

Revista de sociología de la educación

TEMPORA

Universidad de La Laguna

16

2013

Revista
TEMPORA

Revista
TEMPORA
2ª época

Revista de Sociología de la Educación

EQUIPO COORDINADOR

Carmen Nieves Pérez Sánchez y Francisco G. Santana Armas
(Universidad de La Laguna)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Leopoldo Cabrera Rodríguez, Mariano González Delgado,
José S. Martínez García, María del Mar Noda Rodríguez,
Diego Santos Vega y Begoña Zamora Fortuny
(Universidad de La Laguna)

CONSEJO ASESOR

España: Julio Carabaña Morales (Universidad Complutense)
Sara Morgenstern de Finkel (UNED)

Francia: François Dubet,
CADIS (Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques.
Université Victor Segalen Bordeaux 2)

Reino Unido: Sara Delamont
(Cardiff School of Social Sciences. Cardiff University)

Estados Unidos: Michael W. Apple
(University of Wisconsin)

EDITA

Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna
Campus Central. 38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife
Tel.: +34 922 31 91 98
Fax: +34 922 31 92 16

DISEÑO EDITORIAL

Jaime H. Vera
Javier Torres/Luis C. Espinosa

PREIMPRESIÓN

Servicio de Publicaciones

ISSN: 0211-8939
Depósito Legal: TF 654/81

Prohibida la reproducción total o parcial de esta revista sin permiso del editor.

Revista

TEMPORA

16

SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2013

TEMPORA: Revista de Sociología de la Educación: segunda época. —La Laguna: Servicio de Publicaciones, Universidad, 1998—.

Anual.

Es continuación de: Tempora: pasado y presente de la educación.

ISSN 0211-8939.

1. Educación-Publicaciones periódicas 2. Sociología de la Educación-Publicaciones periódicas I.
Título.

37(091)(05)

37.015.4(05)

PRESENTACIÓN DE LA REVISTA TEMPORA

TEMPORA es una revista, de periodicidad anual, editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. El Consejo de Redacción está configurado por un grupo de profesores de Sociología de la Educación, vinculados al Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna. Los objetivos y contenidos de la revista están ligados a los objetivos y contenidos que se trabajan en el ámbito de la Sociología de la Educación. Pretende, además, ser un portal de debate y reflexión crítica, donde poder confrontar diferentes perspectivas y planteamientos. Por ello, se dirige principalmente a todos los profesionales de la sociología, de la educación, y de otras disciplinas, así como a todo el alumnado y público en general interesado en los estudios sociológicos de la educación.

Todas las personas que lo deseen pueden presentar colaboraciones siempre que se relacionen con el ámbito de conocimiento de la revista. Su publicación estará sujeta al seguimiento de las normas generales de publicación de la revista y a la obtención de una evaluación positiva del Consejo de Redacción y/o del Consejo Asesor.

TEMPORA ofrece su intercambio con publicaciones nacionales y extranjeras, para suscripciones véase la última página.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

- Los trabajos o artículos han de ser originales e inéditos.
- La extensión de los artículos no sobrepasarán las 30 páginas, incluidas las citas.
- Las colaboraciones deberán ser presentadas por duplicado, en hojas tamaño DIN A-4, por una cara y a dos espacios.
- Los trabajos se presentarán, además, en soporte informático, preferentemente en Word.
- Los textos deberán ajustarse en su configuración (estructura, citas, referencias bibliográficas, etc.) a las normas académicamente aceptadas por la comunidad científica internacional. Se utilizará, en todo caso, un criterio homogéneo dentro de un mismo trabajo.
- El/la autor/a incluirá unas breves líneas sobre su currículum profesional.
- Se incluirá un resumen en castellano y un abstract en inglés, que en ningún caso supere las 10 líneas.
- La revista puede, contando con la autorización de los/as autores/as, publicar una selección de aquellos trabajos que, a su juicio, puedan componer una publicación antológica.

TEMPORA no remunera los trabajos publicados y el equipo de redacción se reservará el derecho de publicación. Las contribuciones y correspondencia deberán remitirse a Revista TEMPORA. Facultad de Educación. Campus Central. Universidad de La Laguna. Tenerife.

Las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados son de responsabilidad exclusiva de sus autores, y no comprometen las ideas y/u opiniones del Consejo de Redacción.

El precio del número suelto es de 14 euros para los particulares y de 10 euros para los miembros de la comunidad universitaria. El precio del número doble es de 12 euros para los particulares y de 9 euros para los miembros de la comunidad universitaria. La correspondencia relativa a intercambios, venta de ejemplares, etc., debe dirigirse a:

Revista Tempora

Servicio de Publicaciones

e-mail: svpubl@ull.es

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Campus Central

38200 LA LAGUNA (TENERIFE, ESPAÑA)

SUMARIO/ CONTENTS

Presentación / Presentation.....	7
ARTÍCULOS / ARTICLES	
Los procesos de privatización en la enseñanza / Privatization process of educational systems <i>Colectivo Baltasar Gracián</i>	13
La nueva gestión pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE / The new public management: the neoliberal ideas come with LOMCE <i>José Luis Bernal Agudo y Sandra Vázquez Toledo</i>	35
La comercialización de la educación / The commercialization of education <i>Enrique Javier Díez Gutiérrez</i>	59
Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas / Working class students at University and against University of the crisis: persistence and new conditions for rise of inequality of educational opportunities <i>Delia Langa Rosado y Manuel Ángel Río Ruiz</i>	71
Necrológica de Germán González González (1940-2011) / Obituary over Germán González González (1940-2011) <i>Manuel Poggio Capote</i>	97
RECENSIÓN / REVIEW OF BOOK	
Martínez García, J.S. (2013) <i>Estructura social y desigualdad en España</i> , Madrid, Catarata, 159 pp., por <i>Carmen Nieves Pérez Sánchez</i>	103



PRESENTACIÓN

En los últimos años se han generado una serie de debates en torno al sistema educativo y las diferentes políticas de privatización que afectan al mismo, que no han pasado desapercibidos para el campo de la investigación educativa en general y la sociología de la educación en particular. En el contexto actual de crisis global, diferentes especialistas que desarrollan investigaciones sobre los sistemas educativos, han indicado que la apuesta por la privatización está conquistando esferas del ámbito educativo público que antaño parecían imposibles de desarticular. Las vinculaciones institucionales que se han producido y que han estado respaldadas —en diferentes grados— por organismos como la UNESCO, el Banco Mundial o la OCDE, han dado a la construcción de políticas educativas un carácter que con frecuencia tiende a fomentar ideas y propuestas enmarcadas en conceptos como la excelencia, la eficiencia o la calidad. En algunos casos, las ideas de igualdad educativa que, en los años setenta y ochenta, estuvieron vinculadas a la desigualdad de la estructura de clases y a una visión crítica de la meritocracia, han dado un giro de ciento ochenta grados y han redefinido dicho principio igualitario para situarlo en una nueva definición de este concepto en su dimensión social, cultural y pedagógica. En este sentido, muchas de las acciones de diferentes grupos sociales categorizados como «neo-liberales» han utilizado dichas propuestas, y una denuncia abierta a la supuesta ineficacia e ineficiencia de lo público, para establecer nuevas soluciones a los diferentes problemas que aquejan a la educación. Desde una óptica general, el objetivo sería que la administración de lo público (incluidos los sistemas educativos) se rigiese por la lógica del mercado y alcanzar con ello la mercantilización de la educación.

Bajo una visión reflexiva y crítica, TEMPORA tiene el placer de ofrecer a sus lectores un nuevo número, de carácter monográfico, sobre el complejo fenómeno de los procesos de privatización en educación y las tendencias actuales de las políticas educativas. En él, se podrán encontrar una serie de trabajos de investigación que analizan dicha realidad y ponen en cuestión la lógica descrita anteriormente. En particular, se estudian las propuestas de las políticas que tienden hacia la privatización educativa en España y en otros contextos. De forma genérica, los diferentes autores señalan que allí donde se han introducido soluciones educativas amparadas en la lógica del mercado, los resultados obtenidos difieren de lo divulgado por los defensores de tales modelos educativos. La privatización escolar no parece ofrecer una solución a los principales problemas educativos. Incluso se señala que esas formas de hacer



«política» son perjudiciales para la búsqueda de la igualdad y que lejos de alentar lo que promete, fomentan, otra vez, modelos educativos de carácter elitista y desigual.

La primera colaboración aborda este fenómeno en diferentes ámbitos. En un artículo riguroso y amplio, el *Colectivo Baltasar Gracián* nos ofrece un repaso por las diferentes políticas educativas neoliberales que afectan a los sistemas de enseñanza en el contexto internacional y en el español. Después de señalar, a través de varios ejemplos y un recorrido histórico, el origen de estas tendencias, los autores desarrollan un interesante análisis para criticar ampliamente dicha realidad en España. A pesar de que el derecho a la educación parece ser un objetivo político más o menos asentado, los miembros de este *Colectivo* exponen una serie de datos y argumentos que ejemplifican cómo tal aspecto está sufriendo una «clara regresión». La privatización de servicios públicos en la enseñanza, la transformación de los contenidos del currículum, para aparejarlos cada vez más a la lógica laboral, y la introducción de nuevas formas de gestión empresarial en la vida escolar están siendo elementos que se han ido introduciendo de manera paulatina en España y que aumentan las desigualdades sociales.

Por otro lado, los profesores José Luis Bernal y Sandra Vázquez, desde la Universidad de Zaragoza, abordan en su trabajo uno de los aspectos concretos de las políticas de privatización: la Nueva Gestión Pública (NGP/NMP) en educación. La nueva forma de gestión, encuadrada en el amplio espacio de las políticas neoliberales, se analiza para indicar cómo esta desarrolla una serie de características dentro de los sistemas educativos. Entre ellos destacan la importancia de las ideas económicas en la gestión de los centros escolares, la descentralización de la toma de decisiones, el uso de mecanismos de mercado o la incorporación de un individualismo exacerbado en el espacio escolar. En relación a las críticas expuestas por los autores, al final de este artículo, se puede observar una interesante propuesta alternativa basada en principio de igualdad de oportunidades, desarrollo personal y cooperación, distintas a las que promueve la LOMCE.

En tercer lugar, Enrique Javier Díez, desde la Universidad de León, analiza cómo «La comercialización de la educación» está penetrando en los diferentes contornos del sistema educativo. Las propuestas de gestión privada de los servicios educativos públicos, argumenta este autor, no afectan simplemente al desarrollo de políticas de recorte presupuestario y a la propia privatización de los recursos, también modifican las propias ideologías educativas y el tipo de propuestas pedagógicas que se intentan lanzar. De esta forma, se nos indica que las últimas reformas educativas propuestas tienden a fortalecer el carácter selectivo de la educación obligatoria, la segregación a través de la elección de itinerarios en edades cada vez más tempranas o la creación —en la práctica— de diferentes redes de centros escolares en función del origen social del alumnado.

Siguiendo con el tema de la desigualdad de oportunidades escolares, este número también incorpora un último artículo realizado por Delia Langa y Manuel Ángel Ríos, desde la Universidad de Jaén y de Sevilla, respectivamente. En una investigación reciente, los autores nos indican que el crecimiento del acceso a la universidad ha modificado en ciertos aspectos la estructura de oportunidades de las clases sociales, pero que en el ámbito universitario, a pesar del dicho crecimiento,



las diferencias de acceso a este nivel educativo siguen reflejando la desigualdad que experimenta el alumnado de las clases populares.

Este número también incorpora una necrológica del maestro e inspector Germán González González realizada con un alto grado de detalle biográfico por Manuel Poggio Capote.

Como es habitual, TEMPORA vuelve a cerrar el número con una interesante y rigurosa recensión realizada por la profesora Carmen Nieves Pérez del libro de J.S. Martínez García, *Estructura social y desigualdad en España*. En ella, podemos observar cómo el debate en torno a la desigualdad económica, a pesar de haber permanecido en estado latente en los últimos años en España, es un factor explicativo muy importante para reflatar el tema de desigualdad social adherida a las clases sociales.

Por último, desde el Consejo de Redacción de TEMPORA nos gustaría agradecer la inestimable colaboración de Geo Saura (Universidad de Granada) en la confección de este número.

Consejo de Redacción de *Tempora*



9

PRESENTACIÓN

ARTÍCULOS

LOS PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Colectivo Baltasar Gracián

RESUMEN

Las políticas neoliberales, impulsadas por el FMI, OCDE, OMC y UE, desarrollan una ofensiva contra los servicios sociales a fin de reducir el gasto público y proceder a su progresiva privatización. Esta política también afecta a los sistemas de enseñanza. Las continuas «reformas» educativas se orientan hacia una redefinición de los fines de la educación. El Estado español no se ha sustraído de tales influencias. El mantenimiento de los privilegios confesionales y de un sistema fragmentado en diversas redes de enseñanza, le permiten partir con ventaja para el nuevo impulso privatizador generalizado. Además de severas reducciones presupuestarias, se avanza hacia la desregulación del sistema educativo y a relegar el sector público a un papel subsidiario dentro de un mercado diferenciado de ofertas y demandas educativas. La LOMCE del ministro Wert profundiza esa orientación y las consiguientes desigualdades sociales.

PALABRAS CLAVE: políticas neoliberales, reformas educativas, recortes presupuestarios, privatización, desregulación.

ABSTRACT

«Privatization Process of Educational Systems». The neoliberal policies carried out by the IMF, the OECD, the WTO or the EU institutions, have been launching an offensive against social services, in order to reduce public spending and to privatize our social system. This policy also affects our educational systems. The continuing educational reforms tend to redefine the goals of education. The Spanish State has been no exception to these influences. The continuation of confessional privileges and a system divided in different networks of education have created a favorable atmosphere for the new and widespread drive for privatization. Apart from severe budget reductions, we move towards a deregulation of the educational system, which will push our public sector into the background of a differentiate market of supply and demand of educational services. The LOMCE of Minister Wert underpins this approach, as well as the resulting social inequalities.

KEY WORDS: neoliberal policies, educational reforms, budget reductions, privatization, deregulation.



1. EL CONTEXTO INTERNACIONAL

El desmantelamiento de los sistemas públicos de educación y su paralela privatización no son fenómenos recientes ni exclusivos de nuestro país. Los pasos avanzados durante siglos en favor del derecho universal a la educación —amparado en declaraciones y tratados internacionales y recogido en todas las constituciones democráticas— no sólo se han visto cuestionados en las tres últimas décadas, sino que están en clara regresión de modo generalizado, aunque con ritmos desiguales de acuerdo con las particulares circunstancias políticas y sociales de los distintos estados.

Tomando como referencia temporal e ideológica las políticas desarrolladas por Reagan y Thatcher, que terminaron por convertirse en orientación «global» a través de las directrices emanadas de organismos internacionales como el FMI, la OCDE, la OMC (o también, en nuestro caso, la UE), hace tiempo que el modelo mal llamado «neoliberal»¹ ha sido asumido como guía y dogma incontestable por gobiernos de todo color.

Las conquistas laborales y sociales logradas antes y después de la Segunda Guerra Mundial —que algunos denominan *Estado del Bienestar*— están sometidas a revisión y vuelta atrás en todas partes. Lejos de los rasgos de «progreso» de que se revistió el antiguo impulso liberal, la búsqueda hoy del beneficio fácil por parte de los grandes capitales, no ya en la producción sino, fundamentalmente, en la especulación financiera y en la apropiación de los recursos públicos, ha llevado a un progresivo retroceso de los servicios sociales, cuando no a su práctica desaparición. Un hecho que cobra mayor aceleración en momentos de «crisis», sobrevenidas o provocadas, a cuya sombra se están aplicando severas medidas de «ajuste» y «austeridad», eufemismos con los que se pretende justificar la imposición de un retroceso histórico en las condiciones de vida y trabajo.

La idea de «Estado mínimo» y la reducción a toda costa del gasto público para cumplir objetivos de déficit fijados desde esos organismos —con absoluto desprecio de la soberanía nacional y de las más elementales necesidades sociales—, han derivado en una grave erosión de derechos ciudadanos, que tenían al Estado como garante de su cumplimiento en términos de universalidad e igualdad, cuando la sociedad civil ha logrado hacer prevalecer sus aspiraciones democráticas. La «liberalización» de los servicios públicos contra el «monopolio estatal», para ponerlos en manos del «mercado» (tal como propugna la OMC a través del AGCS, *Acuerdo General sobre la Comercialización de los Servicios*), se extiende también a sectores tan fundamentales como la sanidad, la educación o las pensiones.

¹ El término llama a confusión. No estamos ante una reedición o simple continuación del liberalismo político y económico de los siglos XVIII y XIX. Muy al contrario, frente a la configuración, siquiera formal, de Estados democráticos de Derecho y al desarrollo económico que aquél propició, las formas del capitalismo decadente actual tienen un carácter especulativo y destructor, no sólo de fuerzas productivas sino también de los sistemas sociales articulados a lo largo de los siglos anteriores. No obstante, dado su uso generalizado, no hay inconveniente en utilizarlo —y lo haremos— con el contenido aquí precisado.

En lo que concierne a la enseñanza, la existencia generalizada a partir de las revoluciones liberales de sistemas públicos de educación —que gozaban de cierta consolidación y tradición nacional pese a sus diferentes recorridos históricos—, suponía un obstáculo importante para introducir en su seno mecanismos de privatización. De ahí, el desafortunado proceso de «reformas» (en realidad, un carrusel de contrarreformas) a que se ven sometidos los sistemas educativos, desde hace más de treinta años y en todos los países, con el pretexto recurrente de su «modernización» y adaptación a las «necesidades económicas». Una y otra vez se ponen de relieve sus evidentes deficiencias, no para subsanarlas y mejorar el servicio público, sino para apuntar soluciones que ponen la «eficiencia» empresarial como modelo y sus intereses como hilo conductor. De paso, no se oculta que la apertura de la educación a la «iniciativa privada», además de estimular la competencia, supone reducir el gasto público, objetivo bendecido en todos los medios, nacionales e internacionales, siempre que vaya dirigido al recorte de servicios sociales.

Una tras otra, las continuas contrarreformas educativas se han orientado en la misma dirección: el retroceso en la universalidad y gratuidad del acceso a los distintos niveles de enseñanza, el progresivo deterioro del sector público en beneficio del privado, la fragmentación del sistema para configurar un mercado diferenciado de ofertas y demandas de «productos educativos», la consiguiente desregulación de la función pública y de las titulaciones... Elementos, todos ellos, dirigidos a modificar sustancialmente los sistemas educativos configurados a lo largo del tiempo.

De modo paralelo, los cambios introducidos en los contenidos curriculares se han ido alejando de los fines democráticos atribuidos a la educación, como derecho incondicional de todos los ciudadanos para acceder al conocimiento y a la cultura, instrumento imprescindible de su desarrollo personal y social (como reza todavía en los preámbulos de las leyes de reforma, a título declarativo y sin mayores consecuencias). Por el contrario, la subordinación de la formación a las exigencias variables del mercado y la competencia económica, la orientación de los flujos de alumnos hacia los distintos niveles formativos de acuerdo con las eventuales necesidades de mano de obra del mercado laboral, han otorgado a los representantes del capital y de la empresa un papel cada vez más determinante en el diseño de los currículos, con abandono de los contenidos humanísticos y científicos en provecho de los «más prácticos» y útiles a corto plazo, según criterios de rentabilidad para el mundo empresarial.

Toda una batería de tópicos «innovadores» han invadido el mundo de la enseñanza, avalados —todo hay que decirlo— por «pedagogos» y «sociólogos de la educación», al servicio de esta fiebre «reformadora» y de sus objetivos nada encomiables. La educación, entendida sólo como formación de *capital humano* (recursos humanos debidamente estratificados para cubrir las demandas de mano de obra) e instrumento de la *competitividad* económica (sobre la base de reducir los costes sociales), ha introducido, como caballo de Troya en el terreno de la educación, un conjunto de nuevos conceptos sobre presuntos —y ambivalentes— fundamentos pedagógicos, perfectamente ligados entre sí: *apertura de la Escuela a la sociedad* (claro está, regida por los intereses empresariales, a los que deben subordinarse todos los niveles de la enseñanza, incluida la universidad y la investigación); *educación para la*



vida activa (esto es, para el mercado laboral); *formación a lo largo de toda la vida* (no se precisa una base formativa sólida, sino la adaptación a la *flexibilidad* y exigencias cambiantes de ese mercado); *aprender a aprender* (desprecio por los conocimientos fundamentales, ya que los contenidos y *competencias* vendrán fijados en cada momento desde instancias ajenas a la Escuela y sus fines); *aprender a emprender* (educar en el espíritu empresarial y en el desarrollo de la propia *empleabilidad*), adaptación a la *sociedad de la información y del conocimiento* (para facilitar la extensión de la industria de las nuevas TIC, aunque la información y el conocimiento sigan en manos de una reducida elite), *autonomía* de los centros para diversificar los proyectos y competir por el mercado, etc. Otros, como el de *excelencia, rendimiento o eficacia* del sistema (o de los centros, del profesorado...), aunque susciten mayores reticencias por su descarado sesgo ideológico, han terminado por formar parte integrante del acervo conceptual en todo lo que atañe a la enseñanza («bachillerato de excelencia», «campus de excelencia», financiación discriminatoria de los centros bajo criterios de «rendimiento o eficiencia» —medidos únicamente en términos de «resultados» según parámetros preestablecidos y sesgados—, becas dirigidas a premiar el éxito y no a eliminar trabas económicas para el acceso a los estudios...).

A este respecto, resulta curioso el papel protagonista en la orientación y homologación de las reformas educativas que están cumpliendo organismos como la OCDE (y su instrumento PISA para definir y evaluar las *competencias* a desarrollar), o la influencia determinante de la «Mesa Redonda de los Industriales Europeos» (ERT) en las directrices de la UE, para poner la enseñanza al servicio de la economía y convertirla en un instrumento para la *competitividad*, en los términos de regresión social antes señalados (Lisboa 2000). Se trata de entidades con objetivos puramente económicos y directamente vinculadas a los grandes grupos de capital, evidentemente más interesados en su propio desarrollo y competencia dentro del mercado internacional que en la educación de los ciudadanos como tales². Por tanto, que nadie se lleve a engaño con el significado de los ampulosos objetivos propuestos y la aparente «racionalidad» del lenguaje con que los revisten: la insistencia, reiterada por responsables políticos y «agentes sociales», en que el sistema educativo ha de adaptarse a los cambios del sistema productivo, implica que aquél ha de reproducir la inestabilidad, flexibilidad y volatilidad, que han pasado a ser características esenciales de la economía mundial y de los mercados que la rigen en el periodo actual, unido a una ofensiva sin precedentes para precarizar las condiciones laborales y recuperar la tasa de beneficio (como ejemplo cercano, las recientes «once propuestas» de la patronal CEOE).

Como promotores de la mercantilización y privatización de los sistemas de enseñanza, tampoco ocultan demasiado sus propósitos. El Banco Mundial afirmaba

² Entre otros autores que han abordado este tema, el profesor y analista belga Nico Hirrt recoge amplias y precisas referencias del papel jugado por las organizaciones patronales en las directivas de la Unión Europea sobre educación en varios de sus libros y artículos. Es particularmente esclarecedor «Les trois axes de la marchandisation scolaire». Contribution au Forum Mondial pour l'éducation à Porto Alegre, 12 junio 2001, en www.ecoledemocratique.org.

en 1997 que «*si bien los Estados tenían todavía un papel central en asegurar la provisión de los servicios básicos —educación, sanidad, infraestructuras—, no es obvio que tengan que ser el único proveedor, o el proveedor de todos ellos*». Y el CERI (Centro de Investigación e Innovación para la Educación, departamento de la OCDE), sobre la base de la permeabilidad creciente de las fronteras también en materia de educación, auguraba en el año 2000 el «*sustancial compromiso de las empresas transnacionales, junto con las nacionales, en el negocio de la escuela*» [sic]. En la misma dirección, la OMC, al proponer el acuerdo AGCS antes citado, pretende dar cobertura legal —y coactiva— a la liberalización de los servicios públicos, incluida la educación, a fin de impedir cualquier limitación interna por las previsibles resistencias y las presiones sociales sobre los gobernantes de turno³.

Por su parte, los gobiernos punteros en la aplicación de tales planes, articulan su propio discurso para hacerlos pasar, con toda clase de argumentos, entre sus ciudadanos. M. Barber, asesor del laborista Tony Blair, no tenía empacho a principios de este siglo (2001) en confiar el futuro de la educación a la iniciativa privada:

tenemos que preguntarnos de dónde procederá la energía, el conocimiento, la imaginación, la habilidad y la inversión para hacer frente al inmenso desafío de la reforma educativa a lo largo de la próxima década. Durante la mayor parte del siglo xx, el impulso para el progreso educativo vino del sector público [...]. Hacia el final del siglo, a medida que crecía la frustración ante los sistemas existentes, esta herencia se vio desafiada por un potente sector privado en crecimiento [...],

sobre cuya iniciativa proponía apostar en adelante. El mismo Blair, haciéndose eco de tan sabios análisis y consejos, decía en 2003:

Deberíamos ser mucho más radicales sobre el papel del Estado como regulador más que como proveedor [...]. Deberíamos [...] estimular a nuevos concurrentes en el mercado escolar... deberíamos [...] estar dispuestos a experimentar con nuevas formas de copago en el sector público⁴.

Como Thatcher, el «nuevo laborismo» inglés veía la inversión privada como un medio para reducir los presupuestos del Estado en educación. Daba por supuesto que las leyes del mercado y la competencia entre proveedores producirían una bajada de los costes, cargados progresivamente y de forma directa sobre las familias. En todo caso, la perspectiva que proponían al alimón, gobierno y lobbies patronales, era la de favorecer el desarrollo de una «industria» educativa británica fuerte y competitiva

³ Citas recogidas en el cap. iv («Privatización: de los márgenes al centro») del libro colectivo, en cuya elaboración participó el CBG: *La Escuela en Europa Occidental. El nuevo orden y sus adversarios*, VVAA, Editorial Germania S.L., Alzira (Valencia), 2009. Además de la primera edición inglesa y la española, también se editó en francés e italiano.

⁴ Citas recogidas en el artículo de Richard Hatcher, «Privatización y sistema escolar en Inglaterra», traducido y publicado por el CBG en la revista *Crisis* núm. 5 (febrero 2005) www.colectivobgracian.com.



en un mercado crecientemente «globalizado» (en el idioma del viejo y del nuevo imperio, como ventaja). No son muy distintos los argumentos escuchados aquí y en otros países de nuestro entorno, para hacer de la educación un sector rentable.

A partir de este entramado de intereses, cobran sentido los dos grandes ejes sobre los que pivotan los actuales procesos privatizadores de la educación.

De una parte, el sector de la enseñanza, que acumula un gasto mundial superior a los dos billones de dólares, aparece como un terreno atractivo para la inversión y el beneficio privados, en tanto asegura una demanda constante y masiva de «consumidores». Pero abrir espacio para el negocio privado exige disminuir el sector público y su calidad, reducir la financiación estatal (sobre todo en la enseñanza no obligatoria) y los compromisos de las Administraciones Públicas. Exige, igualmente, introducir el «espíritu empresarial» y los parámetros propios de un mercado dentro de lo que hasta ahora se había considerado una institución, la Escuela, como servicio público dirigido a satisfacer un derecho ciudadano.

Hace tiempo que venimos asistiendo a la introducción del modelo de «gestión» y «eficacia» empresarial incluso en los centros públicos, a la «externalización» creciente de servicios, al prurito de la «autonomía» de los centros para su diferenciación y competencia a fin de adaptarse mejor al entorno económico y buscarse fuentes alternativas de financiación (en particular, las universidades y la formación profesional). Todos esos pasos parciales van abriendo camino a la incursión directa de grandes corporaciones —ajenas en muchos casos al mundo de la enseñanza— en los espacios educativos donde prevén altos índices de rentabilidad. De momento, queda reservado al Estado la atención subsidiaria, y en condiciones cada vez más precarias, a los sectores no rentables y marginales.

Al mismo tiempo, la creación de un mercado educativo exige la desreglamentación del sector. Se trata no sólo de romper con los «privilegios corporativos» de los funcionarios docentes (introducir la libre contratación), sino también con los requisitos demasiado «rígidos» de lo que se considera como enseñanza formal y oficial. Las nuevas y variopintas titulaciones, que ya se ofrecen tras la educación básica, deben avanzar hacia simples «tarjetas de competencias» (*skill's cards*) que, por encima de cualquier otra consideración, puedan servir a los empresarios a la hora de seleccionar aspirantes a un empleo. La enseñanza «informal» y a distancia, aparte de abrir el campo con el uso de las TIC a la oferta de nuevos «productos educativos», hace recaer sobre cada individuo, sobre su tiempo libre y su bolsillo, la responsabilidad de su permanente puesta a punto y posible «empleabilidad».

Pero, además del negocio privado, mediante la desviación de buena parte del presupuesto público (subvenciones, cheque escolar...) o el desarrollo de un mercado educativo directamente privado, resulta aún más peligroso el segundo eje del proceso denunciado: la injerencia directa de los intereses empresariales en la orientación y contenidos de los sistemas educativos. La «inutilidad», desde el punto de vista de la rentabilidad económica, de la formación humanística y científica de niños y jóvenes, de la que se concluye su paulatina pérdida de peso en la educación; el empobrecimiento de los programas y currículos en los niveles obligatorios; la orientación de la enseñanza y aprendizaje hacia la adquisición sólo de aquellas *competencias* que se suponen imprescindibles para la inserción laboral de la gran masa de mano de



obra barata; los obstáculos crecientes para el acceso a los estudios superiores y a las titulaciones de alta cualificación; la supeditación de la oferta educativa y de la investigación a las demandas del mercado... son elementos generalizados que implican una perversión profunda de los fines que desde la Ilustración se han atribuido a la educación y, en consecuencia, la destrucción de raíz de los sistemas educativos, en su concepción como instrumentos para satisfacer un derecho universal de todas las personas en tanto que ciudadanos.

No estamos hablando de futuribles, sino de realidades ya presentes. Con evidentes diferencias, por las particularidades históricas y las resistencias sociales, en la mayoría de los países se está produciendo graves recortes en los presupuestos estatales para la educación, aumentan de nuevo las desigualdades en las expectativas de formación ligadas a la clase social de origen, se impulsa una mayor diferenciación de las ofertas educativas y de su calidad, redundando todo ello en un avance notable del sector privado. Incluso en Francia, cuna de la *Escuela Republicana*, los centros privados suponen ya el 20%. Tal vez sea Reino Unido —modelo para fervientes «neoliberales» de nuestro entorno por la política iniciada por Thatcher y continuada por sus sucesores desde Tony Blair a Cameron— el que más lejos ha llegado en la gestión empresarial del sector público, en la autonomía de las direcciones para la libre contratación de profesorado, en la desigual financiación de cada centro según baremos de «eficiencia», en la externalización no sólo de servicios sino hasta del control y evaluación del sistema, en el traspaso, inclusive, de centros públicos a empresas privadas («academias» subvencionadas) y en la introducción de formas diversas de copago en la enseñanza pública.

Además de este país, también en otros como Estados Unidos, Canadá o Australia —a partir del desarrollo de los mismos o parecidos métodos de privatización— la facturación de «productos educativos» alcanza ya cuotas comparables a los grandes sectores de exportación a través de los cursos a distancia, el desarrollo del *homeschooling* y la proliferación de titulaciones a la carta expedidas por centros multinacionales de enseñanza con sucursales en todo el mundo⁵.

Pero, con las diferencias inevitables, las consecuencias de estas políticas educativas generalizadas también están produciendo efectos igualmente generales: a) las reformas educativas han pasado a tener carácter continuo, porque así lo exige reducir la enseñanza a mero instrumento adaptado a los cambios permanentes que exigen la competitividad y flexibilidad económicas; b) la «liberalización» y paralela desregulación de los sistemas educativos van dirigidos al fomento directo de su privatización en detrimento del sector público, cada vez más reducido y precario;

⁵ Acerca de los procesos actuales de privatización dentro de la enseñanza son interesantes, en el caso del Reino Unido, las aportaciones del profesor Richard Hatcher, de la University of Central England, Birmingham («Privatization, English Style», *Rethinking Schools*, volumen 18, núm. 4, Summer 2004, en www.rethinkingschools.org, 1 July 2004); en el caso de EEUU, las de Michael Perelman («Privatizing Education», *Monthly Review*, 10 March 2006.), y abarcando un significativo número de países europeos, las recogidas en el libro colectivo antes citado, *La Escuela en Europa Occidental. El nuevo orden y sus adversarios* (2009).



c) la diferenciación de la oferta educativa y las limitaciones de acceso a los niveles formativos superiores se han convertido en factor multiplicador y acelerado de las desigualdades sociales; d) el vaciamiento de contenidos formativos, sobre todo en las enseñanzas obligatorias y comunes, afecta de modo especial a niños y jóvenes destinados a engrosar la gran masa de mano de obra descualificada o de reserva, que el actual sistema económico seguirá necesitando (en contradicción con el discurso retórico acerca de la «sociedad de la información y la comunicación» y los presuntos cambios de «modelo productivo»); e) la escuela de titularidad pública, de no cambiar el signo de los tiempos (y los poderes que los gobiernan), terminará por acoger sólo a aquellos sectores que, en palabras de propia OCDE, «nunca constituirán un mercado rentable»⁶.

2. LAS PECULIARIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

2.1. CONSOLIDACIÓN DE LA «HERENCIA» RECIBIDA

Lejos de la versión que se han empeñado en transmitirnos los propagandistas de la «transición modélica», el sistema educativo español perfilado a través de las reformas introducidas por los gobiernos considerados «democráticos» ni se ha liberado de la «pesada herencia» anterior, ni se ha sustraído a los vientos neoliberales que ya desde entonces soplaban por doquier. Pero, con todo, es preciso recordar nuestra peculiar trayectoria.

Tras el breve impulso democratizador de la enseñanza llevado a cabo por la Segunda República, el grave retroceso que supuso en todos los órdenes el Régimen franquista se manifestó de forma particular en la enseñanza. El «nacionalcatolicismo» imperante durante cuarenta años de dictadura había dejado en manos de la Iglesia no sólo el control ideológico del conjunto de la educación, sino un monopolio casi absoluto en la educación secundaria, dirigida a la formación de las reducidas clases media y alta (los colegios confesionales «de pago») y que se prolongó hasta finales de los años 60.

A partir de los 70, empieza a cambiar el panorama. El desarrollo de la economía, la migración del campo a la ciudad y la consiguiente demanda social de mayor formación, contribuyeron a romper las barreras sociales del antiguo sistema educativo, al margen de las regulaciones legales. La conjunción de esos y otros factores obliga a la creación acelerada de nuevos centros, se masifica el acceso a la secundaria y despegan el número de universitarios, de modo que, en pocos años, la escuela pública pasa a ser mayoritaria.

La LGE (1970), aun manteniendo los rasgos ideológicos del franquismo, reconocía por primera vez la responsabilidad prioritaria del Estado en educación,

⁶ *Adult learning and Technology in OECD Countries*, OECD Proceedings, París 1999. Recogido en el artículo de Nico Hirrt antes citado.



pasando el sector privado a tener un carácter subsidiario. Poco a poco la enseñanza religiosa perdía prestigio, mientras la pública lo ganaba y atraía a las capas medias. Pero masificación no es igual que democratización. La propia LGE se propone establecer límites al acceso a los estudios superiores (selectividad) y canalizar los flujos mayoritarios de alumnos a la recién creada formación profesional, *leitmotiv* de todas las reformas hasta nuestros días.

La Transición y la gestión de los gobiernos socialistas, defraudando muchas aspiraciones democráticas, dieron como fruto una serie de reformas educativas, auténtica amalgama de apelación vacía a principios «progresistas», conservación de hipotecas del pasado y desarrollos prácticos a tono con las corrientes neoliberales del entorno europeo.

Ensalzada como nueva ley democrática para garantizar a todos por igual el «Derecho a la Educación», la LODE (1985) vino a dar carta de naturaleza legal a las subvenciones de los colegios privados, justificadas con la urgencia de cubrir el aumento de la demanda y condicionadas a ciertos requisitos (plena gratuidad, cubrir necesidades de escolarización, no selección ni discriminación del alumnado, atención a sectores desfavorecidos, funcionamiento democrático interno...) que, por cierto, nunca se cumplieron, sin mayores problemas y han terminado por ser obviados. Además, se dio carácter de oferta pública a las plazas de los centros privados subvencionados, que pasaron a denominarse «concertados». Con ello, lejos de revertir la situación heredada, no sólo se consolidaba el sector privado, mayoritariamente confesional, sino que se ponían las bases para su futuro desarrollo a costa del sector público. La Iglesia, sin apenas competidores, dados los privilegios económicos e ideológicos de que ha seguido gozando (ningún gobierno se ha atrevido a denunciar los Acuerdos con la Santa Sede de 1979 y el Concordato de 1953 en los que se ampara), ha mantenido una presencia más que notable en el conjunto de la enseñanza y sus amenazas de «guerra escolar» ante cada anuncio de reforma siempre le han reportado sustanciosos réditos.

La LODE, además, trasladó el concepto de «autonomía» (que ya se había aplicado a las universidades con la LRU de 1983) a todos los centros de enseñanza, con muy diversa plasmación, dependiendo de si se trataba de centros privados o públicos. Un concepto demasiado difuso y, como hemos señalado antes, acorde con las orientaciones internacionales. Suponía, de un lado, el debilitamiento del papel del Estado en la regulación y control del sistema educativo (aún más dislocado con las posteriores transferencias educativas a las CCAA). Y, de otro, permitía que los centros privados disfrutasen de privilegios (selección del alumnado, doble financiación, interpretación y aplicación peculiar de las leyes educativas...) que favorecían su competitividad frente a los centros públicos.

En el caso de los centros de titularidad pública, la autonomía ha quedado restringida a administrar los cada vez más escasos recursos públicos y a buscarse financiación externa. En Reino Unido, los mecenazgos y patrocinios de particulares, la admisión de publicidad en los recintos escolares y otras formas de vinculación de las escuelas con empresas privadas han tenido ya un significativo desarrollo. Aquí, de momento, fuera de la subcontratación de ciertos servicios y algunos intentos como el alquiler de las instalaciones públicas para actividades ajenas, ha sido en la universidad



donde la «autonomía financiera», con progresiva disminución de los presupuestos públicos, ha llevado a situaciones de estrangulamiento económico y a depender, de forma creciente, de los conciertos con empresas. Algo que, en contradicción con el principio invocado, merma drásticamente su autonomía educativa e investigadora.

Aun así, la subvención económica y la peculiar autonomía que permitía a los centros establecer su «carácter propio» no bastaban para ganar terreno a una enseñanza pública que contaba con la ventaja de ser enteramente gratuita y había ganado calidad y reputación. Era necesario poner en marcha otros mecanismos para estimular la competencia entre centros privados y públicos. Remitirse al simple «prestigio social» que suponía ir a un colegio privado no lleva muy lejos si lo privado no consigue mejorar los resultados educativos. Y esa tarea ni siquiera está asegurada a través de costosas inversiones, que exigirían nuevos incrementos de precios y, en consecuencia, limitación del mercado. Pero, como acontece en otros sectores, cabe un camino más expeditivo: el éxito de la red privada está garantizado si empeoran los resultados de la red pública y, por tanto, las expectativas educativas de quienes se ven obligados a permanecer en ella. Todo se andará.

En todo caso, los nuevos proyectos privatizadores encontrarían en nuestro país un terreno abonado y un gran camino recorrido por adelantado, sobre el que sería mucho más fácil progresar en comparación con aquellos otros que ofrecían la resistencia de una sólida tradición de escuela pública generalizada. La doble o triple red de centros, la descentralización del sistema educativo y el alto grado de autonomía para diversificar la oferta educativa sentaban las mejores bases para avanzar hacia una fase superior en la «liberalización» del sector educativo e implantar en él las reglas del mercado. No deja de resultar paradójico que el Estado español, con tantos déficits en el terreno educativo en relación a los países de nuestro entorno (por las carencias del bagaje «heredado» y la orientación de las reformas emprendidas), se encuentre en un lugar de vanguardia en relación a las condiciones que facilitan el avance de los nuevos procesos de liberalización/privatización de la enseñanza. La extrañeza desaparece cuando se comprueba que estamos en un país donde el neoliberalismo económico y el conservadurismo político y religioso actúan en común, sin desmerecer con respecto a otras corrientes *neocoms* que dominan en la actualidad en otros países.

2.2. LAS CONDICIONES PARA UN NUEVO IMPULSO PRIVATIZADOR

El reconocimiento constitucional del derecho a la «libertad de enseñanza», entendida como la libre creación de centros de iniciativa privada y la libre elección de centro educativo por las familias, garantizaba el marco legal, que la LODE desarrollaría respaldando, además, su financiación con fondos públicos mediante la concertación. Pero, la capacidad de desarrollo y competencia del sector privado frente a la red pública dependía de la entrada en juego de otros factores.

Sin entrar en juicio de intenciones ni en vanas polémicas con los defensores a ultranza del carácter «progresista» de la LOGSE —que todavía los hay—, habrá que reconocer que: 1) buena parte de sus innovaciones, incluidos los tópicos ideológicos y pedagógicos, se inspiraron en otros países europeos (muy en particular, en



los modelos británicos) donde las reformas de corte «neoliberal» avanzaban sobre los objetivos educativos marcados por la OCDE y la UE; 2) resulta ilusorio pensar que los gobiernos de Felipe González (que ha disputado a Tony Blair la originalidad y primacía de la «tercera vía», versión socialdemócrata del neoliberalismo) hicieran con la educación una excepción, una isla democrática ajena a los influjos que tuvieron el conjunto de sus políticas; 3) sus resultados, con la perspectiva del tiempo, son cuando menos contradictorios y su implantación corrió paralela a un nuevo auge del sector privado.

Los hechos son tozudos y desmienten las versiones idealizadas de la realidad. La extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años (que todos aplaudimos), acompañada con la invocación del mantra de la *comprehensividad*⁷, no aseguró un mínimo común de formación y calidad. Las desigualdades por comunidades autónomas, por zonas de distinto nivel socioeconómico, e incluso por la composición del alumnado en un determinado centro —unido a la insuficiencia de las medidas compensatorias y de una escolarización proporcionada del alumnado inmigrante y con dificultades educativas—, dieron como fruto índices muy dispares de éxito y fracaso. Cualquiera que sea la valoración ideológica sobre los propósitos de la reforma, podemos convenir en que la tasa global de fracaso escolar al terminar la ESO y la de abandono prematuro se sitúan muy por encima de los objetivos propuestos y de las medias europeas. También que ese fracaso se concentra en el sector público, dado que los centros privados han utilizado mecanismos de selección y de autonomía en la aplicación del currículo para evitar los peores efectos de la reforma. Una reforma que, no nos engañemos, tampoco se situaba fuera del contexto «neoliberal» imperante, puesto que, tal como se ha señalado más arriba, centraba los objetivos —como el resto de las «reformas» educativas en otros países— en una estratificación social de los niveles de formación y en la «orientación» de los alumnos de acuerdo a las «necesidades económicas» (el mercado laboral no necesitaba tantos titulados superiores, de ahí el empeño en «dignificar» la nueva FP de grado medio y empujar hacia ella a la mayoría del alumnado).

Pese a las agrias polémicas desatadas entre las distintas fuerzas políticas y sociales en torno a las sucesivas reformas educativas y al lamento generalizado sobre su continua revisión, la LODE y la LOGSE han conformado —con mayor consenso de fondo sobre sus ejes fundamentales del que unos y otros están dispuestos a reconocer— el marco legal que ha vertebrado nuestro sistema educativo durante casi tres décadas.

⁷ El loable objetivo de una enseñanza *comprehensiva* (una formación común para todos los alumnos, al menos en sus niveles obligatorios) sólo tiene visos de éxito si se aplica al conjunto del sistema educativo y se acompaña de las medidas compensadoras cuando y donde las desigualdades de origen social y desarrollo individual lo exigen. Es pura ficción (y un fraude que reproduce y amplía las desigualdades) si se aplica a un sistema fragmentado de antemano en distintas redes, con importantes diferencias en la composición del alumnado, recursos y expectativas educativas. Se traduce entonces en una adaptación diferente del «mínimo común», según los distintos contextos locales y sociales y, por tanto, en elemento perverso que potencia nuevas desigualdades.



La posterior LOPEG avanzó formas de «gestión empresarial» en la organización de los centros en detrimento de los elementos democráticos logrados en su funcionamiento (reforzando el control de la Administración sobre la dirección).

La LOCE de Aznar, con el fin de dar satisfacción al sector más reaccionario de su clientela, sólo aspiraba a extender aún más la privilegiada presencia de la Iglesia en la escuela (siempre a vueltas con la Religión y su «alternativa») e introducir en el currículo elementos ideológicos de sesgo regresivo, aprovechando de paso, con el falso pretexto de «extender la gratuidad», para legalizar la concertación en los niveles no obligatorios (infantil, bachillerato y formación profesional).

La LOE de Zapatero, más allá de impedir la aplicación de la LOCE y retomar el discurso huero de la LOGSE (introduciendo como gran novedad la polémica asignatura de Educación para la Ciudadanía), dejaba intactas las estructuras del sistema, cediendo, por lo demás, a las presiones de la derecha: adelantar la diferenciación de itinerarios, consolidar el estatus legal de la Religión y del profesorado (catequistas) que la imparte, dejar también la puerta abierta a la subvención de niveles no obligatorios, en tanto que los centros concertados eran considerados parte integrante del «servicio público» de la educación.

A lo largo de este periodo, la Escuela de titularidad y auténtico carácter públicos no ha hecho más que retroceder en beneficio de la privada, si bien no al mismo ritmo ni con la misma intensidad, dependiendo de regiones y del mayor o menor fervor privatizador de los respectivos dirigentes políticos. No obstante, en todas partes, allí donde existe una doble o triple red de centros, la fragmentación social y del propio sistema educativo ha propiciado que, una tras otra, las sucesivas reformas educativas hayan redundado en mayores cotas de desigualdad y en el avance hacia un mercado diferenciado de ofertas y demandas educativas, base previa para la privatización parcial o total de la enseñanza.

Pero la primera condición, como ya se ha apuntado, es el deterioro a ojos vista de la enseñanza pública, más sujeta y sensible a las directrices y vaivenes de las reformas vehiculizadas por las distintas administraciones.

Por encima de los índices oficiales de titulación en el Graduado de ESO, y sin necesidad de pruebas añadidas, el bajo nivel de formación a que se han visto abocados muchos centros públicos (con independencia del esfuerzo profesional desplegado por el profesorado) se ha convertido en un obstáculo, por sí mismo disuasorio, para acceder a los siguientes niveles de formación⁸. Este hecho real y no la simple propaganda es el que favoreció la nueva fuga hacia el sector privado de

⁸ Aparte del alto índice de fracaso escolar oficialmente reconocido, el título de Graduado en ESO significa niveles muy distintos de formación en los alumnos que lo obtienen y, consecuentemente, muy diferentes posibilidades reales para acceder a los estudios posteriores. Un hecho reflejado en otro indicador del «éxito» de la reforma: la elevadísima tasa de abandono temprano. Una vez más, el criterio de «adaptar» la educación a las diferentes realidades sociales, con diferentes niveles *comprehensivos* —y distintos objetivos y raseros para la titulación—, en lugar de propiciar la función integradora y compensadora de las desigualdades, objetivo de todo sistema educativo que pretenda hacer efectivo un derecho universal, redundando en la preservación y profundización de las mismas.

aquellas familias que buscaban mayores garantías para sus expectativas educativas (y se lo podían permitir económicamente). Es la lógica que ha funcionado en tantos otros sectores, sin que la enseñanza sea una excepción: el crecimiento de lo privado a costa de lo público exige la previa degradación y desprestigio de este último. Los defensores de la Escuela Pública no podemos ignorar —ni ocultar— este hecho y los graves daños que viene sufriendo con políticas que apuntan a su progresivo desmantelamiento y marginación.

El modesto aumento del sector privado a escala estatal en los años 90 —del 30% al 33% en la enseñanza no universitaria— no puede hacernos pasar por alto su espectacular desarrollo en las CCAA con mayores niveles de renta (Cataluña, País Vasco, Navarra, País Valenciano, Madrid...). En esta última, enseña y guía de la política del PP, la privada ha alcanzado el 48% en la Comunidad y superado el 65% en la capital (con algún leve retroceso últimamente por la coyuntura económica). Aunque no hayan llegado a ese nivel el resto de comunidades, es la tendencia por donde se deslizan todas ellas. El relativo impasse acontecido en los últimos años, en parte se ha debido a la escolarización masiva del alumnado inmigrante en los centros públicos, bastante significativa a lo largo de la última década (de los 755.000 alumnos inmigrantes del pasado curso, cerca del 80% había sido acogido en el sector público) y, más recientemente, a la indudable incidencia de la crisis en las economías familiares. Pero, nuevos mecanismos se han puesto en marcha para profundizar en el proceso privatizador.

Las orientaciones de la OCDE sobre educación, los parámetros universalizados por los informes PISA para medir la eficiencia de los sistemas educativos, las constantes directrices y objetivos establecidos por la UE —con carácter cada vez más imperativo— vienen nutriendo el proceso privatizador con una nueva «racionalidad» globalizada. Los tópicos y paradigmas elaborados por los sesudos *thinks tanks* del sistema obtienen rápida homologación internacional. Los experimentos probados en un país se difunden como modelos a seguir en otros, y nuestros responsables políticos —con la inestimable ayuda de expertos y pseudopedagogos a su servicio— se han apresurado a introducirlos en el ámbito analítico y legislativo.

Aquí es obligada una referencia sucinta a la torpeza con que se han conducido la mayoría de los sectores (fuerzas políticas, sindicatos de enseñanza, asociaciones de padres y alumnos...) que se proclaman como defensores de la Escuela Pública. De una parte, han asumido con el ardor del converso los conceptos ideológicos, las innovaciones «pedagógicas» y los objetivos propuestos por las omnipresentes políticas de corte neoliberal. De otra, confunden la imprescindible defensa de la enseñanza pública —como única garante del derecho universal a la educación— con la exaltación abstracta de sus bondades frente a la privada, desconociendo la realidad del proceso de degradación que viene sufriendo aquélla, del que se beneficia el sector privado para su propio crecimiento. Acusan incluso a quienes ponemos de manifiesto ese evidente deterioro de tirar piedras contra el propio tejado y trabajar para el enemigo. Pero, si es cierta la estrecha relación, como sucede en tantos otros sectores, entre desmantelamiento de lo público y potenciación de lo privado, no se pueden cerrar los ojos ante la evidencia y denunciar simples ficciones o amenazas que, al parecer, no se traducirían en los hechos. Mal que nos pese, son ya realidades



innegables las restricciones cada vez más agudizadas de los recursos materiales y humanos, el empeoramiento de las condiciones docentes, la acumulación de problemas sin medios adecuados para su solución (inmigración, sectores marginados, alumnos con dificultades de todo tipo... que son excluidos de los centros privados) y que, a pesar de los esfuerzos de los profesionales —incluso de la entrega «vocacional» de muchos de ellos—, no pueden por menos que deparar, a nivel general, peores resultados formativos y académicos. Resultados y deterioro que retroalimentan, de forma intencionada, los procesos privatizadores. Es inevitable que los *rankings* de centros, por injustos y torticeros que se nos antojen, además de ir dirigidos a conformar un mercado educativo de ofertas y demandas educativas diferenciadas, reflejan ya de alguna manera esa desigualdad realmente existente⁹.

3. HACIA EL DESMANTELAMIENTO DEL SISTEMA PÚBLICO DE EDUCACIÓN Y SU ACELERADA PRIVATIZACIÓN

3.1. MENOS RECURSOS PARA LO PÚBLICO

Frente a los ilusos que juzgaban la profunda «crisis» actual como exponente del fracaso definitivo de las teorías «neoliberales», sus defensores teóricos y, sobre todo, sus beneficiarios prácticos la están utilizando para desencadenar una brutal ofensiva a fin de mantener la rentabilidad de esas enormes concentraciones de capital internacional que, fuera de todo control y regulación, impone en todas partes los intereses de los sacrosantos y anónimos «mercados». Como señalamos al principio, muy al contrario del liberalismo inicial basado en el desarrollo de la producción, el capital financiero y los grandes lobbies buscan actualmente el beneficio a través de nuevas maniobras especulativas y un feroz ataque contra los derechos laborales y sociales, allí donde existían, privatizando de paso los recursos públicos que los garantizaban hasta ahora.

En nombre de la «crisis» y la reducción a toda costa del déficit, impuesta por organismos internacionales (al servicio de los intereses antes denunciados), asistimos a drásticos recortes del gasto público social y al desmantelamiento de servicios de primera necesidad. En este escenario, vemos cómo se profundiza, día a día, el deterioro de la escuela pública y de las condiciones en que se ejerce la docencia, al tiempo que se avanzan pasos —hasta hace poco inimaginables— en pro de la privatización.

Las formas de «copago» introducidas recientemente en la sanidad, y que levantan justificada alarma, ya estaban vigentes, en parte, dentro de la enseñanza.

⁹ Así quedó patente en el riguroso trabajo elaborado por el Colectivo Baltasar Gracián sobre el fracaso escolar en la Comunidad de Madrid presentado en el Congreso de Sociología de la Educación celebrado en Mallorca en octubre de 2004 (ver en www.colectivobgracian.com, «Estructura social del fracaso escolar en la ESO dentro de la Comunidad de Madrid» (*Crisis* núm. 2, marzo 2003), completado después con posteriores precisiones sobre su desglose por distritos en Madrid capital (*Crisis* núm. 4, noviembre 2004) y una estima del abandono escolar (*Crisis* núm. 5, febrero 2005).

La privada concertada, que teóricamente debía ser gratuita, efectivamente es más barata para el Estado, porque la sobrefinancian en parte las familias y atiende sólo a los sectores rentables. De ahí las medidas de su promoción descarada —y creciente desvío de fondos— por parte de las Administraciones Públicas en detrimento del sector público. El deterioro al que éste se ve sometido es más evidente y rápido que nunca: disminución de recursos y prestaciones (becas, comedores, libros, actividades...), fuerte reducción de profesorado (22.600 en dos cursos, una disminución del 4,5%, mientras el alumnado ha aumentado un 3,6%), incremento, en consecuencia, de las ratios alumnos/aula, práctica eliminación de las medidas compensatorias o refuerzo... y, en paralelo, un empeoramiento generalizado en las condiciones del personal docente y de sus retribuciones (que redundan en la desmoralización y desarme profesional). Como dijimos anteriormente, esta situación de degradación constituye el mejor argumento para alimentar la fuga al sector privado de los sectores sociales que logren capear la crisis y dispongan del suficiente margen para invertirlo, de forma prioritaria, en la formación de sus hijos.

Pero el horizonte, en base a la política de menos impuestos, menos gasto social, liberalización de los servicios públicos para dejarlos en manos del libre mercado, es el de su práctica privatización dejando sólo un reducido espacio de responsabilidad pública para cubrir, a modo de beneficencia, las necesidades mínimas de los sectores más pobres y marginados, por aquello de mantener, en lo posible, la presuntamente deseada «cohesión social».

Esperanza Aguirre, ultraliberal «sin complejos», ya adelantó la propuesta de que, exceptuando el tramo obligatorio, era necesario abandonar la idea de gratuidad de la enseñanza. De hecho, en la Comunidad de Madrid, la educación infantil se encuentra ya en un estadio muy cercano al descrito: los centros de titularidad pública existentes han pasado a gestión privada; la «crisis» y la falta de presupuestos son excusa suficiente para el abandono de responsabilidades por parte de Comunidad y ayuntamientos; al no ser obligatoria, se descartan los conciertos; queda, por tanto, todo el sector como campo libre para la iniciativa privada (así lo proponía, sin tapujos, el representante de la Consejería de Educación ante el congreso de ACADE, una de las principales patronales del sector privado). Para preparar el terreno, se elaboraron previamente varios decretos que procedían a la desregulación del sector (se le despojaba de carácter educativo) y a la consiguiente rebaja en los requisitos para la creación y funcionamiento de los centros (no exigencia de personal titulado ni de espacios regulados, inscripción como simples empresas comerciales, etc.). La Consejería se ha atrevido también, para sorpresa de propios y extraños, a retirar los conciertos comprometidos con centros de Formación Profesional Superior, aunque, finalmente, los ha compensado con la concesión de *cheques escolares* y becas para paliar el alto copago y evitar una inmediata y masiva deserción.

No son ocurrencias de Madrid, sino, como en otros aspectos, la avanzadilla que marca el paso y la orientación a seguir.

De modo más generalizado y contundente, con la retirada de buena parte de la financiación pública, los estudios universitarios —hasta hace poco accesibles para amplios sectores de la población— vuelven a estar fuera del alcance de la mayoría, al imponerse una dura selección económica y social, con subidas espectaculares de las



tasas (un 65% de media en las universidades madrileñas en dos años, pero también muy abultadas en otras comunidades), no ya para acceder a los carísimos másteres, imprescindibles —de acuerdo con el plan Bolonia— para tener una titulación con cierta validez en el mercado laboral (2.453 euros el máster en Formación del Profesorado en Cataluña, obligatorio para ejercer la enseñanza), sino incluso para cursar los devaluados estudios de grado. Evidentemente, este rápido acercamiento a los costes de matrícula de las universidades privadas sólo puede favorecer el desarrollo de éstas a expensas del encogimiento (y, en algunos casos, desaparición) de las públicas, agobiadas por la cada vez menor financiación oficial y la creciente precariedad de las condiciones de docencia e investigación¹⁰. Tampoco hablamos únicamente del futuro: 40.000 universitarios no han podido hacer frente al coste de las matrículas en el pasado curso y con las nuevas subidas de tasas y la grave reducción de las becas (el decreto del pasado julio restringe el número y cuantía, al tiempo que endurece los requisitos para su concesión y continuidad), serán muchos los que tendrán que aparcar su «sueño» (según el ministro Wert, «porque han equivocado el camino») y rebajar sus aspiraciones de formación. De acuerdo con el estudio realizado por la CRUE, entre 80.000 y 100.000 alumnos podrían verse obligados a abandonar la universidad por este motivo.

3.2. LO PÚBLICO PASA A SER SUBSIDIARIO

Desde hace un tiempo, hemos ido comprobando —y no sólo en las autonomías regidas por el PP— cómo crecía la parte del presupuesto educativo dedicado a la enseñanza concertada con el paralelo descenso del porcentaje reservado a la titularidad pública. El hecho de considerar a ambos sectores «públicos» por igual, en función de financiarse de las arcas del Estado, y de hacer valer el maleable criterio de la «demanda social» a la hora de la escolarización y construcción de nuevos centros, se ha extendido como práctica habitual la política de favorecer la implantación y extensión previa de los centros concertados, antes de abordar la construcción de centros públicos. Como veremos más tarde, es el criterio propugnado en la nueva ley «de mejora y calidad» educativa del actual gobierno. Pero en los hechos ya se ha avanzado mucho trecho en esa dirección, al menos en lo que conocemos en la Comunidad de Madrid. Desde hace tiempo, en los planes de extensión urbanística, primero se concede suelo y licencia para la construcción de centros privados

¹⁰ Mientras las universidades públicas se mantienen en las 50 que ya había a mediados de los 90 y están reduciendo ofertas y alumnado, las universidades privadas han triplicado en este periodo su número: de las 10 que había en 1995 han pasado a 31 en la actualidad, con algunas más en trámite de constitución. Según se ha publicado recientemente, las universidades públicas han reducido su plantilla en los cinco últimos años un 9% (13.200 puestos de trabajo menos, de ellos 6.000 docentes), cuando en ese mismo periodo todavía aumentaba el número de alumnos (7%), fruto de penurias financieras en buena parte provocadas por esos más de 1.000 millones de euros que les adeudan las Comunidades Autónomas y los nuevos recortes presupuestarios.



(concertados o no) y, una vez que las familias se han visto obligadas a escolarizar a sus hijos en ellos, se construye o no el centro público, destinado, en su caso, a los sectores más desfavorecidos que no tienen lugar en los primeros, convirtiéndolo así, desde su inicio, en un gueto marginal.

Aparte de las facilidades, con la cesión de suelo público gratis a la patronal privada (en ayuntamientos de todo signo y con especial atención a las confesiones religiosas), se ha llegado al extremo (El Álamo) de plantear el traspaso de un colegio público —nuevo y en perfecto funcionamiento— al sector concertado aludiendo a la falta de recursos del municipio para ocuparse siquiera de su limpieza y mantenimiento. ¿Un ejemplo a extender a expensas de la «crisis»? Los modelos británicos de privatización tienen aquí entusiastas seguidores.

3.3. DESREGULACIÓN DE LA FUNCIÓN PÚBLICA

La acusación más frecuente que vierten los portavoces de los intereses empresariales sobre los sistemas públicos de educación es que son excesivamente rígidos y oponen demasiadas resistencias para su constante adaptabilidad a las necesidades del «desarrollo económico» (o de la destrucción económica, como comprobamos hoy). Esa rigidez no sólo se atribuye a los currículos y titulaciones que, en pro de la *flexibilidad* laboral, quieren desligar de categorías, atribuciones y derechos hasta ahora reconocidos en los convenios. También la atribuyen y denuncian con respecto a la organización y funcionamiento de los centros.

Desarticular un sector público tan importante como la educación implica el previo desprestigio y desregulación de los trabajadores o funcionarios a su servicio. Toda privatización ha tenido como premisa una «reestructuración» laboral con la finalidad de entregar empresas y servicios públicos a los nuevos propietarios o gestores en las condiciones más cercanas posibles a las que ellos estiman rentables y sin «cargas» heredadas. En la enseñanza está sucediendo tres cuartos de lo mismo.

Hace tiempo que ese proceso de desregulación y socavamiento de la función pública docente ha ido progresando con cada nueva contrarreforma educativa. La «modernización» de las direcciones de los centros ha caminado hacia su conversión en fieles administradoras (compensadas con atractivos sobresueldos), alejadas de anteriores veleidades de control democrático y devenidas ahora en aplicadas imitadoras de los modelos de «gestión empresarial», dado el dogma indiscutible de que la gestión privada es, por sí misma, más eficiente que la pública. Ni su nombramiento, evaluación y continuidad depende del claustro como antaño, ni ya tan siquiera de los «consejos escolares», sino que son, en exclusiva, parte de la Administración para llevar a cabo puntualmente sus planes y convencer de su bondad y necesidad a la comunidad escolar. En tanto que jefes de personal, se alienta la capacidad de los directores para «formar su propio equipo», facilitando la libre contratación, que ya es moneda común en otros países con nota más alta en eso de la «autonomía» (amplia discrecionalidad con los subordinados, plena sumisión con los de arriba).

Además de poner como referencia las condiciones del profesorado del sector privado concertado cuando se han decidido a empeorar las del sector público (más



carga horaria lectiva, más alumnos por aula, rebaja salarial...), están en el punto de mira la propia regulación histórica de la función pública: las normas y requisitos de acceso, las competencias y derechos, la opción a plaza y traslados, la conformación de plantillas... El anunciado Estatuto de la Función Docente, sólo con seguir las orientaciones de anteriores proyectos, irá dirigido a una mayor división del profesorado y de sus remuneraciones (salario al «mérito», carrera docente sujeta a premios y castigos al arbitrio de la administración...). En cualquier caso, el modelo a seguir habrá de acomodarse a la «eficiente y competitiva» gestión empresarial del sector privado que marca el camino con nuevas propuestas del estilo de la recientemente aplicada a la Formación Profesional Superior: los profesores, convertidos en verdaderos «agentes comerciales», cobrarán de acuerdo al número de alumnos que logren atraer a su aula (¡!).

Al incremento de las facultades de los directores para contratar y conformar su plantilla (como propugna la nueva ley Wert), en la Comunidad de Madrid ya se han dado pasos importantes en su desestructuración: con el pretexto formal del impulso de centros bilingües, se ha roto en los hechos el orden interno de las plantillas que mantenía, al menos, ciertos criterios de objetividad (titulación, antigüedad en el cuerpo y en el centro...); la nueva regulación del profesorado interino sólo respetará los derechos de continuidad al escaso número que apruebe las oposiciones, quedando la contratación y condiciones laborales del resto en la más absoluta indefinición (¿con la mediación de una de esas ETTs que también podrán gestionar, en adelante, el empleo público?); a la vez, se vuelve sobre el tema controvertido de la contratación de «nativos», no ya para apoyo lingüístico, sino para impartir diversas materias académicas, introduciendo nuevas formas de libre contratación sin atenerse a los requisitos de titulación y acceso que se exige a los autóctonos.

La «externalización» de servicios en la enseñanza pública concierne ya a los programas de apoyo escolar, que se abren a empresas y entidades privadas, a las que se otorga incluso tareas tutoriales, al margen del centro escolar (ver decreto en *BOE* de 30 mayo de 2013).

Los elementos desreguladores aquí apuntados no son exclusivos de la Comunidad de Madrid. Es una orientación presente, con sus diferencias, en el resto de comunidades. Similares medidas se han tomado, por ejemplo, en la Comunidad Valenciana o en Castilla La Mancha, pero también se ven amparadas —en particular, la creciente «autonomía» de las direcciones— por las leyes educativas específicas en Cataluña y Andalucía.

3.4. LA LOMCE: NUEVA COBERTURA LEGAL PARA LA OFENSIVA PRIVATIZADORA

Frente a la hipócrita y maniquea alarma con que sectores de la izquierda oficial han recibido la nueva LOMCE, es necesario señalar que todo el cúmulo de medidas desreguladoras y privatizadoras descritas con anterioridad han sido posibles y se han hecho efectivas dentro del marco legislativo promulgado por gobiernos y ministros de talante «progresista», contando con la anuencia, tácita o explícita, de organizaciones políticas, sindicales y sociales con significativa presencia en la enseñanza.



Pero ello no nos lleva a menospreciar el descarado avance en presupuestos ideológicos y pasos efectivos que la ley Wert supone para acelerar los procesos de desmantelamiento del sistema público de educación y su correlativa privatización.

Si bien las anteriores reformas educativas se permitían hacer un brindis al sol con preámbulos trufados de invocaciones a principios democráticos y a los valores intrínsecos de la educación (sin mayores consecuencias para la realidad que luego articulaban las leyes en cuestión), la LOMCE se atreve a incorporar al desnudo los principios y objetivos neoliberales: a) aunque rebajando el tono inicial del primer borrador, la educación es considerada prioritaria y fundamentalmente como instrumento para la competencia económica (claro está, ligada a la destrucción de garantías y derechos laborales); b) desaparece su consideración como derecho incondicional y la responsabilidad primordial del Estado para garantizarlo (el sistema educativo abarca, al mismo nivel y de forma explícita, a todos los agentes, iniciativas y ofertas educativas, reservando a las administraciones públicas un papel subsidiario en la prestación de «servicios educativos»); c) se asienta como principio la desigualdad de base y su prolongación a lo largo del sistema educativo, de ahí que el nuevo preámbulo se atreva a afirmar —en un insólito raptó lírico— que todos tenemos un «sueño», pero cada uno un «talento» diferente (y condiciones sociales, diríamos nosotros), que marcará los límites de la formación a la que podrá acceder; d) el sistema se encargará de encauzar esos diferentes talentos por distintas vías formativas, con más anticipación, con itinerarios más diferenciados, con más trabas selectivas académicas y económicas... de modo que el resultado final se adapte a las necesidades «flexibles» del mercado, etc.

Por lo demás, la reestructuración de la enseñanza obligatoria, junto con maniobras evidentes de ingeniería estadística (nueva Formación Profesional Básica que no computa como fracaso escolar, configuración de 4º de ESO como primer peldaño del siguiente tramo educativo, titulación de FP de Grado Medio «dual» dentro de las empresas y bajo su control, contratos consecutivos «de formación»...), van expresamente dirigidas a mejorar, formalmente y de cara a la galería, los resultados PISA y el lugar poco lucido en los *rankings* internacionales de eficiencia educativa.

Tampoco es menor el empeño de empobrecer aún más los contenidos que exigiría una formación humanista e integral de los individuos como personas y ciudadanos, el sesgo reaccionario introducido en los currículos, la merma o desaparición de materias de alto valor formativo, al lado de nuevas concesiones a la Iglesia con la asignatura de religión, o la introducción de materias para impulsar el espíritu empresarial y «empresedor» desde las aulas...

Pero, por encima de todo, la LOMCE configura un marco legal más diáfano y coherente, que permitirá posteriores desarrollos en orden a facilitar el progreso acelerado de los ejes sobre los que camina la privatización: recorte presupuestario para los centros públicos (dejándolos en inferioridad de condiciones para competir con los privados); prioridad a la «iniciativa privada», desviando hacia ella una parte creciente de los recursos públicos; gestión de lo público —cada vez más residual— con criterios empresariales, llegando incluso a externalizar, con ese fin, los controles y sistemas de evaluación. Y, más en general, otorga un papel preponderante al sector empresarial y a sus intereses en la orientación del conjunto del sistema educativo,



con el objetivo de estructurar los flujos de alumnos en función de las eventuales exigencias de un mercado que, de antemano, se presume siempre cambiante, más flexible y precario.

Curiosamente, la «recentralización» del currículo, frente a las presuntas «excesivas competencias» de las CCAA, se acompaña con mayores concesiones a la «especialización» y diferenciación de los centros, tanto a través de su oferta educativa como por su particular proyecto o «carácter propio». El objetivo no es otro —y así se reconoce en la propia ley— que el de estimular un marco más amplio de ofertas y demandas diferenciadas y de competitividad entre los distintos centros, consustanciales a todo mercado que se precie.

Paralelamente, la ofensiva desatada contra las universidades públicas (afectando a la vez a su financiación, recursos, titulaciones, tasas, becas...), prefigura un rápido cambio de panorama en los estudios superiores. A la denostada masificación que ha provocado su apertura a capas sociales más amplias, a su aireada falta de rentabilidad y adecuación a las «necesidades» económicas, al exceso de sobretitulados con respecto a las demandas del mercado... se propone la vuelta a una Universidad más elitista y selectiva (económica y socialmente), vinculada de forma más directa al mundo empresarial, tanto por los conciertos a que se verán abocadas las universidades públicas, como por el impulso y apoyo a las privadas que ya se extienden como hongos.

CONCLUSIONES

Estamos en presencia de un ataque en profundidad al sistema público de educación, cuyo inicio se remonta a décadas atrás, pero que hoy cobra unas dimensiones inéditas. En paralelo a las duras medidas adoptadas al calor de la «crisis» contra todo tipo de conquistas sociales, el derecho a la educación, aun con las carencias y desigualdades que lo hemos conocido, está a punto de sufrir un definitivo quebranto.

No se trata de una precipitada y gratuita alarma social, puesto que sus graves consecuencias ya se resienten. El alcance y límites de una política tan destructiva dependen no tanto de la voluntad de quienes dirigen el proceso devastador de la enseñanza y otros derechos fundamentales, sino de la capacidad de resistencia de la inmensa mayoría que se ve y se verá aún más afectada por las medidas en marcha. Pero es preciso resaltar que en la organización de la fuerza capaz de frenarlas desempeña un papel importante el rearme ideológico. Empezando por desmontar la pretendida «racionalidad» de las sucesivas (y en adelante, continuas) contrarreformas educativas y de los objetivos que nos proponen. Desenmascarando el contenido reaccionario y falsario de unos principios disfrazados de modernidad, innovación educativa y pedagógica.

Más que la fuerza de los gobiernos que protagonizan las agresiones deliberadas al sistema público de enseñanza, es la claudicación, el silencio o la ostentosa connivencia de organizaciones e instituciones que se suponen democráticas, las que les prestan el mejor punto de apoyo. También el de los ideólogos y «críticos» que limitan el debate a ligeros matices de forma, pero comparten —y defienden— el



fondo y orientación de las «reformas» educativas auspiciadas por los distintos responsables políticos, plegándose a las directrices de instancias internacionales, cuyos intereses y propósitos hemos denunciado aquí.

Quienes nos hemos comprometido con la defensa de un derecho primordial e incondicional como es la educación y el acceso de todos los ciudadanos al patrimonio cultural de la humanidad, estamos obligados a tomar iniciativas superiores a las emprendidas hasta ahora, en su mayoría aisladas y parciales. El esfuerzo exigido no tiene por menos que ser proporcional a las dimensiones de la agresión. Es una condición imprescindible, si queremos hacer frente de manera conjunta a la seria amenaza que se cierne sobre toda la enseñanza pública y en todos sus niveles, por encima de las formas particulares y/o puntuales que pueda adoptar en cada lugar.

Para ello, es necesario recuperar y organizar un espacio de ciudadanía, consciente de lo que significa la educación para su propia pervivencia y dispuesta a defenderla contra su mercantilización. De alguna manera, y con evidentes insuficiencias, a esa exigencia han respondido las diversas «mareas verdes» levantadas en los cursos pasados, incluyendo masivas manifestaciones, huelgas y ocupaciones de centros. Su continuidad y fortalecimiento pasa por una implicación más decisiva de los profesionales de la enseñanza —hoy sometidos a intencionadas divisiones internas desde las distintas administraciones públicas—; por el diálogo abierto, desde su insustituible experiencia, con padres y alumnos, con el conjunto de ciudadanos preocupados por el futuro de la educación. Porque, sin ese reagrupamiento de fuerzas que impulse la movilización popular de oposición activa a la privatización, en defensa de la Escuela como institución y servicio público, las medidas destructivas dirigidas a subordinar la educación a los imperativos del beneficio van a incrementarse y pueden llevarnos, en poco tiempo, al total desmantelamiento del sistema público de enseñanza que ha costado siglos levantar.

Recibido: 6/9/2013; aceptado: 1/10/2013

BIBLIOGRAFÍA

- COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN, «Estructura social del fracaso escolar en la ESO dentro de la Comunidad de Madrid», *Crisis* núm. 2, marzo 2003, *Crisis* núm. 4, noviembre 2004, *Crisis* núm. 5, febrero 2005, en www.colectivobgracian.com.
- CONSEJO EUROPEO, «Conclusiones de la Presidencia», Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000, http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm.
- HATCHER, R., «Privatization, English Style», *Rethinking Schools*, volume 18, núm.. 4, Summer 2004, en www.rethinkingschools.org, 1 July 2004.
- «Privatización y sistema escolar en Inglaterra», traducido y publicado por el CBG en la revista *Crisis* núm. 5 (febrero 2005) www.colectivobgracian.com.
- HIRRT, N., *Tableau noir, résister à la privatisation de l'enseignement*, éditions EPO, Bruxelles, 1998.
- «Les trois axes de la marchandisation scolaire». Contribution au Forum Mondial pour l'éducation à Porto Alegre, 12 junio 2001, en www.ecoledemocratique.org.



- *Les Nouveaux Maîtres de l'école: L'enseignement européen sous la coupe des marchés*, Aden, Collection «La Petite Bibliothèque d'Aden», Bruxelles, 2005.
- En Europe, les compétences contre le savoir, *Le monde diplomatique*, pages 22 et 23, Bruxelles, octobre 2010.
- OECD, *Adult learning and Technology in OECD Countries*, Paris 1999.
- PERELMAN, M., «Privatizing Education», *Monthly Review*, 10 March, New York 2006.
- VVAA, *La Escuela en Europa Occidental. El nuevo orden y sus adversarios*, Editorial Germania S.L., Alzira (Valencia), 2009.



LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA (NGP/NPM): EL DESEMBARCO DE LAS IDEAS NEOLIBERALES CON LA LOMCE

José Luis Bernal Agudo y
Sandra Vázquez Toledo
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Partiendo de una premisa clave, la estandarización mundial de la educación, se explica el origen y las características de la Nueva Gestión Pública, que forma parte de las políticas neoliberales en su conjunto. Se analizan las implicaciones para nuestros centros educativos desde las propuestas de la LOMCE, destacando diez características que determinarían la esencia de la NGP: Las denominadas tres *Es*, o sea economía, eficacia, eficiencia; la relevancia del individuo por encima de la comunidad; la rentabilidad, empleabilidad y competitividad; la preeminencia de lo privado sobre lo público; la descentralización de las decisiones; la flexibilidad en la organización y dirección; el uso de mecanismos de mercado; la incorporación de la idea de cliente y usuario en lugar de la de ciudadano; la importancia de los sistemas estandarizados y estrictos de control; y el énfasis en los resultados más que en los procesos. En las conclusiones se apuesta por un centro eficaz, rentable, flexible, responsable en la rendición de cuentas, pero que a su vez posibilite y desarrolle la igualdad de oportunidades, la equidad, la autoestima, la autonomía personal, el desarrollo personal y la cooperación.

PALABRAS CLAVE: Nueva Gestión Pública, política educativa, organización y gestión de centros, neoliberalismo, administración pública, mercado, burocracia, privatización.

ABSTRACT

«The New Public Management: The Neoliberal Ideas Come With Lomce». We explain the origin and characteristics of the New Public Management, as part of neoliberal policy, based on a key premise, global standardization of education. We analyze the implications for our schools from LOMCE proposals, emphasizing ten characteristics that determine the essence of NPM: The economy, efficiency, effectiveness; the importance of the individual over the community; the profitability, employability and competitiveness; the preeminence of the private sector over the public sector; the decentralization of decisions; the flexibility in the management; the use of market mechanisms; the incorporation of the idea of client and user instead of citizen, the importance of standardized and strict control systems; and the emphasis on results rather than processes. The conclusions of the article bet on efficient, cost effective, flexible and responsible school and at the same that it could develop equal opportunity, equity, self-esteem, personal autonomy, personal development and cooperation.

KEY WORDS: New public management, educational policy, management, neoliberalism, public administration, market, bureaucracy, privatization.



LA ESTANDARIZACIÓN MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN

Decir que estamos en un mundo globalizado en el que todo está interconectado es afirmar algo obvio. El concepto de *aldea global* acuñado por el sociólogo canadiense Marshall McLuhan allá por los años 60 ha sido ampliamente desarrollado y refleja claramente la situación actual. Todos tenemos en la mente la extensión de esta crisis económica por todo el mundo desde los bonos basura americanos y cómo influye de forma determinante cualquier decisión político-económica que se tome en Europa, Asia o América en el resto del mundo. Un resfriado en Japón puede ser una pulmonía en Europa o EEUU. El problema es que en este proceso de globalización estamos entrando en una senda peligrosa y compleja, ya que no se trata solamente de que cualquier situación o decisión que se tome en una parte del mundo influya en el resto, si no de que se está tratando de homogeneizar los valores, las estructuras, el modo de gobernar, etc., y todo desde unas referencias claras que se están imponiendo poco a poco como son las políticas neoliberales y neoconservadoras, que están empapando toda actividad económica, política y, desde luego, educativa. Podemos encontrar ya bastantes trabajos que analizan las características y los efectos de las políticas neoliberales en educación (Whitty, Power y Halpin, 1999; Gentili, P., 2000; Torres, J., 2001; Hirtt, 2003; Pardo, J.C. y García, A., 2003; Martínez Boom, 2004; Laval, 2004; Ball, S. y Youdell, D., 2007; Díez, E., 2007; Ball, S., 2012; Viñao, A., 2012; Merchán, F.J., 2012; Vega Gil, L., 2013; Bernal, J.L. y Lorenzo, J., 2013). Como nos resume Luis F. Aguilar (2007), los resultados del ciclo neoliberal dejan mucho que desear, ya que se han traducido en un crecimiento económico insuficiente y altamente inestable y volátil, una enorme concentración de los ingresos y del poder económico, una aguda y creciente desigualdad tanto en los propios países desarrollados como en los subdesarrollados y una cada vez más abrumadora distancia entre ellos, así como en una pérdida de los bienes, servicios y espacios públicos, con fuerte exclusión social, pobreza y grave deterioro ambiental.

Se puede hablar de una estandarización de la educación, ya que desde organismos como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la propia OCDE se promueven políticas educativas similares, persuadiendo con diferentes grados de fuerza a los diferentes países, en función de la dependencia económica de cada uno, de la necesidad de implementar estas políticas.

A nivel macro cada vez más los sistemas educativos comparten formas organizativas, diseños curriculares, estructuras académicas y formas de gobierno; morfológicamente todos los sistemas educativos vienen a ser «iguales». Pero a nivel micro, también la actuación de los actores institucionales (alumnos, profesores y gestores) comparte, cada vez más, prácticas y procesos (metodologías de enseñanza, sistemas de evaluación, resolución de conflictos, etc.). Una de las expresiones más polémica y representativa de las políticas educativas globales viene de la mano de la evaluación según criterios estandarizados y definidos desde los programas internacionales de medición de competencias. (Vega Gil, Leoncio, 2013, 105)



Tanto en el ámbito estructural de los sistemas como en la organización de cada unidad organizativa su diseño responde a modelos similares. Hace ya más de 10 años G. Whitty, S. Power y D. Halpin (1999) nos hacían un análisis de las reformas educativas en cinco países: Inglaterra y Gales, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Suecia, mostrándonos cómo se estaban llevando a cabo diversas políticas sectoriales orientadas a reestructurar la educación pública, coincidiendo en aspectos clave como la delegación del control financiero y de gestión, el fomento del derecho de los padres a elegir centro educativo, la introducción de políticas que otorgaban fondos públicos a la enseñanza privada o la diversidad de provisión. Como podemos observar fácilmente todas estas medidas son postulados relevantes en las políticas neoliberales.

Un ejemplo paradigmático lo tenemos en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior, ya que, con la excusa de buscar una coordinación en los estudios universitarios, se está tratando de homogeneizar el currículum de cada estudio desde las competencias, teniendo como referencia esencialmente la empleabilidad y la adecuación al mercado laboral, la productividad de las empresas y el crecimiento económico. Pero no solamente en la Universidad hablamos de competencias, también en los niveles de Primaria y Secundaria existe una obsesión de las diferentes Administraciones educativas por planificar y evaluar por y desde competencias, uniéndolo a la obsesión del control por resultados cuyo producto es un cóctel perfecto para introducir aprendizajes ligados a las necesidades económicas y empresariales, y logrando una cierta homogeneización del currículum en toda Europa.

No debemos olvidar que las competencias se establecen desde los grupos de poder dominantes, desde unas referencias neoliberales y neoconservadoras muy claras, provocando una forma de dominación a través de las evaluaciones estandarizadas y el peso ideológico que llevan consigo. La evaluación por competencias se ha convertido en la máxima expresión del concepto de poder de Foucault, donde las diferentes evaluaciones representan las estrategias de reproducción de las relaciones de poder, que está implícito en los contenidos que deben justificar que dominan los alumnos y, por tanto, explicar los profesores. El desarrollo de las competencias y el sistema de control de las mismas (evaluaciones de diagnóstico, PISA, etc.) posibilita el desembarco en la educación de forma brutal de los intereses productivos empresariales, implantando de forma encubierta modelos conductistas y tayloristas con el fin de impulsar procesos centrados en los resultados, en evaluaciones estandarizadas y, por tanto, en el credencialismo.

Hablamos, pues, de un mundo globalizado, homogeneizado y estandarizado, pero aún podemos ir un poco más allá en este análisis. El Estado-nación tal vez ya no es la unidad de análisis, ya que pertenece a espacios políticos-económicos más amplios, que son los que realmente deciden las políticas de los estados. Nos podemos preguntar quién toma las decisiones político-económicas relacionadas con la educación, en España. Se podría afirmar sin miedo a equivocarse que, como en la mayor parte de los países, estas decisiones vienen de Europa. Es cierto que los recortes en educación los decide el gobierno actual, pero la decisión de recortar viene de Europa, que obliga a adelgazar la estructura de todo lo público, como reza uno de los principios clave de las políticas neoliberales.



Se trata de un terreno de investigación complejo, inestable y difícil. En muchos aspectos no disponemos siquiera del lenguaje y los conceptos, ni de los métodos y técnicas apropiados para investigar estos nuevos paisajes y modos de política. Estos desarrollos y cambios en la política educativa, que afectan a las formas y a las modalidades de la provisión y la organización educativa, han agotado el alcance actual de nuestra agenda de investigación y necesitamos adaptar y ajustar qué es lo que consideramos como problemas de investigación para ponernos al día. Necesitamos plantear preguntas diferentes y buscar las respuestas en lugares también diferentes. Podemos necesitar de algunas nuevas destrezas y sensibilidades si vamos a enfocar estos desarrollos de manera sensata... El Estado nación ya no es el nivel apropiado para el análisis de la política. (BALL, S., 2012, 35)

Uno de los ámbitos que se ha ido desarrollando en el marco de estas políticas neoliberales homogeneizadoras en los últimos años ha sido la denominada Nueva Gestión Pública (en adelante NGP) o NPM (*New Public Management*), que ha orientado todas las reformas de la administración pública y, ahora cada vez más, la organización y gestión de nuestros centros escolares. Como nos indica (Ball, S. y Youdell, D., 2007: 19-20), «la noción de nueva gestión pública se ha convertido en el mecanismo principal de la reforma política y la reingeniería cultural de los sectores públicos en el mundo occidental durante los últimos veinte años (...) La idea de nueva gestión pública ha sido también el medio principal a través del cual se reestructuran la organización y la cultura de los servicios públicos con el fin de introducir y afianzar los mecanismos del mercado y las formas de privatización».

Como explicaremos en el siguiente punto, no debemos olvidar que la NGP constituye uno de los estándares de las políticas neoliberales, partiendo de una consideración especialmente relevante, como es que la educación es un bien esencialmente privado y su valor es ante todo económico. Asimismo, los servicios públicos, entre los que se encuentra la educación, se consideran bienes de consumo individual, perdiendo la educación su valor como derecho público. Para las políticas neoliberales la educación deja de ser un mecanismo de cohesión social para convertirse en un bien de consumo en el que los clientes y los resultados son las referencias clave. Como nos dice Ch. Laval (2004, 35), «la educación no solo aporta una contribución fundamental a la economía, no sólo es un input que entra en la función de producción, sino que a partir de ahora se concibe como un factor cuyas condiciones de producción deben quedar totalmente sometidas a la lógica económica. En este sentido, se la considera como una actividad que tiene un coste y un rendimiento, y cuyo producto es asimilable a una mercancía».

LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA COMO DESEMBARCO DE LAS IDEAS NEOLIBERALES, ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS

Como hemos comentado antes, no se puede desgajar la NGP de las políticas neoliberales en su conjunto, ya que todas ellas se complementan e interrelacionan. Debemos comenzar destacando que la NGP surge en el ámbito de las Administraciones públicas en su conjunto, trasladando posteriormente sus referencias y



actuaciones al ámbito educativo. Así, surge el primer dilema, un centro educativo ¿se puede considerar una empresa de servicios al uso?, los servicios públicos, entre los que se encuentra la educación, ¿se pueden considerar como un bien de consumo individual? A lo largo del artículo vamos dando respuesta a esta pregunta.

Como nos dice Luis F. Aguilar (2006), los problemas en las políticas de empleo, bienestar y seguridad social en el Reino Unido y, por otra parte, la falta de productividad y competitividad de la economía británica, fueron los factores que propiciaron la derrota política de los laboristas y que provocaron la necesidad o conveniencia de introducir reformas neoliberales o neoconservadoras de desregulación estatal, liberalización de los mercados y criterios de eficiencia de los gobiernos.

La pérdida de credibilidad del sector público como gestor del bienestar ciudadano viene acompañado de manifestaciones que exigen y obligan a que las instituciones públicas actúen aplicando principios de economía, eficiencia y eficacia. Estas nuevas demandas, cada vez más importantes como consecuencia de la magnitud del déficit público en prácticamente la totalidad de países, tuvieron en un primer momento un importante impacto en los procesos de construcción de políticas públicas, pero en la actualidad no se circunscriben únicamente a la esfera política o ministerial, sino que se han ampliado a todas las actuaciones de la administración en sus diferentes órdenes territoriales. Así, las administraciones estatales, autonómicas, provinciales y locales se ven envueltas en procesos de regeneración, de cambio. Nuevos patrones de actuación y comportamiento, comunes internacionalmente, son los que han llevado a diseñar un nuevo sistema operativo público, una nueva filosofía de actuación: la nueva gestión pública. El objetivo de esta nueva forma de actuar es la consecución de un sector público que opere exclusivamente en aquellas áreas donde no exista un proveedor más adecuado y lo realice de forma eficiente y eficaz. Para ello, compite o colabora con el sector privado. (GARCÍA SÁNCHEZ, I.M., 2007, 38)

Así pues, con la caída del Estado del Bienestar, los diferentes ajustes estructurales, la desregulación de la economía y todos los problemas surgidos en casi todas las economías del mundo, se produce una situación *oportuna* para desarrollar medidas y actuaciones que favorecieron el paso de una sociedad *estadocéntrica* a otra claramente *mercado* (Sunkel, 2002), de tal manera que las interpretaciones de lo público llegan desde el mundo de la disciplina económica, particularmente la Teoría de la Elección Pública (Araya, E. y Cerpa, A., 2008). Se trata de adelgazar lo más posible al Estado, para que entre ahí el mercado. El Estado debe dejar que la sociedad se vaya regulando con las reglas del mercado.

Está aceptado que la denominación de NGP viene del trabajo que publicó Christopher Hood en 1991 «A Public Management For All Seasons» en *Public Administration*. Planteó cuatro actuaciones para mejorar la Administración (Araya, E. y Cerpa, A., 2008): Realizar esfuerzos por disminuir o revertir el crecimiento del gobierno en lo referente a provisión de personal y gasto público; introducir un cambio hacia la privatización o cuasi privatización con renovado énfasis en la subsidiariedad de la provisión de servicios; desarrollar la automatización, particularmente en tecnologías de la información, producción y distribución de servicios públicos; e implementar una amplia agenda internacional, enfocada e incrementada en los



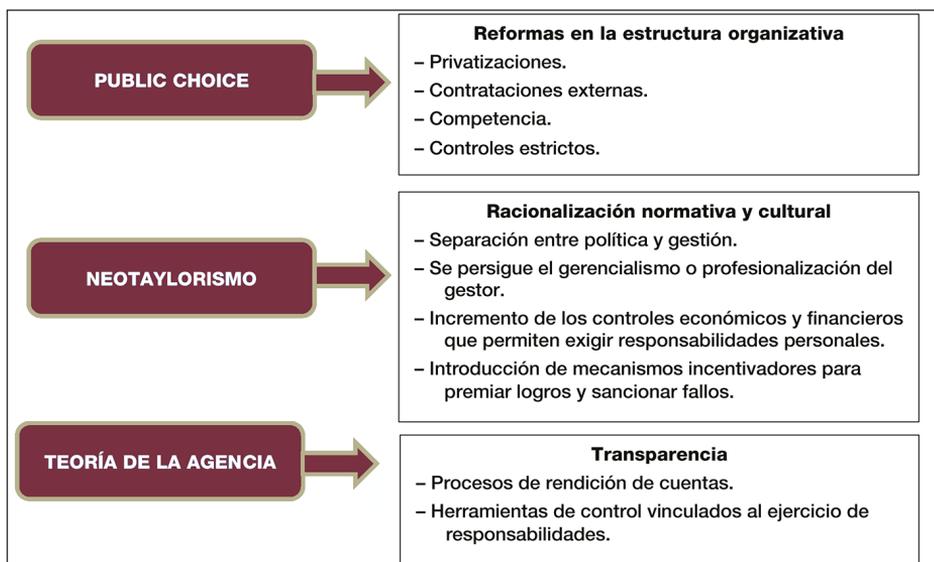


Figura 1. Teorías que inspiraron la NGP. (García Sánchez, I.M., 2007, pp. 39-45)

grandes temas de Administración Pública, diseño de políticas, estilos de decisión y cooperación internacional.

Se puede hacer referencia a tres teorías que han inspirado la NGP, la Elección Pública (*Public Choice*), el Neotaylorismo y la Teoría de la Agencia, sin perder de vista que ha sido el gerencialismo de mitad de siglo pasado el que inspira sus propuestas más relevantes, como la eficiencia, los incentivos o la racionalidad en los métodos. Indicamos en la figura 1 los principios de cada una de estas teorías que, de algún modo, ha recogido la NGP configurando sus variables más relevantes.

Así pues, la esencia de la NGP gira en torno a lo que algunos ya denominan las tres E: eficiencia, eficacia, economía. Se trata de hacer más con menos y, además, de que esté bien hecho, o sea desarrollar una gestión que satisfaga las necesidades de los ciudadanos (clientes o usuarios) al menor coste posible. Además, se introducen mecanismos de competencia que deben ayudar a lograr una mayor calidad, todo ello en un marco de sistemas de control que permitan determinar en todo momento la calidad de los resultados. Si leemos la LOMCE con detenimiento veremos que estas variables están presentes en la redacción de la ley de forma explícita o implícita, como explicaremos en un punto posterior.

Países como Estado Unidos, Gran Bretaña, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Japón, adoptaron enseguida estas políticas desarrollándolas a lo largo del final del siglo xx y en la actualidad. Parece ser que España, así como otros países latinoamericanos, está en el proceso de desarrollarlas también, sobre todo desde que los gobiernos conservadores han entrado en acción.

Con la NGP donde antes hablábamos de modelo burocrático, de preeminencia de lo público, del papel de la política, de la ética comunitaria, del servicio a la sociedad, de ciudadano, ahora hablamos de eficiencia, eficacia, economía, calidad, competencia, individuo, cliente. Los términos propios de la empresa privada y del mercado se han introducido en el sector público, que adopta aquellas herramientas habituales de las empresas privadas. Se podrían resumir en una frase: la idea de cliente ha sustituido a la idea de ciudadano.

Encontramos en la tabla 1, elaborada desde la propuesta de Gernod Gruening (2001:2), una descripción de las variables más relevantes que determinarían la NGP. Hemos destacado en cursiva aquellas que tienen más relevancia por su desarrollo actual en los centros escolares.

Tabla 1. Características de la NGP (Basado en Gruening, G., 2001: 2).

- *Recortes presupuestarios.*
- Cheque escolar.
- *Rendición de cuentas.*
- *Descentralización.*
- *Privatización.*
- *Cliente.*
- Planificación estratégica.
- Separación del suministro de la producción.
- Competencia.
- *Evaluación de resultados.*
- *Subcontrataciones.*
- Flexibilidad.
- *Incentivos personal directivo.*
- *Tasas a los usuarios.*
- Separación de la política de la administración.
- Mejora de la gestión financiera.
- Más utilización de la Tecnología de la información.

Podemos terminar este punto señalando diez características que determinarían la NGP en su desarrollo para la gestión de los centros educativos y del propio sistema educativo, tomando como referencia aquellas variables ya aceptadas en la configuración de la NGP.

- 1) Las denominadas tres *Es*, o sea economía, eficacia, eficiencia, como referencia clave de toda actuación y de cualquier proceso y resultado, unidas a la idea de calidad que se podría asimilar a la de eficacia.
- 2) La relevancia del individuo por encima de la comunidad.
- 3) La rentabilidad como elemento de referencia en cualquier proceso, siendo la empleabilidad su principal objetivo en un marco de competitividad.
- 4) La redistribución de la estructura administrativa buscando una administración ligera y contratando con organismos privados y sociales siempre que sea necesario. Si puede actuar la empresa privada no es necesario que intervenga lo público. Queda clara la preeminencia de lo privado sobre lo público, que se convierte en subsidiario donde no pueda llegar lo privado.
- 5) La descentralización de las decisiones.



- 6) La flexibilidad en la organización y dirección.
- 7) El uso de mecanismos de mercado, sobre todo la competitividad como elemento regulador, y mecanismos incentivadores para premiar logros y sancionar fallos.
- 8) La incorporación de la idea de cliente y usuario en lugar de la de ciudadano.
- 9) La importancia de los sistemas estandarizados y estrictos de control, sobre todo desde los resultados, resaltando la rendición de cuentas, así como la medición y evaluación del desempeño.
- 10) El énfasis en los resultados más que en los procesos. Lo que importa es el resultado, no el proceso ni mucho menos los *inputs*.

TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DE LA NGP EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

1. Economía, eficacia, eficiencia, calidad	2. Relevancia del individuo
3. Rentabilidad. Empleabilidad	4. Preeminencia de lo privado sobre lo público
5. Descentralización de las decisiones	6. Flexibilidad en la organización y dirección
7. Mecanismos de mercado (competitividad)	8. Cliente/usuario en lugar de la de ciudadano
9. Sistemas estandarizados y estrictos de control	10. Énfasis en los resultados

Estas diez características suponen el desembarco de las ideas neoliberales en la gestión de lo público. Sin embargo, en España hay que añadir la influencia de las ideas neoconservadoras que siguen teniendo una fuerza nada desdeñable sobre todo en el ámbito educativo, en parte por la influencia de la iglesia católica, o mejor dicho de su *establishment*, que no desea perder sus privilegios e influencia en la educación de las distintas generaciones en nuestro país.

Los neoconservadores están preocupados esencialmente por la restauración cultural, por los valores tradicionales. Como nos dice R. Feito (2002: 28), «Su pretensión es mantener las tradiciones culturales y no perder el control del Estado. Por ello, tratan de establecer mecanismos más estrictos de control del conocimiento, de la moral y de los valores recurriendo a un currículum estatal o a exámenes estatales (...) Piensan que solo a través del establecimiento de un fuerte control central conseguirán su lugar en el currículum el contenido y los valores del conocimiento legítimo». Buscan el mantenimiento de los viejos valores y de las tradiciones, pretenden que el sistema educativo promueva valores tradicionales, que preserve la identidad nacional.

Por ello, en la LOMCE hay medidas y propuestas en esta línea, como la eliminación de la materia de «Educación para la Ciudadanía». La asignatura que ocupará el lugar de esta materia se llama Valores Culturales y Sociales en Primaria y Valores Éticos en Secundaria. Será la alternativa para los alumnos que no cursen Religión. Según el proyecto de la LOMCE, ambas tendrán una carga horaria equivalente a la carga horaria media del resto de asignaturas ofrecidas en el bloque de asignaturas específicas. Asimismo, tratan de imponer un currículum similar para todos, traspasando competencias de las CCAA al Gobierno central, ya que



el Gobierno decidirá los contenidos y el horario mínimo de las materias *troncales* y diseñará las evaluaciones a final de etapa, comunes a todos los alumnos, fijando los objetivos y criterios de evaluación de las materias *específicas*, cuyos contenidos fijarán las autonomías. Además, modifica las competencias de la Administración General del Estado y las Administraciones Autonómicas, y corrige la definición de currículo, en la que incorpora *estándares* de evaluación, que lógicamente decide el Gobierno central.

IMPLICACIONES PARA NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS DESDE LA LOMCE

Las diez características indicadas en el punto anterior junto con las propuestas neoconservadoras de restauración de los valores tradicionales se pueden resumir en el Informe del Consejo de Ministros del 29 de junio de 2012 sobre el anteproyecto de ley para la mejora de la calidad educativa —LOMCE—. En dicho informe se concretaba en pocas palabras las intenciones e ideología que subyacen en todo su desarrollo, cuando se afirma que el principal objetivo de esta reforma es mejorar la calidad educativa partiendo de la premisa de que ésta debe medirse en función de los resultados de los estudiantes. Para ello, se planteaban siete principios esenciales: simplificar el currículo y reforzar los conocimientos instrumentales; flexibilizar las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones; desarrollar sistemas de evaluación externa, censales y consistentes en el tiempo; incrementar la transparencia de los resultados; promover una mayor autonomía y especialización en los centros; exigir a los estudiantes, profesores y colegios la rendición de cuentas; e incentivar el esfuerzo.

Estas características recogen uno de los principios políticos de referencia de la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES), en la línea de otros *think tanks* europeos y americanos, cuando afirma que la economía de mercado ha demostrado su superioridad como sistema de asignación eficiente de los recursos, de creación de renta y de mejora de la prosperidad colectiva. Las economías con presupuestos equilibrados, impuestos reducidos, gasto público racionalizado y regidas por el principio de mínima intervención pública producen mejores resultados sociales y son más respetuosas con las libertades individuales. (http://www.fundacionfaes.org/es/principios_politicos_de_faes).

Vamos a analizar de forma detenida algunas de las diez características señaladas viendo cómo se implementan a través de la LOMCE, eligiendo aquellas que tienen a nuestro entender un reflejo más claro en nuestro sistema educativo. También haremos alusión a otras actuaciones que sirven para contrastar y justificar el análisis y valoración que se realiza. Se entiende que en el momento de redactar este artículo contamos con el proyecto que ha llegado al Congreso, desde el que analizaremos su contenido.



LAS DENOMINADAS TRES ES: ECONOMÍA, EFICACIA, EFICIENCIA

Eficacia, eficiencia y economía están íntimamente relacionados y forman el engranaje básico de un sistema mercantilista, siendo la referencia clave de toda actuación, proceso o resultado, y a las que se puede añadir la idea de calidad que en cierto modo se podría asimilar a la de eficacia. En el artículo 2.bis de la LOMCE se especifica en su punto 4º que el funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas. Es una muestra de intenciones de todo el contenido de la LOMCE. Es cierto que introduce los términos de equidad, igualdad de oportunidades o no discriminación intentando poner al mismo nivel equidad y calidad, igualdad de oportunidades y libertad de enseñanza, o rendición de cuentas y mérito con no discriminación. Pero el desarrollo de las medidas que se proponen en la ley pone las cosas en su sitio desarrollando esencialmente una concepción mercantilista y economicista de la educación, como veremos a lo largo de este apartado.

Si leemos detenidamente la exposición de motivos del proyecto de ley, nada menos que utilizan o introducen el término calidad 18 veces y dedica después un artículo, el 122.bis., a desarrollar acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes. Como comentábamos antes, en la exposición de motivos intenta poner al mismo nivel equidad y calidad.

Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación. (Proyecto LOMCE, Exposición de motivos)

En un párrafo posterior de la exposición de motivos ya va aclarando lo que entiende por calidad identificándola con «la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo». Más adelante insiste en esta percepción diciendo que «las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo». Insiste en esta percepción cuando en el artículo 58 se modifica el artículo 109 de la LOE, hablando del principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos como garantía de la



calidad de la enseñanza. Se puede apreciar con claridad que equidad y calidad no casan fácilmente en el desarrollo de esta ley, por más que en la exposición de motivos intenten justificarlo.

El artículo 66 añade un nuevo apartado, el 122.bis, concretando las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes en el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, así como en un proyecto educativo de calidad que supondrá la especialización de los centros docentes. «Estas acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros docentes la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros». Para la realización de estas acciones se potencia la capacidad del director de los centros en la línea de un gestor profesional, que explicamos en el punto seis de este apartado.

Así pues, se trata de ser eficiente, o sea hacer más con menos, de lo que se ha ocupado el gobierno actual estos años, disminuyendo recursos y adelgazando las plantillas de profesores. Al descenso en la financiación de la enseñanza pública en todas las autonomías se ha unido el aumento de alumnos y la disminución de profesores. En el curso 2011-12 por primera vez desde 1990 la enseñanza pública tienen menos profesores, eso sí, los alumnos siguen aumentando. Según el análisis que hace *EL PAÍS* (9 julio 2013) de los últimos datos del propio MEC en su avance de la estadística del curso 2012-13 (<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica.html>), la escuela pública ha perdido 22.689 profesores desde el curso 2010-2011. Sin embargo, el número de alumnos de enseñanza infantil, primaria, ESO, bachillerato y FP ha aumentado en 191.484, es decir, un 3,6%. Ese ha sido el resultado de las medidas de ajuste aprobadas en 2012 por el Gobierno, que aumentaban las horas lectivas de los profesores, permitían a las comunidades incrementar el número máximo de alumnos por clase y prohibían cubrir las bajas hasta pasadas dos semanas. Todo esto en el marco del el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, en su artículo 2º indicaba que las Administraciones educativas podrán ampliar hasta un 20 por 100 el número máximo de alumnos establecido en el artículo 157.1.a de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para la educación primaria y secundaria obligatoria. Esto, lógicamente, ha originado que el número de alumnos por aula aumente y el número de profesores disminuya.

Así pues, se puede apreciar con claridad que se busca una escuela eficiente, eficaz y de calidad, trasladando las variables y los procesos de la empresa privada al ámbito de la educación. El problema está en lo que se entiende por una escuela eficiente y eficaz, ya que va unido a un recorte serio de inversión y de gastos educativos tratando de lograr mejores resultados con menos recursos. Para ello se incide en el refuerzo de los conocimientos instrumentales dejando de lado los humanísticos, en la flexibilización de las trayectorias para los estudiantes, en el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales, en una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, en la rendición de cuentas, y en incentivos al esfuerzo. Se echa de menos referencias a la igualdad de oportunidades o a la compensación de desigualdades.



Tabla 3. Profesorado por CCAA. (Fuente: Ministerio de Educación / *EL PAÍS*).

PROFESORADO Y ALUMNADO DE LA ESCUELA PÚBLICA

Educación no universitaria (primaria, secundaria, bachiller y FP)

	PROFESORES		ALUMNOS	
	Número (curso 2012-13)	Variación en % (respecto a 2010-11)	Número (curso 2012-13)	Variación en % (respecto a 2010-11)
Castilla-La Mancha	26.399	-14,33	309.777	2,74
Murcia	18.773	-8,38	206.299	2,60
Canarias	20.740	-7,92	272.294	1,01
Navarra	7.089	-5,72	67.357	3,62
Baleares	10.772	-4,68	114.318	1,65
Castilla y León	25.730	-4,34	246.343	2,57
Madrid	48.326	-4,21	616.741	3,96
Cataluña	70.222	-4,06	862.944	5,38
Andalucía	96.344	-3,57	1.203.598	2,51
Galicia	28.678	-3,54	289.127	4,72
Com. Valenciana	50.628	-3,32	577.579	3,61
Extremadura	13.942	-3,23	147.693	3,67
Cantabria	6.274	-2,95	63.655	8,14
Aragón	13.688	-2,85	145.050	4,07
País Vasco	20.102	-2,50	182.995	5,04
Ceuta	1.177	-1,59	14.834	8,14
Melilla	1.219	0,16	16.148	6,05
Asturias	10.675	2,02	97.318	5,93
La Rioja	3.333	6,05	36.242	8,53
TOTAL	474.111	-4,57	5.470.312	3,63

La eficacia y la «calidad» se han convertido así en palabras de moda que han reemplazado a la de igualdad de oportunidades. En el fondo, la preocupación básica por la calidad de la educación radica en aumentar la eficacia escolar, lo que no es otra cosa que «hacer rendir» más a los estudiantes. Y ello implica elevar las normas de rendimiento y que se instituyan sistemas de evaluación, regionales o nacionales, para determinar el rendimiento de los estudiantes y de las escuelas. La eficacia gestora se erige en norma suprema. Se pone en marcha un verdadero culto a la eficacia y al rendimiento, que da lugar al descubrimiento y a la clasificación de las 'prácticas eficientes', denominadas 'de calidad', que deberán ser transferidas y extendidas a todas las unidades de enseñanza. Se obliga a la escuela a ser 'competitiva'. Debe adaptarse a lo que quiere el «cliente». (DÍEZ GUTIÉRREZ, ENRIQUE JAVIER, 2013: 55)

LA RELEVANCIA DEL INDIVIDUO POR ENCIMA DE LA COMUNIDAD

Como decimos en otro momento, la exposición de motivos no tiene mucho que ver en algunos aspectos con el desarrollo de la ley. Es cierto que hay cuestiones que se dejan bien claras en la exposición de motivos, como la relevancia de la competitividad, la rendición de cuentas, etc., pero hay otros que se tratan de forma perversa, ya que en la exposición de motivos se afirma una cosa y en el desarrollo de la ley se desarrolla la contraria.

Una de ellas es la idea de comunidad educativa. Entre los principios de la NGP, fiel a las esencias del neoliberalismo, está la relevancia del individuo, la



importancia de la libertad individual. La FAES (Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales), como referente del pensamiento neoliberal y orientadora de la política educativa en España con el partido popular, lo ha dejado muy claro cuando defiende que la libertad individual es el valor que permite a cada individuo progresar, superar metas y ordenar su vida con arreglo a sus propias decisiones. Mantiene que el ejercicio de la libertad individual hace progresar y mejorar al conjunto de la sociedad, y que ningún supuesto derecho colectivo puede estar nunca por encima de la libertad individual. Por lo tanto, queda claro el punto de partida, la relevancia del individuo por encima de la comunidad, respondiendo a una concepción ideológica individualista y diferenciadora.

En la exposición de motivos de la ley se afirma que «esta ley orgánica es el resultado de un diálogo abierto y sincero, que busca el consenso, enriquecido con las aportaciones de toda la comunidad educativa». Si por comunidad educativa entienden los grupos sociales afines y tres partidos políticos con escasa presencia en el parlamento como son UPyD, UPN y Foro Asturiano, entonces habría que decir que la comunidad educativa ha participado y apoyado en la elaboración de la ley. Pero nada más lejos de la realidad, sin necesidad de hacer mención a todas las entidades sociales que rechazan el contenido y desarrollo de esta ley, se ha producido un hecho insólito, como es que la mayoría de los representantes —diez grupos políticos— de los ciudadanos en el parlamento se han unido para rechazar la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. Es más, se han comprometido a derogarla en la próxima legislatura y en el primer período de sesiones, en el supuesto de que tengan votos para hacerlo. Este hecho nunca se había producido y más cuando se trata de una ley que pretende estructurar y mejorar la educación en un país y que necesita lógicamente de un consenso.

En el desarrollo de la ley encontramos bastantes ejemplos para justificar lo que planteamos. Así, poco a poco se va dejando de lado la idea de equipo directivo, aportando más poder al director y desarrollando esencialmente sus funciones. La elección de director es otra de las medidas más relevantes, en la que se quita poder a la comunidad educativa de cada centro para participar en su elección. Tal vez el ejemplo más paradigmático lo encontramos en el consejo escolar, órgano representativo de la comunidad escolar, ya que se convierte en un órgano consultivo. La participación del profesorado se reduce a la toma de decisiones pedagógicas. Por otra parte, las Administraciones educativas favorecerán la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar, y los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Como se podrá observar, con respecto a los profesores se indica que participarán —algo que obliga—, sin embargo cuando hace referencia a los padres y alumnos se indica que se favorecerá la participación o que podrán participar, o sea, algo posible, optativo, potestativo.

Todo esto nos lleva a lo que decíamos al principio, la preeminencia del individuo sobre el sentido de comunidad. La idea de comunidad educativa propuesta por la LODE en 1985 se podría decir que en esta nueva ley casi ha desaparecido.



LA RENTABILIDAD, LA EMPLEABILIDAD Y LA COMPETITIVIDAD

Decir que lo que no es rentable no tiene sentido es aseverar algo lógico y de sentido común en cualquier negocio, el problema es cuando se intenta trasladar esa variable es aseverar algo lógico y de sentido común en cualquier negocio, el problema es cuando se intenta trasladar esa variable a la educación. ¿Cuándo una educación es rentable? ¿Qué se entiende por rentabilidad en educación? ¿Cuándo se puede entender que un centro educativo es rentable? Son algunas de las preguntas que nos podemos hacer y cuyas respuestas son altamente complejas. En la LOMCE prácticamente lo solucionan identificando rentabilidad con empleabilidad, una educación es rentable cuando el alumno encuentra trabajo al terminar su ciclo formativo.

En la exposición de motivos se recalca con claridad esta percepción cuando dice que «la lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor». Más adelante sigue afirmando que «los principales objetivos que persigue la reforma son... mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes» o al hablar del plurilingüismo lo justifica desde la empleabilidad al decir que «resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales». Finalmente, hace referencia a la empleabilidad y competitividad de nuestra economía como elementos clave a tener en cuenta al manifestar que «la principal diferencia del sistema educativo español con los de nuestro entorno radica en el número especialmente bajo de alumnos que transitan por nuestra Formación Profesional. Esta situación incide inevitablemente en la empleabilidad y en la competitividad de nuestra economía, limitando las opciones vitales de muchos jóvenes».

Como podremos observar fácilmente, esta identificación de rentabilidad con empleabilidad provoca que el currículum esté dirigido exclusivamente a la obtención del trabajo en un futuro, lo que hace que las competencias que se vayan a elaborar en la escuela estén condicionadas por las necesidades del mercado laboral y de los grandes grupos de poder que lo dominan. Se trata de establecer un currículum para que los futuros adultos asuman y consuman todo aquello que el mercado les proponga, así como dispongan de aquellas competencias que los trabajos previstos les van a demandar.

El horizonte de los fines de la educación se reduce a la cuantificación del número de diplomados y titulados, tasas de fracaso o tasas de éxito, a su vez relacionados con las inversiones realizadas y las necesidades en mano de obra de la gran industria. En definitiva, encubre unos intereses esencialmente ideológicos al convertirse en un instrumento sutil para hacer más eficientes y aceptables las prescripciones oficiales determinadas desde los niveles de poder central, pasando desde las formas tradicionales de control burocrático, hacia técnicas de control ideológico. (DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J., 2013: 56)



Como nos dice S. Ball (2012), la participación de organizaciones empresariales sociales y de negocios en la prestación de servicios educativos del Estado es cada vez más patente. Vemos ejemplos en el programa *No Child Left Behind* (Burch 2009) en EEUU, en los programas de *Academies* (Ball 2011) en Inglaterra, o en el programa de *Free Schools* (Arreman y Holm 2011) en Suecia. Michael Moore (2003, 111), refiriéndose a EEUU, nos comenta que «en los últimos diez años, el patrocinio empresarial de programas y actividades escolares se ha incrementado en un 248%, reemplazando la financiación pública». Ya han empezado también a incorporarse a la educación los fondos de inversión, un ejemplo de este interés lo tenemos en *Cognita Schools* (S. Ball, 2012). *Cognita* fue creada en 2004 en el Reino Unido y es una compañía de capital de inversión con compromisos de fondos que han ascendido a más de tres mil millones de euros desde su creación. Es propiedad de *Bregal Investments*, una compañía subsidiaria de un holding denominado *Cofra Holding AG*. Las actividades empresariales de *Cofra* incluyen, entre otras, *C&A*, una operadora de venta de ropa al menor, *Redevco*, una gran empresa inmobiliaria, e *IBI*, una operadora de servicios financieros al menor.

En Alemania, Austria y Holanda la venta de espacio publicitario en las escuelas ha tenido gran repercusión. En Inglaterra, McDonald's ofrece estuches pedagógicos referidos a las materias básicas. En ellos pueden encontrarse preguntas instructivas. En geografía: situad los restaurantes McDonald's en Gran Bretaña. En historia: ¿qué existía en el terreno de McDonald's antes de que se construyera el restaurante? En música: con instrumentos musicales, recread los sonidos ambientales de un restaurante McDonald's. En matemáticas: ¿cuántas patatas fritas hay en un cucurucho? En inglés: identificad y explicad las expresiones siguientes: McCroquetas, un tres pisos, batido de leche. Pueden encontrarse casos similares en un gran número de países, en Latinoamérica, Asia, Australia y Nueva Zelanda (Laval, 2004, 198. Citado por Díez Gutiérrez, Enrique J., 2006) (...) El objetivo de las grandes marcas, dice Klein (2001), ya no es que actores infantiles beban Coca-Cola en anuncios televisivos, sino que los estudiantes creen conceptos para la próxima campaña publicitaria durante la clase de lengua. No se trata de patrocinar la cultura, sino de ser la cultura. (Díez Gutiérrez, Enrique J., 2006, 6)

Este modo de ver la rentabilidad se concreta después en las diferentes medidas que se toman en la estructuración del currículum, con un mayor énfasis en las áreas y materias instrumentales, la mínima relevancia de aquellas áreas y materias humanísticas, la desaparición de Educación para la Ciudadanía —aquí han tenido mucho que ver también la presión de los sectores confesionales más tradicionales—, así como la mínima importancia que se le da a la formación musical y artística. Se trata de aportar un nivel educativo que les permita abrirse camino en los puestos de trabajo. El objetivo de la educación no va a ser el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, como nos obliga el artículo 27.2 de nuestra Constitución, sino la competitividad, la empleabilidad y el éxito profesional. Como nos dice Bernardo Bayona (2013, 3), «en lugar de formar a *todos* los ciudadanos de forma integral, para que sean dueños de su vida y sepan emplear la economía al servicio de los fines



humanos, quiere ajustarlos a los intereses económicos, formarlos al dictado de los mercados. Esta ley (LOMCE) entiende los centros como empresas, a los estudiantes como mercancía y a los profesores como costes laborales». O como afirma C. Laval (2004, 78-79) «La educación en la era neoliberal, aspira a la formación del asalariado o, más generalmente, del «activo» cuya existencia parece reducirse a la aplicación de conocimientos estratégicos en el ejercicio de una profesión especializada o una actividad considerada socialmente útil».

PREEMINENCIA DE LO PRIVADO SOBRE LO PÚBLICO

En el desarrollo de la NGP va implícito todo un proceso de privatización de lo público. Se trata de adelgazar al máximo lo público para que entre la empresa privada a ocupar ese espacio. Este proceso de privatización se está llevando a cabo de forma clara y visible, pero también de forma sutil y encubierta a través de procesos que se van aceptando como algo natural y necesario en las circunstancias actuales. Algunos autores, como Omar Guerrero (2003), lo denominan exprivatización del Estado, que consiste en el procedimiento por el cual la administración pública transfiere la producción de bienes y servicios a la administración privada, moviendo al Estado hacia fuera del mercado, y endoprivatización del Estado, es decir, la sustitución de la administración pública de los asuntos nacionales, por la idea, la metodología y la técnica de la gerencia privada, moviendo al mercado hacia dentro del Estado. En nuestro caso, nos parece más claro caracterizarlo como privatización exógena o visible, y endógena o encubierta.

La *privatización visible* o *exógena* (Bernal, J.L. y Lorenzo, J., 2013) implica la entrada del sector privado en la educación, esencialmente con la financiación de las escuelas concertadas y con la externalización de los servicios escolares (comedor, transporte, actividades extraescolares, etc.). El artículo 108.4 de la LOE (2006) ha abierto el camino ideológico a la consideración de un colegio privado concertado como servicio público. Con el proyecto de ley (LOMCE) esta situación se va a volver aún más favorable para los colegios privados, ya que en el artículo 109.2 se introduce la *demandasocial* como variable relevante en la programación de la oferta de plazas, y especifica que las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes, sin hacer referencia explícita a plazas públicas, aumentando la duración del concierto a 6 años en el caso de educación primaria, y a 4 años en el resto de los casos. Además, se abre la posibilidad de concertar a centros de FP básica y a centros con diferenciación de sexos.

Así, los centros privados concertados se integran como parte del servicio público de educación, de tal modo que donde antes prevalecían ideas como escuela comprensiva, justicia social, etc., ahora destacarán otras como rentabilidad, resultados, excelencia, interés individual, competencia, etc. Todo esto nos lleva a un proceso claro y visible de privatización de la enseñanza, valorando y apoyando la educación privada, y dejando la enseñanza pública como subsidiaria de la educación privada.

La *privatización encubierta* o *endógena* (Bernal, J.L. y Lorenzo, J., 2013) trata de incorporar a la escuela pública diseños, métodos y prácticas del sector privado,



desde la consideración de que las prácticas privadas son más eficientes que las públicas. La elección de centro escolar, la introducción irreflexiva de las competencias en la planificación del currículum, los procesos de control por resultados con numerosas evaluaciones censales, y todos los recortes llevados a cabo en la educación pública tanto en recursos como en profesorado e infraestructuras, etc. representan ejemplos claros de este proceso. Estas formas de privatización encubiertas están produciendo un daño serio en la línea de flotación de la escuela pública, entendida como gratuita, laica, democrática y comprensiva.

El adelgazamiento de lo público toma cuerpo sobre todo en la *política de recortes en la escuela pública*, aumentando la ratio profesor-alumno, disminuyendo recursos, bajando los sueldos, recortando profesorado de los centros, mermando las ayudas al comedor y los libros. Ahora se trata de gestionar los centros públicos según los parámetros de la empresa privada, en torno a tres parámetros clave que la LOMCE los deja muy claros: mayor autonomía financiera, una especialización de los centros para ofrecer una oferta competitiva y diferenciada, y 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. Existe una obsesión de las diferentes administraciones educativas por *planificar y evaluar por y desde competencias*, olvidando el carácter constructivista implícito en ellas y convirtiéndolas en un modelo conductista de aprendizaje. La evaluación por competencias se ha convertido en la máxima expresión del concepto de poder de Foucault, donde las diferentes evaluaciones representan las estrategias de reproducción de las relaciones de poder, que está implícito en los contenidos que deben justificar que dominan los alumnos y, por tanto, explicar los profesores.

Se puede afirmar que se está produciendo un cambio de perspectiva muy relevante, de considerar a la educación como un bien público que sirve a toda la sociedad, a pasar a considerarla como un bien privado que sirve a los intereses de las personas con mayor grado de educación, de los empresarios y de la economía.

MECANISMOS DE MERCADO (COMPETITIVIDAD) COMO ELEMENTO REGULADOR

A lo largo de este apartado se puede apreciar cómo se van introduciendo los diferentes mecanismos de mercado en la planificación y organización de nuestros centros escolares, así como en la propia estructuración del sistema educativo. En este punto solamente insistiremos en la importancia que la ley le aporta a la competitividad como un elemento de referencia clave del desarrollo de la reforma.

En la exposición de motivos se concreta con toda la claridad la importancia de la competitividad, cuando afirma que «la finalización de un ciclo económico expansivo y sus inevitables consecuencias presupuestarias no pueden ser una coartada para eludir las necesarias reformas de nuestro sistema educativo. El costo de no asumir estas responsabilidades no sería otro que el de ver aumentar la exclusión social y el deterioro de la competitividad». Por ello, con la ley se trata, en la opinión del



legislador lógicamente, de dar respuesta «a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años». Eso sí, identifican competitividad con empleabilidad, algo que ya hemos comentado en el punto 3º de este apartado. Podemos concretar esta competitividad esencialmente desde dos medidas: las evaluaciones estandarizadas y los centros especializados.

Esta competitividad tendrá elementos reguladores e impulsores, en opinión del legislador, como son las evaluaciones estandarizadas de los resultados en los diferentes niveles del sistema educativo, que analizamos en los puntos 9º y 10º. En las acciones de calidad (artículo 66, donde se añade un nuevo artículo 122.bis.) se hace mención a medidas honoríficas tendentes al reconocimiento de los centros, lo que nos hace pensar que aquellos centros con alumnos de clase media y media-alta se premiarán y se castigarán a aquellos que escolarizan a los más desfavorecidos. Como dice el artículo 62, «las Administraciones educativas aplicarán medidas correctoras a los centros sostenidos con fondos públicos que no alcancen los niveles adecuados».

Esta competitividad se concretará también en los que podríamos denominar centros de calidad. Como dice el artículo 66, el proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas. Estas acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros educativos la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros.

Lógicamente, se busca que los centros compitan entre sí tratando subir en el ranking que se establecerá desde los resultados de las evaluaciones estandarizadas. Las escuelas que no atraigan a alumnos o que tengan malos resultados tienen muchas posibilidades de ser penalizadas con menos fondos y menos profesores. No se trata de que un centro trate de ser lo mejor posible, aportando a sus alumnos todas sus posibilidades y recursos para que desarrollen su personalidad y adquieran todas aquellas competencias necesarias para desenvolverse de una forma crítica y responsable en la sociedad que les ha tocado vivir. El objetivo va a ser competir con el resto de los centros, ya que en los planteamientos de la NGP de la competitividad viene la mejora.

Una de las consecuencias de esta competitividad va a ser, sin ningún género de dudas, que los centros tratarán de elegir o seleccionar a aquellos alumnos más capaces, procurando evitar aquellos alumnos que les hagan bajar del ranking. Como nos dice José Gimeno Sacristán, «si pones a competir a una liebre, a una tortuga y a un atleta, la liebre llegará primero. La competición en el mercado requiere asumir las desigualdades —no tiene sentido que compitan dos panaderías exactamente con el mismo pan—, pero lo que tiene que hacer la educación es corregir las desigualdades. En el mercado, el mal producto desaparece, pero en educación se va a depauperar» (AAVV, 2012).



CLIENTE Y USUARIO EN LUGAR DE LA DE CIUDADANO

Es cierto que el legislador ha tenido especial cuidado de que el término «cliente» o «usuario» no aparezca en la redacción de la LOMCE en ningún momento. Eso no quiere decir que la interpretación de las propuestas de la ley nos conduzca a la consideración de los alumnos y de los padres como elementos individuales de consumo, como clientes. No podemos pasar por alto que la exposición de motivos de la ley ha tenido especial cuidado con el lenguaje, de tal modo que no trasluzca con claridad lo que de verdad contienen las propuestas de la ley.

La NGP peca de reduccionismo al limitar la ciudadanía a la práctica del consumo. Se advierte el efecto corrosivo que esta visión podría tener sobre la idea del ciudadano como un ser social holístico, comprometido en un rango de relaciones recíprocas con otros y con la sociedad en general. En su lugar, el ciudadano es dividido en un número de identidades de consumo separadas en relación con distintos proveedores: el ciudadano es paciente, o padre, o pasajero, dependiendo del contexto (Prior, Stewart y Walsh, 1995). (LÓPEZ, Andrea, 2003, 21)

Pensar en los alumnos o padres desde la idea de ciudadano es muy diferente a considerarlos como clientes. Como ciudadano existe un interés colectivo que no se puede equiparar de ningún modo a la suma de los intereses individuales, como así lo exige las reglas del mercado. Como hemos explicado en el punto 6º de este apartado, el alumno y los padres se convierten en clientes, usuarios, en cuanto se les arrebató lo que va implícito en la ciudadanía activa, o sea la participación en la toma de decisiones. No insistimos en esta idea, ya que la hemos desarrollado anteriormente.

SISTEMAS ESTANDARIZADOS Y ESTRUCTOS DE CONTROL

Los sistemas estandarizados y la rendición de cuentas constituye un pilar esencial sobre el que se asienta no solamente la nueva ley, sino también el discurso educativo que toma como referencia la ideología neoliberal. Se está desarrollando ya un control por resultados (evaluaciones de diagnóstico, informes PISA) que con la nueva ley va a tener una importancia fundamental, ya que se va a valorar a las escuelas por su excelencia académica, en relación a unos test académicos predeterminados. De las cinco variables sobre las que pivota la denominada reforma educativa, una de ellas consiste en las evaluaciones externas de fin de etapa, como se afirma en la exposición de motivos.

Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. (...) Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico (...) Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y en especial a las de la OCDE



y se centran en el nivel de adquisición de las competencias. Siguiendo las pautas internacionales, deberán ser cuidadosas en cualquier caso para poder medir los resultados del proceso de aprendizaje. (Exposición de motivos, LOMCE)

Así, como decíamos en otro momento (Bernal, J.L. y Lorenzo, J., 2013), en la LOMCE se establecen evaluaciones externas en las diferentes etapas educativas, publicándose los resultados obtenidos de tal modo que el ranking de colegios será un hecho en poco tiempo. Se plantean evaluaciones en 3º y 6º de primaria, 4º de ESO y 2º de bachiller, además de las evaluaciones de diagnóstico y las tradicionales de PISA. De estas evaluaciones nada menos que las que se llevan a cabo en 3º de primaria, en 4º de ESO (1ª reválida) y en 2º de bachiller (2ª reválida) conllevan la posibilidad de que el alumno no promocione, o sea que se utilizarán para que el alumno repita curso o no obtenga el título correspondiente. Si en el año 2011 nada menos que el 26,5% de los alumnos no completaron la ESO (MECD, 2012: 26), con todos estos filtros y barreras que se van a imponer pensamos que conseguirá lo contrario de lo que se busca, o sea, aumentar el fracaso escolar.

La conocida parábola de Freinet (1979), «las águilas no suben por la escalera», es la viva imagen de este modelo educativo. En ella explica cómo el pedagogo había diseñado una escalera para que todos los alumnos la subieran al mismo tiempo, del mismo modo y haciendo lo mismo, lógicamente desde las orientaciones y objetivos que les proponía. «Se irritaba porque todo sucedía normalmente cuando él estaba presente vigilando el ascenso metódico de la escalera, peldaño a peldaño, respirando en los descansillos y agarrados a la barandilla. Pero si se ausentaba un momento, ¡qué desastre y qué desorden! Solamente seguían subiendo metódicamente, peldaño a peldaño, agarrándose a la barandilla y respirando en los descansillos los individuos a los que la escuela había marcado suficientemente con su autoridad, como aquellos perros de pastor a los que la vida ha educado para seguir pasivamente a su dueño y que se han resignado a no obedecer ya más a su naturaleza de perros franqueando senderos y malezas» (Freinet, 1979: 19).

Este modo de entender la rendición de cuentas refleja una forma de dominación que ya nos explicó Foucault (1991) en su momento, cuando nos decía que si un grupo social se apodera de los mecanismos que regulan las relaciones en la sociedad, está ejerciendo un poder sobre los dominados. Las diferentes evaluaciones estandarizadas representan las estrategias de reproducción de las relaciones de poder, que está implícito en los contenidos que deben justificar que dominan los alumnos y, por tanto, explicar los profesores. Las escuelas como instrumento clave en la reproducción de las relaciones de dominación adquieren todo su sentido desde este sistema de evaluaciones externas.

CONCLUSIONES

No nos gustaría que de la lectura de este artículo se desprendiera una visión fuera de la realidad. Lo que hemos hecho ha sido analizar la NGP, con todas sus implicaciones, en el desarrollo de la nueva ley. Cualquier centro educativo desea



conseguir lo que podríamos denominar la mayor calidad posible, lograr los mejores resultados, ser transparente, ser responsable con sus deberes y obligaciones y rendir cuentas, etc. O sea, estamos hablando de los conceptos que hemos desarrollado antes: calidad, eficacia, rendición de cuentas, flexibilidad, rentabilidad, etc. El problema surge, como decíamos antes, cuando interpretamos estos términos en el marco de la NGP y el neoliberalismo, trasladando sin apenas análisis las variables que integran los mecanismos del mercado a un ámbito que entendemos que no puede regirse por las mismas reglas de juego. El mercado no puede entenderse sin un fin de lucro, el objetivo sobre el que gira todo es obtener unos beneficios, unas plusvalías, algo que choca totalmente con una concepción humanista de la educación que propone el desarrollo humano o la formación integral de las personas como elemento clave de referencia en todos los procesos y en los resultados. Por ejemplo, si hablamos de cliente, procesos y producto, términos clave en cualquier empresa privada, ¿alguien sería capaz de determinar quién es el cliente en un centro educativo, cuál es el producto y cuál es el resultado? Los resultados en educación son intangibles y lejanos, se muestran bastantes años después de haber terminado los estudios, su rentabilidad no es inmediata. Aislar las variables que intervienen en los procesos educativos es prácticamente imposible. Diferenciar lo que el alumno aprende en el ámbito familiar, su contexto o el centro educativo es realmente complicado. De ahí que se hable de evidencias desde los resultados como una de las pocas cosas visibles a las que se puede asir la LOMCE para justificar las medidas que propone. Pero la educación es mucho más, y reducirla a resultados es ciertamente perverso.

Pensamos que se puede conseguir un centro eficaz, rentable, flexible, responsable en la rendición de cuentas, pero que a su vez posibilite y desarrolle la igualdad de oportunidades, la equidad, la autoestima, la autonomía personal, el desarrollo personal, la cooperación, etc. Se puede conjugar la formación para el trabajo y la empleabilidad con el desarrollo de cada personalidad en todos sus ámbitos —también el arte y la música—; la rendición de cuentas, la eficacia y la eficiencia con una gestión participativa en la toma de decisiones de toda la comunidad educativa —también de los padres y alumnos—; unos buenos resultados siempre desde unos procesos que se tengan en cuenta; y todo ello desde la equidad y la igualdad de oportunidades, que significan uno de los grandes logros de finales del siglo pasado y que están en serio riesgo de perderse.

Por otro lado, algunos tratan de elevar la NGP al rango de nuevo paradigma. Desde nuestro punto de vista, nada más lejos de la realidad. Se necesitaría otro artículo para fundamentarlo y justificarlo, y no es el objetivo de este trabajo, por lo que solamente diremos que no solamente no es un nuevo paradigma, sino que no es nada nuevo. Si nos fijamos en las teorías gerencialistas del siglo pasado y en los movimientos de las Escuelas Eficaces, la Mejora de la Escuela y la Gestión de Calidad nos encontramos con las mismas ideas, con pequeños, aunque relevantes, matices que se introducen desde la perspectiva economicista y mercantil. Estas teorías se deben encuadrar en una perspectiva racionalista, recogiendo una preocupación por la eficacia y los resultados en el marco de unos planteamientos claramente neoliberales y de mercado.



Desde nuestro punto de vista, y tomando como referencia la perspectiva micropolítica, en el fondo es una cuestión de prioridades, donde entra la política como elemento regulador de los procesos. Es necesario hacer una sencilla reflexión. Con la crisis el dinero disponible parece ser que es menor, por la cantidad que hay que aportar a la deuda, algo discutible, pero que vamos a aceptarlo. Cuando escasean los recursos hay que decidir dónde se prioriza el escaso dinero que disponemos. Si se decide dedicar una cantidad determinada a la financiación de las televisiones públicas o de la venta de coches (Plan PIVE), al sostenimiento de ciertos órganos de la Administración que no se tiene claro para qué sirven —es patente las críticas a la existencia del Senado en los últimos años—, al mantenimientos de clubs deportivos, a la financiación de ciertos eventos, etc., estamos tomando decisiones políticas que priorizan unos ámbitos sobre otros. En el campo educativo, si una parte importante del dinero disponible se va hacia la financiación de los colegios concertados, o a las ayudas a ciertas universidades privadas, lógicamente queda menos dinero para el funcionamiento y recursos de los colegios o universidades públicas. Sigue siendo una decisión política, que decide priorizar dónde se pone el dinero, a qué se dedica. Por lo tanto, no se trata de que haya más o menos dinero, sino de priorizar dónde y qué. Es una decisión política, que conlleva un modo de entender la realidad y apostar por una educación determinada. El gobierno actual tiene claro cuál es su apuesta, y los principios neoliberales que entronizan el mercado, la libertad individual y lo privado nos llevan a adelgazar al máximo lo público.

Así pues, sin perder de vista que la NGP no se puede desgajar de las políticas neoliberales en su conjunto, ya que todas ellas se complementan e interrelacionan, podríamos caracterizar a la NGP como un modelo en el que, donde antes hablábamos de burocracia, de preeminencia de lo público, del papel de la política, de la ética comunitaria, del servicio a la sociedad, de ciudadano, ahora hablamos de eficiencia, eficacia, economía, calidad, competitividad, individuo, cliente. Los términos propios de la empresa privada y del mercado se han introducido en el sector público, que adopta aquellas herramientas habituales de las empresas privadas. En pocas palabras, la idea de cliente ha sustituido a la de ciudadano, lo privado reemplaza a lo público, el individuo desbanca a la comunidad, los resultados y la eficiencia suplen a los procesos, siendo la economía la referencia suprema.

Este modelo ha desembarcado con la LOMCE en toda su extensión en nuestro sistema educativo. Trata de que los estudiantes pasen más tiempo aprendiendo cosas útiles para la carrera laboral, para su empleabilidad, para lo que demande la economía, y no dedicarse a ámbitos como la música o el arte que, según ellos, no se necesitan en el mercado de trabajo. La empleabilidad y la competitividad son las referencias básicas que orientan todas las medidas, la actividad intelectual reflexiva e independiente puede constituir un peligro para los futuros ciudadanos. Las humanidades se consideran como una inversión no rentable, improductiva. El individuo y el cliente sustituyen al ciudadano y a la comunidad.

Recibido: 22/9/2013; aceptado: 1/10/2013



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2012): *Manifiesto por otra política educativa*. Recuperado diciembre 2012 de <http://porotra-politicaeducativa.org/>.
- AGUILAR, L.F. (2006): *Gobernanza y gestión pública*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2007): «El aporte de la política pública y la Nueva Gestión Pública a la gobernanza». *XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Sto. Domingo, Rep. Dominicana, 30 oct.-2 nov. 2007.
- ARAYA, E. y CERPA, A. (2008): «La nueva gestión pública y las reformas en la Administración Pública Chilena». *Revista de Estudios Politécnicos (Polytechnical Studies Review)*, vol. VII, núm. 11.
- ARREMAN, I.E.; HOLM, A.-S. (2011): «School as «Edubusiness»: Four «serious players» in the Swedish upper secondary school market». *Education Inquiry*, 2(4), 637-657.
- BALL, S. (2012): *Global Education Policy: austerity and profit*. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna.
- BALL, S. y YOUDELL, D. (2007): *Privatización encubierta de la educación pública*. Informe preliminar. Internacional de la Educación. v Congreso Mundial.
- BALL, S.J. (2011): «Academies, policy networks and governance!». En H. Gunter (ed.), *The state and education policy: the academies programme*. London: Continuum.
- BARZELAY, M. (2003): *La nueva gerencia pública. Un acercamiento a la investigación y al debate de las políticas públicas*. México: FCE.
- BAYONA, B. (2013): «Los ejes de la LOMCE». *Forum Aragón*, núm. 7, 3-5.
- BERNAL, J.L. y LORENZO, J. (2013): «La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16, núm. 3.
- BURCH, P.E. (2009): *Hiddens Markets: The New Educational Privatization*. New York: Routledge.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2006): «La globalización neoliberal y la LOE». *III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Recuperado agosto 2013 de <http://www.hegoa.chu.es/congreso/gasteiz/doku/EnriqueJavier.pdf>.
- (2007): *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- (2013): «La Nueva Gestión Pública: La gestión empresarial en los centros públicos». *Cuadernos de Pedagogía*, 435, 53-59.
- FEITO, R. (2002): *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.
- FREINET, C. (1979): *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona. LAIA.
- GARCÍA SÁNCHEZ, I.M.^a (2007): «La nueva gestión pública: evolución y tendencias». *Presupuesto y Gasto Público* 47/2007: 37-64.
- GENTILI, P. (2000): *Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo*. Recuperado diciembre 2012 de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40081>.
- GRUENING, G. (2001): «Origin and theoretical basis of New Public Management». *International Public Management Journal* 4, 1-25.



- GUERRERO, O. (2003): «Nueva gerencia pública: ¿gobierno sin política?». *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 8, núm. 23.
- HIRT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- HOOD, C. (1991): «A PUBLIC MANAGEMENT FOR ALL SEASONS?». *Public Administration*, 69: 3-19. <http://www.irspm2008.bus.qut.edu.au/papers/documents/new%20pdf/Hughes%20-%20What%20is%20or%20was,%20New%20Public%20Management%20-%20IRSPM2008.pdf>.
- HUGHES, O. (2008): «What is, or was, New Public Management?». Recuperado agosto de 2013.
- KLEIN, N. (2001). *No Logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- LAVAL, Ch. (2004): *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, A. (2003): *La Nueva Gestión Pública: Algunas Precisiones para su Abordaje Conceptual*. INSTITUTO NACIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA. Dirección de Estudios e Información. Serie I: Desarrollo Institucional y Reforma del Estado. Documento núm. 68.
- LYNN, L.E., Jr. (1996). *Public management as art, science, and profession*. Chatham, N.J.: Chatham House Publishers.
- MARTÍNEZ BOOM, A. (2004): *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- MECD (2012): *Datos y cifras. Curso escolar 2012-13*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MERCHÁN, F.J. (2012): «La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32).
- MOORE, Michael. (2003): *Estúpidos hombres blancos*. Barcelona: Ediciones B.
- PARDO, J.C. y GARCÍA, A. (2003): «Los estragos del neoliberalismo y la educación pública». *Educatio*, núm. 20-21: 39-85.
- SUNKEL, O. (2002): «Trascender el dilema estado-mercado: un enfoque sociocéntrico», *Agenda Pública, Revista Virtual*, núm. 1.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- VEGA GIL, L. (2013): «Políticas globales y sistemas educativos nacionales. ¿Hacia el mercado de la educación?». *NEW APPROACHES IN EDUCATIONAL RESEARCH*, vol. 2, núm. 2. pp. 100-106.
- VIÑAO, A. (2012): «El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo». *Cuadernos de Pedagogía*, 421: 81-85.
- WHITTY, G., POWER, S., y HALPIN, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.



LA COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Enrique Javier Díez Gutiérrez
Universidad de León*

RESUMEN

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.

PALABRAS CLAVE: políticas educativas, privatización, reformas educativas, cheques escolares.

ABSTRACT

«The Commercialization of Education». The conflicts which spill over into the school represent part of a more generalised crisis in politics and citizenship in global capitalism. Neo-liberalism has become the backdrop to the changes in world-wide educational policy, no longer limited to cut-backs in resources or privatisation but reaching in to affect the very core of educational theory and pedagogical politics on a fundamental level. The social role of education, as a training ground for democracy and citizenship, is now seen as a waste of public funds, and has been replaced by the view private business has of the function of education: as a training ground for meeting the needs of business.

KEY WORDS: politics of education, privatization, educational reform, educational vouchers.

INTRODUCCIÓN

Los actuales recortes en educación que se están aplicando, con la excusa de la denominada «crisis», suponen un auténtico suicidio social y educativo.

Vivimos una época en Europa de dictaduras económicas, donde el genocidio y la barbarie se perpetran desde los cómodos despachos de Wall Street y el Ibex 35. La tasa de suicidios en Grecia pasó, en solo tres años, de ser la más baja a la más



alta de Europa a causa del increíble saqueo capitalista que algunos llaman de forma eufemística crisis.

En esta guerra sin cuartel asistimos a la práctica unanimidad de políticos conservadores y socialdemócratas sobre la supuesta insostenibilidad del Estado Social en pleno siglo XXI. Se pelean por competir en esta loca carrera para ver quién adelgaza y suprime más todos los sistemas de protección y solidaridad que afectan a la mayoría, para salvaguardar el sistema financiero y las leyes del mercado que benefician a la misma minoría de siempre.

Una de estas víctimas colaterales es la Educación Pública. El ministro español de Educación Wert presenta así una reforma educativa *outlet*, hecha con saldos del siglo pasado, anunciando que busca la calidad y solucionar el fracaso escolar, recortando de forma compulsiva el sistema educativo público. Como anuncia el documento presentado por el partido conservador gobernante en España a Bruselas (presupuesto bienal 2013-2014), el gasto público en educación se reducirá aún más, tras los recortes de 8.000 millones de euros (5.212 millones de euros desde la llegada al gobierno del PP), hasta dejarlo en el 3,9% del PIB (debería dedicar el 6% del PIB y entre el 15% y el 20% del total del gasto público según los organismos internacionales) (Imbernon, 2012).

EDUCACIÓN DE DESASTRE

Nos cuenta Noami 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 están 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 4. Los maestros y las maestras de la

* Coordinador Federal del Área de Educación de IU.



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 «ataco 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 Naomi 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 *statu quo*». Estimaba que «una nueva administración disfruta 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.

GUERRA IDEOLÓGICA

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 suficientemente 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 en la totalidad de 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 propuestos por el nuevo equipo ministerial del gabinete educativo del ministro Wert 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. Responden a la ofensiva neoliberal y neoconservadora 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.

Esto conlleva, 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 responsabilidad ha sido reemplazada por una fe ciega en el mercado, haciendo llamados a la privatización escolar, la 'opcionalidad' y los cheques escolares.

LAS REFORMAS NEOLIBERALES

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, aparte 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. 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.

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 en el alumnado fundamentalmente: fracaso escolar, indisciplina, objetores escolares, falta de esfuerzo), para, a continuación, enarbolar la bandera de la «modernización» social y de la eficacia, y poder iniciar con todo ello un vasto programa privatizador.

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 remplazadas 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 neoconservadurismo (Apple, 2002; Puelles, 2005).

LA ALIANZA NEOCON

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 adonde expandirse para seguir creciendo y obteniendo beneficios,

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 en provecho de la ciudadanía, sino como producto que las personas consumidoras han de elegir...



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, dotándolos 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 currículums 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 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 sufraguen 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 (J. Kenneth Galbraith, 1992, 55).



De ahí las propuestas actuales 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.

EDUCACIÓN DUAL PARA UNA SOCIEDAD DUAL

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 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: el 22% en los Presupuestos Generales del Estado del 2012, lo cual supone un recorte de 3.400 millones de euros en los dos últimos años, más otros 3.000 millones adicionales que se anuncian para este año, así como todas las medidas de recorte que están introduciendo las CCAA, 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 obligatoria (la concertación de todo el Bachillerato, al iniciarse dentro de la etapa obligatoria, si finalmente se convierte 4º de la ESO en 1º de Bachillerato, como propone Wert) 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 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 o 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).

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.



CONCLUSIONES: OTRA EDUCACIÓN ES POSIBLE

Debemos combatir este nuevo neoconservadurismo desigualitario que nos inunda, reclamando 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.

Esos mínimos de calidad pasan 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 incorporar nuevos perfiles profesionales en la escuela: educadores y trabajadores sociales, mediadores interculturales, etc.; 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 establecer comisiones de escolarización permanentes y centralizadas, por distrito escolar, para evitar la selección del alumnado por los centros. Pero también por establecer un currículum que destierre el adoctrinamiento religioso de las enseñanzas confesionales.

Debemos defender una educación que apoye y motive al profesorado, no que lo 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 es posible con el brutal recorte de los Presupuestos en Educación al que estamos asistiendo a nivel estatal y autonómico de la mano de los últimos gobiernos. Solo será posible mediante un pacto consensuado de blindaje constitucional de la financiación de la Educación Pública o bien a través de una Ley de Financiación del Sistema Educativo Público. En cualquier caso es imprescindible que se garantice la suficiencia de recursos para afrontar las medidas planteadas, asegurando alcanzar el 7% del PIB en gasto público educativo. Sólo así se podrá hacer realidad la mejora del sistema educativo y el derecho universal a una educación de calidad en condiciones de igualdad.

Por eso, 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...) oculta intereses neoliberales puramente mercantilistas, buscando convertir este derecho en una oportunidad de negocio, a la vez que perpetúa un modelo social neoconservador segregador y excluyente, que refuerza los aspectos más autoritarios, competitivos, academicistas y religioso-confesionales.



Nos jugamos el futuro de nuestros hijos e hijas. *Educación o barbarie, no hay neutralidad posible*. Si hay dinero para rescatar a bancos y no para educación es que nuestro Gobierno está decidiendo destinar nuestros impuestos a «rescatar» a esa minoría causante del expolio y no a «financiar» las necesidades básicas de la mayoría. Actuemos en consecuencia.

Recibido: 12/8/2013; aceptado: 1/10/2013

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- APPLE, M. (2002). *Educación «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/>.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- (2006). Abrir la educación pública al mercado: la disciplina neoliberal. *Opciones Pedagógicas*, 32-33, 94-118.
- 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. (comps.). *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. (comps.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (130-159). Madrid: La Piqueta.
- HIRTT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- IMBERNON, F. (2012). Una escuela 'low cost'. *El País*, 2/12/2012. Consultado el 8/07/13 http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/12/02/actualidad/1354469252_941703.html.
- JONES, K., HATCHER, R., HIRTT, N., INNES, R., JOHNSON, 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.
- 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.



LOS ESTUDIANTES DE CLASES POPULARES EN LA UNIVERSIDAD Y FRENTE A LA UNIVERSIDAD DE LA CRISIS: PERSISTENCIA Y NUEVAS CONDICIONES PARA LA MULTIPLICACIÓN DE LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Delia Langa Rosado*
Universidad de Jaén

Manuel Ángel Río Ruiz**
Universidad de Sevilla

RESUMEN

A pesar del crecimiento en el número de universidades y universitarios de las últimas décadas en nuestro país, la clase social sigue siendo una variable clásica para explicar la desigualdad en el acceso a la Universidad. La primera parte del texto analiza cómo se construyen las diferentes preferencias educativas y los modos de abordar la vida universitaria según la clase social del joven. La segunda parte, en cambio, se centra principalmente en las consecuencias excluyentes de una de las reformas educativas recientes: la que afecta a la política de becas. Las restricciones en este terreno estarían suponiendo, además de una precarización en las condiciones de estudio de los jóvenes dependientes de becas, una multiplicación de las dificultades y restricciones a la hora de estudiar que ya experimentaban, no obstante, los universitarios de clase obrera antes de las últimas reformas y de la crisis económica actual. Sostenemos que estos universitarios, más condicionados por los precios que registren las tasas y por sus posibilidades de acceso y preservación de becas, atravesarán en la coyuntura actual serios riesgos de exclusión como consecuencia de la recomposición clasista que se está produciendo en la universidad española.

PALABRAS CLAVE: desigualdad de oportunidades educativas, universidad, clase social, política de becas.

ABSTRACT

«Working class students at University and against University of the crisis: persistence and new conditions for rise of inequality of educational opportunities». Despite of the growth of universities and students of last decades in Spain, social class continues being a classic variable in explaining inequity forms of access to higher education. First part of this paper analyzes different ways in which educational preferences and experiences are constructed in relation to social class of students. Second part mainly focuses in the consequences of increasing inequality of the current educational reform: the policy about grants. This restrictive policy is producing more precarious life conditions in young people who depend of grants, and a worsening of limitations and difficulties in working class students, which had still more constraints even before the present crisis context of cuts and reforms. We think these students, more conditioned by tuition fees and harder requirement for obtaining grants, will experience important risk of exclusion as a result of this class reform that is taking place in Spanish university.

KEY WORDS: Inequality in educational opportunities, university, social class, policy about grants.



INTRODUCCIÓN

En un estudio previo a la situación de crisis y de polarización social que atravesamos se concluía que en España, al igual que en Gran Bretaña y en la mayoría de los países desarrollados a excepción de Suecia y Holanda, el crecimiento universitario acaecido en la segunda mitad del siglo xx no había cambiado de un modo sustantivo la estructura de oportunidades por clases sociales (Langa y David, 2006). Había crecido la tarta educativa¹, sí, pero las diferencias en el acceso seguían siendo muy significativas según la familia de procedencia del joven. El citado trabajo mostraba que en nuestro país cabría hablar en todo caso de una universidad masiva, pero no de masas en el sentido de una educación universitaria democrática e igualmente accesible a todas las clases. Aunque desde los 70 vemos aparecer y crecer la presencia de los hijos de obreros en la Universidad española, el gran «boom universitario» se experimenta cuando a partir de los 80 comienzan a ir a la Universidad las mujeres de casi todas las clases sociales más que sus hermanos, y especialmente empiezan a hacerlo las hijas de las clases trabajadoras, así como las de los campesinos². Es la categoría social de las mujeres la que realmente protagoniza el crecimiento universitario de las últimas décadas en nuestro país. Y, si bien entre ellas se manifiestan en menor medida las desigualdades entre clases, no puede dejar de afirmarse tampoco que las probabilidades de cursar estudios en la Universidad parecen estar también por debajo de la media cuando se trata de chicas pertenecientes a familias trabajadoras. En definitiva, la clase social del sujeto, atendiendo a indicadores como la ocupación de los padres (Mora, 1997; Langa, 2005; Rahona, 2006), mantiene un peso notable en la decisión de realizar estudios universitarios. Los jóvenes de clases populares acceden en menor medida a la Universidad, siempre por debajo de la media³. Además, una vez acceden, se constata (García Espejo, 1998; Jiménez y Salas, 1999; Langa, 2005c, 2006) una mayor predisposición de las clases que menos vienen a la Universidad a hacerlo por la vía de los estudios de ciclo corto. Otros indicadores, como el nivel educativo de los padres (Cabrera Rodríguez, 2006; Rahona, *op. cit.*), igualmente revelan la persistencia de una desigual estructura de oportunidades ante la educación superior. Basándose en datos a escala europea de la ECV-05, Martínez Celorrio (2013) muestra que, si bien nuestro país no está en el

* Profesora de Sociología de la Universidad de Jaén, e-mail: dlanga@ujaen.es.

** Profesor de Sociología de la Universidad de Sevilla, e-mail: manurio@us.es.

¹ De 370.000 universitarios en 1970 a los 1.582.714 del curso 2012-13 (Datos y cifras del sistema universitario español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

² En el caso de los trabajadores del campo la estrategia de inversión en capital escolar es marcadamente femenina. Es decir, van las hijas a la Universidad, pero con mucha diferencia con respecto a sus hermanos varones.

³ Con datos más actuales, pero que siguen poniendo en evidencia una desigualdad persistente, en 2007, la Fundación Alternativas, basándose en la ECV-07 (Encuesta de Condiciones de Vida), da una tasa neta de escolarización en educación superior (incluye los ciclos formativos de grado superior) de 37,53, que para los trabajadores manuales no cualificados baja al 23,49 y para los agrarios al 22,94. Al contrario, sube para los profesionales al 65,45 y para la clase intermedia 43,93.



grupo de los que más perfilan un flujo constante de desigualdad de oportunidades educativa mantenida, la evolución entre los nacidos en los 50 y los nacidos a finales de los 70, sigue manteniendo «un diferencial significativo que discrimina a los hijos con padres de bajo nivel educativo en las oportunidades de titularse en la educación superior o terciaria» (p. 36).

A pesar de todo ello, durante décadas en el imaginario social no ha dejado de circular la idea de una universidad igualmente accesible a los jóvenes de todas las procedencias sociales, esto es, libre de obstáculos que no provinieran del talento y la también desigualmente distribuida capacidad de logro escolar de los distintos estudiantes. De hecho, en el mismo mundo académico, al menos en el de nuestro país, hemos tenido numerosas ocasiones de apreciar cómo el tema de las desigualdades de clase en la universidad apenas ha sido considerado. Frente a esta tendencia, confirmada también en las tradicionales resistencias de nuestras propias estudiantes de magisterio a la hora de reconocer el valor empírico de datos que no hacen sino mostrarles el peso de la procedencia de clase en los destinos escolares, lo primero que aquí pretendemos subrayar es el hecho de que ser estudiante universitario de orígenes populares sigue siendo una experiencia y oportunidad que no deja de ser minoritaria en relación con los iguales de la misma clase (familiares, amigos del barrio...), y que en ese sentido constituye un reciente pero relativo logro histórico.

En el actual contexto de crisis económica, donde dichos relativos logros atraviesan serios riesgos, pretendemos por un lado dar cuenta de estudios anteriores a la situación actual (Langa, *op. cit.*), pero que ya entonces mostraban la persistencia de desigualdades de oportunidades educativas materializadas en los distintos modos en que acceden y permanecen en la universidad los estudiantes de clases bajas⁴. A ello se dedica la primera parte del texto. El principal foco de interés de aquellos trabajos, aquí sintetizados, era identificar y analizar las experiencias de los llamados «otros estudiantes» (Larena, 1985): los procedentes de sectores populares cuyas apuestas educativas universitarias constituyen una novedad generacional, además de seguir representando un hecho minoritario en relación a sus grupos de referencia de la misma clase social⁵.

Integramos primero, por tanto, algunos hallazgos acerca de los modos en que experimentan y dan sentido a sus apuestas universitarias este sector de jóvenes infrarrepresentado en la universidad, ilustrando e incidiendo especialmente en cómo éstos experimentan mayor presión por el logro académico y una mayor anticipación

⁴ Para dicho propósito, se recuperan aquí parte de las conclusiones de la tesis doctoral de Langa (2005a, 2005b, 2005c, 2006). El trabajo de campo tuvo lugar a finales de los 90, principios del 2000, y consistió en un abordaje cualitativo por medio de entrevistas en profundidad con el que se pretendía estudiar los procesos por los que se llegan a conformar las desiguales y persistentes preferencias que muestran las estadísticas de escolarización universitaria. Se realizaron 40 entrevistas en profundidad a estudiantes jienenses de distintas clases sociales, utilizando para ello el esquema de Goldthorpe, Erikson y Portocarero (1979).

⁵ La creación de nuevas universidades como la de Jaén, a principios de los 90, propició para muchos jóvenes la experiencia de ser la primera generación de universitarios de sus familias.



negativa de dificultades, tanto a la hora de sus elecciones iniciales de titulación como durante su realización. Circunstancias en gran medida explicables, veremos, por la carestía de recursos generadoras de aversiones al riesgo, por la ausencia familiar de tradición escolar, así como por el peso de los sentimientos de deuda y culpa al estudiar y no aportar, que dominan la vida de este tipo de universitarios.

En la segunda parte del artículo esos resultados sobre desigualdad de vivencias y apuestas universitarias, antes de la crisis, se confrontarán con los hallazgos de otra investigación cualitativa más reciente —trabajo de campo con 16 entrevistas realizado entre mayo de 2012 y junio de 2013 en la Universidad de Sevilla— que también aborda la experiencia de otros recientes universitarios de extracciones populares; pero ahora en el actual escenario de recortes y de reordenamiento en general del sistema educativo cuyos efectos multiplicadores de la desigualdad de oportunidades educativas previamente existente ya se manifiestan en múltiples aspectos imbricados. Entre otros: en el aumento del abandono de estudios por motivos económicos, en la intensificación del dilema entre estudiar y/o trabajar «como sea» aun bajo el riesgo de modular la apuesta educativa, en la precarización de las condiciones de estudio, en la multiplicación de las inseguridades que dificultan la necesaria proyección en el porvenir escolar, así como, sobre todo, en la intensificación de la presión estudiantil por el logro y de las restricciones utilitaristas materializadas, por ejemplo, en la anticipación negativa de dificultades académicas y en el recálculo a cargo de estudiantes y padres de los costes directos y de oportunidad derivados de la plena dedicación filial a los estudios. Todo esto además en un contexto de enorme dificultad familiar para el incremento de la inversión y proyección educativa a medida que decrecen las rentas de las clases populares, y se nos impone (en el peor de los momentos posibles) un modelo exclusógeno de financiación universitaria que tiende hacia el costo compartido, como revela el incremento notable de las tasas universitarias en los dos últimos años y sus negativos efectos progresivamente cifrados, si bien únicamente desde la dimensión de los muy probables y/o ya reales abandonos de universitarios por motivos económicos.

Para ilustrar estos hallazgos sobre multiplicación de situaciones y experiencias desigualitarias a la hora de acceder y permanecer en la universidad española de la crisis, los cuales conectan y reactualizan las vivencias de desigualdad estudiantil analizadas en la primera parte del texto, en esta segunda parte nos centraremos específicamente en el caso de los becarios, una especie de estudiante de clase obrera seriamente amenazada como consecuencia de una (socialmente injusta, inoportuna y no sustentada en datos que la justifiquen) reforma en el sistema de becas que bajo el pretexto de la búsqueda de la excelencia multiplicará las condiciones —junto a otras modificaciones y circunstancias que amenazan a nuestras universidades públicas, pero que desbordan los objetivos y espacio de este artículo— para la desigualdad de oportunidades educativas.



EL ACCESO Y LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE CLASES BAJAS EN LA UNIVERSIDAD. ALGUNAS EVIDENCIAS SOBRE LA DESIGUALDAD

Del análisis de los discursos de los jóvenes universitarios de diferentes procedencias sociales destacaremos, en primer lugar, una clara divisoria entre dos formas bastante diferentes de entender y abordar la vida como estudiante. Estos dos tipos implicarían, en un caso, asumir el estatus estudiantil sin necesitar en principio de elaborar argumentos que lo justifiquen («jóvenes autocomplacientes»). En el segundo caso, en cambio, nos hallaríamos con la vivencia de la apuesta universitaria como deficitaria de este tipo de argumentos legitimadores («jóvenes con sentimiento de deuda»). Esta divisoria tenía mucho que ver con el modo en que se asumía la relación entre los conceptos «juventud» y «estudios», así como con la forma de valorar la dependencia de los padres. Como sabemos, ser estudiante universitario implica en muchos casos dedicar unos años a invertir en educación dejando además de percibir los recursos que supuestamente se podrían obtener de haber ingresado en el mercado laboral, y asumiendo en ese sentido cierto grado de dependencia de la familia de origen. Así, el estatus de universitario, idealmente al menos, supondría una redundancia de la identidad juvenil. En ese sentido, el análisis reveló que cuando se pretendía apreciar dicha identidad en los discursos de los estudiantes, lejos de identificarlo como un constructo social universalmente reconocido, lo que se hallaban eran diferentes demarcaciones sobre los que se consideran los límites admisibles, justos, legítimos, que definirían la categoría de edad «joven». Esto nos estaría por tanto informando de diferentes estructuras de derechos y deberes en el seno de la familia. Derechos y deberes que, además, responden a patrones que tienen mucho que ver con la clase social del estudiante.

Así, el estudiante de orígenes populares se caracteriza por un modo de entender la etapa universitaria en que la dependencia económica familiar que ésta puede implicar no se asume gratuitamente. Antes bien, el peso de la deuda que esa dependencia prolongada e indefinida haría contraer con los progenitores genera en este tipo de universitario una suerte de tensión que les hace tener que legitimar su estatus de estudiante

- Además, yo vengo de una familia que soy... prácticamente el primero que estudia carrera, y, por ejemplo, mis hermanos menores míos están trabajando. Hombre a mí..., para mí eso supone una responsabilidad ya con la edad que tengo seguir estudiando. No haber terminado ya (Sergio, 5).

Se trata de un perfil de estudiante bien consciente de los costes que implica la apuesta universitaria. Estos suelen hacerse muy explícitos en los discursos en términos no sólo de recursos directos empleados, sino incluso también de los indirectos, de lo que se deja de percibir por estar dedicado a estudiar. De hecho, la suspensión de los planes de una supuesta emancipación, que saldaría generacionalmente y de un modo definitivo la deuda con los padres, parece computarse en algún caso como coste de oportunidad.



- Sí, tengo un hermano mayor. Y ese es el hándicap de alguna manera porque es... yo tengo veintiocho años, él con veintiséis años se casó, y él casado pues va estudiando. Se está sacando Filología Inglesa, por libre, y entonces...
(...) Entonces mi familia lo único que influye que eso, en quemarme un poquillo la sangre por parte de mi hermano. Pero que yo por ejemplo antes sí me agobiaba más el hecho de... del futuro ¿no?, porque decía, joé, tengo que hacer la mili, la objeción esta... son... me va a comer todo el tiempo, y si no, no voy a poder buscarte la vida (Mario, 27-28).

Obviamente los recursos subjetivos de los estudiantes cuentan. Un estudiante brillante, o al menos con los resultados necesarios para mantener por ejemplo una beca, no necesitará convencer a nadie de lo legítimo de su apuesta. Ahora bien, el umbral de resultados que se consideran satisfactorios sí puede estar muy condicionado por el capital económico y cultural familiar, como veremos. En cualquier caso, se constata en estos chicos una tendencia muy marcada a dar cuenta de sus resultados, o al menos a mostrar ostensiblemente que se es «responsable» en el trabajo académico.

- O sea, mal no, salí bien, sí me quedó una... porque a mí es que nunca me había quedado ninguna para el verano, y a mí eso fue la leche vamos. Además, fue una asignatura que me dejé. Me agobié y ni me presenté al examen ni nada. Que no... fue el agobio. Que no sé, que yo quería ser responsable, porque aunque no había problemas económicos pero no sé. Que son un dinero que yo sé que a mis padres les está costando trabajo ganarlo. Y... que más o menos intentas... te agobias un poquito, no sé... (Cristina, 9).

En este intento de compensar el «déficit de legitimidad de los estudios» a veces se cae en una extrapolación de predisposiciones y aptitudes laborales a la esfera de la actividad académica que resulta en ocasiones cuando menos sorprendente, e incluso disonante, con una supuesta actividad intelectual. Otras veces se trata simplemente de justificar por medio de la ayuda familiar la dependencia de la familia que implica la apuesta universitaria.

- Por eso te digo que muchas veces ser del campo también tiene sus ventajas. Porque yo ese valor... yo eso lo tengo porque nosotros vivimos allí... yo estoy acostumbrada a todo. Vamos, a mí no me da miedo de nada, ni a la oscuridad, ni a tenerme que levantar temprano, ni más tarde, nada. Yo a mí no me... (Sara, 7).
Eso te digo que eso eso... eso tiene mucha... mucha tela marinera. Muchas veces yo ya desesperada, de decir, madre mía, yo podría, yo podría rendir mucho más si no tuviera que ayudarlo en esas cosas, pero es que si no le ayudo... Ellos me están dando a mí... me están costando una carrera, yo tengo también que ayudarles en lo que pueda. Y me aguanto. Y si después tengo que recuperar el tiempo perdido por la noche, lo recupero (Sara, 16-17).

En otros casos de obvias limitaciones económicas de la familia, o de «deficientes» resultados del joven (reales o previstos, por ejemplo, por la especial dificultad de la carrera), el compaginar los estudios con la realización de algún trabajo parecen ser conductas orientadas a restaurar cierto equilibrio en la estructura de derechos en



las familias de estos jóvenes, algo que como veremos se manifestará especialmente en el caso de los becarios actualmente. En estos casos no se trata tan sólo de un ejercicio expresivo de la homología trabajo-estudios, sino que el trabajo en sí se convierte en un argumento pragmático legitimador de la tensa y contradictoria apuesta promocionista vía estudios universitarios.

(...) como yo mis padres me mandaron a estudiar, como yo no he respondido en los estudios... yo digo bueno, yo no he respondido en los estudios pero tampoco tengo que ser una carga para ellos económicamente. Ellos me dieron la oportunidad, bajo su... o sea, lo que estaba en sus manos, de decir tú haces esto, la oportunidad que tienes es ésta, como yo fallé... yo dije, bueno, pues económicamente no tengo que ser una carga. Entonces ya por eso me busqué yo... y buscarme la vida, ¿comprendes? Para... para que... y creo que fue como excusa para que no me dijeran nada de los estudios (María, 15).

El estudiante con sentimiento de deuda y mala conciencia por la dependencia económica con respecto a su familia, en otro orden de consideraciones, responde en todos los casos a hijos de pequeños campesinos y/o jornaleros, o de obreros. Nos encontramos, pues, con un conjunto de estudiantes de orígenes populares en que, pensamos, hay limitaciones de recursos disponibles para invertir en las estrategias educativas de los hijos; y, además, no suele existir una tradición previa de realización de estudios universitarios. Todo ello, resumiendo, les sitúa en una posición que muestra cierta necesidad de legitimar ante los padres un estatus en el que el derecho del hijo a vivir teniendo suspendido el tema del trabajo, lejos de ser incuestionable, ha de conquistarse de algún modo: demostrando aprovechamiento académico; aún más, garantizando el logro para el mantenimiento de una beca si se depende de ella⁶; compatibilizando estudios y trabajo o ayuda familiar, etc. El compaginar algún tipo de dedicación laboral con los estudios, no obstante, no siempre responde a una necesidad económica en sentido estricto. Hay veces en que se trata realmente de una solución más simbólica (sobreidentificación moral con los padres como forma de compensar el sentimiento de deuda) y/o identitaria (al margen de las sanciones académicas, que pueden vivirse de un modo especialmente estresante), que realmente pragmática. Y es que, en general, en estos jóvenes que viven un fuerte sentimiento de deber hacia los padres, —y éste es un rasgo que queremos enfatizar especialmente— encontramos una mayor dependencia de los resultados académicos a lo largo de toda la carrera.

⁶ Recordemos «el becario» de Hoggart (1999), quien ya en 1957 describe el modo en que los buenos estudiantes de las clases trabajadoras, que logran alcanzar los niveles educativos superiores gracias a la obtención de becas, viven su relación con el aprendizaje de un modo formalmente exitoso, pero caracterizado por una profunda falta de identificación subjetiva, tanto con el conocimiento como con la cultura entendida como saber desinteresado. El desarraigo físico y social de su grupo de procedencia (del que saben que su apuesta educativa les aboca inexorablemente a abandonar), así como la estrecha dependencia del éxito escolar en que se basa exclusivamente su apuesta promocionista, les hace en muchos casos vivir de un modo bastante angustioso su carrera escolar.



La dependencia del logro académico de los estudiantes de clase trabajadora, además, la hemos visto así mismo concretada en las decisiones iniciales de estos estudiantes. Recordemos las menores tasas de escolarización de los jóvenes de clases bajas, así como su mayor predisposición a las carreras más cortas y/o fáciles, lo que apunta a un aparente carácter menos ambicioso de éstos. De hecho, en nuestro análisis identificamos⁷ dos tipos ideales de elección de estudios que guardan una estrecha coherencia de significado con los diferentes modos de vivir la apuesta estudiantil y la identidad juvenil que acabamos de diferenciar. Así hemos podido distinguir entre un elector contingente, cuyos orígenes populares le hacen sentir la apuesta universitaria como una cierta ruptura con su posición de clase, y un «elector nato», correspondiente a familias de clase media no manual y alta.

El elector contingente es un tipo de estudiante cuya decisión de venir a la Universidad supuso un acto deliberativo de toma de conciencia de los costes y los posibles beneficios de la acción, en tanto ésta nunca se dio por garantizada. Se esgrimen seguridades y familiaridades (lo que estudian los iguales, por ejemplo, aunque eso no coincida con las preferencias personales) como argumentos que llevaron a optar por los estudios elegidos que parecen resultarnos poco «racionales»⁸. Apreciamos así mismo que en las decisiones prima la evitación de apuestas arriesgadas, en cuanto a la supuesta posibilidad de fracasar, sobre los beneficios que se pudieran obtener.

D. Y cómo te decidiste tú por Relaciones Laborales.

- No, no iba a hacer esto. Mi carrera siempre... prefería yo Psicopedagogía. Siempre me ha gustado. Pero... primero tenía que hacer Magisterio, o tenía que haber Psicología, porque me informé y eso, y tenías que hacer siempre, porque no había... Psicopedagogía directamente no hay, hay... tenías que acceder por cualquier... Y yo Magisterio me gustaba, pero no me gustaba tanto. Yo es que los niños me cansan mucho. Y ya una carrera que... mi hermana ya estaba colocada y más o menos lo mío... me daba igual pero yo qué sé, había gente en mi pueblo que lo hacía, un primo mío lo ha hecho. Y ya me metió en esto, que está muy bien... que está no sé qué... y ya me he metido en Relaciones Laborales. Pero que yo de siempre he querido hacer Psicopedagogía, de siempre (Pepi, 3).

⁷ Y éste fue uno de los temas en que más coincidencias encontramos entre nuestro trabajo el de los estudiantes universitarios británicos, lo que dio lugar al artículo con que comenzábamos nuestra exposición (Langa y David, 2006).

⁸ Sobre el concepto de racionalidad, aclarar que frente a los teóricos de la acción racional, que presuponen la acción utilitarista para todos los actores y circunstancias, optamos por todas aquellas tradiciones que subrayan más el peso en las decisiones de los «habitus», el efecto de las «fuerzas de inercia», la existencia de pluralidad de repertorios culturales, la diversidad de perfiles psicosociales, y en fin, las regularidades que podemos encontrar en las formas de decisión de distintas posiciones sociales. Son precisamente esas regularidades las que nosotros hemos querido identificasen nuestra investigación reconstruyendo así las razonabilidades o «razones prácticas» (Bourdieu, 1997) de los sujetos.

- Yo... pues más me incitaron también los amigos con los que estaba que estudiamos todos lo mismo y porque veía que tenía más salida hacer... que otras carreras y que veía yo que era una carrera que podía yo terminar.
D. Cómo que podías terminar, que había carreras que tú pensabas que no...
- Sí, que no podría terminarlas. Por los años y... por el gasto también de la carrera. Y por las dificultades que tiene también la carrera (Pepe, 1).

En muchos casos se busca en los prometedores resultados de la etapa pre-universitaria el motivo para justificar el hecho de emprender la vía de los estudios superiores. Parecen actuar, en efecto, más los «motivos para» que los «motivos porque» (en términos de Shutz) en este tipo de decisiones que, en cualquier caso, supusieron un hito en las trayectorias familiares de estos chicos en cuyas familias no se dio nunca por descontado el que los hijos seguirían estudiando.

- Eso lo tenía clarito. Dudé al principio un poquito si irme a FP, pero que no, que más o menos clarito lo tenía. Como mis padres no habían tenido estudios y... Mis padres no tenían... vamos mi padre y mi madre saben escribir y leer y lo justo vamos. Y las cuentas básicas, vamos. (...). Porque yo qué sé, que me... mis padres tenían, sobre todo mi padre, mucha ilusión en que algo que él no había podido conseguir que yo... si me gustaba, pues lo hiciera. Y a mí de siempre más o menos me ha ido bien. En el... en el colegio yo era... vamos, que era muy destacadita (Cristina, 1-2).

A lo anterior habría que añadirle el carácter más aparentemente azaroso («serendipity»), o al menos contingente, de las elecciones, resultante de que éstas nunca se dieron por garantizadas, sino que, al contrario, fue necesario argumentarlas, lo que muchas veces se hizo de un modo fluctuante, en un contexto de incertidumbres, dudas, desde luego bien distinto del de aquellos chicos para los que venir a la Universidad constituía la opción más probable que por ello no necesitaba explicitarse.

- No, el... estudiar ya después de... hacer selectividad y todo que... me haya costado mucho, ya si tenía yo ganas de..., vamos que ya me había puesto a estudiar y ya..., decía: pues ya me quito de todo esto, que la aceituna, la... peluquería, la cosa diferente; y me gustaba muchísimo magisterio, pero mucho y... dije: pues mira. Al principio pues no, en el instituto es que no me llamaba la atención estudiar, porque había ya amigas mías trabajando y...
(...) pero toda su manía⁹ era que yo estudiara, porque ella le gusta..., vamos, que le hubiera gustado estudiar y..., pues no pudo, entonces, toda su manía era que yo estudiara y... fue la que más me metió en..., en eso (Alicia, 8-9).

Por otro lado, hay un claro predominio de las constricciones financieras en la toma de decisiones. Estudiar, ya lo hemos visto, se representa para estos jóvenes como algo costoso; implica un sobreesfuerzo, un sacrificio para la familia, que en

⁹ El término «manía» (se refiere a su madre) de algún modo nos informa de que la opción de hacer estudios superiores constituía algo así como una extravagancia, o al menos una conducta extraordinaria.



ningún momento han dado por garantizado, y del que por ello son muy conscientes y explícitos. Venir a la Universidad supone un hito, una novedad en las trayectorias familiares de este tipo de estudiantes. El subrayar mucho los costes hace que los discursos se tiñan en no pocas ocasiones de un tono economicista.

- ¿Quién te paga a ti ese año? No sólo lo que tú te gastas ese año, o lo que se gasta tu familia en ti, el tiempo que tú pierdes, lo que dejas de ganar... porque tú lo que estás deseando es de salir ya a trabajar y despuntar para... para lo que te haga falta en la vida y para... para lo que le hace falta a todo el mundo. Un coche, casarse o lo que sea (Sergio, 19).

Muestran estos estudiantes muchas veces una vinculación instrumental con la institución universitaria, una expresión aparentemente muy calculadora o muy explícita sobre las motivaciones extrínsecas o, como acabamos de ver, las constricciones prácticas (económicas, geográficas, etc.).

- Sí. Estábamos... estábamos a lo mejor un día para decir «Pedro, por qué no vienes el fin de semana aquí a Jaén?» Y le decía «yo no me puedo venir aquí a Jaén porque estoy allí con mis amigos en el pueblo y...». Además, a mi padre tampoco le gustaba que viajase mucho. Y le decía que no. Siempre decía que no (Pepe, 25).

En el polo opuesto al elector de clases populares, el «elector nato», normalmente de clase media o alta, para el que venir a la Universidad constituía la opción más probable, prácticamente garantizada, que por ello no necesitaba argumentarse. Siempre tuvieron claro que tras las enseñanzas medias continuarían con la superior, dado que era lo normal en su ambiente (familia, amigos, instituto), incluso en casos de jóvenes que no dudan en presentarse a sí mismos como «malos estudiantes». Hemos apreciado que, en efecto, cómo hay quienes eligen y desarrollan carreras académicas nunca puestas en duda, independiente de las trayectorias previas y de las dedicaciones actuales, siendo a veces unas y otras más bien poco exitosas. Estos electores natos parecen moverse en un contexto que les hacen ver sus «futuros imaginados» (Ball, 1999) en clave de derechos («entitlement») y garantías que les permiten gestionar la suspensión en el tiempo de los planes de emancipación sin que les cause demasiada desconfianza o incertidumbre. El futuro parece estar inscrito en el propio presente en forma de «protensión» («propósito prerreflexivo de un porvenir que se presenta como un cuasipresente dentro de lo visible») (Bourdieu, 1999). Frente a las licencias expresivas de estos estudiantes autocomplacientes, el universitario de clases populares tiende, como ya antes dijimos, a elaborar un discurso más «utilitarista» y/o deliberativo (Hatcher, 1998) acerca de su experiencia en la Universidad.

Precisamente la heterogeneidad en los modos en que se construye la categoría de edad «joven» nos está informando sobre formas muy diferentes de valorar, construir, y negociar la opción de realizar estudios universitarios. Para las clases populares, que vienen siendo objeto especial de nuestra atención en este artículo, hemos analizado cómo esta decisión está estrechamente implicada en una apuesta promocionista que necesita darse algún tipo de argumentos justificativos. La actitud legitimadora de la actividad estudiantil puede revestir formas muy diversas, que en





parte nos remiten a los recursos económicos que efectivamente pueden movilizar las familias para la educación de sus hijos, pero también al grado de predisposición que éstas tengan para realizar inversiones educativas. La mayor tendencia a seguir estudiando a determinadas edades, en otras palabras, el que las apuestas universitarias estén inscritas en mayor medida en ciertas configuraciones familiares, constituye en sí un tipo de «capital cultural». La más endeble predisposición a seguir estudiando de las clases populares les hace ser más dependientes de los logros académicos e incluso sobredimensionar el sentido de los costes y las limitaciones. Esto se manifiesta, por un lado, hemos visto, en las elecciones iniciales, lo que puede explicar parte de las desiguales tasas de escolarización que constatábamos al comienzo de este trabajo; y, por otro, a lo largo de toda la carrera.

En relación con las elecciones aparentemente menos ambiciosas de los estudiantes de clases bajas, no olvidemos que, en efecto, la mayor parte de sus iguales se quedaron en el camino¹⁰. Es decir, nos encontramos en los niveles universitarios con carreras muy sobreesleccionadas, y aun así, los que deciden venir a la universidad parece que optan más por vías menos arriesgadas. Los teóricos de la elección racional (Erikson y Jonson, 1996; Goldthorpe, 1996) explicarán este fenómeno señalando cómo las decisiones de las clases bajas son, a un mismo nivel de rendimiento, menos arriesgadas y menos ambiciosas que las de las clases superiores, pues los costes son mayores para aquéllas, ya que tienen menor capacidad para absorberlos, y los beneficios esperados de continuar invirtiendo en educación son también menores que para las clases superiores (dado que no continuar estudiando no significaría para ellos descender socialmente, como sí les ocurriría a las clases más altas («efecto suelo»).

Desde otras perspectivas, críticas con la del actor racional, y más en sintonía con la nuestra, autores como el británico R. Hatcher (1998) consideran que el comportamiento menos arriesgado de las clases populares no sólo puede explicarse como un cálculo adaptativo plenamente consciente y realista, sino que actúan las llamadas «inertial forces», es decir, ciertas tendencias o formas de comportamiento más regulares en determinadas posiciones sociales. Las acciones de los chicos de clase obrera a veces se ajustan a lo que proponen los teóricos de la acción racional —nos dirá—, pero otras veces muestran una «racionalidad» distinta, o incluso una ausencia de racionalidad en tanto que los fines que persiguen no son claramente identificables como utilitaristas. Así distingue entre lo que sería un tipo de racionalidad estratégica «natural» (las de las clases medias que se mueven desde muy pronto por el sistema educativo eligiendo las vías más prestigiosas para sus hijos), con lo que sería una elección hecha desde posiciones sociales más bajas, con menor capital cultural y por ello menos información sobre cómo «navegar» por el sistema educativo, pero que optan por utilizar la escuela como medio de mejorar la posición de entrada en un mercado laboral cada vez más competitivo. En este segundo caso se apreciaría una orientación instrumental más explícita que en el de las clases medias.

¹⁰ En las transiciones educativas anteriores; tengamos en cuenta las siempre más altas tasas de fracaso y abandono escolar para las clases populares.

También desde una perspectiva opuesta a la de la elección racional, D. Reay (1998) y Ball, David y Reay (2002) estudian la influencia del «habitus» familiar e institucional en Gran Bretaña a la hora de elegir educación superior. Enfatizan la importancia del capital cultural de las familias, más allá del económico, dado que dicho capital va a ejercer una gran influencia a la hora de proporcionar al estudiante información sobre las distintas vías que puede elegir, los requisitos, las posibles salidas, etc., de modo que los estudiantes de clase media con elevado capital cultural serán más autónomos con respecto a la influencia meramente escolar, podrán adoptar decisiones más ajustadas, y así estarán en disposición de buscar más las ventajas comparativas a la hora de elegir uno u otro tipo de estudios. Destacan estos autores, por otra parte, que la diferencia principal entre los chicos de clase media, sobre todo con capital cultural, y los de clase obrera, se concreta en que para los primeros ir a la Universidad siempre se ha vivido en clave de certidumbres y confianzas, mientras que para los segundos los procesos de elección se muestran mucho más fluctuantes y aleatorios, en tanto que no responden a una conducta que en todo momento se ha dado por garantizada. Se subraya, además, que son los chicos de clase obrera los únicos que se refieren a las constricciones geográficas a la hora de tomar sus decisiones, así como se dan procesos de «autoderrota» en tanto hay determinados tipos de estudios de los que directamente se autoexcluyen.

En cuanto a las decisiones del estudiante universitario a lo largo de su carrera, dejando ya atrás el tema de las elecciones universitarias, ya hemos visto que la necesidad de justificar la apuesta educativa da lugar a conductas como la de plantearse la necesidad de compaginar los estudios con algún tipo de dedicación laboral en caso de deficientes resultados (reales o previstos) como forma de restaurar un cierto equilibrio en la estructura de deberes y derechos familiares. Nos resultan en este sentido interesantes las reflexiones de Hilary Metcalf (2003), que encuentra para Gran Bretaña que el incremento de estudiantes que trabajan, al ser este tipo de comportamiento más frecuente entre las clases más bajas y entre aquellos cuyos padres tienen menores niveles de estudio, está contribuyendo a la estratificación y jerarquización de la institución universitaria. Dado que los grupos con menores probabilidades de cursar estudios superiores, incluso cuando lo hacen, tienen una mayor presión económica que les orienta a complementar sus ingresos con algún trabajo, éstos tienden a obtener peores resultados académicos. Además, destaca que otro efecto contrario a la igualdad de oportunidades se está produciendo cuando este tipo de estudiante se orienta en sus elecciones hacia aquellas universidades que facilitan el compatibilizar estudios y trabajo, autoexcluyéndose de las que no lo hacen o incluso lo prohíben, que suelen ser, además, las más prestigiosas.

De otro lado, no olvidemos que quizá el caso de los estudiantes que viven más objetivamente la presión por el logro académico es el de los que dependen económicamente de las becas. Abordaremos a continuación especialmente esta temática, dado que la política de becas constituye uno de los cambios institucionales acaecidos recientemente que pensamos más pueden afectar a la DOE universitaria por clase social.

Consideramos, en fin, que los diferentes grados de legitimidad con que cuentan los estudios universitarios no son sino «disposiciones para la acción» que



han de ser tenidas en cuenta a la hora de «comprender» los procesos de construcción de las desiguales preferencias educativas que de un modo incontestable y persistente muestran las estadísticas. Pensamos que este tipo de predisposición nos informa de un «habitus» cultural (muy relacionado con el nivel económico y de escolarización) que en todo caso no hace más que mostrarnos de nuevo la desigual disponibilidad de capitales movilizables en el campo de la educación superior con que cuentan los jóvenes y sus familias. La mayor presión por el logro de los jóvenes de clases populares les hace venir menos a la Universidad (procesos de autoexclusión); hacerlo, cuando lo hacen, en apuestas menos arriesgadas; y ponderar bastante más en sus decisiones (continuar o no estudiando, compaginar estudios y trabajo) los costes y limitaciones en caso de deficientes resultados y/o posible pérdida de la beca de la que se depende.

NUEVAS CONDICIONES PARA LA MULTIPLICACIÓN DE LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS: LA NUEVA POLÍTICA DE BECAS EN EL MARCO DE OTRAS MEDIDAS DE RACIONALIZACIÓN DEL GASTO UNIVERSITARIO

Una vez analizadas algunas de las situaciones de desigualdad habitualmente experimentadas por los jóvenes de clase obrera a la hora de acceder a la universidad, incluso durante etapas de expansión educativa, nos centraremos en lo que sigue en el análisis de algunas de las consecuencias de los cambios recientes en el sistema de becas en España sobre esas distintas situaciones de desigualdad de oportunidades educativas que ya se daban. Fundamentalmente ilustraremos cómo esta reforma multiplicará las autoexclusiones educativas y determinará estrategias estudiantiles en las cuales la presión por el logro será aún mayor. De cara a dicho análisis no perdemos de vista que el giro experimentado en materia de ayudas al estudio coincide con otras tendencias y cambios de importante calado en nuestra universidad, ya antes barajados y aplicados con negativas consecuencias en otros países, como Inglaterra.

En el mismo trabajo al que aludíamos al comienzo de este artículo (Langa y David, 2006) señalábamos también cómo las transformaciones acaecidas en la educación superior en Inglaterra a partir de la Higher Education Act, implantada en 2004, se materializaron en un más difícil acceso para los estudiantes «no tradicionales» (clases bajas, minorías étnicas y mayores). Estos cambios básicamente consistieron en un notable incremento de las tasas, que se vio acompañado de la sustitución de un sistema de préstamos, en lugar de becas, como forma de ayudar a los alumnos con necesidades financieras. Aunque el gobierno laborista paradójicamente no dejó de tener el acceso de los grupos menos privilegiados a la educación superior como objetivo declarado de sus políticas educativas, las desigualdades persistieron y, además, se concretaron en una presencia desigual de estos sectores sociales en un sistema de educación superior claramente jerarquizado.

En el caso de España, también advertíamos de una más moderada pero clara tendencia al aumento de la financiación privada de las tasas educativas (Hernández, 1998). Si ya el panorama apuntaba indicios nada halagüeños en 2006, la evolución a partir de entonces, en un escenario de crisis, no ha hecho sino agravar una ten-



dencia de restricción del gasto en educación, especialmente a partir de 2010, que ha multiplicado las limitaciones de tipo económico para los estudiantes.

En concreto, las medidas establecidas por el gobierno actual mediante Real Decreto-Ley 14/2012 de 20 abril, las cuales afectan al modo de financiación de los estudios universitarios, conllevan dos cambios sustantivos: un considerable aumento de las tasas universitarias y un profundo viraje en la política de becas. En cuanto a las tasas universitarias, el citado real decreto fija como criterio que el estudiante aumente su aportación y pague entre el 15% y el 25% de los costes efectivos de la enseñanza en primera matrícula. Este porcentaje se incrementa significativamente para las segundas y posteriores matrículas. Entre el 30% y el 40% de los costes en segunda matrícula; entre el 65% y el 75% en la tercera matrícula; y entre el 90% y el 100% a partir de la cuarta matrícula. Para los masters las subidas previstas son aún más elevadas: del 40 al 50% en primeras matrículas, y del 65 al 75% en segundas.

Aunque estas medidas se han aplicado desigualmente por las distintas comunidades autónomas¹¹, al menos en las segundas y posteriores matrículas los precios se han disparado notablemente para todos los universitarios. No es de extrañar, pues, que hayamos vivido un final de curso jalonado de conflictos, desajustes e inauditas soluciones de última hora (fraccionamiento de pagos, fondos sociales de rescate, aparición de mecenazgos), a fin de dar algún tipo de respuesta a aquellos miles de estudiantes¹² que están en riesgo de ser expulsados administrativamente de la universidad por impago de matrícula.

Recortes educativos, leyes segregativas en la enseñanza secundaria, restricciones de las becas, incremento de las tasas, así como multiplicación de las dificultades de muchas familias para mantener o aumentar sus inversiones educativas, estructuran una situación que, prevemos, multiplicará la desigualdad de oportunidades educativas entre clases que ya se daba a la hora del acceso y mantenimiento en los escalones superiores del sistema educativo. Concretamente, ¿cómo afectará la nueva política de becas impuesta?

LAS BECAS UNIVERSITARIAS EN ESPAÑA: UN PRECARIO SISTEMA EN SERIO RIESGO

El sistema de becas en España presentaba una serie de déficits susceptibles de mejoras que ahora tampoco se emprenden. El primero: la insuficiencia de la mayoría de las becas a la hora de compensar los costes derivados de la dedicación plena al oficio de estudiante, como veíamos un elemento clave que opera en las estrategias de familias y estudiantes de clases populares a la hora de proyectarse o no hacia la universidad. El segundo: la existencia de exigentes y poco modulados umbrales eco-

¹¹ Destacaremos las subidas más altas, de un 66,7% en Cataluña y en torno al 40% en Castilla León, Canarias y Madrid.

¹² Las actuales estimaciones, bastante provisionales aún, hablan de 30.000 (*El País*, 18-6-2013).

nómicos para poder acceder a estas ayudas, especialmente a las de mayor cuantía¹³. El tercero: los retrasos en la resolución burocrática y percepción de las ayudas, hechos generadores de perversas inseguridades si tenemos en cuenta que quien no recibe la beca solicitada ha de pagar luego matrícula además de otras posibles deudas. El cuarto: la existencia de minoritarios, pero variados, casos de fraude que deterioran la imagen de todo un colectivo ante la sociedad más amplia. Por último, la escasa dotación de becas para los ciclos donde se registra mayor abandono de los estudios. Así, el grueso de los programas se destina a la educación superior, nivel en el que las barreras al acceso ya han causado la mayor parte de sus efectos clasistas como producto de la imbricación de factores económicos y socioculturales (Martínez, 2007).

Pese a estos déficits, desde su configuración en 1983 nuestra política de becas había gozado hasta las reformas de los últimos dos años de un importante consenso. En gran medida éste se debía a que, pese a lo que falazmente se ha venido argumentado para justificar los cambios ministeriales, nuestro sistema de becas, por precario que fuera, combinaba la solidaridad social con la exigencia individual. Por un lado, su existencia contribuía a minorar las desigualdades entre los jóvenes a la hora de proyectarse en el porvenir escolar y afrontar los costes derivados de los estudios. Ésta era la finalidad esencial del sistema, hoy seriamente cuestionada. Por otro, una vez garantizado el acceso no competitivo a becas siempre que se objetivara administrativamente la necesidad de los solicitantes, las becas promovían la rendición de cuentas¹⁴. Actuaban como exigencia e incentivo para el rendimiento en el sistema educativo de los escolarmente heterogéneos individuos integrantes de los grupos socialmente desaventajados y por ello favorecidos por las ayudas. En el marco de ese consenso, hay autores (Carabaña, 2002: 178) que han llegado incluso a valorar las becas (sobre todo las universitarias) como el instrumento más equilibrador, más eficiente y menos perverso de política educativa.

No obstante, aunque la renovación de becas ya estuviera desde hace décadas condicionada a resultados académicos, el principio de igualdad de oportunidades

¹³ En el curso 2010/2011 aproximadamente un 25% de estudiantes universitarios tenía derecho a algún tipo de beca, pero los beneficiarios de ayudas superiores a los 3.500 euros apenas representaban el 4,8% del conjunto de universitarios, según cálculos de las estadísticas educativas de becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010-11. Disponibles en: <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/recursos-economicos/becas-ayudas/2010-2011.html>.

¹⁴ Desde 1961, una vez se crea el franquista «Patronato para la protección escolar y la igualdad de oportunidades, la renovación de becas ha estado condicionada a resultados académicos. En trabajos anteriores (Jiménez, Río y Caro, 2012; Jiménez, Río y Caro, 2013) se realizó un análisis de las bases de la reforma de las becas contrastada con un examen de los datos académicos de becarios y no becarios en los años previos a la misma. En todas las ramas y titulaciones los becarios, especialmente quienes recibían ayudas de mayor cuantía, obtenían porcentajes de créditos aprobados superiores a los de los otros estudiantes. En titulaciones como ingenierías-arquitectura, donde la tasa media de créditos superados por el alumnado está en torno al 55%, los becarios aprobaban más del 65% de los créditos. Según Hernández y Pérez (*El País*, Soc. 17/09/2012), los becarios acortan en dos años el tiempo medio empleado por los universitarios españoles en la obtención final de las titulaciones. Por tanto, puede cuestionarse el argumento esgrimido de la incondicionalidad de las becas, «únicamente por ser pobre», y su ineficiencia anterior.



había sido la base asumida y aceptada del funcionamiento del sistema. Pocos han cuestionado hasta fechas recientes lo que hoy emerge en el debate público: si es de justicia redistributiva exigir académicamente más para poder mantener becas a una hija de jornalero que un hijo, en cambio, de una farmacéutica sí capacitada económicamente para afrontar los costes directos e indirectos derivados de los estudios filiales sin necesidad alguna de ayudas públicas.

¿Por qué entonces el rechazo que aquí, junto a miles de amenazados estudiantes, mantenemos frente a la reforma de las becas emprendida? ¿No podríamos una vez más conformarnos y asumir que estas reformas únicamente representan un ajuste técnico del sistema de becas materializado en un mero incremento de las exigencias académicas para acceder a éstas y conservarlas?¹⁵. Mucho nos tememos que no es así. Las medidas actuales implican cambios que tendrán consecuencias negativas sustanciales para la igualdad de oportunidades educativas.

En primer lugar, el decreto anticipa consecuencias sustanciales porque las condiciones académicas sucesivamente incrementadas no sólo serán determinantes a la hora de renovar el derecho a las ayudas, como ya venía ocurriendo. También lo serán a la hora de poder acceder por primera vez a becas en unas universidades encarecidas, lo que fomentará procesos de autoexclusión. Es más, durante la enseñanza secundaria postobligatoria también se exigirán calificaciones superiores a las del resto de sus compañeros a los cada vez más inseguros y menos incentivados estudiantes de escasos recursos aspirantes a alguna beca. Incrementar las exigencias para acceder a becas en secundaria postobligatoria incentivará el abandono escolar prematuro de los perfiles de estudiantes donde más frecuente es este preocupante fenómeno¹⁶. Podemos, así, encontrarnos ante una medida perversa a la hora de «combatir» el abandono escolar temprano.

¹⁵ Además de rebajar sustancialmente la cuantía de las ayudas, para el curso 2013/2014 el gobierno prevé endurecer por segunda vez (ya lo hizo para el 2012/2013) las exigencias académicas, sobre todo para acceder a la primera beca en la universidad. Se exigirá un 6,5 de nota a quienes desde bachillerato pretendan acceder a becas universitarias compensatorias, y entre un 85 y un 100% de créditos superados para renovarlas en siguientes cursos universitarios. También se incrementarán las exigencias académicas para disfrutar de beca durante secundaria postobligatoria, así como la nota para disfrutar de matrícula universitaria gratuita, finalmente rebajada a un 5,5. Además, se reducen las cuantías de los componentes compensatorios y de movilidad de las ayudas hasta 1.500 euros cada uno. También se multiplica la inseguridad generada por los anteriores requisitos al introducirse condiciones variables de ingreso mediante la práctica (materializada en una fórmula matemática) de hacer depender una parte del dinero que se reciba de las calificaciones obtenidas por el solicitante y de las calificaciones y cantidad de otros solicitantes con derecho a ayuda. También se condiciona la percepción del componente de movilidad a que ningún familiar incluido en la declaración de la renta resida en la ciudad universitaria para la que se solicita la ayuda de movilidad. Véase *BOE*: Real Decreto 609/2013, de 2 de agosto.

¹⁶ La administración andaluza, con cerca del 30% de los becarios del Estado, ha comprobado que, una vez resueltas el 96% de las solicitudes de becas preuniversitarias solicitadas en Andalucía, se ha producido para el actual curso 2012/2013 un descenso aproximado del 10% (de 47.150 a 37.468) en el número de estudiantes de secundaria postobligatoria que (pese a reunir las condiciones económicas no modificadas) quedarán sin ayudas al establecerse, también en estos ciclos preuniversitarios,

En segundo lugar, los efectos negativos de los cambios introducidos en el sistema de becas serán sustanciales porque se acometen —frente a lo tantas veces declarado en el sentido de que se multiplicarían las becas siempre que se decidiera multiplicar las tasas— en paralelo a un incremento notable (aunque variable según comunidades) de los precios de la matrículas. Incremento, apuntábamos, que coincide además con una reducción drástica y generalizada de las rentas de muchas familias, cuyas capacidades de aumento de la inversión educativa —según consta llamativamente la Encuesta de Presupuestos Familiares publicada en junio de 2013— difícilmente va a poder mantenerse en un contexto de crisis y destrucción de derechos sociales. A todo ello sumaríamos un aumento de las dificultades para la materialización del objetivo tantas veces deseado, pero escasamente instrumentado, de fomentar e incrementar la movilidad estudiantil. No hay que despreciar tampoco la dilapidación del capital humano. Como veremos, las dificultades actuales están promoviendo estrategias de autolimitación de las opciones formativas al evaluarse con mucho mayor detenimiento, por padres y estudiantes, las dificultades académicas y los costes de las titulaciones ante la objetiva inseguridad respecto a las becas que ha generado el gobierno.

En tercer lugar, la reforma del sistema de becas, lejos de representar un mero ajuste técnico, implica otro paso más hacia la materialización de un proyecto ideológico que camina hacia una concepción de las becas donde su citado principio básico, favorecer la igualdad de oportunidades, queda subordinado frente a concepciones elitistas de la educación poco compatibles con ese primer principio de igualdad de oportunidades hoy gravemente en riesgo¹⁷. Así, los cambios recientes en el sistema de becas se enmarcan en una apuesta política por una fórmula de universidad pública que, además de regresiva en términos de igualdad de oportunidades, es injusta y clasista, ya que está basada en la exigencia de más meritocracia para poder acceder o continuar en la universidad, pero sólo a los estudiantes que están en peores condiciones socioeconómicas. A lo que asistiríamos, entonces, es a un intento de cambio de modelo en el que únicamente se trataría de ganar en eficiencia aumentando las exigencias para los estudiantes de clases populares. Lo que tradicionalmente se consideraba un instrumento de igualdad de oportunidades pasa a ser crecientemente

una nota mínima por encima de lo que se exige al conjunto de los estudiantes para poder promocionar de curso. Se estima, además, que con las otras nuevas exigencias previstas para para el curso 2013/2014 puede reducirse aproximadamente a la mitad el número de estudiantes de bachillerato y ciclos formativos becados. Véase Consejería de Educación (Junta de Andalucía), nota de prensa 13 de marzo 2013. Disponible: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/GabinetePrensa/Notas_de_prensa/2013/Marzo/nota_prensa_130313_becas.

¹⁷ Como precisa Calero (2012: 1), «la remoción de las barreras para los grupos con menos recursos (objetivo de equidad) no parece compatible con el mantenimiento de una visión elitista; es necesario tener en cuenta, además, que los planteamientos elitistas presuntamente basados en el mérito o en el esfuerzo acaban resultando planteamientos elitistas sin más, ya que el esfuerzo y el mérito dependen, en muy buena medida, del origen sociocultural de la familia».



concebido como una «perversión igualitarista» que desvirtúa el «significado y el fin de las becas»¹⁸.

Actualmente dirigentes universitarios y representantes políticos de distintas formaciones rechazan las reformas de las condiciones de acceso y preservación de becas. Ahora bien, los cambios en la dirección que apuntamos ya se barruntaban en la universidad española desde unos años antes a que llegara a legislar el actual gobierno. El anterior, socialista, ya propuso de hecho medidas de incentivo económico a la excelencia que, si bien no alteraban las bases del sistema de becas basado en la igualdad de oportunidades, empezaban peligrosamente a marcar una dirección también coincidente con la tomada por el Consejo de Universidades. Este propuso unir a «la consideración de la beca como un derecho, mecanismos que animen al estudiante para alcanzar las mejores cotas de su compromiso social, en la forma, por ejemplo, de dotaciones complementarias que incentiven el esfuerzo y la excelencia en el rendimiento académico» (Consejo de Universidades, 2010: 34). Por tanto, aunque el giro regresivo en la política de becas bajo el pretexto de primar la eficiencia y la excelencia debamos atribuirlo a un gobierno, parte de los enfoques que éste aplica en gran medida ya formaban parte de la agenda de gobernanza universitaria.

LAS EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS DE UN BECARIADO EN RIESGO: EFECTOS PERVERSOS DE LA REFORMA

El gobierno de España todavía no ha ofrecido datos oficiales de los efectos de una reforma del sistema de becas que mantiene los umbrales de renta exigidos a la población demandante, pero eleva como decimos los requisitos académicos exigidos para acceder y conservar estas ayudas. Algunas de las principales universidades estatales, en cambio, sí han ofrecido datos. Las universidades de la comunidad valenciana, una de las que más han subido las tasas, calculaban que con las nuevas exigencias académicas introducidas el 51% de los estudiantes becados en el 2011/2012 perdería la ayuda al implantarse las nuevas condiciones de acceso a ayudas¹⁹. La universidad de Sevilla, en cambio, estimó antes de aplicarse la reforma que con la misma la perderían el 17,9% de sus becarios. Los datos tras resolverse las ayudas

¹⁸ La FAES, fundación de ideas cercana al gobierno, publicaba en 2009 un documento donde se dibujaban a través de gordos brochazos ideológicos los principios de esta reforma. A lo largo del mismo se afirmaba: «Los gobiernos socialistas han desvirtuado el significado y el fin de las becas de estudio. Lo que debería ser una fórmula para recompensar el esfuerzo de los mejores estudiantes se ha convertido, con la actual perversión igualitarista, en un sistema que premia a los mediocres o en una mera ayuda social a familias con niveles bajos de renta, independientemente del resultado académico» (Vermoet Hidalgo: 2009: 108).

¹⁹ «Con el incremento de la nota media (que pasa de 5,5 a 6) y la penalización de los suspensos, el 51% de los becarios de esta institución académica no tendrá ayuda el próximo curso [...] En la actualidad existen 13.226 beneficiarios del sistema de becas público en la Universitat, de los cuales 6.743 no hubieran tenido acceso a las ayudas de haberse aplicado el curso pasado los nuevos requisitos» (El País, Ed. Val. 27/08/2012).



finalmente presentados por el Rector ante el Claustro (4 de junio de 2013) indicaban que había habido un descenso del 20% en el número de becarios²⁰. Como producto de otras extrapolaciones a cargo de expertos en gestión universitaria, de las cuales se han hecho ampliamente eco los medios de comunicación, se ha calculado que el próximo curso 2013/2014 perderían la beca 35.000 universitarios, descendería un 12% el número de becarios, y se pasaría de una tasa de cobertura de becas del 23 al 16% de la población universitaria²¹. En todo caso, al menos en el momento de redacción de este texto, asistimos a un confuso baile de cifras sobre los efectos de la reforma en la reducción del número de becarios. Los medios de comunicación no afines al gobierno publican datos, pero falta un estudio cuantificador de las repercusiones de la reforma.

Aunque emplazados quedamos a la disposición necesaria de más datos estadísticos respecto de los efectos de una reforma que naturalizará e intensificará la discriminación de clase en nuestras universidades²², lo que nos jugamos es tanto que no podemos (ni queremos) aguardar varios años a fin de empezar a dar cuenta de los efectos para la igualdad de oportunidades que pueden tener los cambios antes descritos. Los primeros datos de un estudio en el cual nos planteamos seguir las trayectorias y avatares de diferentes perfiles de becarios, pero sobre todo de poseedores o perdedores de becas compensatorias (Jiménez, Río y Caro, 2012; Jiménez, Río y Caro, 2013), nos servirán de referencia empírica para las argumentaciones y la reconstrucción de las vivencias de un becariado en riesgo, cuyas razones prácticas, nuevos dilemas y estrategias restrictivas como producto de la reforma identificamos, en consonancia con lo que se muestra en la primera parte del texto.

En primer lugar, las nuevas exigencias e incertidumbres derivadas de la reforma estarían suponiendo una intensificación de lo que en la primera parte del texto denominábamos procesos de autoexclusión o de elaboración de preferencias reductoras de riesgos ante el objetivo incremento de la inseguridad y de la dificultad para afrontar los costes que sobrevienen con los estudios. Actualmente estas situaciones afectarían, de manera crítica, a estudiantes en las puertas de acceso a la universidad. Después de prepararse y afrontar costes de oportunidad con tal obje-

²⁰ «El Estado ha denegado 13.000 de las 30.000 solicitudes de becas cursadas por los 60.000 estudiantes de Grado que tiene actualmente la institución [...] Un 43% de los alumnos que aspiraban a una ayuda del Gobierno para empezar o continuar sus estudios universitarios tendrán que buscarse una financiación alternativa o abandonar la carrera. Las cifras son más que negativas si se tiene en cuenta que la denegación de becas ha aumentado un 18,1% con respecto al curso anterior, en el que fueron 11.000 los alumnos que se quedaron sin las ayudas para pagar la matrícula y otros gastos generados por los estudios» (*Diario Sevilla*, 05/06/2013).

²¹ Corresponde la facilitación de estos datos a un medio de comunicación al experto universitario Hernández Armenteros. El primer medio que lo difundió fue Cadena SER. Véase: http://www.cadenaser.com/sociedad/articulo/35000-estudiantes-pierden-beca-recortes-ministro-wert/csrcsrpot/20130612csrcrsoc_2/Tes.

²² En el momento de redacción de estas páginas conocemos que el Consejo de Estado ha instado al gobierno a un estudio detallado de los impactos de la reforma que, no obstante, es publicada en *BOE* el 2 de agosto de 2013.



tivo —incentivado por la costumbre de otros perceptores de becas en sus medios de origen que pudieron «ver la universidad» gracias a las mismas—, actualmente estos jóvenes estarían sin embargo descartando —con mucha mayor frecuencia que años atrás— la opción universitaria ante el incremento de las tasas, la incapacidad familiar de mantener o aumentar inversiones educativas, y la multiplicación administrativa de las dificultades y de las inseguridades para conseguir y renovar las becas. Estas auto-limitaciones formativas serían más frecuentes, en todo caso, entre becarios de zonas rurales cuyos gastos de desplazamiento a las ciudades universitarias se multiplican.

- Va a hacer la selectividad para tenerla ahí hecha, pero me dijo que no sabe si va a poder irse a estudiar a la universidad porque como estaban las cosas con las matrículas y las becas no veía que pudiera [...] Estoy seguro de que hay muchos más casos que están diciendo: la cosa está muy fea, puede que no sea el momento de estudiar²³. Para una persona que acaba de hacer bachillerato, que puede y quiere estudiar no debería haber alternativa (Antonio, Ingeniería Aeronáutica, B10).

La existencia de las becas, comprobábamos en otro estudio (Río y Jiménez, 2013), no sólo servía a familias y estudiantes para solventar constricciones materiales en el presente. La posibilidad de alcanzarlas también constituía un recurso para proyectarse en el porvenir escolar con más seguridad, imponiéndose además en casos de discordancias de expectativas las opciones formativas de los futuros universitarios con respecto a las muchas veces todavía más cautas y calculadas —en términos de costes de tiempo, dificultad y utilidad laboral de las titulaciones elegidas— apuestas educativas de los padres de escasos recursos. La autonomía del estudiante a la hora de elegir sin tanto justificar sus opciones, y con cierto margen de rectificación de errores al elegir una titulación, se ve seriamente amenazada en el nuevo contexto, por tanto.

- Dependiendo de si tienen becas, si les viene beca sí se plantean hacer la carrera, si no, se plantean hacer un módulo en el pueblo de al lado que por lo menos no tienen que pagar nada, el transporte y ya está [...] Estamos acostumbrados a que siempre nos viene becas, ahora esto del recorte no estamos acostumbrados. Y tú piensas: ¿Y si no me viene? Y si me quedo sin... Eso hace que mucha gente se piense si estudiar carrera o no. Se están pensando mucho si venir o no, no es lo mismo (Araceli, Magisterio, B14).

¿Y aquellos que gracias a la existencia de becas sí pudieron «llegar a la universidad»? Muchos reconocen que, en el contexto actual, difícilmente se hubieran planteado esa opción de «venir» que ahora implica «sacarse la carrera perfecta».

- Yo trabajé con la idea de poder venir, pero si no fuera por la beca no estaría aquí. A una niña de 17 años se la explota, se le paga muy poco, ahorré muy poco dinero.

²³ Casos extremos, de los que gustan al periodismo, se han dado de estudiantes que no han podido realizar Selectividad al carecer en ese momento su familia de recursos para sufragar la tasa de inscripción.

Con lo que ahorré me podría haber pagado un par de meses y con lo que ahorró mi madre, otros dos. Y el resto de la carrera, ¿quién me lo paga? A mí me abrió un mundo la beca [...] Si lo hago ahora [decidir ir a la universidad], es que directamente diría no voy a ser capaz de sacarme la carrera perfecta; no voy a ser capaz de sacarme todos los créditos por año, todos, todos. Entonces, para qué me lo voy a plantear; no me lo planteo (Irene, B2 Periodismo).

A su vez, las menores posibilidades actuales para que sus dificultosas trayectorias universitarias sean secundadas por los hermanos menores («a punto») intensifican los sentimientos de culpa y deuda que, veámos, azotaba la dificultosa, contingente, medida y continuamente justificada presencia en la universidad de este perfil de jóvenes. Hay de hecho universitarios que, al considerarse con más y más inmediatas opciones laborales o al sentir culpablemente el fracaso de la pérdida de la beca, se plantean incluso renunciar o interrumpir proyectos formativos («quitar-me», «no hacer el máster») para que puedan invertirse todos los menguados recursos familiares en la formación de los hermanos menores.

- No tenemos para pagar dos matrículas [...] Me es más fácil buscarme un trabajo yo que buscárselo ella [...] Y no lo veo justo porque yo quiero estudiar, lo mismo que mi hermana tiene derecho a preparase (Ana, Ciencias del Trabajo, B3).

En algunos casos la retirada es un futurible bastante probable. En otros hablamos de hechos. Esta alumna finalmente se presentó a algunos exámenes, una vez sus padres consiguieron dinero para pagar la matrícula a final de curso, pero regresó al pueblo al recibir la denegación de la beca.

- En verdad, la decisión más que nada fue mía [...] Hablé con mi padre, dijimos, bueno, si no se puede pagar pues me tendré que volver a mi casa, y que me tenía que volver [...] Y si veo que el año que viene va a seguir estando igual, prefiero no seguir, prefiero hacer otra cosa, un módulo de formación profesional (B14, Araceli, Magisterio).

Otro efecto perverso de la reforma —también desde el punto de vista propio de la teología del capital humano que arguye la necesidad de maximización de la inversión educativa y de la atracción de los estudiantes más capacitados hacia estudios considerados con mayor valor social añadido— es la multiplicación de las razones prácticas para la elección inicial o la migración hacia titulaciones universitarias «más cerca de casa», de «menor nivel»; pero consideradas «más fáciles» para «mantenerse con becas». La presión por el logro y la evaluación de costes —características de los estudiantes de clases populares que se subrayaban en la primera parte del artículo— se intensificaría como producto de las reformas²⁴.

²⁴ Como vimos, los jóvenes de clase obrera mantendrían a la hora de la elección de titulaciones una mayor sensibilidad a los costes económicos, geográficos y de otra índole que representarían sus opciones.



- La doble titulación sólo está en Sevilla [...] es de Jaén, ya ha estado viendo si se va a otro sitio, si hace Derecho allí en Jaén [...] Estoy en una doble, que es más difícil que si te vas de esta universidad para hacer Derecho solo (Lola, Doble Titulación Derecho-Gestión Pública, B1).
- Y ahora, una vez que ya me veo en la tesitura de una matrícula de 1.570 euros el primer año que no tengo beca, que es mi segundo de carrera, es ahora cuando realmente te planteas el hecho de ¿he elegido bien la carrera o tendré qué cambiarme? [...] Yo puse periodismo de cuarta opción, pero ya pasas a planteártelo más seriamente. Si no puedo con una carrera científica, habrá que probar otros caminos (B13, Doble grado, Físicas e Ingeniería de Materiales).

Por otro lado, la multiplicación de las inseguridades a la hora de conservar las becas, así como el aumento de los precios de las matrículas, estaría obligando a los estudiantes a la puesta en marcha de estrategias que derivan en una precarización de las condiciones de estudio con efectos negativos para el mantenimiento de la productividad y de la competitividad escolar. Es lo que los estudiantes definen como el «círculo vicioso» estudiado por Metcalf (*op. cit.*) en el caso de los estudiantes trabajadores. Perder la beca —a veces sentir el miedo cada vez más objetivado a perderla y tener luego que afrontar deudas con la propia universidad, incluso con bancos— obliga a poner en marcha estrategias de ahorro o de búsqueda de recursos que lleva hasta condiciones de estudio flexibles: «pedir apuntes», «regresar a los exámenes», «pegarse la paliza de ir y venir», «buscar de lo que sea este año»... Dichas modulaciones ponen en riesgo, sin embargo, la probabilidad de recuperar las condiciones de rendimiento académico para mantener o recuperar posteriormente las ayudas perdidas²⁵.

- Cada vez me van a exigir más y cabe más la posibilidad de que te quede alguna y te quitan la beca y te quitan... y encima tienes que pagar matrícula, y un buen dinero [...] Y yo ya me he planteado ir y venir [140 kilómetros] Mi estrategia es ahorrar de donde pueda siempre para el próximo año por si acaso me quedo sin beca. Yo sé que yo puedo, pero no sé hasta... me puede ir un día mal (Lola, Doble Titulación Derecho-Gestión Pública, B1).
- De hecho estoy buscando trabajo La cosa está muy mal, pero estoy buscando trabajo... Dar clases particulares es lo que he hecho siempre —y lo que sigo haciendo— y con eso pues sacarme algo... Con el agravio de que ahora las tasas de la matrícula

²⁵ «Y más con Bolonia», un ejercicio de ilusionismo pedagógico cuyas renovadoras metodologías de evaluación no vendrían sino a renovar e intensificar la discriminación negativa hacia los estudiantes que tienen que trabajar, y no precisamente para poder viajar. Para los estudiantes trabajadores, los efectos discriminatorios de las exigencias de Bolonia (diversificación de horarios, más prácticas y clases obligatorias, plazos incesantes de entrega de trabajos, más trabajos en grupo que multiplican las interdependencias que producen las calificaciones, algo especialmente crítico para los becarios...) se ven incrementados por la nueva ofensiva contra los derechos laborales que, en el caso sensible de los jóvenes, dificulta su planificación como estudiantes al verse cada vez más supeditados a lo que se llama flexibilización: a los cambios imprevistos de turno, a la inseguridad de los periodos de trabajo-no trabajo, a la ausencia de permisos para presentarse exámenes.



también han subido. A estas alturas no puedo dejar la carrera ya porque ya llevo mucho peso lectivo encima y no me queda tanto... Me he planteado irme a Jaén y estudiar a distancia: hablar con mis compañeros casi diariamente para preguntarles sobre las asignaturas, lo qué van dando, y yo allí tirar de biografía... de bibliografía más o menos específica, recomendada por los profesores y por mis compañeros... En general sería un poco de autodidacta (Antonio, Ingeniería Aeronáutica, B10).

Muchos becarios buscaban trabajo en verano, siendo ésta otra obligada razón para asegurarse en los finales de febrero y junio los rendimientos que garantizaran la beca del próximo curso. «Aunque la cosa también está difícil», en la nueva situación que la mayoría definen como de «incertidumbre», «miedo», «ansiedad», «frustración», «más presión», «abuso», «cambio en las reglas a mitad de partido», así como de exigencias «increíbles, no lógicas», buena parte de estos estudiantes cambian de estrategia y se plantean ya trabajar «de cualquier cosa», incluso dando prioridad a la consecución de un salario («preferiría coger el trabajo») frente a la formación en la cual se había venido invirtiendo como opción prioritaria anteriormente.

- La verdad es que te quita mucho tiempo. Tienes que ir trabajando todos los días, que no es por exámenes finales, y la verdad es que sería bastante complicado. Hombre, yo intentaría compaginarlo pero yo sé que sería bastante complicado. Y aun así... Si me quitan la beca es como un círculo vicioso: me tengo que poner a trabajar, y todavía menos tiempo le voy a poder dedicar a los estudios, entonces más larga se me va a hacer todavía (Reyes, Ingeniería de Edificaciones, B6).

Tal vez todos estos muy probables o ya confirmándose efectos negativos de la reforma del sistema de becas sobre la igualdad de oportunidades educativas, puedan contraponerse a algunos efectos declarados como objetivos de la reforma que algunos no dudarían al calificar de muy positivos, como la intensificación del esfuerzo de algunos socialmente marcados jóvenes a raíz de las nuevas exigencias. También hay evidencias al respecto.

- En el segundo, cuando nos dijeron eso (los cambios de la reforma) yo me esforcé muchísimo. De hecho saqué cuatro matrículas de cinco asignaturas. Pero ya fue por decir: «A mí no me van a quitar la beca ni de coña». Porque es que no me la quitan porque es que me voy a la calle [...] A los otros simplemente no se les exige. Es que a nosotros se nos exige porque estamos condicionados a una prestación pública [...], a los otros es lo que les exija sólo su padre y su madre. Nosotros al ser becarios y al recibir una subvención del Estado pues... ya estamos en el punto de mira, simplemente por ese hecho (Cristina, Criminología, B9)

Sin embargo, convendría cuestionarse qué clase de promoción de la excelencia y del esfuerzo es aquella que focaliza y eleva las exigencias, pero sólo al tipo de alumnos que más obstáculos sociales han tenido que sortear hasta llegar y después de llegar a la universidad. Este cuestionamiento es recurrente entre los estudiantes objeto de una reforma identificada con un modelo de meritocracia clasista.



CONCLUSIONES

Actualmente nuestra educación universitaria se ve expuesta —si no logramos evitarlo— a un serio desafío de corte elitista que supondrá un incremento en la desigualdad de oportunidades educativas. Incremento, sí. ¿Es que acaso asistíamos antes a una universidad igualitaria? La primera parte de este texto ilustra cómo no era así, ni siquiera en épocas consideradas más propicias para felices e inclusivos sueños escolares. La segunda parte, centrada en la identificación de algunos de los efectos de las reformas de las becas universitarias, ilustra situaciones que advierten de los nuevos riesgos de recomposición clasista en la universidad como consecuencia de recientes cambios legislativos, como los que afectan especialmente a la arquitectura y principios del sistema de becas. Los cambios en el mismo estarían promoviendo estrategias restrictivas de los proyectos formativos, junto a la precarización de las condiciones de estudio, de los jóvenes universitarios de clase obrera que llegaron a la universidad de la crisis —y de sus más jóvenes semejantes sociales aspirantes a la universidad—, a la cual muchos no llegarán en el contexto actual.

No obstante, el artículo también muestra cómo las estrategias restrictivas ya marcaban la vida de los universitarios de clase obrera antes de estas reformas. Sus experiencias universitarias —a diferencia de los jóvenes de clases aventajadas que contemplaban la elección y la estancia en la universidad como derecho natural, no condicionado por los resultados— estaban teñidas frecuentemente de sentimientos de deuda, contingencia y precariedad que se materializaban en una mayor presión por el logro y en procesos de autoexclusión, en apuestas escolares menos ambiciosas ante la necesidad de compaginar estudios con empleos o, especialmente en el caso de los becarios, de evitar resultados académicos negativos que impidieran el mantenimiento de unas ayudas esenciales. Ayudas cuya preservación actualmente se complica ante la elevación de las exigencias académicas que experimenta únicamente el perfil de estudiantes que más obstáculos sociales debe superar antes, durante y después de su estancia en la universidad.

El previsible aumento de la desigualdad de oportunidades educativas que producirán los cambios como el del sistema de becas, bien es cierto, podrá calibrarse en un plazo algo más largo mediante otro tipo de datos necesarios; pero no los únicos que deben considerarse a la hora de evaluar los efectos diferenciales de las políticas educativas. No obstante, la conexión con las constricciones y vivencias recientes de universitarios de clases populares que han visto la universidad, y la aproximación a las rabiosas realidades desatadas por unas políticas que nos expropiaron hasta de los sueños meritocráticos, sí permiten anticipar que la reforma emprendida, y el clima de inseguridad que ella ha generado en una situación de precarización y de grandes incertidumbres materiales, propiciará nuevas modulaciones, restricciones y dilemas a la hora de afrontar los estudios por parte de los jóvenes de clases populares.

La incesante desde hace algunos años movilización de los estudiantes, muestra que éstos parecen haber comprendido el desafío. Desafío que probablemente no sólo afecte al debilitamiento del acceso a la educación como derecho social, sino como condición para el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable. Tal vez esta contestación de los actuales estudiantes tiene mucho que ver con la existencia



de jóvenes con un nivel educativo mayor que el de sus padres, y por tanto con más posibilidad de tomar conciencia de la conculcación de derechos que se fragua con las últimas reformas. Nos gustaría, con estos análisis y reflexiones, poder contribuir a ese movimiento crítico de resistencia.

Recibido: 5/7/2013; aceptado: 1/10/2013

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S. (1999): «Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market», en *International Journal of Inclusive Education*, vol. 3, núm. 3, 195-294.
- BALL, S., REAY, D. y DAVID, M. (2002): «It's taking me a long time but I'll get there in the end»: Mature student on access courses and higher education choice», en *British Education Research Journal*, 28: 1, 5-19.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas*, Madrid, Anagrama.
- (1999): *Meditaciones pascalianas*, Madrid, Anagrama.
- CABRERA RODRÍGUEZ, L. (2006): «Desigualdad social y escolarización universitaria en España», comunicación presentada en la XII Conferencia de Sociología de la educación, Logroño.
- CARABAÑA, J. (2002): «Las políticas de izquierda y la igualdad educativa», en TORREBLANCA, I. *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- CALERO, J. (2013): «Los sistemas de becas: nuevas direcciones». *Andalucía Educativa. Revista Digital de la Consejería de Educación*, núm. 77, mayo 2013.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2010): «Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE)».
- ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J.H. y PORTOCARERO, L. (1979): «Intergenerational Class Mobility in three Western European Societies», en *British Journal of Sociology*, 30.
- ERIKSON, R. y JONSSON, J.O. (eds.) (1996): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in comparative perspective*, Boulder, CO, Westview Press.
- GARCÍA ESPEJO, I. (1998): *Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GOLDTHORPE, J. (1996): «Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment», en *British Journal of Sociology*, 47 (3), pp. 481-501.
- HATCHER, R. (1998): «Class Differentiation in Education: rational choices?», en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, núm. 1.
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. y VALVERDE PEÑA, F. (1998): *La participación del usuario en la financiación de la enseñanza pública universitaria: especial referencia a Andalucía*, Jaén, Universidad de Jaén.
- HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. y PÉREZ GARCÍA, J.A. (2012) «Becas universitarias: recortes y exclusiones», *El País*, Soc. Ed. 17 sept.
- HOGGART, R. (1999): «El becario», en Fernández Enguita, M.: *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel Referencia.



- JIMÉNEZ, J. y SALAS, M. (1999): *Análisis económico de la elección de carrera*, Valencia, IVIE.
- JIMÉNEZ, M.L., RÍO, M.A. y CARO, M. (2012): «La reforma del sistema universitario de becas: consecuencias para la igualdad de oportunidades y efectos sobre las estrategias estudiantiles». Comunicación presentada al VI Congreso Andaluz de Sociología. Cádiz 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2012.
- (2013): «Política de becas en España y cambios en sus condiciones académicas de preservación: las experiencias, dilemas, recálculos y estrategias de un becariado en riesgo», comunicación presentada al III Congreso Internacional de Etnografía de la Educación. Madrid, 3 a 5 de julio de 2013.
- LANGA ROSADO, D. (2005a): *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- (2005b): «La dedicación académica de los estudiantes universitarios: una propuesta de carácter comprensivo», en *Tempora*, 8, 159-187.
- (2005c): «La «juventud» de los universitarios construida desde distintas posiciones de clase. Nuevas manifestaciones de las desigualdades en el campo educativo», en *Revista Española de Sociología*, 5, 71-89.
- (2006): «Los estudiantes y la cultura», en *Revista de la Educación Superior*, xxxv (3), núm. 139, 99-121.
- LANGA ROSADO, D. y DAVID, M. (2006): «A massive university or a university for the masses? Continuity and Change in Higher Education in Spain and England», en *Journal of Education Policy*, 21, núm. 3, 343-365.
- LERENA, C. (1985): *Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura*, Madrid, Grupo Zero.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2007): «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas», *Revista de educación*, 342: 287-306
- MARTÍNEZ CELORRIO, X. (2013): «Tendencias de movilidad y reproducción social por la educación en España», en *Revista de la Asociación de Sociología de la educación*, 6 (1), 32-48.
- METCALF, H. (2003): «Increasing inequality in higher education: the role of term time working», *Oxford Review of Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 315-329.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2013): *Datos y cifras del sistema universitario español*, curso 2012-13. Madrid: MECD.
- MORA, J.G. (1997): «Equity in Spanish Higher Education», *Higher Education*, 33, 233-249.
- RAHONA LÓPEZ, M. (2006): «La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación al caso español en la década de los noventa», *Hacienda Pública Española, Revista de Economía Pública*, 178 (3), 55-80.
- RÍO, M. y JIMÉNEZ, M.L. (2012). «Tú pones el esfuerzo, nosotros los recursos: Una evaluación sobre el alcance y algunos efectos del programa Becas 6000 en Andalucía». En: Bonal, Xavier, Díaz, Capitolina y Luque, David (coord.) *La educación en la Sociedad Global e Informacional*. Actas de la XVI Conferencia de Sociología de La Educación, pp. 501-514.
- REAY, D. (1998): «Always knowing» and «never being sure»: familial and institutional habituses and higher education choice», *Journal of Education Policy*, vol. 13, núm. 4, pp. 519-529.
- VERMOET, A. (2009): «Adiós a las becas», *Papeles de la fundación para el análisis y estudios sociales*, núm. 108: 1-10.



NECROLÓGICA

GERMÁN GONZÁLEZ GONZÁLEZ (1940-2011)

Manuel Poggio Capote

La práctica de la enseñanza en un sentido integral (entendida ésta dentro de una perspectiva humanística y no sólo en los terrenos académico o lectivo) no es, ni mucho menos, nueva. La puesta en marcha de experiencias de este tipo con unos recursos materiales casi siempre limitados y en unas instalaciones estrechas, con frecuencia insuficientes, han hecho mucho más meritorias estas prácticas. Una de estas iniciativas formativas de vanguardia que de vez en cuando salpican el panorama educativo podría señalarse en Santa Cruz de La Palma (Canarias). En esta línea cabría encuadrar muchas de las actividades y, sobre todo, el espíritu (o, si queremos, el arrojo) con que se entendió la educación en el desaparecido Colegio Público Sector Sur de la capital palmera, en cuyo seno se puso en funcionamiento un ejercicio docente que trascendió el marco de las aulas o el temario impuesto por las leyes, acomodándolo a unas miras y objetivos más amplios. Desde la creación de este centro educativo en 1962 hasta casi su desaparición en 2001, el más tarde denominado *Colegio José Pérez Andreu* se preocupó no sólo de transmitir conocimientos a sus alumnos; además, en un plano de similar relevancia, la vieja escuela fomentó tanto el interés de sus discentes por cuantos aspectos de la cultura, el medio o la ciencias se cruzaban en cada curso escolar, como el de sus progenitores, interesándoles por los métodos más adecuados que emplear con sus hijos.

Esbozado así este impreciso cuadro, conviene fijar la atención en su pintor. La personalidad de Germán González González, director del expresado centro entre 1973 y 1984, surge de este modo como el eje vertebrador sobre el que pivotaron todos aquellos esfuerzos. Nacido en Santa Cruz de La Palma el 11 de abril de 1940, se graduó en la Escuela Normal de Magisterio de La Laguna (1960). Una vez concluidos sus estudios, regresa a La Palma y, a partir de 1960, imparte docencia en varias escuelas y colegios públicos de la isla. Además, entre 1964 y 1971, colabora como profesor de Pedagogía y prácticas de enseñanza en la recién inaugurada Academia Insular de Magisterio y Comercio que, dependiente de la Escuela Normal de La Laguna y patrocinada por el Cabildo de La Palma, formó a un buen número titulados superiores procedentes de toda la geografía palmera. Es en estas fechas cuando González González se incorpora también a la plantilla del Sector Sur; así entre los años 1970 y 1974, participa en el Programa de Experimentación de la Ley General de Educación, en los denominados cursos de ensayo de 5º, 6º, 7º y 8º de EGB, siendo éste el único centro palmero que llevó a cabo dicho rodaje. A lo largo de estos ensayos, González fue profesor de Lengua, Ciencias Sociales y Música y,



dentro de esta fase de prueba, en 1971 dirigió el seminario Área de Experiencia, incluido en unas jornadas acerca del nuevo plan de estudios de la EGB, orientado al claustro general de la comunidad educativa insular.

Con este bagaje, en el curso académico 1973/1974 se hace cargo de las riendas del Sector Sur. Desde el seno de este colegio, estableció durante toda la década de los setenta un conjunto de reflexiones y exploraciones en el terreno del aprendizaje. De este modo, conviene recodar que entre 1974 y 1977, Germán González organizó una serie de amplios debates entre profesorado y padres de alumnos relativos a la renovación e innovación pedagógicas; entre las conclusiones de los mismos, se llegó a elaborar un calendario anual de trabajo para el colegio, en el que se convino la división de las dos etapas de la EGB en tres ciclos formativos, fórmula ésta que, a partir de 1981, tomó carácter oficial. De manera paralela, entre 1975 y 1976 redacta el proyecto denominado *Transformación práctica de un centro de enseñanza primaria en un colegio de EGB*, aplicado entre 1977 y 1985. Por último, desde 1979 y hasta 1981, fue designado miembro de una comisión para el estudio de la problemática educativa de la isla de La Palma. Fruto de esta intensa labor fue la relevante circunstancia de que el Colegio Pérez Andreu recibiese en los cursos escolares 1983/84, 1984/85 y 1985/86 el Premio Canarias para Centros Escolares, distinción concedida por la Consejería de Educación del gobierno autonómico. Y aún más, dentro del mundillo social, el peso de este trabajo en el Sector Sur respaldó el galardón «Famoso-87», otorgado por el rotativo *Diario de avisos* (Santa Cruz de Tenerife) y adjudicado al maestro Germán González por su dedicación y entrega a la enseñanza.

Al unísono de este conjunto de iniciativas y primeros reconocimientos, González ejerce como director del Centro Insular de Educación Permanente de Adultos (1977-1984) y concluye en la Universidad de Valencia la licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación (1978). La culminación de este último grado propició su ingreso en la plantilla del Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de La Palma «Valeriano Fernández Ferraz», donde fue tutor de Historia de la Educación y de Introducción a las Ciencias de la Educación desde su fundación en 1978 hasta el año 2000; asimismo, ejerció como secretario de dicha delegación entre el expresado año de 1978 y 1984. Llama la atención que, tras cesar en este último cargo, fuese designado miembro permanente del patronato rector de dicho centro; todo ello, en virtud de su celo para la puesta en marcha en la isla de esta institución educativa. La sobrada preparación y predisposición de D. Germán —y es que así fue como le conocimos siempre todos sus alumnos— facilitaron que en estas mismas fechas se incorporase como profesor de Pedagogía en el Centro Colaborador de la Escuela de Puericultura de Santa Cruz de Tenerife, ubicado en el Hospital de Nuestra Señora de las Nieves de La Palma (1981-1982) o que recayera en su personalidad la tarea de coordinación de los cursos de los Círculos de Estudios para el Intercambio y la Renovación Pedagógica (CEIRES) para la aplicación de los nuevos programas de la EGB del Ministerio de Educación y Ciencia (1981-1983).

En cierta manera y por propia decisión de González, este ciclo es culminado en 1984, fecha en la que abrió una nueva etapa profesional al incorporarse como inspector de Educación de la Comunidad Autónoma Canaria. No obstante, aparte de su trabajo burocrático y de veedor de la calidad docente en La Palma, el



recordado profesor aprovechó para fundar en este mismo año de 1984 el Colectivo y Asociación Rayas, responsable, a su vez, de la constitución del museo, biblioteca y archivo homónimos, uno de los pioneros en historia de la Educación de España. D. Germán fue su promotor, presidente y director desde el indicado año de 1984 hasta su fallecimiento en Santa Cruz de La Palma el 4 de marzo de 2011.

El propósito de crear este museo se gestó en el curso académico 1979/1980, en el que González había formulado una propuesta en esta dirección. Sin embargo, no fue hasta su llegada como inspector educativo en 1984, cuando esta idea se fraguó plenamente. Con este fin, movilizó a un amplio grupo de profesores de enseñanza primaria para rescatar mobiliario y material didáctico ya en desuso; asimismo, con objeto de consolidar el proyecto y para garantizar su base jurídica, el colectivo quedó constituido como asociación cultural. En sus comienzos, las colecciones recatadas en escuelas diseminadas por todo el ámbito palmero se depositaron en dos aulas suprimidas, una parte en el Colegio de Las Ledas (Breña Alta) y otra en el Princesa Arcida (Villa de Mazo). Más tarde, con la edificación de un inmueble destinado a Escuela de Idiomas y Centro de Profesorado en Santa Cruz de La Palma, la asociación logró, por parte de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, la construcción, en la planta alta del expresado edificio, de un espacio específico para las series reunidas; llegándose, incluso, a imitar en esta nueva sede la arquitectura de las antiguas escuelas de la isla.

De modo paralelo a esta labor de conservación del patrimonio educativo, el entusiasmo de González se plasmó en numerosas actividades; todas ellas coordinadas, comisariadas o simplemente impulsadas desde el regazo de Rayas. Las más significativas de aquellas propuestas fueron la organización de diferentes exposiciones temporales, unas con el material escolar salvaguardado y abiertas en La Palma, Tenerife y Lanzarote (1985, 1990, 1993, 1996 y 2000); otras de temática monográfica, como las circunscritas a *El Quijote* (1997 y 2005) o a Federico García Lorca (1998). Además, la contagiosa ilusión de D. Germán incluyó en las programaciones de Rayas varios homenajes a los docentes de primaria de La Palma jubilados (1985, 1990 y 2000), conferencias, presentaciones, mesas redondas, jornadas, celebraciones del Día del Maestro, conmemoración del II centenario de la creación de la primera escuela pública en La Palma (1794) y la colocación de un monumento en forma de banco escolar en el lugar donde se forjó dicho establecimiento así como varios intercambios educativos.

Este notable esfuerzo físico e intelectual era lógico que se conjugara en varias publicaciones. Quizás, la más representativa haya sido la edición de una revista de divulgación, titulada *Rayas*, que sólo vio un número y que sirvió de cauce para exteriorizar los magníficos resultados del trabajo de la asociación. Entre estos asientos bibliográficos, basten señalar las esporádicas colaboraciones de González en publicaciones especializadas, como *Zoras: revista del Centro Asociado de la UNED en La Palma*, *Tagasaste: revista del CEP de la isla de La Palma*, *Boletín Millares Carlo* o *Cartas diferentes: revista canaria de patrimonio documental*; y en la prensa regional con artículos y entradas de opinión y divulgación (*Diario de avisos* y *El Día*). Si bien es cierto que fue en el terreno de la literatura científica donde González se prodigó con menor asiduidad, también es verdad que su producción bibliográfica



no es ni mucho menos corta. Cabría rememorar un juicio que el propio D. Germán refería con frecuencia de sí mismo: «Me considero más una persona de acción que de reflexión. Más ocupado en poner en marcha y consolidar iniciativas, que de centrarme en las pacientes labores de compilación y redacción que todo ensayo de investigación requiere».

No obstante, aparte de las entradas ya enumeradas, cabría subrayar su participación activa con varias comunicaciones en diferentes congresos nacionales de Pedagogía e Inspección Educativa, o la edición de algunas de las monografías de los más célebres docentes del pasado palmero. Así, es preciso reseñar su promoción en la reedición de *Aritmética de niños: arreglada para el uso de las escuelas* (1849), de Blas Carrillo (reimpresa en 2003), y de *La isla de de San Miguel de La Palma: su pasado, su presente y su porvenir* (1898) y *Nociones de geografía universal y geografía particular de la isla de San Miguel de La Palma* (1984), de Pedro J. de las Casas (reeditadas respectivamente en 2004 y 2006). Estos tres nombrados libros contaron con la dedicación de D. Germán, quien se ocupó no sólo de su cuidado, sino también de los obligados preliminares (prólogos, introducciones, ilustraciones o coordinación de otros colaboradores). A su muerte dejó en borrador dos monografías: *De la enseñanza conventual a la primera escuela pública municipal de niños y niñas de La Palma* e *Historia de los primeros establecimientos de enseñanza en Canarias*. Otros trabajos suyos, publicados en libros, folletos y en periódicos se centraron en aspectos relativos a la cultura popular, en especial, las tradicionales rondallas Lo Divino que todavía hoy pueblan la Navidad de Santa Cruz de La Palma.

No menos relevantes fueron sus incursiones en el terreno social. Así, Germán González fue el principal impulsor de una nueva etapa en la historia de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de La Palma, sin funcionamiento desde 1966. Su afán consistía en que, reconstituida esta ilustre corporación, pasase enseguida a nuevas manos. Y es que entre las cualidades de González se encontraba una honestidad capaz de primar el interés general sobre el particular. Además, consciente de las debilidades intrínsecas tanto de la Económica como de Rayas, pretendió aunar ambas entidades como una sólida institución local, sirviendo así la confluencia de ambas como un foro de debate y como un singular espacio museístico. Es decir, González entendía que convenientemente instalada en un lugar apropiado, la Real Sociedad Económica de Amigos del País se erigiera en sede y regente del Museo, Archivo y Biblioteca Rayas a la vez que en un centro cívico abierto a la sociedad. Lamentablemente, por razones ajenas a su pericia, no logró culminar esta iniciativa. Por último, entre otras facetas, deben enumerarse: su participación como cofundador de la agrupación Viejos Villanciqueros, denominada desde 1996 *Renacer* o su afición por la bibliofilia, por la que fue capaz de aglutinar una envidiable colección de *Quijotes* y compilar un estimable conjunto documental en torno a las Ciencias de la Educación en La Palma.

Alcanzado este punto, no cabe duda de que la dilatada trayectoria de D. Germán debía ser reconocida. Quien primero lo entendió así fue el Gobierno de Canarias al dispensarle en 2001 el premio Viera y Clavijo. El gobierno estatal, por su parte, distinguió en 2008 su fructífera labor con la concesión de la Encomienda y Medalla de Alfonso x El Sabio. Sin embargo, como el propio González sabía muy



bien, el mejor premio era el que diariamente le ofrecían sus alumnos, auténticos garantes y herederos de su labor, por cuyas obras se ha logrado *poner en valor* en muy alto grado su ejemplo. Antes de su muerte, el itinerario profesional del «antiguo director» fue glosado por el político Asier Antona Gómez, por el ensayista José Amaro Carrillo y por el cronista oficial de La Palma Jaime Pérez García, que incluyó una entrada con su nombre en la edición de 2009 de sus *Fastos biográficos de La Palma*; tras su desaparición, el poeta y novelista Anelio Rodríguez Concepción y la compañera en tareas docentes Nelsa González Cabrera dejaron testimonio de su trayectoria, sólida, profunda y con porvenir. Ahora, al recordar al *maestro*, sólo resta mostrar nuestra gratitud a D. Germán por su legado. Y, como ocurre con sus admirados Manuel Díaz (1774-1863) y Blas Carrillo Batista (1822-1888), su *magisterio* puede felizmente resumirse en una sola obra, que no es otra que la que enuncia la acepción más clásica del término, la de *educador*.

Recibido: 27/6/2013; aceptado: 5/7/2013



MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2013): *Estructura social y desigualdad en España*, Madrid, Catarata, pp. 159.

Para la Sociología en general, pero sobre todo para investigadores como José Martínez, con una amplia trayectoria en temas sobre desigualdad social, económica y educativa, la situación socioeconómica actual es sin duda un escenario para «actualizar» y poner en su sitio problemas sociales que estaban latentes en nuestras sociedades pero que habían desaparecido de muchos de los análisis, no sólo de los mediáticos, sino incluso de las líneas fuertes de investigación de áreas como la Sociología de la Educación. De alguna manera, y como el propio autor plantea en la introducción, en España, las desigualdades económicas en las etapas de crecimiento económico era un tema secundario, pero ahora que nos encontramos en «crisis» se han convertido en objeto de atención no sólo para los investigadores sino también para los medios de comunicación. También es cierto que dicho interés ha surgido en tanto que diferentes grupos sociales se han visto afectados, aquellos que de alguna forma parecían blindados a la pobreza y la exclusión sociolaboral. En este sentido, una de sus principales aportaciones es, sin duda, demostrar que los factores derivados de las clases sociales son fundamentales para diagnosticar y proponer alternativas a los problemas sociales. En este contexto, Martínez nos aporta en su libro teorías y datos para analizar la realidad desde una mirada sociológica, para construir opiniones

fundamentadas en los conocimientos científicos y no en supuestos, más o menos bien sonantes. Para ello elige una forma poco habitual entre el profesorado universitario. Como el propio autor señala, su obra puede situarse entre la investigación, la divulgación y el ensayo. Este carácter híbrido del texto cuenta con ventajas: el lenguaje utilizado y el estilo didáctico de sus explicaciones resulta muy útil para los lectores interesados en los temas que se exponen pero que no necesitan grandes conocimientos previos sobre los mismos. De alguna forma, sus planteamientos ayudan a desarrollar «la mirada sociológica» que plantea Wright Mills. Por otro lado, al esfuerzo del autor por exponer y sintetizar las principales teorías se une la capacidad de reforzar sus aproximaciones con datos actuales, en muchos casos, originales y, siempre, bien enlazados. Además, este formato le permite situarse en un rol poco frecuentado por el sociólogo académico, esto es, el político. En este sentido, no sólo diagnostica la realidad sino que se atreve a buscar posibles alternativas políticas y a valorarlas.

A pesar de que existe un claro hilo conductor en todo el libro, formalmente los capítulos no cuentan con un esquema homogéneo, de esta forma las distintas partes parecen piezas independientes. José Martínez elige seis grandes temas para desarrollar su análisis en torno a la Estructura Social y la Desigualdad en España y cada tema corresponde a un capítulo. El primer y tercer capítulo contienen los referentes teóricos claves para abordar la desigualdad. Concretamente, en el primero, titulado «Diferencia y Desigualdad»





parte de las definiciones de los siguientes conceptos: diferencias, desigualdades, atributos y preferencias, orientando al lector sobre las distintas formas de interpretarlos y sus consecuencias. Para Martínez, «el problema no es lo que a la gente le gusta, sino si, independientemente de los gustos, todos pueden llevar una vida digna y construida a partir de las decisiones que son tomadas en libertad, sin coacciones» (p. 26). Como bien indica, las oportunidades vitales están en buena medida determinadas por la inserción laboral y económica. Obviamente esto le lleva a abordar de forma directa el tema de las clases sociales. Aparte de resumir y distinguir los principales aciertos y limitaciones de los grandes modelos teóricos (marxismo, weberiano y funcionalista). El autor toma partido y apuesta por una combinación de factores a tener en cuenta: propiedad de los medios de producción, cualificación, jerarquía y tipo de empleo (manual *versus* no manual). En el tercer capítulo —«Dinero y Trabajo»— aborda la evolución de las desigualdades y las distintas explicaciones sobre el tema, desde las posiciones liberales más conservadoras hasta los planteamientos socialdemócratas y más progresistas. El autor defiende una línea interpretativa crítica con respecto a la evolución de la pobreza, la desigualdad, el paro y el mercado de trabajo en España, los datos trabajados y sus interpretaciones no generan ninguna duda. España es más pobre, la tasa de paro se concentra en los obreros cualificados y el problema del paro no se debe tanto a una legislación laboral como a un problema de estructura productiva.

En el segundo capítulo, sin perder nunca de vista el hilo que conduce su análisis —los cambios en la desigualdad—, el autor hace un repaso a las principales características demográficas y laborales de la población española; sintéticamente son tres los rasgos básicos que analiza: la baja natalidad, las migraciones y la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo. El cuarto capítulo, lo dedica a la edad como una variable vinculada a la desigualdad. El punto de partida es muy claro, la edad nos permite hablar de roles sociales similares independientemente de la posición social. Sin embargo, la forma de afrontar el devenir vital se hace con recursos y sentidos distintos en función de la clase social.

Este capítulo lo dedica fundamentalmente a la juventud, aunque hace una pequeña inmersión en la vejez y la infancia. El quinto está centrado en la desigualdad derivada del género, o más precisamente, de los géneros. Martínez diseña este apartado, por una parte, con una incursión teórica en los debates sobre sexo y género, en las corrientes feministas, en los tipos de patriarcados; y, por otra, en la exposición de datos sobre la dificultad a la hora de combinar la vida personal con la familiar y la laboral; sobre la evolución del mercado laboral y la crisis; y sobre la escasa representación de las mujeres en los puestos sociales de máxima responsabilidad. Y todo ello, tomando en cuenta a las clases sociales, es decir, a pesar de que existen problemas sociales que afectan directamente a las mujeres, el colectivo no es homogéneo; las diferencias entre las mujeres en función de su posición en la estructura de clases son tan importantes como los elementos que les unen.

Finalmente, en el último capítulo, se ocupa de uno de los principales temas de la Sociología de la Educación: la relación entre las clases sociales y la igualdad de oportunidades. Parte de un recorrido por las principales corrientes de la Sociología de la Educación, y toma partido, con Martín Criado, a la hora de interpretar que la sociología crítica es una imagen especular de la sociología funcionalista pues ambos enfoques comparten el supuesto de que las instituciones cumplen funciones que se integran sin tensiones (p. 131). Además, plantea dos modelos teóricos para abordar el tema de la desigualdad de oportunidades, el de Bourdieu y Boudon, exponiendo lo que observa en relación a las potencialidades y limitaciones de ambos. La expansión educativa, el fracaso escolar y el efecto de la relación entre clase social, género e inmigración son los temas que aborda desde una perspectiva empírica y bajo los paradigmas teóricos apuntados.

En síntesis, nos encontramos ante una obra especialmente indicada para ser utilizada en los ambientes académicos pero también como referente para aquellos lectores que buscan informarse y debatir, con argumentos y datos, sobre la situación socio-económica de nuestro país.

Carmen Nieves PÉREZ SÁNCHEZ

REVISORES

Michael W. APPLE (University of Wisconsin)

Leopoldo CABRERA RODRÍGUEZ (Universidad de La Laguna)

Julio CARABAÑA MORALES (Universidad Complutense)

Sara DELAMONT (Cardiff School of Social Sciences. Cardiff University)

François DUBET (CADIS, Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques. Université Victor Segalen
Bordeaux 2)

Mariano GONZÁLEZ DELGADO (Universidad de La Laguna)

José S. MARTÍNEZ GARCÍA (Universidad de La Laguna)

Sara MORGENSTERN DE FINKEL (UNED)

María del Mar NODA RODRÍGUEZ (Universidad de La Laguna)

Carmen Nieves PÉREZ SÁNCHEZ (Universidad de La Laguna)

Francisco Gregorio SANTANA ARMAS (Universidad de La Laguna)

Diego SANTOS VEGA (Universidad de La Laguna)

Begoña María ZAMORA FORTUNY (Universidad de La Laguna)

INFORME DEL PROCESO EDITORIAL DE LA *REVISTA TEMPORA* 16, 2013

El equipo de dirección se reunió en las primeras quincenas de los meses de mayo y julio, y en las segundas quincenas de septiembre y noviembre de 2013 para tomar decisiones sobre el proceso editorial del número 16 de *TEMPORA*. El tiempo medio transcurrido desde la recepción, evaluación, aceptación, edición e impresión final de los trabajos fue de 9 meses.

Estadística:

N.º de trabajos recibidos en *TEMPORA*: 8.

N.º de trabajos aceptados para publicación: 5 (70%). Rechazados: 3 (30%).

Media de revisores por artículo: 3.

Media de tiempo entre envío y aceptación: 4 meses.

Media de tiempo entre aceptación y publicación: 4 meses.

Los revisores varían en cada número, de acuerdo con los temas presentados.



ULL | Universidad
de La Laguna