

# 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»<sup>1</sup> 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.

---

<sup>1</sup> 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 tales<sup>2</sup>. 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

---

<sup>2</sup> 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](http://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 turno<sup>3</sup>.

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 público<sup>4</sup>.

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

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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](http://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 mundo<sup>5</sup>.

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;

---

<sup>5</sup> 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](http://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»<sup>6</sup>.

## 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,

---

<sup>6</sup> *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*<sup>7</sup>, 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.

---

<sup>7</sup> 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 formación<sup>8</sup>. Este hecho real y no la simple propaganda es el que favoreció la nueva fuga hacia el sector privado de

---

<sup>8</sup> 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 existente<sup>9</sup>.

### 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.

---

<sup>9</sup> 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](http://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 investigación<sup>10</sup>. 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

---

<sup>10</sup> 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 «emprendedor» 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](http://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](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](http://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](http://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](http://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.

