

2

MISERIA DE LA PRIVATIZACIÓN  
-EL SECUESTRO DE LO PÚBLICO-

LUIS GÓMEZ LLORENTE

El primer significado del término *miseria* es desgracia, y la principal desgracia de la escuela pública consiste hoy en su progresiva desnaturalización o descomposición bajo la termita privatizadora que va destruyendo todo espacio público.

### 1.- LIBERALES V. NEOLIBERALES

No deja de causar asombro el ahínco con el que los neoliberales se afanan en destruir una de las obras fundamentales del liberalismo clásico –la escuela pública– demostrando así cuan poco liberales son en algunas cosas los neoliberales.

En efecto, no cabe ignorar que la escuela pública fue un invento de la revolución liberal. A ellos se debe la idea de que el Estado asuma la función de educar al pueblo creando para ello una institución ad hoc sin precedentes, cuyos rasgos esenciales fueron su universalidad, su gratuidad, su laicidad, y el carácter de sus enseñantes como servidores públicos. El modelo de escuela creado por la Revolución Francesa es el caso ejemplar y paradigmático; el famoso discurso de Condorcet, de abril de 1792, es su evangelio.

Resulta imprescindible recordar aquí, siquiera de modo muy sucinto, el alcance de dichos rasgos, pues nuestra reflexión se encamina a poner de manifiesto como se degradan al privatizarse la institución.

Preciso es comenzar por el concepto de institución pública: En la médula de aquel liberalismo, cuando la burguesía fue clase revolucionaria, está el haber remodelado

el concepto de la propiedad. Es cierto que para potenciar la propiedad privada mediante las nuevas facultades que otorga al propietario el liberalismo económico, pero no es menos cierto que respetando una nítida distinción entre la propiedad pública y la propiedad privada, fundamento material solidísimo de la distinción entre lo público y lo privado.

Mientras que la propiedad privada mira al interés privado o particular del propietario, permitiéndosele el más amplio libre uso de la misma, la propiedad pública mira a la utilidad pública, es decir, general, de todos. Los antiguos escolásticos lo expresarían con palabras bien comprensibles: La propiedad privada sirve al interés particular, y la propiedad pública se orienta al bien común.

Tan esencial es al liberalismo el concepto de propiedad que el principal progenitor de la filosofía liberal, John Locke, no tiene empacho en afirmar que los hombres se constituyen en régimen de sociedad para garantizarse recíprocamente la seguridad de sus bienes y de sus vidas, cuya subsistencia en estado de naturaleza, sin ley ni autoridad que la haga respetar estaría sujeta a permanente zozobra (Ensayo sobre el Gobierno Civil, cap. IX).

De ahí que, precisamente para proteger y dar seguridad a los bienes privados, hayan de existir instituciones públicas que garanticen esa seguridad a todos por igual, y que esas instituciones posean cuantos recursos materiales y humanos sean precisos para ser verdaderamente eficientes, y el resultado está a la vista: Con la revolución liberal el Estado se desarrolla y se potencia enormemente, a la vez que se sujeta al control público por vía parlamentaria.

Ahora bien, si al propietario de los bienes privados le corresponde la administración de los mismos (libre disposición, libre iniciativa), al Estado, es decir, a las instituciones públicas, corresponde la administración de los bienes públicos. Los particulares mirando a su beneficio, y los gestores del bien público atendiendo al interés general. Hemos tenido que llegar al grado de mixtificación de las instituciones al que estamos llegando para que parezca indiferente y hasta beneficioso que la gestión de los bienes públicos se entregue a individuos o entidades privadas, como si ello no tuviera consecuencia alguna sobre la orientación ideológica de ciertos servicios, o sobre la desviación del uso de los recursos que a todos pertenecen, cuestión a la que volveremos luego.

## 2.- LA INSTRUCCIÓN COMO BIEN PÚBLICO:

Por razones de muy diversa índole aquel primer liberalismo, el genuinamente revolucionario, concibió que la instrucción no era sólo un bien individual, particular del educando, sino que el número y el grado de personas instruidas de una sociedad afectaba al conjunto, y por lo tanto a todos sus miembros, condicionando sus posibles formas de convivencia, su capacidad productiva, y en definitiva su bienestar. De ahí que quien hubiere de velar y procurar el bien público no pudiera dejar de asumir la responsabilidad de la instrucción pública.

En primer lugar, por lo que la revolución liberal tiene de espíritu ilustrado. Liberar al ser humano es ante todo liberarle de la ignorancia, liberar su espíritu de las tinieblas de la superstición, darle una idea cabal de la naturaleza de las

cosas, de las posibilidades de sí mismo, de su capacidad para obrar con rectitud según la luz de la razón, de su capacidad de ser útil a la patria y de la necesidad recíproca que une a todos los miembros de una sociedad en el mantenimiento y defensa del patrimonio común.

Todo esto, que hoy nos parecen casi lugares comunes, fueron revolución frente a la idea del ser humano caído y necesitado de obedecer en todos los aspectos de la vida a unos superiores que detentan el poder y el saber. La escuela pública surgía pues, para ser el templo de las luces. De ahí la dignidad y autoridad moral de los maestros.

Una sociedad que se imaginaba de hombres libres no sería posible sin liberar la conciencia de cada uno de sus miembros, y de este modo hacerle amar la libertad y defensor de las libertades.

Junto a ese discurso humanista secularizado –tanto más secularizado cuanto más incidencia ponga en la autonomía moral y en el autogobierno del pueblo– estuvo también el argumento económico, pues no por casualidad coincide la resolución liberal-burguesa con un cambio histórico en la forma de producción (industrialización) que iba a requerir una mano de obra más cualificada en la industria y una multitud de cuadros intermedios en el comercio, las instituciones financieras, las comunicaciones y la administración. Un tal modelo de producción no podía funcionar con una población analfabeta y un saber académico restringido exclusivamente a las élites clerical y civil.

Se impone por ello la idea de universalizar la escuela, la plena escolarización, aunque de hecho se tardará déca-

das en lograrlo (más de un siglo en nuestro caso), si bien que la escuela siga siendo clasista, en el sentido de que a cada clase social se le suministrarán los conocimientos que requiera su función productiva.

Los niveles hasta donde alcance la gratuidad, y los filtros académicos, se ocuparán de que a los grados superiores del saber accedan casi exclusivamente los hijos de la burguesía, que puede mantener como improductivos (no empleados) a sus hijos largos años, sufragar colegios selectos, y costear la residencia fuera del hogar si no existen en la localidad los centros de formación superior apetecidos. Es decir, universalización es la condición necesaria, pero no suficiente para que el sistema escolar deje de ser discriminatorio.

Laicidad: Pese a ser netamente clasista la escuela de inspiración liberal, fue sin embargo laica, o por lo menos secularizada. En su versión más radical, conforme al modelo republicano francés (el que siguió la IIª República en España), con total exclusión de la religión en el currículo escolar. Pero la actitud liberal no siempre llega a postular esa drástica exclusión sino que a veces se manifiesta la actitud de laicidad bajo la forma de secularización de la enseñanza, cuya vía obviamente es la escuela pública, aunque en España tengamos el ejemplo insólito e insigne de la Institución Libre de Enseñanza, a imagen de las escuelas que promovían los masones en Alemania, Suiza y Bélgica, aunque no fuera masón D. Francisco Giner, como si lo fue en cambio su guía espiritual, Krause.

A los españoles nos puede enseñar muchos matices a este respecto la lectura detallada de Jovellanos, el más

significativo de nuestros ilustrados, quien en su Memoria sobre la Instrucción Pública no sólo no excluye la enseñanza de la religión en la escuela, sino que detalla cuales deben ser sus contenidos y sus métodos así como su lugar en el currículo, precedida del estudio previo y no condicionado de la ética civil.



Si en el plan de estudios de su modélico Instituto gijonés no figura la enseñanza de la religión es porque se trata de una institución de nivel ya secundario y principalmente orientada a los “saberes útiles”, que tratándose de Asturias no podían ser otros sino la geología, la minería, la náutica y la agricultura. Es decir, lo que hoy llamaríamos formación profesional de grado superior.

Sin embargo Jovellanos, católico profundo y sincero, de misa dominical como atestiguan sus diarios, hace el máximo hincapié en la necesidad de secularizar la enseñanza a todos los niveles, lo cual implica crear al efecto escuelas seculares y evitar el monopolio eclesiástico de la educación.

Lo que pudiera parecer paradójico no lo es. Por algo fue acusado de jansenista, lo que en aquella época se decía de todo aquel que pareciera hereje por no ser adicto a la filosofía escolástica ni a la teología tomista. [Él recomendaba que la enseñanza de la religión se basara en la lectura y comentario de las Sagradas Escrituras]. Siguiendo su liberalidad o amplitud de espíritu estudió a los autores prohibidos, y se enfrenta al cardenal Lorenzana, arzobispo de Toledo, que le deniega licencia para que los profesores del Instituto gijonés puedan leer libros de la nueva filosofía y de la nueva física que la Iglesia había incluido en el Índice de libros prohibidos.

Lo que le importaba de una enseñanza secularizada es que fuera científica y que se abstenga de inculcar dogmas de ninguna especie. Es decir, formar conciencia crítica; ser capaz de juzgar por uno mismo sin sumisión a los intérpretes.

Deben inscribirse por tanto en la mejor tradición liberal a los que sin propugnar una escuela laica al modo como hoy lo entendemos, propugnaron la enseñanza secular, antidogmática abierta a la actualidad científica y cultural, impartida en establecimientos públicos y por personal idóneo, avalado por su saber y no por la tonsura y el nihil obstat de la jerarquía eclesiástica.

Esta es la esencia de la laicidad; la apertura, el rechazo de todo sectarismo, tanto del fanatismo religioso como de su contrario; la afirmación de la tolerancia y la aceptación del pluralismo.

Esa tradición de laicidad es lo que alineó a la mejor tradición liberal con los defensores de la escuela pública.

El principal argumento que justificó siempre la aconfesionalidad de la escuela pública se deriva en cierto modo de su pretensión de universalidad; de querer ser la escuela de los hijos de todos los ciudadanos, donde todos puedan encontrar una enseñanza que no violenta su conciencia. Por eso, de admitir en sus aulas alguna enseñanza religiosa confesional ésta ha de ser absolutamente voluntaria, tanto por parte del que la imparte como por parte del que la recibe.

No conviene olvidar que desde sus orígenes la escuela secular, pública, fue concebida también como punto de encuentro y convivencia de los hijos provenientes de distintas clases sociales, de distintas ideologías políticas y de diferentes confesiones o actitudes con respecto a la religión. Con ello se procuraba el mismo fin que se procura con la coeducación: Evitar los prejuicios; asumir mediante



el hecho de la convivencia que la capacidad de aprender y del buen comportamiento no es propio ni exclusivo de ningún género ni de ningún estamento o grupo social, y a la vez enseñar a compartir unos sentimientos comunes de solidaridad, de respeto al legado histórico y de compromiso con el bien patrio.

Esos son los valores que se ponen en riesgo en la educación discriminatoria, elitista, o dogmática; es decir cuando se inculcan ideas de superioridad e implícita desvalorización de los otros –“legitimadora” de las desigualdades sociales-, o se hace creer a los educandos que ellos son los que poseen una verdad absoluta, mientras que los demás permanecen en el error, tanto o más detestable cuanto más se distancie de esa verdad indiscutible.

También hubo y hay ciertamente otro laicismo de raíz atea, y aun visceralmente anticlerical. Es el de quienes consideran que la religión ha de ser totalmente excluida de la escuela pública por ser un engaño, por ser intrínsecamente una forma de pensar retardataria, y por ser el clero una institución nefasta obstructora del progreso científico y social. Cuando este tipo de laicismo se hace presente entre algunos de los liberales se subraya la antinomia entre ley eterna, ley natural, y/o mandamientos fundados en la revelación, frente a autonomía moral y soberanía autonormativa de la conciencia individual. Todo ello, sin que falten también los neoliberales-neoanticlericales, que siendo (y por serlo) sumamente conservadores en lo económico, se adornan con este signo de lo anticlerical que fue otrora seña de identidad de la burguesía progresista.

El caso es que aún repasando la ramificada gama de liberales, por unos u otros motivos, hallamos una tradición liberal de defensa de la escuela secular, razón por la que no deja de ser llamativo el que ahora se nos presente como hegemónico en la derecha española un neoliberalismo cuyo entusiasmo privatizador le lleva a desdeñar de hecho la enseñanza pública, a privatizarla por todos los caminos que enseguida veremos, y a favorecer cuanto puede la enseñanza privada, lo que en España significa inevitablemente favorecer sobre todo la enseñanza confesional.

Funcionariado docente: El corolario de la laicidad es el estatuto funcional de los profesores y la libertad de cátedra. Así es como se concibió al diseñar la escuela pública. Tenía que estar regida por empleados públicos a fin de que estos gozaran de independencia ideológica, no estando sujetos al arbitrio de ningún particular ni de ninguna entidad distinta del Estado, que por ser a su vez laico y neutral a toda idea de secta o de partido es quien puede garantizar la neutralidad o apartidismo de la escuela en cuanto tal.

Condorcet comparaba esta autonomía ideológica de los docentes de la escuela pública a la independencia del poder judicial. Se trata de que los docentes sean tan libres al explicar su materia como el magistrado al redactar la sentencia; sujetos al rigor científico como el magistrado está sujeto a la ley que debe aplicar, obedientes ambos en lo opinable a un criterio que vienen obligados a razonar y justificar.

Tanto o más importante es esa garantía de independencia en cuanto los profesores actúan, cuando así lo exigen los deberes de su oficio, como juzgadores del grado de

saber alcanzado por los alumnos, o como examinadores de la idoneidad del candidato que pretende acceder a la docencia.

### 3.- CRÍTICA SOCIALISTA DE LA EDUCACIÓN BURGUESA:

Desde sus orígenes el socialismo presta especial atención al problema educativo. No podía ser menos: Un movimiento que enarbola la bandera de la igualdad tenía que denunciar la desigualdad en el reparto del saber propio de la sociedad clasista, y elemento que contribuye a la dominación de los que poseen determinados saberes sobre los que los ignoran.

El socialismo, por tanto, reclamará una nueva redistribución del saber, no sólo académico, el que se imparte en las aulas, sino de modo más genérico y amplio, del acceso de las masas a la cultura, que principia por capacitarse en la escuela.

Pero es que además el socialismo tuvo también sus razones específicas para querer instruir a la clase obrera, porque el analfabetismo venía siendo un elemento obstructivo a la difusión de sus ideas, y porque la escasa o nula formación de los trabajadores detenía el proyecto emancipador de transformar el orden social desplazando a la burguesía como clase dirigente.

En un plano más filosófico, pero imprescindible de abordar, la liberación de las conciencias de una cultura y de una ideología alienantes no podía hacerse sino mediante el acceso a unas nuevas formas de pensar que implican

el dominio de la razón y el uso ágil de los saberes instrumentales.

Es decir, la batalla al orden burgués era inseparable de la guerra contra la ignorancia. O si lo prefieren en el lenguaje propio de la época, tan claro y tan preciso, tan nada eufemístico, la batalla por la educación de masas era un frente importantísimo de la lucha de clases.

Todo lo cual visto desde la perspectiva propia de la pedagogía tradicional significaba el olvido, o por lo menos la preterición del objetivo humanista de la educación. Pero no hay tal caso. Desde la lectura de los textos socialistas queda clara la idea de que liberar la conciencia individual pasa por la empresa colectiva de la emancipación de la clase, y para empezar, por el compromiso con esa acción. Sartre lo expuso con suma claridad en su escrito *El Marxismo es un Humanismo*.

Nadie puede negar, por otra parte, en la otra vertiente del movimiento obrero, el humanismo subyacente en el pensamiento ácrata, explícito en los textos de Miguel Bakunin en torno al proceso de liberación del hombre que va desde la pura animalidad primitiva de la especie hacia la floración de la conciencia individual, absolutamente libre, todo ello como resultado de una larga historia en la cual los seres humanos, por medio del trabajo físico e intelectual se han ido recreando a sí mismos.

Como quiera que ambas líneas doctrinales subrayan –cada cual a su modo– el componente de determinismo histórico y social que condiciona el ejercicio real de la conciencia y de la libertad, ambas coinciden en la más

enérgica denuncia del clasismo inherente a la educación burguesa, comenzando por la radical discriminación entre escolarizados y desescolarizados, cuya prolongación se extiende luego a la muy diferente calidad de los centros educativos.

Por tanto, la primera y más aguda crítica al sistema educativo implantado por el régimen liberal-burgués es su insinceridad en orden a la universalidad de la escuela, que de hecho no se resuelve en muchos países europeos hasta la segunda mitad del siglo XX, y que sigue siendo una verdadera lacra en otros continentes.

En toda la época imperialista las potencias europeas toman como prioridad presupuestaria los gastos armamentísticos que les garanticen mayor éxito en sus aventuras coloniales, postponiendo el ideal educativo de aquella primera burguesía revolucionaria. Asentada como clase dominante, dispone de recursos suficientes para sufragar por vía privada la educación de sus hijos, y resuelta la instrucción primaria de los obreros industriales y empleados urbanos, se lentifica el desarrollo de la escuela gratuita. De ahí que el pacifismo y las campañas antimilitaristas de la izquierda tuvieran mucho que ver con la exigencia de dar otro uso a los recursos públicos.

Criticó así mismo la izquierda el concepto de currículo tradicional que compartimentaba los niveles escolares estableciendo un tramo prolongado meramente propedéutico de la Universidad, es decir, una ruta selectiva que marginaba a la inmensa mayoría tras su breve tránsito por una escuela de “primeras letras”. La idea de escuela única, tan brillantemente defendida por Luzuriaga, atendía pre-



cisamente a la eliminación de barreras entre los distintos ciclos concibiendo la educación como un continuo en el que cada cual pudiera acceder hasta allá donde señalase su vocación y permitiera su capacidad de esfuerzo. Por lo cual propugnará robustecer el tronco común e introducir progresivamente ramas de especialización, sin olvidar las conexiones con la enseñanza tecno-profesional que había de ser potenciada. Líneas todas ellas que como se puede observar han ido recorriéndose muy posteriormente a la hora de perfeccionar el sistema.

Un punto y aparte se merece la coeducación, apoyada desde los orígenes por el socialismo, aún a sabiendas de que una igual instrucción es condición necesaria, pero no suficiente para la emancipación de la mujer.

Igualarse a la condición del hombre trabajador culturalmente alienado y económicamente explotado, no es verdaderamente emanciparse, por lo menos conforme a lo que significó emancipación para el movimiento obrero.

Menos todavía contribuye a la emancipación del trabajo que el patrón sea hombre o mujer si la empresa sigue basándose en la compra-venta del trabajo humano, y en el consecuente predominio del comprador de trabajo o su edecán sobre aquel que no puede subsistir sin vender su fuerza de trabajo.

Al capital, en sentido estricto, por razones puramente económicas, le son equivalentes las diferencias de género, y aún puede preferir a la mujer si en ello halla pretexto para rebajar el salario. Lo que le importa es que el productor/a rinda un beneficio. De ahí que la sociedad capitalista

pueda ir asumiendo sin mayor quebranto la “revolución” que iguala dentro de la misma condición a los trabajadores de distinto género.

Tampoco importa al fabricante quien hace en casa la colada. Lo que le importa es vender lavadoras al máximo precio posible con el mínimo costo. Lo cual no resta importancia al reparto familiar de obligaciones domésticas, que es de pura justicia, que es un valor moral, pero que no es algo que altere el sistema. Cualquier miembro de la pareja está abocado a disponer de todo su tiempo para hacerlo si es despedido y queda en paro.

El movimiento obrero tiene su propia historia, y la condición de la mujer campesina, o de la obrera industrial, o de la dependiente de comercio, y que decir de la sirvienta!, fueron experiencia dolorosa que hizo innecesario demostrar la tesis de que no habría emancipación real de trabajo si no era de la clase en su conjunto, de ahí que se afirmara una sola lucha.

Empero, la causa feminista, surgida a extramuros del movimiento obrero, vino a denunciar con acierto la doble explotación de la mujer, como trabajadora y como mujer, y sus merecidos progresos reducen la injusticia aunque no resuelven en su radicalidad la condición del salariado.

Por eso dijo Pablo Iglesias algo muy fuerte sobre la educación en general que bien podemos traer aquí al hilo de la coeducación, necesaria, repito, pero no suficiente.

“Crear que la instrucción, dando al trabajador mayor conocimiento del que hoy tiene puede librarle por sí sola de la miseria es la mayor de las ilusiones (...). Hoy mismo

lo vemos: hombres [*o mujeres*] de superior inteligencia, poseedores de un vasto caudal de conocimientos, se hayan retribuidos mezquinamente y sometidos por completo a la voluntad de los que compran sus servicios. Los que mandan, los que imperan en la sociedad burguesa no son los que más saben, sino los que más tienen” (Comentarios al Programa Socialista. Obras, vol. I, p. 238).

Con respecto a la laicidad de la escuela pública los socialistas asumieron como propia la tesis que venía siendo mantenida por el radicalismo republicano-burgués, es decir: A la separación Iglesia/Estado, se corresponde la estricta separación religión/escuela pública. Concebida la escuela pública como un establecimiento estatal tendría que guardar la misma neutralidad religiosa que éste, a fin de ser por igual de todos y para todos los ciudadanos creyentes y no creyentes, neutralidad que será interpretada como total exclusión de la enseñanza confesional de la religión en los planes de enseñanza.

Esto no es, pues, una aportación peculiar de los socialistas al modelo escolar; si lo es en cambio la filosofía en que descansa esa actitud. Por un lado, como trasfondo el materialismo histórico y el materialismo dialéctico que conducen a una percepción negativa de la religión y del hecho religioso, percepción exacerbada por la hostilidad frontal con la que los documentos papales del s. XIX recibieron las ideas socialistas, así como por la pretensión clerical de promover organizaciones obreras “amarillas”, aunque su intento fuese un rotundo fracaso.

Más importante es la actitud con respecto al trabajo docente, y la preocupación por la formación y estatus de

los profesores. Buena muestra de todo ello es el esfuerzo registrado en el primer bienio de la IIª República española. Pero lo que aquí nos importa más destacar como enfoque es encuadrarlo dentro de la concepción general del socialismo gradualista, cual fue nuestro caso, que concibe el proceso de socialización como la progresiva expansión del sector público, comenzando por las actividades económicas y por los servicios que son más esenciales a la convivencia social, sustrayéndolos a la lógica del mercado a fin de que la inversión no se rija por el criterio de máximo lucro del capital, y se pueda anteponer los criterios de planificación y de rentabilidad social.

Desde el punto de vista de la organización del trabajo, del régimen laboral, a las razones de independencia de criterio ya aducidas por el primer liberalismo, agregaron los sindicatos de profesores la preferencia por su condición de servidores públicos por cuanto hace posible un acceso al empleo más ecuánime y objetivo, unas condiciones laborales más equitativas, así como la estabilidad y grado de especialización, que son no sólo deseables por el trabajador, sino muy convenientes en orden a la calidad del servicio prestado.

Del socialismo posterior a la Segunda Guerra Mundial procede destacar aquí la gran importancia que adquieren las aspiraciones de autogestión, quizá como réplica a los excesos del dirigismo estatalista del llamado “socialismo real” del mundo comunista.

Cooperativismo en las pequeñas unidades productivas; autogestión en las grandes y medianas, todo ello dentro de un contexto de planificación democrática participativa,

se presentaron como antídoto de la exagerada concentración de poder que en la Europa oriental se producía bajo el régimen soviético, del que apenas quedaba el nombre, habiendo sido sustituido el poder de los soviets por la burocracia centralizada del Estado.

La idea autogestionaria, llevada a su extremo más radical con el asambleismo o democracia directa, estuvo presente como uno de los referentes del mayo del 68, expresión más ruidosa de las aspiraciones de un movimiento cultural mucho más amplio de carácter generacional.<sup>1</sup>

Tanta vigencia tuvo en su momento esa voluntad de intervención de las bases sociales en las decisiones de los procesos productivos y del poder político, que forzaron a la derecha a ofrecer alguna fórmula de recambio con respecto a las viejas estructuras organizativas de tipo jerárquico, vigentes en la empresa y en las instituciones públicas, que estaban siendo repudiadas, ofreciendo la fórmula de la “cogestión” frente a la autogestión; es decir, ofreciendo una cierta participación a los trabajadores y a los usuarios de los servicios públicos en la adopción de decisiones.

El congreso de FETE-UGT, celebrado en Cádiz en marzo de 1976, rechazaba expresamente la cogestión y adoptaba resoluciones propugnando fórmulas de autogestión muy pronunciada. [Véase “FETE.- La UGT y la enseñanza”. Akal, 1976]

Viene al caso todo esto por la gran repercusión que tuvo en la concepción del modelo escolar, escuela participativa, currículo abierto, autonomía de los centros, etc, así como en la actitud de varias generaciones de profesores que

situaron el cultivo de la autonomía personal de los alumnos como un valor central del proceso educativo. Frente a la moral de la obediencia se erigía con renovada fuerza la moral del propio criterio.

No eran ideas pedagógicas absolutamente nuevas. Entre nosotros algunas de ellas estaban germinalmente en la ILE, otras en Luzuriaga, como la escuela participativa, pero lo que era radicalmente nuevo era la fuerza del impulso iconoclasta, el aire de rebeldía de la exigencia, y sobre todo, el concepto de libertad individual irrestricta en el que se basaban.

De ahí el espanto de todo poder asentado en un sistema jerárquico, y muy en particular de la Iglesia católica que vio como en su propio seno surgían corrientes y colectividades dispuestas a vivir su fe de espaldas al aparato del Vaticano, de lo que quedan núcleos significativos radicalmente opuestos a los “nuevos carismas” que glorifican al papado y se extasían como poseos en sus grandes espectáculos litúrgicos.

Eso era lo más grave: El rechazo a la tradición, a la autoridad, y a toda fundamentación de la nueva moral que pretenda trascender la razón y la voluntad secular. Como reacción, más que nunca, sintieron algunos de nuevo la necesidad de tener centros educativos sujetos firmemente a un ideario pre-definido, y dotados de un profesorado inmune a la contaminación de un concepto de libertad que yendo mucho más allá del libre examen afirmase la soberanía de cada mujer y de cada hombre para decidir sobre el contenido de su existencia.

La fórmula ratzingeriana de “dictadura del relativismo” expresa ahora el anatema eclesiástico que recae sobre la deriva cultural que empezó a germinar entonces. Y de ahí su teoría de los supuestos pre-políticos a los que tendrían que sujetarse los Parlamentos, y de la Ley Natural que debiera volver a encorsetar la sociedad.

#### 4.- DECONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA:

##### a) *La teoría de la libre elección.*

Es preciso constatar el importante giro doctrinal que en los últimos tiempos han dado los adversarios de la escuela pública, que substancialmente siguen siendo los mismos; y es importante detectar ese cambio porque estábamos acostumbrados a replicar sus viejos discursos y ahora pueden confundir con los nuevos, hasta tal punto que algunos que se tienen por gentes de izquierda y aún defensores de la escuela pública van asumiendo, con tal de “modernizarse”, las tesis y los lenguajes de la reacción.

No hablamos en abstracto de fantasmas, sino de adversarios de carne y hueso, muy influyentes y poderosos, por cierto. Los enemigos de la escuela pública, y por tanto nuestros adversarios en el campo educativo eran y siguen siendo las órdenes religiosas en cuanto patronal de la enseñanza privada, y los políticos conservadores que desdennan el ideal igualitarista y prefieren un tipo de sociedad en la que la desigualdad en el reconocimiento y en las condiciones socioeconómicas de las familias justifique y favorezca la jerarquía social; la famosa capacidad de “hacerse obedecer” de la que hablaba Rousseau, o dicho más vulgarmente el ir de señoritos por la vida; el estar por encima

de ... los demás. [Más crudo: Reducir la democracia a una sucesión de rituales formales.]

Las órdenes religiosas “en comunión con la Jerarquía” y por su propia vocación, fieles a su voluntad de “orientar las conciencias”, actúan por motivos ideológicos; aborrecen desde su origen a la escuela pública porque en democracia –aunque sólo sea formal- es ideológicamente incontrolable y allí se pueden difundir ideas perniciosas, o por lo menos no se imparte el tipo de educación que a su juicio sería óptima para los niños.

A los políticos conservadores les importa mucho menos la ideología moral y religiosa, pero en cambio consideran que la vocación igualitarista de la izquierda es una pampolina, y que últimamente ha infectado las escuelas públicas muy negativamente siendo preciso retornar a un sistema que haga posible la existencia de centros más selectivos y elitistas independientemente de la titularidad que tengan, aunque para ello hayan de sacrificarse rasgos esenciales de la antigua y memorable escuela pública.

El giro del planteamiento en la batalla contra la escuela pública consiste en que antes sus adversarios optaban por la privada, e ignoraban o descuidaban la pública, en tanto que ahora, sin dejar de proteger a la privada tradicional, se proponen privatizar la pública por vía de mixtificación o corrosión de sus caracteres esenciales.

Esto se debe a diversas causas. La primera quizá sea el agotamiento de la capacidad de los promotores de centros privados para satisfacer la demanda de enseñanza reglada, sobre todo en sus niveles obligatorios y medio, debido al

elevado costo de las instalaciones que hoy requieren, e incluso al agotamiento numérico de las órdenes religiosas que fueron los principales artífices del sector en nuestro país. (Nótese el florecimiento de actividad docente privada en los sectores que requieren muy poca inversión inicial para su puesta en marcha.)



La segunda, que de algún modo interfiere en la primera, es de índole económica. La enseñanza reglada se ha hecho cada vez más costosa, y simultáneamente es apetecida por mayor número de personas. Antes la burguesía podía pagarse un centro privado; ahora existen capas intermedias en la sociedad, muy extensas, que apetecen una educación para sus hijos que de ninguna manera podrían pagar a coste real de su peculio particular.

En nuestros días, si la enseñanza privada no recibiera las muy elevadas transferencias del presupuesto público que recibe, quedaría automáticamente reducida a la pequeña dimensión que comparativamente ocupan en la actualidad los colegios privados no concertados. Con sobrada razón puede decirse que la enseñanza privada, y su actual pujanza descansa en nuestro país sobre el régimen de conciertos, por virtud del cual ingentes cantidades de fondos públicos se ponen a disposición de entidades privadas que unilateralmente [sin intervención del Estado, ni de las familias, ni de los profesores, y menos de los alumnos] fijan el ideario y regulan la vida interna y las actividades paraescolares de los centros.

Algunos han olvidado que en su día, cuando comenzaba el régimen de subvenciones (hoy día conciertos), algunos denunciábamos esta forma de apropiación para uso de intereses privados –siquiera sea ideológicos - de los fondos públicos.

Luego tuvimos que transigir con una situación de hecho que en la práctica se hizo irreversible, y que ha ido creciendo desmesuradamente. No obstante, cabría concebir una cierta estabilización de nuestro sistema escolar bajo

la forma de complementariedad pública-privada, conforme desarrollamos en otro extenso escrito.

Pero es que ahora se va más lejos, ahora se va hacia la privatización de los mismos centros públicos mediante el vaciamiento de sus características diferenciales, y en el peor de los casos, entregándoles sin más a la gestión o administración de entidades privadas.

#### *La teoría de la libre elección:*

Durante más de un siglo, prácticamente desde los inicios de la revolución liberal, la Iglesia defendió su derecho a poseer centros educativos para la población seglar amparándose en el conceptote libertad de enseñanza, así como en el derecho de toda persona física o jurídica a ejercer la industria y el comercio. Es decir, en la libertad ideológica y en la libertad económica o libre iniciativa. Pero no se le ocurrió ni por asomos solicitar y menos exigir que sus colegios fuesen costeados por el Estado. Era la época en que la enseñanza media y superior estaba casi exclusivamente reservada a los hijos de la burguesía y la burguesía podía pagar sus propios colegios e internados. Incluso las escuelas caritativas para pobres se basaban económicamente en donaciones privadas piadosas, o bien de la beneficencia pública.

En España, ni aún en la época del nacional-catolicismo de los años 40 sostuvo el Estado a la enseñanza privada. Fue en la última época de la dictadura cuando empezó a despuntar la política de subvenciones. Recuérdese que la Constitución de 1978, sólo habla de “ayudas” (“Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes...” 27,9)

Dos motivos impulsaron a la Iglesia para adoptar esta postura de exigir al Estado lo que nunca antes habían requerido y que a nadie se le ocurrió vincular con el ejercicio de la libertad religiosa ni de la libertad de enseñanza.

El nuevo invento procede en primer lugar de la mella que hace en el seno de las propias órdenes religiosas la insistente crítica proferida desde la izquierda en el sentido de que los colegios confesionales eran un nido de clasismo al servicio de la clase dominante, como en efecto lo eran, y sobre todo el que los religiosos jóvenes comprendieran la contradicción entre esa situación y la misión de la “Iglesia de los pobres” como se empezaba a decir. La respuesta de los superiores ante los religiosos jóvenes y ante la sociedad fue afirmar que ellos deseaban estar al servicio de todos, para lo cual reclamaban la gratuidad, vía financiación pública.

La segunda, más funcional, deriva de la expansión del sistema educativo, acelerada por la Ley Villar de 1970. Ahora toda la población tendría escuela hasta los 14 años (EGB), más otros dos por lo menos de FP1 si es que no todo un bachillerato posterior. Esto implica que el Estado iba a escolarizar a mucha más gente y durante bastante más tiempo.

La respuesta eclesial fue pisar el acelerador en dos direcciones: La presencia de la enseñanza de religión confesional en todos los cursos, grados, y formas de la enseñanza pública, y el refuerzo de la subvención a la escuela privada, pues la expansión del sistema público gratuito y la calidad mejorada (tal como promovía la Ley de 1970)

resultaban ser un fantasma amenazador para la escuela privada tradicional.

Ahora bien, el derecho a crear centros docentes, como el derecho a editar un periódico, o a abrir un templo de cualquier culto, es obvio que no entraña la obligación estatal de financiar ni el colegio, ni el periódico, ni el templo. Más aún tiene algo de anómalo que el Estado financie tales iniciativas de carácter ideológico particular, pues ello contradice de alguna manera su laicidad o neutralidad ideológica. De otro modo, tendría que financiar a todos por igual, o de forma proporcional a los adeptos de cada una de ellas, como hace en las campañas electorales porque los partidos políticos son una pieza imprescindible para el funcionamiento de las instituciones democráticas. Pero salta a la vista que resulta imposible que el Estado financie permanentemente toda expresión ideológica y cultural que pueda brotar de la ciudadanía.

Puede argüirse que la enseñanza es caso especial, porque el Estado impone la obligación a los padres de escolarizar a sus hijos, de donde se deriva que habrá de aportar los recursos necesarios para ello por lo menos a quienes no tengan medios para cumplir dicha obligación. Pero de ahí no se sigue que el Estado tenga que poner esos medios a disposición de otro intermediario, cuando el mismo Estado puede garantizar el servicio, Y menos todavía cuando se trata de niveles de enseñanza no obligatoria.

Sabedora la Iglesia de todas estas dificultades, pues venimos glosándolas durante lustros, y de que cada vez se haría más antipática la idea de que el Estado financie sus actividades, dado el rápido proceso de secularización

de la mentalidad española, pasó a presentarnos la ayuda estatal no como financiación de *sus* colegios, sino como apoyo a los padres para que éstos puedan elegir el centro educativo más acorde con sus propias convicciones, con lo cual ciertamente se granjean por lo menos la simpatía y el apoyo social de las miles de familias que por esta vía ven reducidos sus gastos.

No obstante, en esa explicación sigue subyaciendo una motivación creencial; (“de acuerdo con sus propias convicciones”). Esto es, de subvencionar a la Iglesia se habría pasado a subvencionar a los padres católicos, para que puedan tener una enseñanza más intensamente confesional, dado que también hay clase de religión en los centros estatales.

Un paso más, y tendremos la fórmula al fin que aparentemente seculariza o desideologiza la financiación de los centros privados: Consiste en concebir a los padres como meros usuarios de un servicio; como un mero consumidor que elige libremente un producto en el mercado. Esta es la teoría de la libre opción, que no es un invento del clero, sino de los neoliberales, pero a la que el clero se ha adherido con fervor.

Lo *moderno* en política educativa es adoptar una mentalidad y un lenguaje mercantilista. Hablar de “oferta educativa”, y de su correlato, demanda educativa. Los centros formulan su oferta educativa y los padres, como demandantes del servicio eligen entre los distintos productos que se les ofrecen en el “mercado educativo”.

Se ha llegado a justificar la diversidad de los centros (en ideario, en especialización dentro de un currículo flexible utilizado a la carta, en nivel de exigencia, en actividades complementarias, etc.) precisamente para que sea posible y amplia la gama sobre la que se ejerce la *libre opción* del consumidor.

Con arreglo a este esquema de pensamiento, el mercado sería el principal elemento rector del sistema educativo, y el mercado –no la planificación- determinaría como en cualquier otra actividad económica la configuración de los productos. Esto es, lo que se enseña, quien lo enseña, y donde se enseña.

¿Cuánta enseñanza pública y cuanta privada? - Pues lo que determine el mercado conforme a la libre elección de los padres.

Por tanto, los centros han de ser competitivos. Tanto los alumnos como sus profesores han de formarse para ello en la mentalidad y el elogio de ser competitivos. Al fin y al cabo competitividad y afán de lucro particular son los resortes que impulsan el sistema económico-social que propugna el liberalismo. Sin el menor rubor se ha dicho y se ha escrito que la competitividad entre los centros forzaría la mejora de la calidad, y en su caso la selección y especialización (jerarquización) de los mismos.

Y para que los centros compitan han de tener autonomía. ¡Autonomía! – He aquí una de las mayores mixtificaciones del lenguaje que con gran habilidad lleva a cabo el neoliberalismo educativo. Hablan muchísimo de autonomía, y el

incauto no se pregunta, ¿autonomía de quien?, ¿autonomía para qué?

Es obvio que en un sistema educativo concebido en términos mercantilistas la autonomía de que se trata es la autonomía empresarial, la autonomía del empresario para configurar el producto y para dirigir con un mínimo de trabas la empresa. Obviamente no es la autonomía de los compradores en su conjunto (que sería la comunidad de padres en este caso), ni mucho menos la autonomía de los trabajadores (el personal docente y auxiliar). No, sino que dentro de esta lógica mercantilista la autonomía de los padres es la que corresponde al comprador, es la libre opción a la hora de decir qué producto ya envasado y etiquetado prefiere de entre los disponibles en el mercado.

De ahí que dentro de toda esta teoría de la libre opción el concepto de participación, ni aún siquiera el de cogestión, tenga sitio, y si hay que darle alguno sea meramente ficticio y simbólico.

Este punto tan subrayado de la autonomía de los centros, por supuesto entendida como autonomía empresarial ejercida por el titular, es uno de los aspectos por los que tanto gusta la doctrina a la enseñanza privada, siempre temerosa del intervencionismo estatal y de que se ponga coto (mediante el cobro de cuotas extraordinarias al alumnado) a su capacidad de diferenciación, a la selección de hecho de su alumnado, a la selección de su profesorado, etc, etc.

No menos problemática es la aplicación del concepto de autonomía que se nos propone referido a los centros públi-



cos, porque concebida la autonomía desde una perspectiva gerencial, originada en el modelo clásico de la empresa capitalista, el único modo de aplicarla en cierto modo a un establecimiento público es en el sentido de dar mayor autonomía al director, al equipo directivo, quienes forzando mucho las cosas –verdaderamente pervirtiendo el sentido de la institución- es quien *mutatis mutandi* hace la función del patrón en una empresa o centro privado.

De ahí toda la corriente actual de reforzar el poder de los directores de los centros públicos, inspirada en el modelo de gestión de los centros privados, que está llegando incluso a darles poder para seleccionar al personal por la vía de determinar el "*perfil*" de determinados puestos de trabajo, y hasta el poder de evaluar la calidad del trabajo realizado por sus compañeros, con repercusión en sus honorarios, en sus traslados, y en orden a cuanto pueda significar su carrera docente. Lo cual no deja de ser verdaderamente repugnante, pues al menos el poder del empresario se asienta en que arriesga su capital como propietario de la empresa, y sigue la lógica implacable del interés empresarial, en tanto que el poder personal de un director (irresponsable de las consecuencias económicas de sus decisiones, siempre que no sean formalmente ilegales) puede desviarse por amiguismo, por hacer méritos ante la Administración que lo nombra, que le evalúa y que retribuye especialmente sus servicios en el desempeño del cargo.

Nada tiene que ver todo esto con la autonomía que reclamaba la izquierda, que era autonomía pedagógica para el centro, para los departamentos docentes, es decir para los

órganos colectivos, así como autonomía de la comunidad escolar en su conjunto para regular la vida del centro en todo lo no estrictamente académico.

Algunos directores hoy día, autoconstituidos gremialmente como grupo de presión, se quejan de ser sólo un *primus inter pares* con respecto al claustro, que es lo que siempre fue el director de un Instituto, incluso cuando éstos funcionaban normalmente, y mezclan entre las legítimas reivindicaciones de mejorar la retribución debida a su especial dedicación, así como la necesidad de disponer de resortes más efectivos en orden a la disciplina del alumnado, la muy discutible pretensión de constituirse en jerarquía respecto a sus compañeros y solapadamente en algo que equivalga a un cuerpo privilegiado al que de facto estén reservadas determinadas funciones y expectativas.

No hay más remedio que abordar polémicamente esta cuestión del modelo de gestión porque es uno de los aspectos más trascendentales de la privatización encubierta de la escuela pública. Es ni más ni menos que la pretensión de implantar el modelo de gestión privada en lo público. Y quienes hemos trabajado muchos años también en la enseñanza privada sabemos por propia experiencia el serio condicionante a la libertad de cátedra que supondría el pasar a depender de un poder personal.

Hay que enfrentar la cuestión porque las presiones de los actuales directores cuentan con la complicidad de gobernantes en las Administraciones que, incapaces de hacer funcionar debidamente sus resortes vía inspección y expediente en su caso, prefieren delegar de facto sus responsa-

bilidades haciendo del director de cada centro un remedo de patrón privado.

Por ese camino inevitablemente se irá socavando el estatus funcional del profesorado de la escuela pública, que es uno de los pilares sobre los que se asienta la institución. Bien está que se adopten todas las medidas necesarias para corregir abusos e incumplimientos del deber, incluida la reducción del excesivo garantismo procesal sancionador. Mejor todavía que se pongan de una vez en práctica, por vía de acción positiva los estímulos debidos a una carrera docente que no acaban de llegar, que impulsen a cada cual a aportar según sus posibilidades. Pero lo que de ninguna manera se debe hacer es socavar el estatus funcional porque es tanto como socavar la libertad de cátedra y destruir la escuela pública como ámbito de libre investigación y de libre pensamiento. Cabalmente lo que no es la escuela privada, porque en ella todos tienen que obedecer el pensamiento único que manda el ideario, siguiendo en todo los objetivos propuestos por el propietario-titular.

La teoría de la libre elección pretende legitimarse mediante el uso sesgado de dos principios interrelacionados: Gratuidad del servicio educativo e igualdad de oportunidades.

La gratuidad de matrícula y del coste de la enseñanza reglada permitirían a todos la libre elección del centro, y por tanto otorgarían una cierta igualdad de oportunidades. Tampoco excluye esta línea doctrinal que por *equidad* se apliquen ciertas medidas de educación compensatoria en determinadas zonas deprimidas y/o en determinados cen-

tros a fin de evitar la marginación social de una parte de la población.

Más aún: Alguno de los más notables defensores de la teoría de la libre elección, y de la diversificación de los centros que la posibilita, como López Rupérez, pone especial énfasis en que los centros de élite orientados a obtener el mayor grado de excelencia, se distribuyan por zonas, siendo igualmente gratuitos.

La voluntad explícita de diversificación de los centros para atender a una demanda diversa en sus expectativas y disposición al esfuerzo quedó bien definida en el artículo 66 de la LOCE, el referente a los “centros de especialización curricular” para los que incluso se establecía que pudieran tener también criterios especiales de admisión de alumnos. [Nótese que no estamos hablando de altos estudios, sino de la enseñanza primaria y secundaria].

No obstante, todo esto suena bien, y es además un discurso perfectamente laico, que menciona con frecuencia la palabra libertad sin que falte como aderezo algo de *equidad*. Ya no se invoca para nada la variable religiosa para justificar la diversidad de centros, que por virtud de la gratuidad y de las medidas de equidad habrían dejado de ser un mecanismo discriminatorio. Además, con este tipo de discurso se diluye la distinción entre lo público y privado, llegándose a afirmar por algunos entusiastas que no procede insistir ya en viejas polémicas obsoletas.

Pero la realidad no es esa. La realidad es que siguen existiendo profundas diferencias entre la enseñanza pública y privada. Diferencias ideológicas, diferencia radical en la

condición del profesorado. Y en muchos casos, diferencias lacerantes en cuanto a la composición social del alumnado. Por todo lo cual no tiene nada de obsoleto tomar postura ante esas diferencias, impedir que se narcotice al profesorado, y tener ideas precisas y palabras claras sobre lo que cada cual defiende.

La lógica de la teoría de la libre elección conduce al incremento de la financiación de los centros privados, pero a su vez no descarta que éstos perciban cuotas complementarias para que en uso de su autonomía organizativa puedan establecer los servicios complementarios que los hagan más apetecibles por quienes puedan sufragar esos gastos y mantener el nivel convivencial subsiguiente.

La teoría de la libre elección, centrada en el acto de elegir centro docente reduce la libertad de los padres a la del mero consumidor de un producto preelaborado y etiquetado, menospreciando su intervención permanente en el proceso educativo a través de la participación.

La diversificación de centros, tan glorificada por dicha teoría, deviene en la práctica en segregación del alumnado, haciendo imposible la comprensividad. De nada sirve que unos centros quieran ser comprensivos, o se les obligue a serlo, si no lo son los de al lado, pues entonces esa sedicente comprensividad sólo sirve para que en los primeros sea donde se concentren todos los alumnos con dificultades y se evadan de ellos quienes puedan acceder a otros centros, aunque en ese tránsito tengan que optar por asumir “libremente” un ideario.

Al agudo problema del tratamiento de la diversidad del alumnado, se puede responder ciertamente mediante la diversificación de centros, pero aparte retóricas encubridoras esto significa el retorno puro y duro a la enseñanza clasista. Tanto peor como “solución” si se fomentan condiciones tales que releguen en la práctica a la escuela pública como receptora de los menos dotados.

No es la libre elección de los padres quien puede resolver ese problema. En la práctica esto significa sálvese quien pueda, y en esos casos se salvan los más fuertes y mejor pertrechados.

El error radical de la teoría de la libre elección es que sitúa como eje y valor supremo de la educación a la voluntad del padre-consumidor, subordinando absolutamente el valor de la educación en cuanto tal, y los intereses de la comunidad social en su conjunto. Es un error que brota claramente de la mentalidad exacerbadamente individualista típica del liberalismo. De que pretenda proyectar sobre el mundo educativo como recetas las leyes del mercado. Libre iniciativa empresarial, competitividad, libre opción del consumidor, etc.

Pero ignora que la educación no es una mercancía, sino que la educación es el proceso formativo de una persona, y que en el sistema educativo de un país están en juego también intereses fundamentales de la sociedad en su conjunto.

Es legítimo que cada cual vele por obtener, para sí y para sus hijos el mayor beneficio que pueda en cada circunstancia (libre opción). Pero alguien tiene que velar por el

interés de la comunidad en su conjunto, y ese alguien no es otro sino la sociedad misma organizada democráticamente como Estado.

Ha habido casos escandalosos en los que los centros privados han querido anteponer hasta el extremo el derecho individual de libre opción al interés social de integración social y reparto de las dificultades entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, y sólo a regañadientes y con muchas protestas han aceptado un mínimo cupo de alumnos diferentes en sus aulas.

La escuela pública que ahora se quiere descomponer o degradar mediante la mercantilización del pensamiento educativo, no se basó de ningún modo en el mercado, ni en la iniciativa individual, sino en la planificación, y por ello aspiró a crear una red uniforme de establecimientos educativos estatales, uniforme en recursos disponibles y sistema de financiación, uniforme en la condición funcional del profesorado, seleccionado según criterios objetivos de idoneidad profesional, uniforme en el pluralismo ideológico que habría de regir la vida de los establecimientos, y uniforme en su absoluta gratuidad.

Esa uniformidad, que repugna a quienes no pueden hablar de pluralismo ideológico en sus centros, estuvo al servicio de la igualdad, es decir, de que todos tuvieran acceso a una enseñanza de igual calidad.

Esa escuela pública podía asumir la diversidad del alumnado sin perjuicio de la igual calidad si se la hubiera dotado de mayor flexibilidad organizativa interna, y se la hubieran suministrado los recursos suficientes.

Este es el otro camino que sitúa como eje el interés de la sociedad, que pretende compensar las desigualdades de origen mediante una educación de igual calidad, lo que implica mayor atención y dedicación a los que vienen en peores condiciones.

En ese marco, que sólo puede asegurar la planificación es donde adquiere legitimidad la libre opción de centro educativo, y quizá donde esa opción pueda ser más puramente ideológica y menos condicionada por intereses materiales inmediatos

b) *La llamada gestión indirecta:*

Menor envergadura teórica tiene la teoría de la gestión indirecta de lo público, y sin embargo está siendo la más funesta a corto plazo para la escuela estatal.

Substancialmente consiste en afirmar que un servicio público se define por dos notas, su universalidad y su gratuidad. Por tanto, algo a lo que todos pueden acceder y que es sufragado por el erario público. El modo de gestión del servicio resulta indiferente, puede ser directamente administrado por empleados públicos, o puede ser administrado por entidades privadas, siendo preferible elegir la forma que sea más económica en cada caso a fin de ahorrar en el gasto público.

Lo que se entrega a la gestión privada pueden ser las instalaciones de propiedad pública y los fondos necesarios para su funcionamiento, o bien las instalaciones, los fondos y los recursos humanos, el personal ya contratado y/o funcionario del Estado. Se comenzó “externalizando” aspectos

accesorios del servicio y se acaba entregando el servicio mismo a entidades privadas.

Esta teoría ha sido defendida en aquel ámbito de la socialdemocracia al que con cierta razón se ha designado social-liberalismo, es decir de los que se diferencian de la derecha capitalista pura y dura porque tienen una epidermis más sensible a la filantropía, y en la medida en que lo consiente la más pura ortodoxia del sistema procuran evitar el derrumbe del Estado de bienestar y mejorar algo sus prestaciones. Más concretamente, el más famoso de sus defensores fue A. Blair en Inglaterra.

“La izquierda fundamentalista –dice Blair- hizo de la nacionalización y del control de Estado fines en sí mismos, convirtiendo una receta política en ideología.”

“Un nuevo pragmatismo está cobrando fuerza en las relaciones entre el sector público y el sector privado. El énfasis debe de ponerse en los objetivos, no en las normas, y en controlar los logros, no los procesos” [A.Blair, La tercera vía. El País- Aguilar, 1998]

La teoría, de suyo discutible, aplicada a otros aspectos de la vida económica, resulta mucho más cuestionable aplicada al mundo educativo, en el que el componente ideológico constituye la esencia misma del servicio, lo cual depende no tanto de quien sostiene económicamente la prestación cuanto de las personas que organizan y efectúan la función docente.

En efecto, cuando el servicio educativo público se entrega a la gestión de entidades privadas sufren dos aspectos fundamentales: La laicidad de la enseñanza pública, y el esta-

to o condición del profesorado. Si la financiación es escasa se resentirá también la calidad de las prestaciones.

Sufre la laicidad, pues las entidades “colaboradoras” no tienen la obligación de neutralidad ideológica que obliga al Estado y a sus servidores en el ejercicio de su función en cuanto tales, valor este de la laicidad en los servicios públicos que fue hasta ahora muy apreciado por la izquierda. Más aún, la mayor parte de las entidades “colaboradoras” que operan y previsiblemente operen en la educación es por motivos ideológicos, generalmente de índole religiosa. Las menos son cooperativas de profesores que intentan primordialmente procurarse un puesto de trabajo.

Sufre en segundo lugar ¡y de que modo! el estatus de los profesores, que si son ya empleados públicos pasan a depender funcionalmente de un ente privado, y si lo transferido a la administración privada es sólo las instalaciones y los gastos de funcionamiento, tanto peor, serán meros asalariados de este curioso patrón que sin poner su propio capital ejerce de jefe manejando instalaciones y dineros del Estado. Situación verdaderamente asombrosa ante la que sorprende no haya habido una replica contundente de los sindicatos y del profesorado.

Algunas razones sin embargo tienen que existir para que se haya llegado a incurrir en este tipo de propuestas.

Entendemos que en primer lugar está el afán de ahorrar gasto público a toda costa. Ahorrar, como es obvio, a costa de depreciar el valor de los salarios de los profesores, cuyos emolumentos cuando son asalariados de empresas



privadas son notablemente inferiores. Menor sueldo por bastantes más horas de trabajo.

Por otra parte, la obsesión electoralista impulsa en esta dirección, pues supone la posibilidad de crear puestos escolares más rápidamente y a bajo costo, y/o reducir el costo de los existentes. Este es el caso que estamos contemplando en nuestro país con la rápida expansión de las escuelas infantiles, bien dadas en régimen de concierto, bien en régimen de “gestión indirecta”, fenómeno precu-

ror de lo que puede venir luego con las sucesivas etapas educativas.

Pero también gravitan en todo esto motivos de tipo ideológico. Desde el prejuicio liberal contra la propiedad pública administrada por el Estado, hasta la endeble textura doctrinal de quienes confunden la modernidad con la moda.

El parentesco o similitud entre esta teoría de la gestión privada de lo público, y otras sostenidas abiertamente por

las fuerzas conservadoras, es evidente. Con respecto al modelo de financiación pública de los centros privados, vía conciertos en cierto modo lo supera y "lo mejora", pues con la gestión privada de lo público, el gestor ni siquiera aporta de entrada unas infraestructuras cuya nuda propiedad sigue siendo pública. Eso sí, es lo que quedaría de público en la escuela pública que deja de serlo entregada a la gestión privada.

Con respecto a quienes desean implantar en la escuela pública tradicional un modelo de dirección gerencial, remedo del modelo patronal privado, lo desborda también, pues con la gestión privada no es ya sólo la dirección, es el modelo de jefatura del personal, y en su caso la contratación y despido del mismo, sabiendo ya a que queda reducida la autonomía de cada profesor y de los departamentos, así como de los órganos participativos (?) en estas circunstancias.

En la polémica sobre esta cuestión surgen algunas coartadas que esgrimen los defensores de la gestión privada de lo público: La más interesante es la que aduce la entrega de la gestión a cooperativas de profesores, pero resulta que ni las cooperativas por el hecho de serlo son laicas (aunque algunas lo son), ni las cooperativas en cuanto crecen dejan de tener a su vez asalariados, ni las cooperativas tienen las mismas retribuciones y horarios que los empleados públicos, ni es a las cooperativas a quienes de hecho se encarga principalmente la gestión privada de lo público. Más bien, siendo las cooperativas de profesores un movimiento digno de toda simpatía, en esta cuestión son utilizadas como pantalla para debilitar los argumentos

que categóricamente aconsejen rechazar que lo público deje de ser público por esta vía subrepticia.


Otra coartada al uso es la de urgencia y la escasez de recursos. Póngase a este respecto sobre la balanza no sólo los valores de la escuela pública que se menosprecian, sino la regresión que supone también en los derechos de los trabajadores de la enseñanza, y crezca la red escolar al compás que permita hacerla crecer sin que deje de ser pública. Ya se encargarán los privados de promover centros concertados sin necesidad de que las Administraciones contribuyan por propia iniciativa a extender la presencia de lo privado bajo capa de administrar lo público.

La última y verdaderamente detestable coartada es la de aquellos para los que al parecer la dialéctica público/privado ha quedado obsoleta en la enseñanza. Nos recuerdan la voz de los clérigos que desde hace tiempo venían diciéndonos esto para que se desgarnecieran las líneas de resistencia a la expansión de su poderío en el sector.

Detener todas estas tendencias demoledoras de la escuela pública, quizá requiriese un debate riguroso en el seno de los partidos de izquierda que evite en materia educativa la desviación de su honorable trayectoria histórica.

Y lo que no nos ofrece la menor duda es que serán los sindicatos y asociaciones de enseñantes quienes tendrán que asumir la vanguardia denunciando las distintas formas de privatización de lo público y movilizándolo al profesorado, haciéndole ver que si la institución se degrada, se degradarán también gravemente sus propias condiciones de trabajo.

El otro puntal de resistencia es la CEAPA, pues queda en entredicho su propia razón de ser. Básteles mirar al lado y observar el papel de simples corifeos que desempeñan los padres en la enseñanza privada.

Agosto 2008 

## NOTAS

---

**1** Recuérdese que los estudiantes, rechazando toda la jerarquía académica, se autoerigieron en jueces y directivos de las Universidades. De ser sólo ellos los juzgados por los profesores pasaron a hacer el juicio crítico asambleario de los docentes.