como por el contrario en diversos países europeos ya se ha comenzado a implantar.

más flexibles e inclusivos. Pero frente a los ataques del actual capitalismo necesitamos estructuras estudiantiles que no aparezcan y desaparezcan, sino que acumulen y transmitan la experiencia de los diferentes ciclos de movilización estudiantil.

En el ámbito institucional, el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE) ha demostrado ser un obstáculo, una herramienta de control del movimiento estudiantil desde arriba, por lo que es necesario una ruptura desde abajo. Para ello es necesario consolidar una estructura permanente que sea capaz de trazar una estrategia de coordinación que supere todo lo anterior, que vaya de la mano del movimiento estudiantil y sea capaz de constituirse en una herramienta válida para los estudiantes.

En segundo lugar, se nos impone huir del corporativismo educativo y construir movilizaciones sociales por la educación. Los discursos academicistas deben volver a los despachos de los que salieron: estar a la altura de la circunstancia histórica nos exige enmarcarnos en discursos políticos mucho más amplios que planteen la necesidad de un cambio en el modelo social, esto es, asumir reivindicaciones que pasen necesariamente por un cambio de las reglas de juego del Régimen. No se nos debe escapar que reclamar a día de hoy una Universidad pública para garantizar el acceso a la educación superior significa reivindicar un proyecto de país alternativo como, salvando las distancias, el movimiento estudiantil chileno ha puesto de manifiesto. En efecto, si afirmamos que las sucesivas reformas educativas del PPSOE han sido funcionales a un modelo social y productivo (basado en la financiarización de la economía) que hoy se encuentra en quiebra manifiesta, nuestras reivindicaciones en el ámbito educativo entroncan con la construcción de una alternativa social real.

Empezar a construir las propuestas que conformen esa alternativa real, tanto educativa como social, es una tarea que se nos impone de forma urgente. Sobre todo, si aspiramos a comenzar a construir un discurso y unas movilizaciones hegemónicas socialmente que puedan tumbar las próximas “contrarreformas” que se nos avecinan.

Como estudiantes, nos consideramos herederos de todo el movimiento estudiantil anterior, especialmente desde la oposición al régimen franquista en adelante. En la dictadura luchamos por otra educación pública, democrática, laica, gratuita y de calidad. Nos opusimos al régimen fascista, luchando por las libertades. En la última etapa del régimen apoyamos a los profesores no numerarios contra la precariedad y nos unimos al resto de sectores sociales para conseguir la democracia.

En los 80, nos negamos a que los fascistas fueran los que “democratizaran” la universidad convirtiéndola en una farsa, y luchamos contra las políticas educativas del gobierno que pretendían impedir la generalización de la enseñanza universitaria. En los 90 luchamos por cuestiones concretas que nos afectaban y en la última década hemos vivido tres ciclos de movilización estudiantil (Bricall/LOU, Bolonia, Estrategia Universidad 2015) contra la privatización y mercantilización de la Universidad.

Somos la herencia de un movimiento que, a pesar de su discontinuidad en ciclos, sigue más vivo que nunca. La Universidad es un espacio de autonomía y libertad, de investigación y formación. Pero también es cierto que es un espacio donde se reproducen los valores y las desigualdades del sistema. Un sistema que cada vez va siendo más evidente que es profundamente injusto. Es por ello por lo que los estudiantes siempre fueron y serán una fuerza motora que convierta (y subvierta) el verdadero sentido de la palabra “*Universitas*”, la comunidad universitaria, un espacio de solidaridad de clase entre profesores, estudiantes y PAS.

Y es que el problema no es la Universidad. Lo diremos las veces que haga falta: el problema es el modelo productivo y político del país. Por ello hay que celebrar que los estudiantes le disputen las ideas al régimen establecido.

“Una universidad democrática sólo puede ser aquella que lucha contra la estructura de clases existente, negándose a la función de reproducción de la élite y sobre todo a la perpetuación de la división social del trabajo y en particular a la separación de trabajo intelectual y manual”

Nota preliminar del Manifiesto de Bellaterra, 1975

BIBLIOGRAFÍA

GALBRAITH, J.K. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Barcelona: Ariel.

GENTILI, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros. (Compls.).

Neoliberalismo vs. Democracia (102-129). Madrid: La Piqueta.

GENTILI, P. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros. (Compls.) *Neoliberalismo vs. Democracia* (130-159). Madrid: La Piqueta.

HIRTT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.

JONES, K.; HATCHER, R.; HIRTT, N.; INNES, R.; JOHSUA, S.; KLAUSENITZER, J. y COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN. (2009). *La Escuela en Europa Occidental. El nuevo orden y sus adversarios*. Valencia: Germania.

KLEIN, N. (2007). *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.

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

LAVAL, C.; WEBER, L; BAUNAY, Y.; CUSSÓ, R.; DREUX, G. y RALLET, D. (2002). *Le nouvel Ordre éducatif mondial*. París: Nouveaux Regards/Syllepse.

MARTÍNEZ BOOM, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

MORENO, A.; DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J.; PAZOS, J.L. y RE-CIO, M. (2012). *¿Qué hacemos con la educación?* Madrid: Akal.

OCDE (2001). *Knowledge Management in the Learning Society*. París: OCDE.

OCDE (1987). *Structural Adjustment and Economic Performance*. París: OCDE.

PUELLES, M. (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1906-2004), *Historia de la Educación*, 24, 229-253.

VIÑAO, A. (2012). *El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras*. Recuperado el 9 de abril de

2012 en <http://es.scribd.com/doc/88251368>

WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999). La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación. Madrid: Morata discursos y estrategias neoconservadoras. Recuperado el 9 de abril de 2012 en <http://es.scribd.com/doc/88251368>

WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999). La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación. Madrid: Morata

REFERENCIAS SOBRE EL ENDEUDAMIENTO ESTUDIANTIL

“La deuda estudiantil es la nueva bomba del sistema financiero”: <http://www.attac.es/2012/12/04/la-deuda-estudiantil-es-la-nueva-bomba-de-tiempo-del-sistema-financiero/>

La deuda estudiantil en EEUU: http://projectonstudentdebt.org/state_by_state-data.php

“El problema educacional en Chile, la deuda en el ojo de los estudiantes”: <http://www.kaosenlared.net/america-latina/item/40488-el-problema-educacional-en-chile-la-deuda-en-el-ojo-de-los-estudiantes.html>

“Muchas familias no pueden pagar los créditos”: <https://www.diagonalperiodico.net/saberes/muchas-familias-no-pueden-pagar-creditos.html>

“Miles de deudores en cesación de pagos en Colombia”: <http://www.portafolio.co/opinion/blogs/negocios-y-movidas/miles-deudores-del-icetex-entrarian-cesacion-pagos>

“Cada vez más estudiantes británicas se prostituyen para pagarse los estudios”: <http://www.publico.es/espana/412170/cada-vez-mas-estudiantes-britanicas-se-prostituyen-para-pagarse-los-estudios>

“Students turn to prostitution to fund college”: <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/students-turn-to-prostitution-to-fund-college-6277150.html>

“Un estudiante británico se suicida por una deuda de 10.000 libras”: <http://blobic.com/entry/un-estudiante-britanico-se-suicida-por-una-deuda-de-10-000-y-deja-una-nota-en-una-carta-del-banco>, <http://www.scotsman.com/news/debt-hit>

Autoras y autores

Antonio Antón Morón

Profesor Honorario. Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, y doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Imparte docencia en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Ha realizado diversas investigaciones y es especialista en Sociología del Trabajo, Políticas públicas y Estado de bienestar y Sociología de la Educación. Colabora con distintos medios de comunicación y ha publicado numerosos artículos y una docena de libros; los últimos son: Reestructuración del Estado de bienestar (2009), La reforma del sistema de pensiones (coord.) (2010) y Resistencia frente a la crisis. De la huelga general del 29-S al movimiento 15-M (2011).

Francisco Imbernón

Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Siempre ha estado preocupado por la teoría y la práctica educativa en diversos ámbitos y niveles. Esta preocupación le ha llevado, no únicamente a desarrollar tareas en formación inicial sino en la formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos, y en la formación de profesionales de diversos sectores y formadores. Ha recibido varios premios y ha publicado diversos libros unipersonales sobre alternativas pedagógicas, sobre formación del profesorado, y diversos textos sobre temas educativos. Es miembro de diversos consejos de redacción y ha publicado numerosos artículos revistas educativas tanto nacionales como internacionales. En el campo de la investigación es director de diversas investigaciones tanto nacionales e internacionales.

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Profesor de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de León y Coordinador del Área Federal de Educación de IU. Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Ha trabajado como educador social, como maestro de primaria, como profesor de secundaria, como orientador en institutos y como responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Actualmente es Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Entre sus publicaciones se encuentran: *Qué hacemos con la educación* (Akal, 2012), *Educación Intercultural: Manual de Grado* (2012), "Decrecimiento y educación" con Carlos Taibo (2011), *La Memoria Histórica en los libros de texto* (2012), *Globalización y Educación Crítica* (2009), publicado en Colombia, *Unidades Didácticas para la Recuperación de la Memoria Histórica* (2009) o *Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*(2007).

Rosa Cañadell

Psicóloga y profesora. Portavoz del sindicato de educación USTEC•STEs. Articulista en El Viejo Topo, Eldebat.cat, Rebellion.org, Público, El Periódico... Miembro de Socialismo 21. Co-autora del Documental “Enseñar es la mejor manera de luchar” sobre la educación en el MST de Brasil.

Julia López López

Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona desde 1996. A su vez, es visiting scholar en el Novovic Institute de la Universidad de Notre Dame de forma anual desde 2003. También ha trabajado en la Universidad de Roma, en la Universidad de Paris-Nanterre II, en el Instituto de Estudios Europeos de la Universidad Libre de Bruselas y en la Universidad de Nápoles.

Actualmente, está trabajando en un proyecto de investigación sobre “El trabajo precario y los derechos sociales” organizado por el Working Lives Research Institute (London Metropolitan University) y financiado por la Comisión Europea, y es la investigadora principal del proyecto “La noción de trabajador y la segmentación de derechos sociales” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Adoración Guamán

Profesora Titular de Derecho del trabajo y de la seguridad social en la Universitat de València. Ha vinculado su carrera académica a la defensa de los derechos de las y los trabajadores y al análisis crítico del derecho del trabajo. Su preocupación por la precaria situación del personal docente e investigador universitario la ha llevado al análisis de estas relaciones laborales y al estudio de las vías alternativas necesarias para asegurarles un trabajo decente. En esta línea, ha publicado numerosos artículos y monografías así como participado y dirigido diversas investigaciones, tanto en el ámbito estatal como internacional. También participa en los consejos de redacción de diferentes revistas y en la organización de seminarios de formación y estudios críticos en ciencias sociales. Colaboradora habitual con distintos movimientos sociales y sindicales, ha desarrollado la tarea de análisis, crítica y difusión de los contenidos de las sucesivas reformas laborales y de sus efectos. Su último libro, “El huracán neoliberal, una reforma laboral contra el trabajo”, se ha destinado a esta tarea, a modo de manual frente a las políticas que vulneran los derechos de las y los trabajadores.

Jorge García

Profesor Contratado Doctor de Sociología en la Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), con docencia en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Ciudad Real y secretario del Comité de Empresa de la UCLM. Su ámbito de estudio y de trabajo es la sociología de las relaciones salariales (en polémica con la tradicional sociología del trabajo). En relación dicho ámbito ha coordinado algún libro colectivo y publicado varios artículos en revistas especializadas en Sociología. Ha contribuido también a divulgar en España los trabajos de

Pierre Naville, Mateo Alaluf y Pierre Rolle y, en el ámbito de las nuevas lecturas de la obra de Marx, la obra de Moishe Postone.

Mariano Fernández Enguita

Catedrático de Sociología en la Universidad Complutense, donde dirige la Sección de Sociología de la Facultad de Educación. Hasta 2010 fue catedrático en la Universidad de Salamanca, donde creó el Grupo de Análisis Sociológicos y fue director del Dpto. de Sociología y del Centro Cultural Hispano-Japonés. Ha sido profesor o investigador invitado en las universidades de Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, el London Institute of Education, la London School of Economics, Lumière-Lyon II, Sophía (Tokio) y conferenciante en decenas de otras. Es o ha sido asesor de la ANEP, la CICyT, el CES, el CIDE, la ESF y otras instituciones. Autor de una veintena de libros, entre los cuales destacan *La profesión docente y la comunidad escolar, ¿Es pública la escuela pública?*, *Educación en tiempos inciertos* y *El fracaso y el abandono escolar en España* (con L. Mena y J. Rivière) y más de un centenar de artículos en revistas académicas y capítulos en obras colectivas. En la actualidad investiga sobre educación y desigualdades, la organización de los centros de enseñanza y la profesión docente, así como sobre el acceso a la sociedad de la información y el conocimiento y sus consecuencias para la justicia social y la educación. Dirige el proyecto La evolución de la cultura profesional del docente (PNID 2008-2010), el Barómetro de Opinión Hispano-Luso y el Barómetro del Profesorado. www.enguita.info

Carlos Berzosa

Catedrático de Economía Aplicada. Fue rector de la Universidad Complutense de Madrid desde 2003 a 2011, tras ser decano los catorce años anteriores en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de dicha Universidad. Colaboró en varios medios de comunicación, formando parte del consejo editorial del diario El Sol, en temas económicos de los servicios informativos de la Cadena SER, tertuliano comentarista en Onda Cero y colaborador en el semanario El Siglo. También es presidente de la Fundación General de la UCM, miembro del consejo de redacción de la Revista de Economía Mundial (REM), director de la publicación Revista de Economía Crítica y miembro del Consejo de Dirección de la revista Materiales de trabajo. Es Presidente del Consejo Asesor de la Fundación 1º de Mayo. Entre sus últimos libros destacan *Frente al capital. Impaciente* (2011), *Crisis de las finanzas capitalistas* (2012) o *La inflación al alcance de los ministros* (con José Luis Sampedro, 2012).

Montserrat Galcerán Huguet

Nacida en Barcelona, 1946 es catedrática de filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, donde coordina el grupo de investigación "Globalización y movimientos sociales"; es co-directora de la revista cultural Youkali e integrante de la Universidad Nómada. Ha sido profesora invitada en varias Universidades, entre ellas Bremen, Bochum, Berlín, Amsterdam, Urbino, París, Berkeley y recientemente en la City University of New York. Actualmente trabaja sobre la

crítica al pensamiento europeo presente en la teoría descolonial y post-colonial, a lo que dedicará su próximo libro. Entre sus publicaciones más importantes destaca: *La invención del marxismo* (Madrid: Iepala, 1997); *Innovación tecnológica y sociedad de masas* (con M. Domínguez Sanchez-Pinilla, Madrid: Síntesis, 1997); *Silencio y olvido. El pensar de Heidegger durante los años treinta* (Hondarribia: Hiru, 2005); *Deseo [y] libertad* (Madrid: Traficantes de sueños, 2009); *Spinoza contemporáneo* (con M. Espinoza Pino, Madrid: Tierradenadie, 2009). Ha publicado diversos artículos en revistas españolas, europeas y americanas como *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften* (1990), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus* (1998 y 2007), *Actual Marx*; *Logos*, *Archipiélago*, o *Nómadas* (Colombia), entre otras. Desde hace años vive en Madrid, donde participa activamente en diversos movimientos sociales, especialmente en el ámbito de la educación universitaria.

Francisco García

Secretario General de la Federación Estatal de Enseñanza CCOO. Profesor de primaria y licenciado en historia contemporánea ha ocupado diversas responsabilidades en CCOO entre las que destaca la Secretaría General de Enseñanza de Madrid.

Miguel Recio

Profesor de Filosofía y director de Instituto. Ha trabajado en la administración educativa (gestión y formación del profesorado) y en organizaciones sindicales (CC.OO.)

Carlos Fernández Liria

Profesor de Filosofía de la UCM. Sus últimos libros son *El orden de El Capital* y *El naufragio del hombre*. Es autor o coautor de los libros *Educación para la ciudadanía*, *Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*, *El Plan Bolonia*, *Geometría y Tragedia*, *El materialismo*, *Sin vigilancia y sin castigo*, *Periodismo* y *Crimen* y *Cuba 2005*. Durante los años ochenta, fue guionista programa de televisión *La Bola de cristal* y publicó, junto con Santiago Alba, los libros *Dejar de pensar* y *Volver a pensar*.

Manuel Gómez (@eLesinclair)

Estudiante de Filosofía y activista estudiantil, ex-Delegado del Consejo de Alumnos de la Universidad de Sevilla (CADUS), ex-secretario y ex-vice-presidente de la Coordinadora Andaluza de Representantes de Estudiantes (CARE) y ex-representante de Andalucía en el Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado (CEUNE), destacando el trabajo de coordinar el análisis de la “Estrategia Universidad 2015” y la reconstrucción de la historia de la representación estudiantil reciente. Ha participado en la fundación de MAE (Movimiento de Acción Estudiantil) y su integración en “Estudiantes en Movimiento”.

Olmo Masa de Lucas (@OlmoMasa)

Estudiante de Derecho y Ciencias Políticas y activista estudiantil desde el instituto. Miembro del Claustro, Consejo de Gobierno y Delegación de Estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid e integrante de la red organizada por la educación pública “Estudiantes en Movimiento”. Joven en paro afiliado a Comisiones Obreras e Izquierda Unida, militante de la Juventud Comunista (UJCE).

Fabio Cortese Sanabria (@fcsanabria)

Estudiante de Derecho en la UCM y activista estudiantil desde el instituto. Participa de colectivos estudiantiles asamblearios y asociativos en la universidad, así como de la red organizada por la educación pública “Estudiantes en Movimiento”. Interesado en el nexos y el papel del movimiento estudiantil y educativo con respecto de movimientos sociales y ciudadanos más amplios. Joven en paro militante de la Juventud Comunista (UJCE).

