

## SUMARIO

### Cómo nos venden la escuela: segregación social y privatización encubierta

Enrique Javier Díez Gutiérrez .....I

### Sociedades abiertas - Escuelas abiertas

Jurjo Torres Santomé.....V

### El deterioro del servicio público educativo en Portugal

Vitor Gomes.....VII

## El deterioro del servicio público educativo

A lo largo del mes de noviembre de 2007, se celebraron, en Ávila y Palencia, sendos ciclos de conferencias sobre el deterioro del servicio público educativo. Fueron organizados por la Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES) y la Federación de Enseñanza de CCOO de Castilla y León. En este número, se recogen tres de las conferencias pronunciadas.

### Cómo nos venden la escuela: segregación social y privatización encubierta

Enrique Javier Díez Gutiérrez  
Universidad de León

Como analizan diversos autores y autoras (Gentili, 1997, 1998; Whitty, Power y Halpin, 1999; Apple y Beane, 2000; Hirtt, 2003; Martínez Boom, 2004; Laval, 2004), 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. Los conflictos que se dirimen en la escuela no son más que una parte de una crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global.

En esta sociedad del conocimiento, estamos construyendo sociedades estructuralmente dualizadas, divididas, en las que se profundiza un darwinismo social que nos somete a una guerra irrefrenable de todos contra todos; en donde el imperio del mercado es la forma dominante de regulación social; en las que la exigencia de un Estado

mínimo frente a los derechos sociales de las mayorías no se contraponen a la consolidación de un Estado fuerte y autoritario para definir estrategias en favor de las minorías que controlan el poder económico.

"Se ha formado un nuevo bloque de poder, una nueva alianza con un 'nuevo' conjunto de compromisos que ejerce una influencia cada vez mayor en la educación y en todo lo social. En este bloque de poder se combinan múltiples sectores del capital que abogan por soluciones mercantilistas neoliberales a los problemas educativos, intelectuales neoconservadores que abogan por el 'retorno' a unos mayores niveles de exigencia y a una supuesta 'cultura común', fundamentalistas religiosos populistas y autoritarios que se sienten amenazados por el laicismo e intentan preservar a toda costa sus propias tradiciones, y unos sectores concretos de la nueva clase media profesional que impulsan la ideología y las técnicas de la calidad, la medición y la 'ges-

ción'. Aunque en esta alianza existen claras tensiones y conflictos, su objetivo común es crear las condiciones educativas que considera necesarias para aumentar la competitividad, las ganancias y la disciplina, y hacernos volver a un pasado romántico basado en una imagen idealizada de la escuela, la familia y el hogar" (Apple, 2002, 87).

Las consecuencias de esta ofensiva en el plano educativo son también claras y profundas. Al igual que el proceso de dualización social avanza, los sistemas escolares se están "dualizando" ofreciendo una educación de élite como privilegio para unas pocas personas escogidas que se la pueden pagar, frente a la educación sin apenas recursos que reciben las grandes mayorías. Los grupos privilegiados intentan huir de las escuelas públicas comprensivas y diversas buscando para sus hijos e hijas centros 'exclusivos'. Nuestras sociedades tienen la oportunidad de enriquecerse con una diversidad cultural creciente, pero se presiona para mantener un currículum homogéneo dentro de los estrechos límites de la tradición cultural occidental. Las necesidades de las empresas y la industria son, de repente, metas primordiales de nuestro sistema educativo. Y todos estos síntomas no son un 'daño colateral' del proceso de globalización neoliberal en el ámbito educativo, sino que son aspectos estructurales y cruciales dentro del proceso de consolidación de un sistema social dual: la sociedad del 20/80<sup>1</sup>.

Estas políticas siguen las directrices de los organismos internacionales (principalmente el Banco Mundial), bien a través del conocido mecanismo del chantaje encubierto de los planes de ajuste estructural (que, si no se aceptan, suponen la supresión de la concesión de créditos) en los países empobrecidos, bien a través de la adhesión entusiasta a las directrices de estos organismos para acometer las reformas por parte de las autoridades políticas de los países enriquecidos. En definitiva, estas reformas se están llevando a cabo en todo el mundo, indistintamente de centros y periferias, y que, aparte de algunos matices, tan sólo cambia el grado de persuasión (a los más empobrecidos se les convierte en imposición).

## La educación es una mercancía

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. Lo sorprendente es que esta dinámica neoliberal se ha

configurado como "sentido común" tan poderoso que ha sido capaz de redefinir los límites de la discusión en torno a la libertad de elección del consumidor o la consumidora en un mercado "libre" que nos oferta distintos productos que ha de elegir (por supuesto, quienes tengan capacidad para comprar).

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

Mientras, se mantiene el analfabetismo y las más precarias condiciones de escolarización en los países empobrecidos. Forzados a aplicar durísimas políticas de recorte de gastos sociales por los garantes del sistema (Banco Mundial, FMI...), no sólo no pueden dar prioridad a las políticas de fomento de la educación para todos y todas, sino que, en muchos casos, se está retrocediendo en los avances mínimos de extensión de la escolarización que se habían conseguido anteriormente.

El esquema de estos ajustes estructurales se argumenta de forma simple y sencilla: según las estimaciones del Banco Mundial, el número de personas entre 6 y 11 años no escolarizadas pasará a ser de 162 millones en el 2015. En cuanto al analfabetismo adulto, que afecta ya a más de 900 millones de personas, la mayoría mujeres, apenas hay posibilidades de que se reduzca a corto plazo. Esta situación es inadmisibles para el expresidente del Banco Mundial, James Wolfensohn. Se debe, dice el Banco Mundial, concentrar la inversión pública donde la rentabilidad sea más fuerte, lo cual, en el sector de la educación, será, generalmente, en el nivel de la educación básica. Como contrapartida, el Estado debe desinvertir en los otros niveles de la enseñanza, es decir, estimular un sistema de enseñanza secundaria y terciaria que sea abierto y competitivo. El Banco Mundial propone conservar la gratuidad únicamente de la enseñanza básica, pero introducir "un pago selectivo de unos derechos de escolaridad en el nivel del segundo ciclo de secundaria" y "derechos de matrícula en todos los centros públicos de enseñanza superior". También aconseja que se promueva recurrir al sector privado, "bien sea para financiar centros privados o para complementar los ingresos de los centros escolares del Estado".

**"Se está adecuando la educación a los principios y prácticas del mercado."**

1 La aplicación de las políticas neoliberales ha creado una sociedad dual, caracterizada por una minoría de personas (el 20%) que concentran los recursos, el consumo, el ahorro, la inversión, los derechos de propiedad, el poder económico, político, militar y cultural, distanciada cada vez más de una inmensa mayoría de la población (el otro 80%) excluida del progreso, la esperanza y las oportunidades. La sociedad dual tiende a concentrar la riqueza en unos pocos países y, dentro de los países empobrecidos, tiende a concentrarla en sectores muy minoritarios de la población, mientras que en los países enriquecidos cada vez son mayores los sectores y el volumen de personas excluidas. Se trata ya no sólo de la escisión de la sociedad entre Norte y Sur, sino de la aparición de abismos en un mundo de fronteras cada vez más difusas

A partir de ahora, las acciones del Banco respecto a la enseñanza superior “tenderán a apoyar los esfuerzos de los países para acometer reformas que permitan a este subsector funcionar de la manera más eficaz y con el menor coste posible para el Estado”. El Banco reservará la prioridad de sus ayudas a los países “que estén dispuestos a adoptar, para la enseñanza superior, un marco legislativo y reglamentario que favorezca una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, en la que el sector privado intervenga más”.

Este es el modelo y esta es la dirección que obligan a adoptar. Este es el futuro que nos espera. El resultado de estas políticas, ya aplicadas en diferentes países, ha sido desastroso: incremento de las tasas de analfabetismo, aumento de la segregación social, unos enormes índices de abandono escolar y un aumento de la desigualdad social. Se quiere convertir la enseñanza en un asunto privado de consumidores y consumidoras que eligen según sus intereses. Se trata de un replanteamiento total del papel de la educación en la sociedad. Se intenta, de hecho, separar la educación de la esfera pública, regida por la autoridad política, para confiarla al mercado. En el mercado, cada cual, tanto ofertante como demandante, se regula por su cuenta, en función de su fuerza y sus posibilidades. La educación pasa, así, a ser un elemento de consumo individual. Se trata, en definitiva, de negar su condición de derecho social y transformarla en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores y las consumidoras. El sistema escolar pasa, así, del ámbito prioritario de los valores culturales y educativos a la lógica urgente del valor económico.

Reducida a su condición de mercancía, la educación sólo debe ser protegida, no por supuestos derechos “sociales”, sino por los derechos que asisten al uso y disposición de la propiedad privada por parte de sus legítimos propietarios o propietarias. Es en este marco en el que se reconceptualiza la noción de ciudadanía mediante una revalorización de la acción de la persona en tanto que propietaria que elige, opta, compite para acceder a (comprar) un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas (Gentili, 1998).

Este replanteamiento se asienta sobre una suposición básica: la educación, como cualquier otro producto que se compra y vende, es una mercancía con la que aseguramos que los niños y las niñas (en algunos casos) de nuestra propia familia o clan tengan la mejor posibilidad de salir adelante en la lucha despiadada y competitiva de cada uno contra todos en el sistema de darwinismo social del mercado. Y a “los míos” les compro las mejores oportunidades para que puedan competir con ventaja.

Lejos de ser un derecho del que gozan las personas, dada su condición de ciudadanas, la educación debe ser establecida como una oportunidad que a las personas emprendedoras, a las consumidoras “responsables”, se les presenta en la esfera de un mercado flexible y dinámico (el

mercado escolar). La ciudadanía, siempre preocupada por lograr mayores cotas de justicia social e igualdad de oportunidades, queda desplazada por los consumidores y consumidoras para quienes sólo rigen las leyes del mercado: su preocupación es tener libertad para elegir y competir. El mercado educativo convierte la necesidad en demanda y aquello que se destina a satisfacerla en oferta, y resuelve el encuentro de ambas de acuerdo a la solvencia económica del demandante: quienes tienen dinero y recursos lo pueden comprar.

## De bien social a servicio público

Surge, así, un nuevo término en el lenguaje de la normatividad: “servicio público educativo”, que representa para la educación pública uno de los signos más palpables del cambio que estamos describiendo. ‘Servicio educativo’ es un término laxo que da espacio para introducir imprecisiones y que permite evadir el cumplimiento de las que fueron consideradas funciones fundamentales del Estado.

Al empezar a ser calificada como “servicio”, la educación pierde buena parte del valor que tenía cuando era considerada un derecho público. Al no definirse de manera explícita y taxativa como derecho, el Estado termina diluyendo su responsabilidad entre otros agentes sociales. Esta modificación no es meramente semántica: marca un giro importante en las competencias y en las responsabilidades del Estado y representa un viraje en las garantías y obligaciones que tenía respecto a la educación pública.

No se niega su obligación de cubrir las necesidades con la red pública, allí donde los proveedores privados no desarrollen su iniciativa, pero debe contener su expansión, y hasta alejarse del territorio, cuando ésta –la iniciativa privada– sí esté presente. La enseñanza pública queda, así, relegada a suministrar ese servicio a aquellos sectores sociales que no son lo suficientemente rentables para que puedan ser incluidos en el nuevo mercado de la educación.

El *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios* (AGCS o GATS en inglés), es la regulación “legal” que consagra este modelo neoliberal. Establece que los servicios educativos deben ser considerados productos como los demás, si no son dispensados exclusivamente por el Estado a título privativo. Pero, dado que en la educación existe ya un sector privado en prácticamente todos los países del mundo, los servicios educativos entran, pues, en el campo de competencia del acuerdo. Sólo han de prestarse donde no llegue la iniciativa privada, donde no se obtenga beneficio y no sean rentables, por tanto, para el mercado.

Por eso, en el *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* los servicios públicos como la educación pasan a llamarse Servicios Económicos de Interés General (SIEG) estableciendo que la gestión de estos servicios se sujetarán “en particular, a las normas sobre competencia” (artículo III-166.2). Y este nuevo concepto, se introduce en un contexto legal en el que ya se fomenta la

***“Al ser calificada como ‘servicio’, la educación pierde buena parte del valor que tenía cuando era considerada un derecho público.”***

privatización de todos los servicios públicos (III, 147 y 148: “Los Estados miembros se esforzarán por proceder a una *liberalización de los servicios más amplia* que la exigida en virtud de la ley marco europea...). De esta forma, la Comisión europea pretende, pues, convertir una de las mayores conquistas de los trabajadores y trabajadoras en nuestro continente, es decir, el acceso casi universal a un bien social y a un derecho humano como es la educación, en un negocio al servicio del beneficio de unos pocos.

“En esa dinámica no sólo se diluye la responsabilidad de la administración sobre el funcionamiento del sistema educativo sino que, con ello, se liquida el componente político (público) del servicio de la educación, esto es, la proyección, a través de la escuela, de acciones que reflejen un modelo de sociedad concebido como un proyecto común, compartido, cívico, ordenado a un fin social y colectivo democráticamente consensuado. Es, al fin, un paso más en la transmutación de los contenidos de la democracia en los mecanismos del mercado” (Terrón, 2005, 149).

### Escuela pública, escuela privada

Por eso, hay un reiterado empeño puesto en trasladar el debate desde los conceptos de escuela pública y privada a los de estatal y pública, entendiendo por esta última la que no está organizada por el Estado. Aprovechando el tirón de imagen que tienen el mundo de lo “no gubernamental” y la “sociedad civil”, se trata de asimilar la iniciativa empresarial o religiosa privada con ello, sólo por el mero hecho de no ser estatal. Se recalifica así de “estatal” a la enseñanza pública y de “pública” a la enseñanza privada y concertada, favoreciendo, en esta confusión, la reinención de la escuela privada como escuela pública.

Con esto lo que se pretende es convencernos de que toda escuela no estatal es pública, porque lo que ofrece es, a fin de cuentas, un servicio público, como el servicio de transporte público o los taxis. Se trata de identificar la iniciativa privada empresarial o de grupos religiosos con la escuela pública, ocultando que quienes tienen su titulari-

dad tienen su propiedad (por lo tanto, no es pública), que sus fines son privados (la obtención de beneficio económico o la propagación de sus creencias religiosas), que su gestión es privada (especialmente, la contratación de sus profesionales), que los mecanismos concretos de selección de la clientela la convierten, de hecho, en una escuela dirigida exclusivamente a sectores determinados y que la financiación, sólo en el caso de las escuelas privadas lo es, mientras que en el caso de las escuelas concertadas obtienen financiación de los impuestos de toda la ciudadanía.

De la clara contraposición clásica entre la escuela pública sostenida por los fondos públicos y la escuela privada sostenida con fondos de sus clientes directos, se pasa a una contraposición más suave: posee la condición de público todo servicio que sea de “interés” para la comunidad. Educación pública y educación privada pasan a ser formas alternativas de facilitar unos mismos fines. De ese modo, la educación privada pasa a ser servidora también del interés público en una sociedad de mercado donde lo que prima es la libertad de elección de quien la paga y de quien la vende.

Se asienta sobre el supuesto falaz, convertido en credo general, de considerar públicos los centros “financiados con fondos públicos”, introduciendo sutilmente en el mismo saco a los centros privados-concertados y a los públicos, puesto que la financiación de ambos sale de las arcas públicas. Esta distinción, apoyada en un mal entendido derecho a la libertad de elección de centros, es la que permite aceptar las demandas de concierto y de apoyo económico a un servicio (efectivamente, público) que, gestionado por las empresas privadas o por los grupos religiosos, va dirigido a estratos sociales, económicos o ideológicos seleccionados.

El Estado tiene que garantizar la recepción de la educación básica, pero se argumenta, ahora, que no debe imponer la forma de satisfacerlo. Los consumidores y consumidoras pueden evitar un determinado suministrador de servicios que no les convenga y escoger otro, lo que fuerza a los propietarios privados a satisfacerlos para mantener su clientela.

### Bibliografía

- APPLE, Michael. (2002). *Educar “como Dios manda”*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós.
- APPLE, Michael y BEANE, James. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2007). *La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- GENTILI, Pablo. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros y otras. (Compils.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (102-129). Madrid: La Piqueta.
- HIRTT, Nico. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- LAVAL, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- WHITTY, Geoff; POWER, Sally y HALPIN, David. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

**“Lo que se pretende es convercernos de que toda escuela no estatal es pública.”**

## Sociedades abiertas - Escuelas abiertas

Jurjo Torres Santomé  
Universidade da Coruña

En las numerosas y diferentes luchas sociales llevadas a cabo en pro de mayores cotas de justicia social, las instituciones escolares no han permanecido al margen. Numerosos colectivos docentes progresistas, durante todo el siglo XX, han venido traduciendo en las aulas los compromisos políticos que, como ciudadanas y ciudadanos, compartían con organizaciones políticas y sindicales que luchaban para conformar otro mundo más justo y solidario.

Este compromiso en los sistemas educativos obligó a plantearse los niveles de justicia curricular, tanto en los fines como en los contenidos escolares (Jurjo TORRES, 2008). Al poner el foco de atención en los contenidos, la justicia curricular nos conminó a contemplar aspectos directamente relacionados con las políticas de inclusión, pero que habitualmente vienen pasando más desapercibidos, como son prestar mucha atención a los materiales curriculares existentes en las aulas y bibliotecas escolares, a la decoración de las aulas, pasillos y demás espacios del centro, vigilando el rigor y justicia de las representaciones, aportaciones y valoraciones de las personas, colectivos, grupos y culturas que están presentes en las aulas, y en la sociedad más amplia en la que está ubicado el centro escolar. Es preciso estar dispuesto a cuestionarse en qué medida la selección de contenidos culturales con la que se trabaja en las aulas tiene como objetivo fundamental preservar los intereses de determinados colectivos hegemónicos, construir y legitimar relaciones de poder a su servicio, antes que promover aprendizajes liberadores en contextos de enseñanza y aprendizaje democráticos.

De igual manera, el grado en que una institución escolar está guiada por ideales de lucha por la justicia exige implementar aquellas metodologías, modelos organizativos y de participación, modalidades de evaluación y procesos de admisión del alumnado más adecuados a las características de la población con la que se trabaja. No debemos olvidar que los niveles de justicia curricular, las políticas de igualdad de oportunidades en el interior de los centros y de cada aula siempre deben evaluarse tomando en consideración el tratamiento que reciben las personas y colectivos sociales más desfavorecidos. Tenemos abundantes pruebas, documentadas principalmente por investigadoras feministas, en las que se viene denunciando el sexismo en los contenidos, libros de texto, modalidades de interrelación en las aulas y evaluaciones de los rendimientos. No debemos olvidar que este es un movimiento que, desde los inicios de la década de los 70, no para de realizar seguimientos muy minuciosos sobre lo que sucede en el interior del sistema escolar. Es precisamente la vigilancia a la que sometemos el sexismo en las instituciones docentes lo que nos permite ir reduciendo los comportamientos y materiales machistas; conformando, de este modo, la personalidad de las nuevas generaciones para hacer frente al sexismo.

### Despolitización y globalización

En las décadas anteriores las denuncias y la vigilancia de los sistemas educativos por parte de la izquierda se realizaba

tomando en consideración casi exclusivamente la variable clase social; lo que sirvió para ir tomando medidas para impedir que la clase social fuera el elemento determinante del éxito escolar y de las posibilidades de continuar estudiando. Fue de este modo como se luchó y se consiguió ir alargando los periodos de la escolarización obligatoria y, asimismo, apostar con mayor contundencia por un sistema comprensivo en la Educación Secundaria, evitando desplazar y agrupar en determinadas ramas y especialidades a los hijos e hijas de las clases más populares. En la actualidad, a partir de la caída del Muro de Berlín, en 1989, parece haberse relegado este tipo de análisis a un lugar muy secundario, por no decir que se produjo un abandono de este tipo de investigaciones centradas en la dimensión clase social. Los procesos de despolitización que acompañaron la caída del Muro, no hicieron desaparecer las opresiones de clase, ni mucho menos. No investigar o prestar atención a un fenómeno social no conlleva su inexistencia; por consiguiente, sería un inmenso error presuponer que ya tenemos un sistema educativo en el que no existen prácticas de reproducción de las distintas clases y grupos sociales. Relegar esta dimensión contribuye a facilitar comportamientos, actitudes, conocimientos, destrezas y valores clasistas, pero sin ser conscientes de su existencia real.

A estos focos de atención, hay que añadir las transformaciones que se están propiciando con los procesos de globalización en los que están implicados la inmensa mayoría de los países. En las dos últimas décadas, son muchas las personas que se ven obligadas a abandonar sus territorios y países en la búsqueda de condiciones que permitan una supervivencia mínimamente digna, que en sus lugares de origen no existen; o a la procura de un país que acepte servir de refugio a quienes huyen de persecuciones políticas, guerras o de amenazas terroristas. Estas situaciones sirvieron para que afloraran situaciones de racismo, incluso en aquellos países, como España y Portugal, en los que sus ciudadanas y ciudadanos habían visto, hasta muy recientemente, como un sector cuantitativamente muy importante de su población se había visto forzado a emigrar a esos mismos países de los que ahora está llegando una gran parte de la población inmigrante; personas que en la actualidad se encuentran impelidas a abandonar su hogar, dadas las situaciones de recesión económica que sus países vienen sufriendo en los últimos años. Es demasiado frecuente escuchar a personas definirse de manera estentórea como no racistas, cuando, en realidad, lo que deberían decir es que no son conscientes de cómo se manifiestan en sus actitudes, comportamientos e interacciones el racismo en el que fueron educados y socializados.

Es, precisamente, la inmigración proveniente de países pobres y la asistencia de las niñas y niños de estos colectivos sociales a las instituciones escolares las que hicieron mucho más visibles los resultados de la educación chauvinista y racista con la que los Estados-Nación venían adoctrinando a sus generaciones más jóvenes.

Si los grupos feministas, junto con muchos otros movimientos sociales progresistas, llevaban décadas denunciando el sexismo y clasismo que regía en el interior de los colegios y aulas, entra dentro de la lógica imaginar que

existe un numeroso tipo de prácticas reproductivas, de opresión y de marginación que se están dando en aquellas dimensiones a las que prestamos mucha menos atención, como el racismo, el adoctrinamiento religioso, la promoción de un único modelo de sexualidad (la heterosexualidad), el militarismo, etc. La educación no puede ser un instrumento que genere autoodio y, por tanto, que sirva para romper los lazos tanto con la propia familia como con la comunidad de origen. Debemos ser conscientes de que, en muchos momentos, la educación produjo, y lo sigue haciendo, “desclasamiento”, pero, además, asimilación o, más claramente, “des-culturización”.

## Corrupción de los sistemas educativos

Todo sistema educativo tiene, entre sus finalidades, colaborar a construir las identidades de los niños y niñas. Entendiendo por identidad, aquellos conocimientos, procedimientos, destrezas y valores que cada persona aprende, desarrolla y pone en funcionamiento para comprender, evaluar e intervenir en el mundo. Si estos contenidos (idiomas, creencias, ritos, procedimientos, actitudes, saberes...) que se utilizan en el entorno en el que se vive sirven para discriminar a alguien, quiere decir que estamos ante un sistema educativo injusto, o sea clasista, y/o sexista, y/o racista, y/o homófobo, etc. El análisis de los posibles sesgos en este tipo de dimensiones es lo que permite evaluar los niveles de injusticia de las instituciones docentes.

Jacques HALLAK y Muriel POISSON denuncian la existencia de corrupción de los sistemas educativos, entendida como “la utilización sistemática de las instituciones públicas para obtener beneficios privados, con un impacto significativo en la disponibilidad y calidad de los bienes y servicios educativos y, en consecuencia, en el acceso, calidad o equidad en la educación” (2007, pág. 29). Un sistema educativo corrupto va a ser, por ejemplo, aquel en que los grupos sociales más desfavorecidos y necesitados se encuentran con escasos recursos educativos a su servicio, y de peor calidad. Un compromiso con la justicia social y curricular conmina a evaluar asiduamente de qué modos se viene plasmando esa desigual e injusta distribución de los recursos existentes. Este es el caso, por ejemplo, de las instituciones escolares públicas, ubicadas en los barrios en los que se hacían los colectivos sociales más desfavorecidos y marginados, o de los núcleos de población rural pobres, más aislados y con peores accesos. En los centros escolares aquí ubicados, además, no es raro que se vea obligado a trabajar el profesorado más novato e inexperto, pues sus colegas con mayor experiencia tienen acumulada más antigüedad en la profesión y, en consecuencia, acostumbra a solicitar el traslado a instituciones escolares menos conflictivas, con mejores recursos e instalaciones, y ubicadas en barrios y núcleos de población más ricos.

Otro signo importante de corrupción es la situación que viven muchas familias cuando deciden escolarizar a sus hijos e hijas y se encuentran con que no son admitidos en los centros que desean y les corresponden, porque el profesorado, las direcciones de los centros o sus propietarios establecen criterios de admisión segregadores. Son múltiples las denuncias en los medios de comunicación realizadas por familias que constatan como sus hijas e hijos fueron discriminados

por razones de sexo, clase social, capacidades, conocimientos previos, etnia, religión, etc. Algo que, asimismo, supone un atentado contra los derechos de la infancia, consagrados en la *Convención de los Derechos de la Infancia*, aprobados por la ONU el 20 de Noviembre de 1989, en la que, entre otros, en su Artículo 19.1., se dice que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”.

## Una educación comprometida

Una ciudadanía verdaderamente democrática precisa entrar en contacto con aquellos contenidos culturales que permitan desarrollar una comprensión más racional del mundo en el que vivimos; trabajar con metodologías didácticas que propicien el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, que posibiliten entender, argumentar y convivir con personas de distintas culturas, ideas e ideales. Esta praxis educativa precisa ir de la mano de modelos organizativos y de participación que fomenten una mayor interacción y colaboración con las personas de los distintos colectivos sociales que habitan en su mismo país.

Una educación comprometida con la diversidad no puede caer en el reduccionismo y folklorismo de introducir al alumnado en una especie de feria de culturas, compitiendo entre ellas para ver cuál es más pura, incontaminada, exótica y tiene mayor antigüedad; tampoco puede caer en educar seres desvinculados socialmente, personas sin raíces ni tradiciones culturales. Educar personas autónomas, democráticas y libres obliga a hacerles conscientes de que precisan un amplio bagaje cultural que les facilite entender cómo es el mundo actual y, por supuesto, ser capaces de mayor autonomía y libertad de pensamiento; ser consecuentes con el hecho de que hay realidades e ideas que son y deben ser defendidas y otras, por el contrario, a las que hay que oponerse. Las distintas convenciones de Derechos Humanos, aprobadas por la ONU, son el mejor listón para medir el grado de validez de las opciones que se tomen. Como subraya Martha C. NUSSBAUM, 2005, pág. 324) “La gente que nunca ha aprendido a usar la razón y la imaginación para ingresar en un mundo más amplio capaz de acoger distintas culturas, grupos e ideas, se empobrecen personal y políticamente, a pesar de lo exitosa que sea su preparación profesional”.

## Bibliografía:

- HALLAK, Jacques y POISSON, Muriel (2007). *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What can be done?*. Paris. International Institute for Educational Planning.
- NUSSBAUM, Martha C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona. Paidós.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2008). “Diversidad cultural y contenidos escolares”. *Revista de Educación*, nº 345 (Enero-Abril) (en prensa).

***"Un sistema educativo corrupto va a ser aquel en que los grupos más desfavorecidos y necesitados se encuentran con escasos recursos educativos a su servicio y de peor calidad."***

## El deterioro del servicio público educativo en Portugal

Vitor Gomes

Miembro de la Ejecutiva del sindicato FENPROF (Portugal)

La aprobación el 19 de enero de 2007 del Estatuto de la Carrera Docente supuso la culminación de dos años de agresiones a las condiciones laborales y al estatus social y profesional de los docentes portugueses. Se quebraba, así, una trayectoria anterior de políticas progresistas, que pretendían mejorar la penosa situación educativa en que había quedado Portugal tras la larga dictadura salazarista.

La Revolución de los Claveles había llegado a un país sin suficientes profesores ni escuelas, a un país que tenía más de un 30% de analfabetos y que tuvo que imponerse como primer objetivo lograr que los alumnos estuvieran escolarizados, al menos, durante 6 años. Doce años después, en 1986, se elaboró la primera Ley de Bases del Sistema Educativo, que consagraba la prioridad de la escuela pública (en Portugal no existe la privada concertada) y el Cuerpo Único de Enseñantes. Como resultado de dicha ley, se estructura la formación inicial de los futuros profesores de Primaria en tres cursos teóricos más uno de prácticas, y los de Secundaria en 4 o 5 años más otro de formación, también en prácticas. La media ponderada de toda la carrera se utiliza luego en el concurso con el que el Ministerio de Educación ordena el acceso al trabajo. De esa manera, van siendo contratados, según las necesidades, para cubrir sustituciones en los centros, comarcas o zonas. Cuando consiguen llegar a un centro, ya han alcanzado el carácter de funcionario en dicho puesto, aunque, después, podrán concursar por traslado a otros centros que les interesen más.

### El primer Estatuto de Carrera Docente

Dos años después de la aprobación de la Ley de Bases, en 1988, el Gobierno portugués lanzó el primer borrador del Estatuto de Carrera Docente, que fue rechazado por el profesorado en un largo e intenso debate, tras el cual FENPROF, una federación de sindicatos que representa a alrededor del 60% del profesorado portugués, convocó una dura campaña de movilizaciones (en las que cabe destacar la convocatoria de 12 jornadas de huelga) que obligó, finalmente, al Ministerio de Educación a negociar un Estatuto que potenciaba la valoración social de la profesión docente y de la escuela pública. Dicho estatuto estructuraba, además, la carrera docente en 10 grados no jerarquizadores y accesible, en 26 años, al conjunto del profesorado. Todos los profesores tenían la posibilidad de acceder a las diferentes responsabilidades pedagógicas y se definía el horario de trabajo directo con alumnos dentro de las 35 horas semanales en que se fijaba la jornada laboral docente. Este sistema iba a suponer que, aunque los profesores portugueses ganasen bastante menos que los profesores españoles al principio de la carrera profesional, su salario fuera muy superior al final (especialmente, entre los 26 y 30 años de servicios).

Los sindicatos portugueses habían conseguido este sistema de promoción, en dos fases. En la primera fase, se llegó a una carrera docente en la que solo podía llegar todo el pro-

fesorado al nivel 7, sin embargo, para pasar del 7 al 8, era necesario superar un examen. El Gobierno portugués aceptó pensando que ese examen lo superarían solo unos pocos docentes. Sin embargo, una vez acordado el sistema empezaron la batalla contra el examen de paso del nivel 7 al 8. Primero lograron pequeñas mejoras, desdoblando el nivel 7 (por eso, hay 3 subniveles en el nivel 7) y, luego, consiguieron que el examen se equiparara a una titulación, después a cursos de especialización; al final, fueron metiendo cada vez más docentes en el grupo 8 hasta que, en 1999, rompieron el examen, con lo que los profesores portugueses llegan a tener el mismo nivel retributivo que los titulados universitarios de la Administración Pública General de Portugal.

### Guerra contra la escuela pública y el profesorado

Sin embargo, esta dinámica de negociación, que se traducía en importantes mejoras profesionales y también en un aumento sostenido de la calidad del sistema educativo portugués, se quebró en 2005 cuando el Partido Socialista ganó las elecciones generales por mayoría absoluta y declaró, nada más llegar al gobierno, la guerra a la escuela pública, a los profesores y a sus organizaciones sindicales. Daba la impresión de que creían que más que mayoría absoluta habían alcanzado el poder absoluto.

El objetivo de esta campaña era la utilización de criterios empresariales en la gestión de la escuela pública como forma de introducir esta en la lógica del mercado. Para ello, se necesitaba derrotar a las organizaciones de los trabajadores e imponer un control autoritario sobre la profesión docente y un modelo basado en objetivos neoliberales de búsqueda de la eficiencia.

No se trata, pues, de una ofensiva distinta a la que pueden desarrollar otros gobiernos europeos. Como señala una analista política lusa, lo propio de Portugal es la mayoría absoluta y la arrogancia con que esta se gestiona

A pesar de que, como la propia ministra reconoce, la enseñanza en Portugal está todavía lastrada por la herencia del salazarismo, lo que se traduce, por ejemplo, en un 40% de abandono escolar, pero ahora ya con 12 años de escolarización obligatoria, lo primero que va a hacer el Ministerio, para cumplir con el objetivo que se había marcado, es fabricar una imagen de catástrofe educativa, para, luego, enarbolar la bandera de la modernización social y de la eficacia, y poder iniciar con todo ello un vasto programa privatizador.

La ministra, Maria de Lurdes Rodrigues, desarrolló una campaña destinada a culpabilizar al profesorado del supuesto desastre educativo, lanzando el mensaje de que los profesores cobraban mucho, trabajaban poco y eran absentistas. Para la ministra, el principal responsable de este estado de cosas era la cultura igualitaria del colectivo docente, en la que los méritos y el esfuerzo no se tenían en cuenta y donde, además, no existía la jerarquía. Esa campaña, que jugaba con los

peores prejuicios hacia el profesorado del subconsciente colectivo de los portugueses, caló en una población que aplaudió luego las medidas con las que se cargaba sobre los profesores el peso del giro neoliberal que se estaba imprimiendo a la política educativa portuguesa, desintegrando, además, su identidad y saberes profesionales.

## El nuevo Estatuto de la Carrera Docente

Cuando la Ministra de Educación consiguió legitimar socialmente su política, se decidió a plasmarla en el plano legislativo, aprobándose en enero de 2007 un nuevo Estatuto de la Carrera Docente. Sus principales novedades son las siguientes:

- El endurecimiento de los años cotizados para la jubilación. De hecho, una de las primeras medidas aplicadas por el gobierno fue prolongar la edad y los años de cotización, que pasaban de 60 años de edad y 36 de servicio, a 65 y 40 respectivamente
- Un nuevo modelo de formación inicial de los futuros profesores y la introducción del sistema de oposiciones, hasta entonces inexistente.
- Un nuevo modelo de evaluación del desempeño, cuyo principal objetivo es impedir a la mayoría de los profesores ascender a los niveles más elevados de la carrera, que sólo podrá alcanzar un tercio del total, introduciendo entre ellos la lógica de la competición y la rivalidad. Se crean, además, dos categorías: profesor y profesor titular. El profesor titular puntúa a los profesores de "a pie" tras asistir tres veces a sus clases, teniendo limitadas las evaluaciones positivas a un tercio de aquellos a los que le corresponde evaluar. Con la nota de esta evaluación, más los requisitos de formación y siempre que no tenga más de siete días de ausencia (después de las movilizaciones del profesorado se consiguió que las ausencias por enfermedad no fueran incluidas en dicho cómputo), teniendo en cuenta, además, las notas que obtengan sus alumnos en las evaluaciones estandarizadas, utilizadas para elaborar rankings de clasificación de las escuelas, se puede superar el escalón. Sin embargo, en 2006 sólo el 25% de los funcionarios públicos lo pudo conseguir.

Con esto se consigue no sólo bajar el sueldo de los profesores de forma encubierta, sino, además, sustituir valores tradicionales de la profesión docente y de la escuela pública, como la cooperación en equipos de profesorado, por la desconfianza, la competitividad y el sometimiento a los superiores jerárquicos, de los que se espera una evaluación positiva. El Estatuto supone también que el horario lectivo de los profesores de Secundaria pase de 20 a 22 horas lectivas semanales y que el conjunto de los profesores tenga que estar a disposición de la escuela para hacer sustituciones y desarrollar tareas no docentes, hasta completar las 35 horas del horario laboral. No se tiene en cuenta que, al salir del centro, el profesor tiene que preparar las clases del día siguiente y corregir los ejercicios de sus alumnos. La ley legitima la polivalencia del profesorado, y eso ha llevado, por ejemplo, al desmantelamiento de las respuestas que existían para los alumnos con necesidades educativas especiales, atendidos, ahora, por profesorado sin formación específica al que se le traslada desde plazas generalistas suprimidas. Se

han aumentado las ratios profesor/alumno y está prevista la desfuncionización del profesorado, que pasaría a ser contratado por la propia escuela.

## Movilizaciones del profesorado

Evidentemente, medidas como estas, que suponen mandar al paro a muchos miles de profesores, u otras como el cierre de más de 1.000 escuelas rurales para concentrarlas en centros agrupados o la creciente privatización de los servicios complementarios dentro de las escuelas, no pueden ser consensuadas con los sindicatos, con lo que, para ponerlas en marcha se ha acabado, además, con el derecho a la negociación colectiva del profesorado.

La respuesta que dieron los trabajadores a una agresión de este calibre estuvo, sin embargo, a la altura de las circunstancias. El FENPROF declaró el día 19 de enero (fecha de la aprobación del Estatuto) "Día de luto nacional". Los profesores portugueses lucharon contra todas estas medidas con las mayores manifestaciones de enseñantes que se recordaban desde 1974. Cerca de 25.000 docentes llenaron las calles de Lisboa el día 5 de octubre de 2006 o participaron en manifestaciones como la que tuvo lugar el día de la firma del Tratado de Lisboa, cuando 200.000 trabajadores se manifestaron contra las políticas europeas. También realizaron muchas más acciones, a cual más imaginativa, como, por ejemplo, unirse en cadenas humanas o celebrar "vigilias" laicas frente al Ministerio de Educación. Los sindicatos pasan, además, a contraatacar en el terreno de las propuestas al relacionar la creciente degradación de la convivencia en las escuelas con el deterioro que había supuesto la batería de propuestas ministeriales y emplazan, por ello, al Ministerio a que encargue una evaluación externa que evalúe de forma independiente las repercusiones que dichas medidas está teniendo en la vida real de los centros docentes.

Todas estas movilizaciones del profesorado han conseguido que la popularidad del Primer Ministro descienda de forma notable, y sin embargo, el Gobierno Socialista no sólo no se volvió atrás, sino que radicalizó su política de agresión, tratando de infringir una derrota definitiva a los sindicatos de profesores. En el último episodio (por ahora) de esta ofensiva del Ministerio de la Educación contra el profesorado y la escuela pública, se va a cambiar la forma de gestionar los centros docentes al concentrar mucho más poder en la figura de un director no elegido por todos y cuya existencia no era hasta ahora obligatoria, al tener la mayoría de las escuelas portuguesas una dirección colegiada. Además, se restringe la autonomía de las escuelas y se instituye una lógica de funcionamiento piramidal y jerárquica, en la que se obliga a los profesores al cumplimiento de las órdenes del Ministerio, para lo que se utiliza, como amenaza, la evaluación de los que no cumplan.

La Ministra de la Educación sigue manteniendo con orgullo aquello de que "Perdí a los profesores, pero gané a la población". Sin embargo, las espadas siguen en alto y tanto el profesorado como las organizaciones sindicales siguen convencidos de que la razón les asiste y preparan una amplia convergencia social con estudiantes, madres y padres, personal no docente, alcaldes y concejales, en una plataforma que organice acciones en defensa de una escuela pública, democrática y de calidad.

***"Se cargaba sobre los profesores el peso del giro neoliberal que se estaba imprimiendo a la política educativa portuguesa."***