

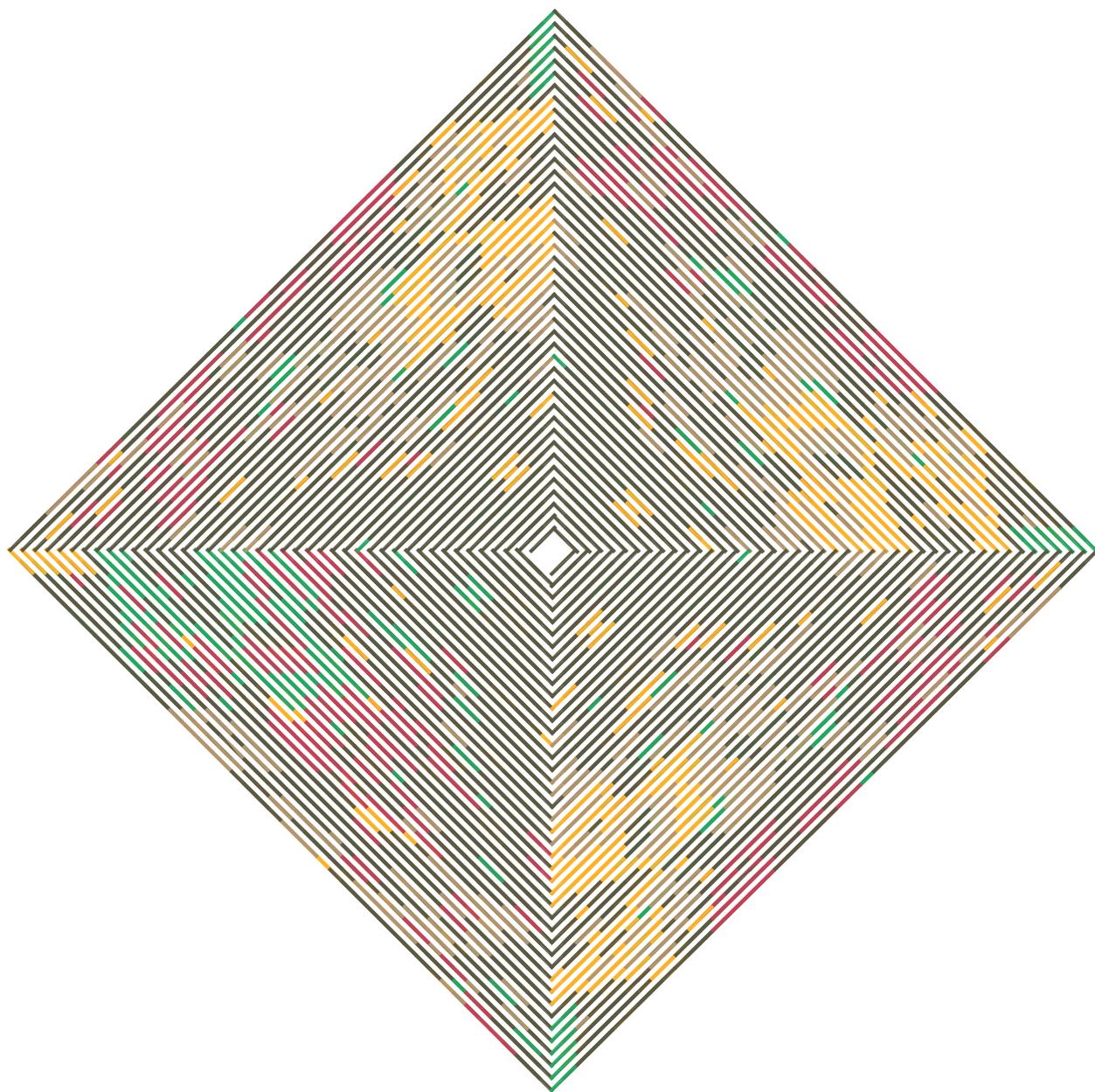
**REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA  
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

33 (13,2) AGOSTO 2010

# MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

COORDINADORA: TERESA GARCÍA GÓMEZ





ISSN 1575-0965

Asociación Universitaria de Formación del  
Profesorado  
(AUFOP)

**Revista Electrónica Interuniversitaria de  
Formación del Profesorado (REIFOP)**

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 32 (13, 2)

*La mercantilización de la educación*

Zaragoza (España), Abril 2010



***La “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Edición Digital de la antigua Revista de Escuelas Normales (REIFOP)”, es un órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.***

**Sede Social, redacción, administración y correspondencia**

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

**Editor**

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

**Páginas web**

<http://www.aufop.com/>

Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

**Diseño de portadas y diseño web**

José Palomero Fernández \* [depalo@thewelltime.com](mailto:depalo@thewelltime.com) \* <http://www.thewelltime.com/>

-ISSN: 1575-0965

-DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

## **JUNTA DIRECTIVA**

### **Presidente**

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

### **Vicepresidenta**

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

### **Secretario**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Administradora**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social)

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

## **CONSEJO DE REDACCIÓN**

### **Presidente**

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

### **Editor**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

### **Secretario del Consejo de Redacción**

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

### **Administración**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

### **Correspondencia con autores**

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

### **Relaciones institucionales**

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

### **Relaciones internacionales**

SANDRA RACIONERO PLAZA (UNIVERSITAT DE BARCELONA)

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA, COLOMBIA)

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE BOLÍVAR, ECUADOR)

RENATO GRIMALDI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI, TORINO, ITALIA)

JUAN MILA DEMARCHI (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, MONTEVIDEO, URUGUAY)

ERICA ROSENFELD HALVERSON (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON, EE.UU.)

### **Soporte informático**

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

CARLOS SALAVERA BORDÁS (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

### **Base de datos y certificaciones**

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

## Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO)  
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUÑA)  
JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)  
JULIA BORONAT MUNDINA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)  
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)  
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)  
NIEVES CASTAÑO POMBO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)  
EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)  
TERESA GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA)  
ALFONSO GARCÍA MONJE (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)  
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (UNIVERSIDAD DE BARCELONA)  
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA)  
MARIO MARTÍN BRIS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES)  
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA)  
SANTIAGO MOLINA MOLINA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)  
JESÚS MUÑOZ PEINADO (UNIVERSIDAD DE BURGOS)  
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA)  
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA)

## **CONSEJO ASESOR**

JUAN AZCOAGA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA)  
CESAR COLL (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)  
MARIO DE MIGUEL (UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA)  
JOHN ELLIOT (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, NORWICH, REINO UNIDO)  
ENRIQUE GASTÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA)  
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA)  
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)  
NITA FREIRE (THE PAULO AND NITA FREIRE PROJECT FOR CRITICAL PEDAGOGY)  
HENRY GIROUX (MCMMASTER UNIVERSITY, CANADÁ)  
GORDON KIRK (UNIVERSITY OF EDINBURGH, REINO UNIDO)  
DANIEL LÓPEZ STEFONI (UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE)  
PETER MC LAREN (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ÁNGELES, ESTADOS UNIDOS)  
JESÚS PALACIOS (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA)  
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, ESPAÑA)  
STEPHEN KEMMIS (DEAKIN UNIVERSITY, AUSTRALIA)  
ROBERT STAKE (UNIVERSITY OF ILLINOIS, CHICAGO, ESTADOS UNIDOS)

## **CONSEJO ACADÉMICO**

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

CONSTANCIO MÍNGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación).

JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).

MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).

CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).

JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).

ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).

JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).

MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).

ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).

TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).

ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).

SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo).

CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).

MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).

MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).

LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).

MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

### **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).

JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

### **INSTITUCIONES COLABORADORAS**

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).

- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

***ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS  
Y BASES DE DATOS  
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP***

CONSULTAR

<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

# **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 32 (13, 1)

ISSN 1575-0965

## ÍNDICE

**Editorial.** Procesos de mercantilización en los subsistemas educativos..... 12

### **Tema monográfico**

#### **“La mercantilización de la educación”**

**Coordinado por Teresa García Gómez**

<b>Presentación:</b> La mercantilización de la educación Teresa García Gómez (Coordinadora).....	16
La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación Enrique Javier Díez Gutiérrez.....	23
Panorama de la Educación: la gestión empresarial de la enseñanza pública Beatriz Quirós Madariaga.....	40
El papel del mercado en la construcción de los modelos de Formación Profesional: la mercantilización del sistema Luis A. Cerrón Jorge.....	54
Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs José Luis Murillo García.....	65
Mecanismos en el proceso de privatización de la enseñanza pública Cristina Díez Pampliega.....	80
La mercantilización de la universidad Montserrat Galcerán Huguet.....	89

La educación en la era de las competencias	
<i>Nico Hirtt</i> .....	108
<b>Autores</b> .....	117

# **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Number 32 (13, 1)

ISSN 1575-0965

## INDEX

<b>Editorial.</b> Processes of Mercantilization of the educational subsystems.....	12
--	----

**Monographic theme**  
**“Mercantilization of Education”**  
**Coordinated by Teresa García Gómez**

<b>Introduction:</b> Mercantilization of Education <i>Teresa García Gómez (Coordinadora)</i> .....	16
Neoliberal globalization and its repercussions on education <i>Enrique Javier Díez Gutiérrez</i> .....	23
Overview of education: the management of public education <i>Beatriz Quirós Madariaga</i> .....	40
The role of the market in the building of the Models of Vocational Training: the mercantilization of the system <i>Luis A. Cerrón Jorge</i> .....	54
School 2.0 Programs and Digital Blackboard: one paradigm mercantilization of the educational system through ICTs <i>José Luis Murillo García</i> .....	65
Mechanism in the process of privatization of the public education <i>Cristina Díez Pampliega</i> .....	80
The mercantilization of the university <i>Montserrat Galcerán Huguet</i> .....	89

Education in the era of basic skills  
*Nico Hirtt*..... 108

***Authors***..... 117



## ***EDITORIAL***

### ***Procesos de mercantilización en los subsistemas educativos***

**E**l monográfico que aquí presentamos en la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, ha conseguido reunir una serie de reflexiones acerca de los procesos de mercantilización que, ya desde hace tiempo, vienen siendo moneda común en el ámbito de la educación. No pretendemos más que dejar algunas localizaciones que permitan vislumbrar la complejidad del fenómeno y sus profundas dimensiones, sobre todo en el impacto (negativo) que tienen asuntos como: el capitalismo cognitivo, la educación basada en las competencias, los sistemas de certificación y evaluación basados en la rendición de cuentas y las pruebas diagnósticas, el uso comercial que se hace de las TICs, la intromisión de empresas privadas en el campo de la formación profesional. Pensamos que aún es tiempo de que sectores profesionales implicados en la transformación de la educación, analicen no tanto el por qué de los procesos de mercantilización, sino más bien hasta dónde llegan sus efectos.

Algunas de las aportaciones que llenan estas páginas vienen de campos muy diversos y necesidades bien distintas: el ámbito de la universidad y las implicaciones que en ella están teniendo los sistemas de rendición de cuentas, y los planes de estudios configurados en torno al enfoque basado en competencias profesionales; lo mismo podemos decir del campo de la formación profesional, que sigue una lógica parecida, amparada en este caso en una filosofía vinculada a la desregulación pública vía empresas dedicadas a la formación profesional; lo mismo podemos decir del sector de la educación escolar, en este caso con una administración obsesionada en las pruebas diagnósticas, con todo lo que ello condiciona una enseñanza para la ciudadanía, eso sí con una cada vez mayor ambigüedad entre lo que es la educación pública y la escuela privada.

No nos gustaría concluir la presentación del monográfico, sin dar las gracias a quienes han participado en el mismo, ofreciendo buena parte de sus saberes y experiencias que nos deben hacer reflexionar acerca de la necesidad de políticas articuladas entre quienes trabajamos en los diferentes ámbitos de la educación, sin caer nuevamente en los reinos de taifas, las luchas desconectadas entre sí, la sensación de anomia que suele caracterizar, en no pocas ocasiones, nuestra lucha por una escuela mejor para todas y todos.

Animamos pues a quienes se acercan a estas páginas a leer las mismas desde una actitud de compromiso con lo que nos toca vivir, de ahí que hayamos optado por dar cabida en este monográfico a personas que quizás no tendrían tanta facilidad para dar a conocer su pensamiento y su vivencia en el sector de la educación. Desde el consejo de redacción, queremos dejar constancia de nuestra convicción por una defensa de lo público alejada de toda pretensión mercantilista...efectivamente, la educación no es una mercancía...

***El Consejo de Redacción***



**MONOGRAFÍA:**

**La mercantilización de la educación**

**COORDINADORA:**

**Teresa García Gómez**

## PRESENTACIÓN

---

### La Mercantilización de la Educación

Teresa García Gómez

Correspondencia:

Teresa García Gómez

Departamento y Área de  
Didáctica y Organización  
Escolar,  
Universidad de Almería

Edificio central, Planta 1,  
Despacho 180  
La cañada de San Urbano  
04120, Almería

Correo:

[tgarcia@ual.es](mailto:tgarcia@ual.es)

Teléfono:

950015966

Recibido: 09/06/2010

Aceptado: 18/06/2010

#### RESUMEN

Estas páginas describen el desarrollo de la privatización de la educación como resultado de un modelo capitalista de apropiación del trabajo inmaterial y de los bienes comunes (las relaciones, los afectos y el conocimiento), que se ha dado en llamar *capitalismo cognitivo*. Estos cambios afectan también a las dinámicas del mercado dado que éste es ahora toda la sociedad. Pero el conflicto que este proceso produce ha llevado a la elaboración de prácticas antagonistas en educación.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, mercado, capital cognitivo, antagonismo.

### Mercantilization of Education

#### ABSTRACT

This article describes the privatization development of education as result of a capitalist model of appropriation of immaterial work and of common goods (relations, feelings and knowledge) which is referred to as *cognitive capitalism*. These changes also concern the dynamics of the market since the market is now the whole society. But the conflict that this process generates has led to the production of antagonistic practices in education.

**KEY WORDS:** Education, market, cognitive capital, antagonism.

## Introducción

El mercado nos ha acompañado desde hace siglos, entendiéndose, de forma general, el espacio público donde individuos u organizaciones que disponen de productos, bienes y servicios los venden a aquellos que deseen comprarlos para satisfacer sus necesidades o deseos, realizándose por tanto un intercambio de forma libre. Si bien sabemos que la libertad y la democracia no es precisamente lo que caracteriza el acceso a esos bienes y servicios, sino que está determinado por el capital cultural y económico, y la propiedad privada de los medios de producción. Este planteamiento en educación sería que unos llevan una mercancía que es un saber y otros llevan otra mercancía que es otro saber, y que ambos van con una necesidad, un deseo..., pero todos los estudios críticos sobre el mercado han demostrado que este escenario idílico es falso.

En el siglo XX se ha hecho más evidente que todas las formas de la vida social en los sistemas capitalistas estaban sometidos al mercado. Pero éste aún no había accedido a tratar todo como mercancía, aunque esto estuviera en su lógica. De hecho, el agua, la sanidad, etc. en muchos países tenían una gestión pública, sobre todo desde que las políticas del Welfare State (Estado de Bienestar) pactaran con el movimiento obrero una situación de consenso que se tradujo en la aceptación de límites en uno y otro sentido. El movimiento obrero no accedería al poder y el capitalismo no colonizaría los considerados bienes comunes apartándolos de la gestión pública. Este pacto terminó en los años setenta. Desde entonces se ha producido un cambio cualitativo en nuestros sistemas sociales, y se rompió el pacto en el momento en que el capitalismo había agotado su parte del pastel. Es a partir de este momento en el que se desarrolla la apropiación capitalista de todo el trabajo y bienes inmateriales: las relaciones (capitalismo relacional), los afectos (capitalismo afectivo) y el saber (capitalismo cognitivo). Emmanuel Rodríguez y Raúl Sánchez señalan que el capitalismo cognitivo es “hermano gemelo de un «capitalismo relacional» y de un «capitalismo de los afectos» que pone sobre la nueva cadena productiva el indeterminado conjunto de mediaciones sociales, que lleva inaugurando y ampliando ciclos de negocio directo desde hace al menos treinta años: desde el cuidado de ancianos a la atención telefónica, desde la vieja industria cultural a la nueva industria del diseño” (2004: 14).

En el caso del conocimiento el capitalismo no solo lo convierte en mercancía, puesto que ya era concebido así en los centros de enseñanza privada, sino que reconvierte el propio sistema educativo en una institución privada, privatiza el saber (control de las patentes en los laboratorios de investigación, la gestión de los derechos de autoría frente al conocimiento libre o los planes de estudios reorientados a las dinámicas del mercado capitalista).

Desde el momento que nuestras sociedades se convierten en la sociedad de la información y del conocimiento, es decir, donde la información y el conocimiento ocupan un lugar privilegiado en la sociedad y en la cultura, siendo la creación, distribución y manipulación de la información una parte fundamental de las prácticas económicas, el capitalismo se apropia del ámbito del saber, una nueva regulación de los mercados donde el saber y lo cognitivo están en provecho de lo financiero. El concepto de capitalismo cognitivo nos permitiría “comprender mejor la coyuntura actual como un mecanismo simple de acumulación por desposesión –mediante los procesos de precarización, privatización de los sistemas de formación, de reforzamiento de la legislación en materia de propiedad intelectual y de explotación financiera en beneficio de situaciones de monopolio u oligopolio- que como una

estrategia medida y coherente por la multiplicación y mejora de las estructuras cognitivas que pueden facilitar la multiplicación de la productividad y de la riqueza social. Un *workfare* sin excepciones, sin concesión a los tiempos y espacios, relativamente libres de la exigencia inmediata de conversión monetaria, se presenta sin embargo como una estrategia de liquidación de las externalidades positivas que derivan de la producción de conocimiento” (Rodríguez y Sánchez, 2004: 26). En este sentido “el proceso de globalización actual puede, en algunos de sus aspectos, ser interpretado como la renovación de un vasto proceso de acumulación primitiva. Combina estrictamente los métodos tradicionales de la expropiación originaria y la tentativa de transformación en mercancías de la totalidad del mundo de la vida y del pensamiento. Asistimos, así, a una nueva dinámica de privatización, parasitaria, de lo común, que subsume del Norte al Sur de la economía mundo los saberes tradicionales como saberes nuevos de la economía del conocimiento, con independencia de que se trate de antiguos derechos colectivos sobre los espacios agrícolas o forestales o de los servicios colectivos del Estado del Bienestar” (Vercellone, 2004: 67).

No solo a partir de este momento vemos apropiaciones de nuevos ámbitos, nuevas conquistas del capitalismo, sino que ahora todo va a ser sometido a la gestión privada. Digamos que se produce un cambio de dirección: se pasa de una situación en la que parte de la población busca unos bienes de saber que controla la escuelas y universidades privadas en tanto que más cercanos a las posibilidades de ascenso social y de riqueza económica, a otra situación en la que tendencialmente ha desaparecido las posibilidades de un bien de conocimiento gestionado en las escuelas y universidades públicas, dado que la gestión privada se ha apropiado de esos espacios. Ya no se va a un sitio, sino que se está en él.

Ese cambio de dirección en educación se produce con Bolonia, pero debemos preguntarnos: ¿por qué se produce ahora?, ¿por qué se ha roto el consenso? Por ejemplo, observemos la situación de la educación en España: una población estudiantil escolarizada obligatoriamente hasta los 16 años y con un acceso relativamente fácil a la universidad, un “capital humano” de profesorado, asesores, personal técnico, etc. y un bien demandado por prácticamente toda la población. Esto es una situación idónea a la expansión capitalista. Pero cómo conseguir que esta situación idónea pueda justificar una agresión brutal por parte de la gestión privada. Poco a poco se ha ido produciendo un deterioro de la escuela y de la universidad pública por la creencia en la bajada de niveles y exigencias escolares, el aumento de niños y niñas migrantes visto como causante del menor rendimiento académico, los conflictos y violencia, los malos resultados, etc. Por más que todo esto sea cuestionable, ya que quien controla los criterios de evaluación también controla los resultados, y quien tiene acceso a la información tiene el poder de hacer lecturas sesgadas y partidistas de la misma.

Bolonia, como hemos apuntado, supone la reconversión educativa hacia el nuevo capitalismo, privatizando la educación pública, lo que significa que la educación no tendrá posibilidad de ser un proyecto social y político pensado para la emancipación de los individuos, sino que estará al servicio de las necesidades e intereses económicos, gestionada desde una óptica empresarial, actuando para obtener los máximos beneficios al menor costo posible, transformando los problemas y fracasos escolares en problemas y fracasos personales, generando competitividad entre las personas y los centros educativos, proponiendo planes de mejora (de resultados) sin cambiar las condiciones de trabajo (menor ratio por aula, tiempo para el profesorado para la formación, investigación y discusión colectiva, direcciones escolares realmente pedagógicas y colectivas, etc.), etc.

Un análisis más detallado de todos estos aspectos y los mecanismos por los que el capitalismo se está apropiando de la enseñanza pública es el que se aborda en este monográfico,

de una visión más global a una visión más particular de prácticas concretas en los distintos niveles educativos.

En primer lugar, Enrique Javier Díez en su artículo *“La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación”*, nos plantea la situación nacional e internacional en lo que se refiere a las políticas de privatización de la educación pública, sus discursos y sus consecuencias. La comparación de varios países nos permite conocer la transnacionalidad del proceso capitalista y analiza cada uno de los aspectos fundamentales de ese proceso.

En esta misma línea y en segundo lugar, el trabajo de Beatriz Quirós, *“Panorama de la educación: la gestión empresarial de la enseñanza pública”*, analiza el Pacto en educación como un documento que profundiza en medidas ya aprobadas en la última reforma educativa (LOE), acorde con el marco de políticas neoliberales europeas, a pesar de conocer el fracaso de dichas políticas, teniendo ejemplos recientes en otros países. Dichas medidas, en detrimento de la escuela pública, tienen como objetivo apoyar la enseñanza privada concertada. Al mismo tiempo, la autora analiza los aspectos ausentes de dicho pacto, en perjuicio también de la enseñanza pública; así como las consecuencias de considerar la enseñanza como una mercancía en vez de como un derecho universal, denunciando el uso parcial y sesgado de los datos de los informes PISA, todo ello para justificar las medidas de privatización.

En tercer lugar, Luis A. Cerrón, en su artículo *“El papel del mercado en la construcción de los modelos de Formación Profesional: la mercantilización del sistema”*, partiendo de la base que la Formación Profesional ha ido dando respuesta a las necesidades del mercado laboral, examina las consecuencias de esta apropiación del capitalismo en este nivel educativo, qué significados y consecuencias tienen las leyes para esta formación, así como las contradicciones, realizando un análisis detallado de cómo el Pacto social y político de la educación trataba y entendía la formación profesional, profundizando en medidas ya recogidas en la Ley Orgánica de Cualificaciones y de la Formación Profesional. En este proceso de mercantilización, donde las empresas privadas gestionan la formación, donde el conocimiento financiado está al servicio del capital, siendo reemplazada la pedagogía por la productividad, por el máximo beneficio, el autor analiza las implicaciones, objetivos e imposibilidades en la formación del uso y prácticas de concepto de competencias.

En cuarto lugar, el trabajo de José Luis Murillo, *“Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs”*, analiza la perspectiva técnica de dichos programas, los cuales son una herramienta en el proceso de mercantilización de la enseñanza pública, un buen negocio para las empresas, no teniendo nada que ver con finalidades educativas ni con un proyecto pedagógico. Esta instrumentalización de la educación, como señala el autor, no incidirá en una mejora ni solucionará problemas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evidenciando las distintas consecuencias que tendrá en éstos esta idea y práctica de las nuevas tecnologías, para lo cual se apoya en el antecedente aragonés de dicho programa: las pizarras digitales. Esta estrategia en el proceso de mercantilización cuenta con la resistencia por parte de algunos centros que se han negado a participar en dicho programa. Por último, el autor realiza una propuesta para el uso de las TICs con sentido pedagógico.

En quinto lugar, en el artículo *“Mecanismos en el proceso de privatización de la enseñanza pública”*, Cristina Díez, a partir de los datos y prácticas del distrito Puente de Vallecas (Madrid), constata el apoyo de las políticas y administraciones educativas a la enseñanza concertada en detrimento de la pública. Analiza las distintas estrategias llevadas a cabo por los centros concertados en el actual proceso de privatización, las cuales son ilegales y consentidas por la

administración, y evidencia algunas de las lecturas interesadas y partidistas de los datos del informe PISA, utilizadas para justificar acciones en este proceso de mercantilización y alentar las concepciones del deterioro de la escuela pública. Sin embargo, la autora muestra que no toda está perdido, así lo constata con los resultados obtenidos en la campaña de información y defensa de la escuela pública realizada por la delegación de Vallecas de la F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos.

En sexto lugar, en el trabajo *“La mercantilización de la universidad”*, Montserrat Galcerán analiza las transformaciones que se están produciendo en la universidad desde el proceso de Bolonia desde el marco interpretativo del capitalismo cognitivo, el cual nos permite comprender los procesos de cambio de la universidad, que de ser un lugar de producción de conocimiento pasa a ser un nuevo ámbito de subordinación de trabajo y explotación económica, explotación del trabajo inmaterial ligado a la innovación como resultado mismo de la producción de saberes, la cual se caracteriza por la violencia institucional. Esta mercantilización del conocimiento y la tecnología es, como constata la autora, un negocio mundial, donde la formación por competencias favorece la rentabilización en el marco del capitalismo cognitivo. Al mismo tiempo recoge algunas de las respuestas a este proceso desde los sectores más críticos en diferentes países.

Y en último lugar, Nico Hirtt, en su artículo *“La educación en la era de las competencias”*, constata la visión europea de la escuela como un instrumento al servicio del mercado, de sus exigencias y necesidades desde el análisis del enfoque de competencias, evidenciando qué supone éste, sus implicaciones y consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien el objetivo de este monográfico es explicitar discursos, políticas, prácticas y estrategias del proceso de apropiación del capitalismo de la enseñanza subvencionada con fondos públicos, no podemos dejar de mencionar, como lo hace distintos trabajos que componen este monográfico, las resistencias, las respuestas dadas por diferentes personas desde distintos ámbitos: asociaciones culturales, profesorado, asociaciones de padres y madres, colectivos, etc. en contra de esta mercantilización, sirva de ejemplo ZEMOS98 *“un equipo de trabajo que convive con la sociedad red, que converge y se asocia temporalmente, tejiendo relaciones y generando comunidades. ... es cultura libre, procomún y remezcla. ...es educación expandida, comunicación en beta y audiovisual integrado. ...es mediación tecnológica y experimentación de contenidos y formatos”*<sup>1</sup>. O Aulabierta, una comunidad de aprendizaje autogestionada, creada por estudiantes de la universidad de Granada, con el objetivo de constituir un colectivo activo en la producción de conocimiento *“a través de un programa educativo y de investigación sobre reutilización de materiales en desuso en la ciudad, que trata de articularse como un lugar permeable a las necesidades del contexto sociocultural más próximo (la universidad y el barrio) para desarrollar programas educativos que contribuyan a salvarlas”*<sup>2</sup>. Ésta ha ideado el proyecto<sup>3</sup> TRANSDUCTORES, un proyecto de *pedagogías colectivas y políticas espaciales*, es decir, *“un proyecto cultural que pretende investigar y activar iniciativas en las que se articulen de manera flexible las prácticas artísticas, la intervención política y la educación, a partir de la acción de colectivos interdisciplinares”*. Y todo ello sin que haya mediación capitalista.

## Referencias Bibliográficas

<sup>1</sup> <http://www.zemos98.org>

<sup>2</sup> <http://transductores.net>

<sup>3</sup> Coproducido Por la Universidad Internacional de Andalucía-UNIA, arteypensamiento y el Ministerio de Cultura.

- RODRÍGUEZ, EMMANUEL y SÁNCHEZ, RAÚL. (2004). "Prólogo. Entre el capitalismo cognitivo y el Commonfare". En AA.VV.: *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños. pp. 13-28.
- VERCELLONE, CARLO. (2004). "Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo". En AA.VV.: *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños. pp. 63-74.



## La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación

Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ

Correspondencia

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Facultad de Educación  
Universidad de León  
Campus de Vegazana, s/n  
24071 León

Teléfonos:  
987291437

Correos electrónicos:  
[enrique.diez@unileon.es](mailto:enrique.diez@unileon.es)

Recibido: 12/01/2010  
Aceptado: 05/03/2010

### RESUMEN

El neoliberalismo se ha convertido en el "telón de fondo" de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la escuela no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global. Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas. Las inversiones en la educación y los currículos deben ser pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza: un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas. La persona trabajadora "flexible" y "polivalente" constituye así la referencia del nuevo ideal pedagógico.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas públicas; Políticas Educativas; Legislación Educativa; Privatización; Reformas Educativas; Cheques escolares.

**Neoliberal globalization and its repercussions on education**

## ABSTRACT

Neo-liberalism has become the backdrop to the changes in world-wide educational policy, which are no longer limited to cut-backs in resources or privatisation but which actually affect the very core of educational theory and pedagogical politics on a fundamental level. The conflicts which spill over into the school represent part of a more generalised crisis in politics and citizenship in global capitalism. Using the argument that education should meet the demands of society, an evidently reductionalist interpretation is made by which society sees school and university solely in terms of their usefulness to business, and centres education around the preparation of the type of professionals demanded by companies. According to this philosophy, investment in education and the curriculum should be tailored to meet the needs of the market, and seen as a preparation for the labour market. The social role of education, as a training ground for democracy and citizenship, is now seen as a waste of public funds, and has been replaced by the view private companies have of the function of education: as a training ground for meeting the needs of business. A "flexible" and "multi-purpose" employee thus constitutes the new ideal reference point for pedagogy.

**KEY WORDS:** Public Policy; Politics of Education; Educational Legislation; Privatization; Educational Reform; Educational Vouchers.

## Introducción

Se está tornando cada vez más difícil reconocer alguna divergencia sustantiva en las acciones y en los discursos de quienes actualmente orientan las propuestas de cambio educativo en todo el mundo.

Se aplica el principio básico del neoliberalismo: privatizar lo público, puesto que, se afirma "lo privado es mejor y más eficiente". Se aplican dos recetas básicas para ello: abrir la educación a los mercados, recortando la asignación de recursos a lo público o privatizando directamente (rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que el Estado debe garantizar) y adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado, importando métodos y técnicas gerenciales del mundo de la empresa al terreno educativo.

En Inglaterra, el gobierno laborista se ha hecho especialista en la privatización de escuelas públicas<sup>1</sup>. Todo centro público que tarde en alcanzar los estándares fijados por el gobierno es, pura y simplemente, vendido. Se cambia al director o a la directora y si los malos

---

<sup>1</sup> En la primavera de 2000 el consejo escolar de Waltham Forest cedió el conjunto de sus 91 escuelas al grupo privado *PPI. Nord Anglia*, primer operador de escuelas británicas que ha entrado en la bolsa de Londres, tiene un volumen de negocios de 48 millones de libras y 2,7 millones de beneficios. El titular de *El Periódico* del 30 de enero de 2008 nos da indicación de por dónde van las cosas: "El Reino Unido tendrá en breve sus primeros estudiantes titulados en gestión de hamburguesas, de ferrocarriles y de vuelos baratos. La multinacional *McDonald's* ha sido una de las tres compañías privadas autorizadas por el Gobierno de Gordon Brown a conceder sus propios diplomas, reconocidos por el Estado y equivalentes al Bachillerato británico. El operador ferroviario *Network Rail* y la aerolínea *Flybe* son las otras dos que también se beneficiarán del nuevo estatus de lo que antes eran simples cursos de formación empresarial".

resultados persisten, se cambia todo el profesorado y el centro empieza desde cero con gestión privada<sup>2</sup>.

En los Estados Unidos, la gestión de cientos de *Charter schools* (escuelas bajo contrato) por parte de grandes empresas privadas especializadas, busca rentabilizar estas escuelas que siguen siendo financiadas con fondos públicos. Es la sociedad *Edison Schools* la que se ha especializado, desde hace muchos años, en la administración privada de escuelas públicas.

En Francia, el grupo *Educinvest* (que pertenece a Vivendi) gestiona ya 250 escuelas privadas y realiza un volumen de negocio anual de más de 130 millones de euros. La Reforma Moratti (nombre de la ministra de Educación), en Italia, comenzó suprimiendo el término “público” en el nombre del ministerio, entregando una prima a cualquier familia que optara por la escuela privada, favoreciendo la competitividad entre centros y su privatización, y promocionando la búsqueda de sponsors que patrocinaran económicamente las escuelas.

En Italia la reforma *Gelmini*, aprobada el 9 de octubre de 2008, no sólo recortaba el gasto educativo en 8.000 millones de euros<sup>3</sup> y bajaba la educación obligatoria de los 16 años a los 14. El decreto permite al Gobierno destinar fondos a las escuelas privadas y captar patrocinadores para pagar reformas de edificios y estructuras deportivas, obligando a transformar los institutos en fundaciones de derecho privado, despojados de toda forma de gestión democrática.

En España, el proceso de financiación pública de escuelas privadas se consolidó con el gobierno socialdemócrata de Felipe González. Los conciertos educativos, cuando se iniciaron, debían tener un carácter subsidiario y transitorio. Su único objeto era cubrir la demanda educativa cuando la red pública no la podía satisfacer. Pero la escuela concertada, que nació siendo una vía alternativa y minoritaria de apoyo a la escuela pública ante la falta de infraestructuras en zonas con mucho alumnado, fue consolidada legalmente por la política educativa del Ministerio socialista asentando una doble red: la escuela privada concertada se ha convertido hoy en una competencia, la vía principal frente a la red pública recibiendo un volumen cada vez mayor de recursos económicos a través de los conciertos educativos. Se extendió y amplió durante el gobierno conservador de Aznar. Y se mantiene con la vuelta del PSOE al poder posteriormente, al igual que la situación de privilegio de la iglesia católica en la financiación de sus centros privados, prolongando un Concordato caducado, firmado con el Vaticano en tiempos de la dictadura franquista<sup>4</sup>. Recordemos que la actual Ley Orgánica de Educación (LOE), la última legislación educativa del PSOE, define el servicio público de la educación cómo el desarrollado tanto por poderes públicos como por entidades privadas. Mientras, se consolida este proceso de privatización, recortando progresivamente la financiación de la educación pública.

En Madrid el gasto educativo en el año 2003 era de 27,5 euros de cada 100 del presupuesto autonómico total. En 2008 ha pasado a 25,1 euros de cada 100. Aunque es una de

---

<sup>2</sup> Empresas vinculadas a la venta y fabricación de armamento, como *SERCO*, se han hecho cargo de la gestión de varias escuelas en Inglaterra, así como la gestión de la inspección educativa y de la formación del profesorado.

<sup>3</sup> Italia ocupa el último lugar de la OCDE, por detrás de la República Checa, en gasto: menos del 10% del presupuesto va para educación.

<sup>4</sup> El Estado español financia con más de 3.000 millones de euros al año a la Iglesia y a los colegios católicos (500 millones al profesorado de religión católica; 2.700 millones a los centros religiosos católicos; 40 millones en sueldos de curas y obispos católicos). Además mantiene privilegios fiscales (exención en el pago del IVA) exclusivos, denunciados por la Comisión Europea por vulnerar diversas normativas comunitarias. A pesar de ello, el gobierno socialdemócrata del PSOE sigue defendiendo el privilegio de la Iglesia católica.

las comunidades más ricas, es la última en gasto educativo medido en porcentaje de PIB regional<sup>5</sup>. Curiosamente, ha doblado en cinco años el dinero de las transferencias corrientes para nuevos centros concertados: más de 50 parcelas de suelo público cedidas a empresas y particulares. Las inversiones para construcción y mejora de centros públicos han disminuido en 41,5 millones de euros en 2008, lo cual ha supuesto que no se afronte el deterioro de muchos centros y que no se construyan los centros públicos necesarios. Treinta mil familias, que demandan escuelas públicas de educación infantil en Madrid, se quedan sin plaza cada año. Pero, en vez de construir las 280 escuelas nuevas necesarias, se entrega un "cheque infantil" a las familias para que envíen a sus hijos e hijas a "guarderías" privadas. Simultáneamente se publica un Decreto de Educación Infantil donde se reducen los espacios que exige el Decreto del Estado sobre requisitos básicos de los centros: no hace falta que tengan patio, con tal de que haya un parque cerca sin tener que cruzar una carretera; se amplía la ratio profesorado/alumnado; se reducen las condiciones de titulaciones necesarias, etc.

Pero, al igual que en sanidad, se consolida otra vía de privatización: la gestión privada de centros públicos. El Ayuntamiento de El Álamo, en Madrid, gobernado por el Partido Popular, ha privatizado el colegio público construido en la localidad, el cual, no sólo se levanta sobre un suelo público cedido por el Ayuntamiento, sino que está finalizado en su primera fase, con un coste cercano a 1,9 millones de euros, que se regala a la empresa. Se le regala a una empresa, durante los próximos 50 años, sin experiencia alguna en la gestión de centros educativos (se dedica a actividades extraescolares, campamentos, talleres y planes de mejora). A cambio de hacerse con el centro, la empresa pagará al Ayuntamiento un canon mensual de algo más de 75.300 euros durante los primeros dos años y de 55.000 euros anuales a partir del tercer año de concesión. Hasta ahora la técnica aplicada por Esperanza Aguirre, era hacer que los ayuntamientos cedieran terrenos públicos para construir colegios privados. Ahora pasa directamente a regalar edificios construidos con dinero de todos los madrileños y las madrileñas y que incluso figuran en el registro del Ministerio de Educación y Ciencia como centros públicos.

Este modelo de gestión privada de centros educativos públicos se ha extendido a las escuelas infantiles. El Gobierno regional de la Comunidad de Madrid permitirá que empresas privadas desarrollen actividades lucrativas en escuelas de nueva creación, que fueron construidas con cargo a los presupuestos públicos. Las empresas no sólo gestionarán la actividad educativa regulada para estas escuelas -10 horas lectivas diarias-, sino que podrán hacer negocio en las mismas fuera del horario escolar, así como en festivos y periodos vacacionales. Así lo establecen los pliegos de adjudicación de la gestión de estos centros hasta el año 2013, publicados en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Las escuelas infantiles que seguirán este nuevo modelo están ubicadas en Arroyomolinos, Hoyo de Manzanares, Loeches y los distritos madrileños de Arganzuela, Ciudad Lineal, Hortaleza y Vallecas.

Entre las condiciones para adjudicar las escuelas se establece que las empresas podrán desarrollar "actividades complementarias" al funcionamiento propio de la escuela. Con esta decisión se desarrolla la cláusula que introducía el decreto de mínimos de educación infantil aprobado en marzo, en el que se indicaba que estos centros deberían tener un uso "exclusivamente educativo" tan sólo "en horario escolar". Esto significa que las adjudicatarias podrán hacer uso de un espacio construido con dinero público y de titularidad pública para una serie de actividades por las que podrán cobrar las cantidades que consideren oportunas y que estarán abiertas también a niños no matriculados en la escuela infantil y a sus familias. En

---

<sup>5</sup> Madrid es la undécima comunidad, de las 17 de España, en gasto público por alumno/a, con 5.330 euros al año, según los últimos datos disponibles del Ministerio de Educación que corresponden al curso 2005-2006.

ningún caso se especifica la naturaleza de estas actividades ni los criterios de admisión para participar en las mismas. Tampoco se expresan en los pliegos de condiciones el número de profesionales ni la titulación que se exige para este tipo de actividades extraescolares, ni se establece limitación alguna respecto al importe que se podrá cobrar por ellas. Y esta política de privatización se está aplicando a todos los ámbitos de la educación pública, recortando también la financiación de las Universidades públicas de Madrid.

Esta práctica de hechos consumados de la dirigente conservadora Esperanza Aguirre en la Comunidad de Madrid se ha pretendido convertir en ley con el gobierno socialdemócrata de la Generalitat, que establecía en el Documento de Bases de la futura Ley de Educación de Cataluña que, en centros de titularidad de la Administración, cabía la posibilidad de que entidades privadas se encargaran de su gestión. El documento de bases citaba expresamente a “entidades cooperativas y sin ánimo de lucro o a equipos de profesionales”. Aunque las huelgas convocadas y realizadas por los sindicatos del profesorado han logrado modificar dicho documento, siguen presentes en el mismo, vías solapadas de privatización ya que encomienda la gestión de los centros educativos públicos a los Ayuntamientos (centro, también, de las polémicas en torno a la educación en Chile o Inglaterra), que dejarían así de depender de la Conselleria. Esta municipalización de la educación pública comportará que los Ayuntamientos puedan “externalizar” sus competencias educativas (es decir, ponerla en manos de empresas privadas), como está pasando en Madrid, alegando su escasez de recursos para poder gestionarla, una forma de privatización de la educación.

Pero esto no es una “locura” privatizadora de dirigentes de diferentes países. Es una política coherente con la normativa europea, plasmada ya en el *Tratado de la Constitución Europea*. En ella, los servicios públicos, como la educación, pasan a llamarse Servicios Económicos de Interés General (SIEG). Esta modificación no es meramente semántica: marca un giro importante en las competencias y en las responsabilidades del Estado y supone un viraje en las garantías y obligaciones que tenía respecto a la educación pública. Al empezar a ser calificada como “servicio”, la educación pierde buena parte del valor que tenía cuando era considerada un derecho público. Al no definirse de manera explícita y taxativa como derecho, el Estado termina diluyendo su responsabilidad entre otros agentes sociales. No se niega su obligación de cubrir las necesidades con la red pública, allí donde los proveedores privados no desarrollen su iniciativa, pero debe contener su expansión, y hasta alejarse del territorio, cuando ésta -la iniciativa privada- sí esté presente. La enseñanza pública queda así relegada a suministrar ese servicio a aquellos sectores sociales que no son lo suficientemente rentables para que puedan ser incluidos en el nuevo mercado de la educación.

El Tratado de la Constitución Europea seguía la estela ya propuesta a nivel mundial por el *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios* (AGCS o GATS), acuerdo de la OMC (Organización Mundial del Comercio) vinculante para todos los países. Este acuerdo establece que los servicios educativos deben ser considerados productos como los demás, si no son dispensados exclusivamente por el Estado a título privativo. Pero dado que en la educación existe ya un sector privado en prácticamente todos los países del mundo, los servicios educativos entran, pues, en el campo de competencia del acuerdo. La intervención del Estado se considera legítima sólo para hacer la gestión y para desarrollar las políticas puntuales que compensen a algunos sectores sociales más necesitados y no rentables para el mercado.

¿Por qué este fervor privatizador? Máxime cuando la investigación de los últimos quince años (Walford, 1992; CERI, 1994; Gewirtz y otros, 1995; Smith y Noble, 1995; Witte, 1998; Lauder y otros, 1999; Whitty, Power y Halpin, 1999; Carnoy, 2002) no muestra precisamente que el sistema de cheques o bonos escolares y la elección de escuelas privadas favorezcan una

educación mejor y más equitativa para todos los niños y las niñas, sino que, más bien, provocan la redefinición y restricción de los fines de la educación, la segregación y el aumento de la estratificación social, el drenaje de recursos desde escuelas públicas ya empobrecidas hacia las escuelas privadas, con frecuencia religiosas, la conversión de la educación en un negocio, perjudicando aún más a los grupos menos favorecidos. En definitiva, creemos, que como denuncia Gimeno Sacristán (1998, 142) “detrás de muchos argumentos a favor de la privatización, más que fervor liberalizador, lo que esconden los privilegiados es el rechazo a la mezcla social, a educar a los hijos con los que no son de la misma clase”.

El discurso de la privatización viene siempre acompañado por el de la “libertad de elección” en un mercado libre. Las familias tienen derecho a elegir el centro que quieran, se argumenta. Éste se convierte en el nuevo derecho fundamental e inalienable. El mundo se concibe como un supermercado. Se consigue, de esta forma, “la cuadratura del círculo”: crear un mercado educativo sustentado sobre dinero público, es decir, dismantelar el sistema con sus propios fondos (Guarro Pallás, 2005), pues el Estado debe financiar por igual a todas las opciones –públicas o privadas– que, según los ideólogos del neoliberalismo, dan “más oportunidades de elección en libertad”.

El énfasis de las políticas públicas ya no recae sobre la utilización del Estado como medio para superar las desigualdades, desde una visión social y de servicio a toda la población. El objetivo de una educación que ofrezca igualdad de oportunidades es, justamente, que las diferencias entre los centros escolares sean las mínimas y, en todo caso, se proporcionen los recursos necesarios (económicos, humanos, de formación, etc.) para que los peores puedan mejorar. Pero la igualdad ha sido redefinida. Ahora implica simplemente garantizar la elección individual bajo las condiciones de un “libre mercado”.

La libertad de elección no es más que una estrategia para situar la educación dentro del proceso de privatización del mercado. Este proceso de privatización usa dos estrategias fundamentales: los conciertos con centros privados (se financia a los colectivos empresariales y religiosos que hacen la oferta) y los cheques escolares (se financia a la demanda: las familias o los estudiantes). Este segundo mecanismo es más sutil y se está extendiendo por todos los países.

El sistema de cheques escolares supone que a cada familia o a cada estudiante se le entrega un cheque escolar (bono, voucher,... según el país), una suma equivalente a lo que el estado hubiera gastado en el sistema público, con el que la persona o familia beneficiaria decidirá a qué centro “premiar” con dicho dinero, entre las diferentes ofertas que le propongan. De esta forma los centros educativos se han de esforzar por atraer esa financiación de las familias, adecuando la educación que imparten a las demandas de sus “clientes” y financiadores potenciales. Es el reino del libre mercado, con libertad de oferta y demanda. Se trata, en fin, de introducir una lógica de mercado en el sector educativo.

En ambos casos, se parte del supuesto de que la ‘libre’ elección de las familias ‘premiaría’ a las mejores escuelas, las cuales tendrían mejor presupuesto porque atraerían más alumnado. Se argumenta que las escuelas mejorarían así su calidad porque tratarían de diferenciarse para conseguir más alumnado. Se afirma que, a largo plazo, sólo sobrevivirían las que hubieran sido capaces de captar mayor cantidad de alumnado. El esquema de razonamiento es simple: si los clientes pueden elegir, los centros que no ofrezcan “calidad” serán desechados (como supuestamente ocurre con los productos de un mercado que no se compran) y, o bien mejoran, o desaparecen. Además, este sistema de elección de centros se les vende a las familias con más dificultades como su oportunidad para acceder a los mejores

colegios. Por lo que, según esta argumentación, esa política no sólo es eficaz, sino que también es justa.

Hemos de ser conscientes que la elección de la ‘buena escuela’ pasa por medios que no dependen de las mismas oportunidades para todas las familias, es decir, que no hay tal mercado supuestamente libre. El capital económico y social se convierte en capital cultural a la hora de la elección. Las familias con recursos económicos suelen tener un horario más flexible, pueden visitar muchas escuelas, antes de elegir la que más les interesa. Tienen automóvil y pueden permitirse llevar a sus hijos e hijas al otro extremo de la ciudad para que asistan a una escuela “mejor”. Por el contrario, las familias procedentes de la clase obrera y a menudo de origen extranjero, perciben las escuelas como si fueran bastante semejantes unas a otras y limitan su horizonte a las escuelas de las cercanías. Su alejamiento social de la escuela y el hecho de que sus viviendas estén situadas en zonas apartadas y mal atendidas por los transportes públicos los empujan a una ‘no-elección’ por la escuela más próxima geográficamente. Está demostrado que, incluso en igualdad de condiciones económicas, las estrategias de elección son muy distintas según el nivel cultural y la situación social. Las clases populares priman más la proximidad y la convivencia con las amistades, el vecindario y tener hermanos y hermanas ya en el centro; es decir, los centros en los que sus hijos e hijas se sientan más a gusto; mientras que las clases “más enriquecidas” priman más la eficacia y el nivel social de los demás alumnos y alumnas en centros que les aseguren previsiblemente el éxito escolar y los “adecuados” contactos sociales presentes y futuros<sup>6</sup>.

Además, en un contexto en el que las escuelas han de someterse a las leyes del mercado, especialmente a la competencia, las escuelas procurarán hacerse más selectivas, pues el hecho de aceptar alumnado que haga descender los resultados en los exámenes –medida que establece el ranking de los centros– influirá en su posición global en el mercado.

En la medida en que se juzga a las escuelas según una escala unidimensional de “excelencia académica” basada en los resultados de los test académicos y en la clase social, los estudiantes con ‘necesidades educativas’ o de minorías no solamente son costosos, sino que desacreditan los resultados de los exámenes. Reducen las puntuaciones en esas tablas de clasificación que tan importantes parecen ser. Y esto “perjudica” la “imagen pública” del centro. Por lo que se vuelve más rentable y eficaz la asignación de los escasos recursos a la publicidad y las relaciones públicas para atraer a estudiantes “motivados” que eleven la posición del centro en el ranking de resultados efectivos, que dedicarlos a estudiantes con necesidades educativas. Esto representa un sutil, pero crucial, cambio de énfasis de las necesidades del estudiante a las necesidades de la escuela y de lo que hace la escuela por el estudiante a cuanto el estudiante hace por la escuela (Apple, 2002). Porque, lógicamente, en este modelo de libre competencia, se debe, según el ministro laborista inglés, Blunkett (1997), crear un clima en el que las escuelas tengan ante sí el reto de compararse con otras escuelas similares y adopten los medios ya probados para mejorar sus resultados. Uno de los métodos para crear este clima consiste en la publicación regular de los resultados de las escuelas, con el fin de incitar a las familias a que

---

<sup>6</sup> Las investigaciones (Carabaña, 1985; AREA, 1988; García, 1991; Gimeno, 1999; Torres, 2001) ponen de manifiesto que el telón de fondo de la matriculación privada es la mayor posibilidad que ofrece de promoción y estabilidad social en el imaginario de las familias que la eligen, aludiendo al “prestigio” que conlleva para ellas el que sus hijos e hijas estudien en centros privados. Si en las encuestas destaca la percepción de la enseñanza pública como una enseñanza tolerante, pluralista y libre, en la privada se destaca fundamentalmente por sus instalaciones y medios materiales, así como por sus mayores garantías de futuro éxito social. Por tanto, “no cabe hablar de calidad de la enseñanza, sino de calidad social de la clientela” (Feito, 2002, 121). Aún sigue vigente en ciertos sectores sociales la idea de que la educación privada es de más calidad, o al menos apetecible, porque la frecuentan aquellos y aquellas con los que aspiramos a asemejarnos

aumenten la presión sobre los centros escolares. En Francia también se publica la clasificación de los institutos.

Y en España hay mecanismos informales para ello, a través de publicaciones no oficiales, pero muy extendidas en las que las familias “informadas” consultan a la hora de tomar sus decisiones. En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, donde las evaluaciones se hacen no por muestras (a una parte de la población, que sería representativa y daría una idea del “nivel”) sino por censo (a toda la población escolar), los resultados se “filtran” a la prensa que rápidamente refleja un ranking comparativo de los 1.500 centros de la Comunidad, clasificados según los resultados, con titulares periodísticos que rezan “el top de los 50 colegios madrileños”.

Esta concepción de la eficacia, al sobrevalorar lo que es visible y lo que es cuantificable, considera que ésta es siempre medible, a través de métodos y técnicas estandarizadas y reproducibles a gran escala. Por lo tanto exige la comparación de resultados de la actividad pedagógica. Los resultados cuantificados se presentan como un criterio de calidad de los diferentes centros y como la medida del nivel cultural de la población.

Este movimiento de competición en el mercado educativo a través de la evaluación y la comparación internacional<sup>7</sup> es inseparable de la subordinación creciente de la escuela a los imperativos económicos. Acompaña a la ‘obligación de resultados’ que se juzga que debe imponerse a la escuela como a cualquier organización productora de servicios. Son las reformas ‘centradas en la competitividad’ que aspiran a fijar y a elevar los niveles escolares esperados. Por lo que los centros acaban “buscando” a sus clientes (familias motivadas, estudiantes competentes) para que sus estadísticas no se vean afectadas y poder mantener su nivel de competitividad con los otros centros y su imagen de “alto nivel”.

Los niños y niñas de clase trabajadora y minorías, y quienes tienen necesidades educativas quedan cada vez más reducidos a un gueto en las escuelas con pocos recursos. Este sistema refuerza los privilegios de aquellas familias capaces y bien preparadas para hacer frente a las complejidades del sistema. La consecuencia es que estamos asistiendo a una recomposición del tipo de clases sociales o grupos socioeconómicos que optan por una u otra red. Asistimos a una “fuga de blancos” hacia la concertada y privada, de buena parte de quienes pertenecen a los grupos con mayor nivel cultural, concentrándose en la pública un mayor porcentaje de alumnado repetidor, con dificultades y de minorías étnicas.

Esta es la razón fundamental de la consolidación de una imagen de “excelencia” de los centros privados subvencionados con dinero público. No se ha debido a una mayor calidad de la enseñanza<sup>8</sup>, ni a una mejor formación de su profesorado<sup>9</sup>, sino a los criterios de control que rigen su práctica, y a un funcionamiento regido por principios neoliberales que les permiten aparecer como instituciones más competitivas y eficaces, en el sentido de “más vinculadas al mercado”. Sus planes académicos se orientan cada vez más al mundo laboral, a formar

---

<sup>7</sup> Este vasto movimiento de comparación basado en el modelo de competitividad se está aplicando en todos los ámbitos de los servicios públicos.

<sup>8</sup> Se ha difundido la sospecha de que el rendimiento académico es más bajo en los centros públicos que en los privados, a pesar de los datos en contra de las evaluaciones oficiales de la propia Administración Educativa (INCE, 1999; INCE, 2001; INCE 2003; INCE 2005).

<sup>9</sup> El profesorado de la educación privada, subvencionada con dinero público, no ha superado un proceso de selección público y objetivo que acredite sus méritos docentes, como en la pública y, en cuanto puede, se presenta a esas pruebas para irse a la enseñanza pública donde las condiciones laborales son mucho mejores y más estables.

eficazmente para el trabajo especializado, a introducir los idiomas que serán relevantes para el mercado, a suprimir la formación filosófica o humanística, priorizando la técnica y utilitaria, a presionar con el cumplimiento de los tiempos y de los programas, considerando la atención a la diversidad como un problema y un entorpecimiento de la eficacia instructiva. Y las familias acogen de buen grado estas exigencias, buscando con ello la manera de aumentar al máximo las posibilidades de sus hijos o hijas en el mercado del empleo.

En este esquema planea la tentación de desembarazarse del alumnado menos brillante académicamente, aquellos que exigirían el mayor esfuerzo pedagógico (Díez, 2003). La pretensión de ostentar los mejores resultados en los exámenes para figurar en los mejores puestos de los rankings y atraer así al alumnado “más adecuado” no requiere el mismo tipo de pedagogía que cuando la educación se considera un bien común especialmente necesario para quienes más la necesitan en su desarrollo personal y social.

Pues bien, si hasta aquí hemos descrito algunos ejemplos y líneas de actuación en el afán privatizador de las medidas políticas generalizadas en todo el mundo, a partir de ahora nos vamos a centrar en ese segundo frente que ha abierto simultáneamente esta ofensiva neoliberal: la introducción de los sistemas y métodos de gestión y funcionamiento de la empresa privada en el ámbito educativo.

Para ello, al igual que en el caso de las estrategias privatizadoras, el proceso comienza también con una campaña mediática de desprestigio de la “calidad” de lo público, culpabilizando de ello especialmente al profesorado. María de Lurdes Rodrigues, la ministra de educación portuguesa, lanzó el mensaje de que el profesorado cobra mucho, trabajaba poco y es absentista. El gran problema, para ella, era la “cultura igualitaria” del colectivo docente, en la que no hay una jerarquía clara y una selección en función de los méritos. En este mismo sentido, el documento de Bases de la Nueva Ley de Educación de Cataluña (LEC) afirmaba: “Es cierto que hay factores exógenos al sistema educativo (...), pero no se pueden ignorar otros factores endógenos (...): un profesorado que no está bien formado ni ‘asimila’ la legislación educativa”.

En Asturias se exige, como condición para aumentar la retribución del profesorado<sup>10</sup>, que cada uno firme un “cheque en blanco” en el que hay que adherirse a una (desconocida) carrera profesional de la que no se precisan las condiciones laborales que conllevara en el futuro. Este tipo de “carrera docente” ya se implantó en Portugal en 2007. En ella se prolonga la edad y los años de cotización para la jubilación, se prolonga el horario lectivo del profesorado de secundaria y el conjunto del profesorado tiene que estar a disposición de la escuela para hacer sustituciones y desarrollar tareas no docentes, hasta completar las 35 horas laborales, olvidando el tiempo necesario para preparar las clases, corregir los materiales del alumnado, etc.

Pero, sobre todo, se introduce un nuevo modelo de evaluación del desempeño que establece que sólo un tercio del profesorado podrá ascender a los niveles más elevados de la carrera profesional y crea dos categorías: profesorado y profesorado titular. El profesorado titular puntúa al resto del profesorado de “a pie” tras asistir tres veces a sus clases (como en Asturias, los “superiores” evalúan a sus subordinados), teniendo las evaluaciones positivas limitadas a un tercio de aquellos a quienes le corresponde evaluar.

---

<sup>10</sup> En una comunidad autónoma con un importante agravio comparativo en sus salarios: una media de doscientos euros menos al mes con respecto al del resto de comunidades autónomas.

Los gobiernos del PSOE en Andalucía y Extremadura están promoviendo iniciativas parecidas, con los denominados “planes de calidad”. Estos planes se basan en la diferenciación salarial del profesorado al aumentar las dotaciones económicas a los centros y los incentivos al profesorado que se acogiera a los mismos. De la evaluación de los sucesivos años dependerá que la administración pague o no un complemento de productividad a quienes se comprometan con la reducción del fracaso, es decir, a reducir el número de suspensos.

¿Es posible la cooperación entre un profesorado dividido entre quien evalúa y quien es evaluado, sumido en la desconfianza, la competitividad y el sometimiento a los superiores jerárquicos, de los que se espera su evaluación positiva? ¿Este tipo de medidas transmite confianza o desconfianza respecto a la labor y el prestigio del profesorado? ¿Es posible negociar colectivamente las condiciones laborales cuando se “chantajea” con la firma y el compromiso individual de cada profesor y profesora como condición para recibir la “prima” prometida? ¿No es esto una forma de quebrar la capacidad de lucha colectiva de la clase trabajadora y una forma de dividir y fracturar a los sindicatos? Es el modelo neoliberal que exige un terreno “libre de sindicatos” para implantar su maquinaria.

Las medidas de la Ministra socialista de Educación portuguesa, que ha resistido doce huelgas sin inmutarse, emulan la misma lucha de Margaret Thatcher en Inglaterra contra los sindicatos mineros o la de Ronald Reagan con los sindicatos de pilotos. Son pulsos contra los sindicatos tratando de quebrar su capacidad de negociación colectiva. Su finalidad es individualizar las negociaciones y fragmentar la lucha social. Es lo que el gobierno socialista de la comunidad asturiana introduce como torpedo en la línea de flotación del movimiento sindical: contratos individualizados, en los que cada profesor o profesora firma un acuerdo individual comprometiéndose a participar en una carrera profesional competitiva y de méritos para recibir un sueldo digno.

Estas medidas de presión y control sobre el profesorado, de socavamiento de la lucha sindical y colectiva, propias del modelo neoliberal, se ven acompañadas por otras estrategias que introducen la lógica del mercado en el mundo de la educación, especialmente en su forma de organización y gestión. Porque el modelo neoliberal considera que el problema de la ‘calidad’ de la enseñanza se encuentra en la gestión pública (la gestión que del servicio público ‘educación’ hace la titularidad pública), por lo que el ‘modelo’ que propone es el de una gestión privada del servicio público, pero ya no sólo en el sentido de que la gestión pase a manos privadas, sino de tal forma que los titulares públicos aprendan a gestionar como lo hacen los privados, cuya gestión se presenta como modelo de excelencia<sup>11</sup>.

Gentili (1997) denomina a este proceso *Mcdonalización*: aplicar soluciones de “racionalización” y “gerencialismo” en la escuela pública al estilo de las plantas industriales de fabricación y los *McDonald’s*. Lo que unifica a los *McDonald’s* y a la utopía educativa del mundo de los negocios es que, en ambos, la mercancía ofrecida debe ser producida de forma rápida y según ciertas normas rigurosas de control de la eficiencia y de la productividad. *Mcdonalizar* la escuela, analiza Laval (2004), supone pensarla como una institución flexible que debe reaccionar a los estímulos o señales que emite un mercado altamente competitivo al que debe servir eficientemente en la preparación de trabajadores y trabajadoras eficaces.

---

<sup>11</sup> Ejemplo de ello fue, en España, el *Plan López Rupérez*, bajo el gobierno conservador del Partido Popular. Este plan proponía aplicar, a la gestión pública de los centros educativos, los criterios de marketing que se desarrollaban en la gestión privada de las empresas para asegurar su éxito en el mercado. El Decreto de Bases de la nueva Ley de Educación de Cataluña considera que “la más alta capacidad de autoorganización que demuestran los centros privados concertados” es el modelo para que los centros públicos han de seguir para transformar sus formas de organización y funcionamiento.

Es evidente que la educación debe tener conexión con el mercado de trabajo; lo cuestionable es que sólo en función de ello se establezcan sus metas y se evalúe su impacto, como si lo auténticamente crucial de la escuela fuera preparar la mano de obra de los procesos productivos. Se convierte así el proceso educativo en una labor meramente técnica. Se le cercena y se niega el eminente carácter social y ético del acto educativo que implica conflictos de intereses, valores e ideales. Esta mutilación no admite que la comunidad educativa, protagonista del proceso educativo, participe activamente en la escuela, ni que se organice democráticamente.

La imitación del mundo de la empresa privada tiene como justificación la búsqueda de eficacia. Este tema de la “escuela eficaz” debe relacionarse con la reducción de los gastos educativos, que se ha vuelto una prioridad con la quiebra de la intervención social del Estado. Si ya no se pueden aumentar los recursos a causa de la deseada reducción de los gastos públicos, el esfuerzo prioritario debe dirigirse hacia la administración más racional de los sistemas escolares pasando, como en la industria, a las formas de organización fundadas en la ‘gestión de calidad’. La eficacia gestora y el rendimiento se erigen en normas supremas.

Para ello se necesitan, lógicamente, gestores y gestoras eficientes. Por eso se cambia el paradigma de entendimiento de la organización educativa, desviando el protagonismo de la comunidad educativa a los directores y directoras eficaces, profesionales de la dirección. El Decreto de Bases de la nueva Ley de Educación de Cataluña establecía que “(...) la Ley caracterizará la función directiva en un sentido profesionalizador y con unas condiciones de trabajo propias y claramente diferenciadas de el resto de personal docente. (...) Las direcciones de los centros dispondrán de un margen de acción relevante para consolidar un equipo profesional suficiente que asegure la gestión del centro, tanto a nivel pedagógico como administrativo y de recursos. (...) La Ley facultará a los centros educativos para definir el perfil del profesorado necesario para poder llevar adelante su proyecto, de tal manera que, en la medida que los profesores se adapten y se identifiquen con el proyecto educativo, se puedan consolidar plantillas”. Un gestor que pueda controlar, manejar y dirigir sus recursos humanos con “libertad”.

La participación democrática de la comunidad educativa en el funcionamiento y gestión de los centros es sustituida progresivamente por la gestión de corte empresarial y de medición de rendimientos. Para ello es necesario poner al frente de las instituciones educativas a verdaderos gestores encargados de aplicar eficazmente las políticas de modernización, decididas desde arriba y capaces de movilizar y controlar a los docentes en la base. Esta filosofía de la jerarquización directiva, consagrada con la LOCE del PP, se mantiene con la LOE del PSOE. Si antes el director o la directora de un centro era la representación de la comunidad educativa ante la Administración (con la LODE), defendiendo los intereses de la misma y exigiendo el cumplimiento del derecho a la educación por parte de la Administración, ahora los papeles se invierten. La dirección se convierte en representante de la Administración en el centro educativo, ejecutora de sus disposiciones, mandos intermedios de esta nueva estructura jerárquica. Esto implica crear una burocracia cercana y dependiente de la Administración, con un “talante más comprensivo” ante sus medidas y difusora y controladora de sus instrucciones (Díez, 2002).

Parece como si, para la administración central, lo fundamental consistiera en disponer de un “peón” más eficaz y, sobre todo, más ‘leal’ en el control de la base docente de los centros públicos con el fin de llevar a cabo las transformaciones del modelo educativo decididas desde arriba. Se refuerza así el conformismo y la obediencia esperada de los cargos directivos, más que incitarlos a confiar en las iniciativas de la comunidad educativa.

En este contexto claramente neoliberal se transfiere al mundo educativo incluso el lenguaje economicista y mercantil de la empresa privada. De hecho, la institución escolar ha experimentado una verdadera “transferencia terminológica”, una inflación galopante del léxico de la gestión en la nueva lengua de la escuela: la escuela es redefinida como “empresa educativa”; la pedagogía se convierte en “competencias” y se propone concebir al profesorado como “recursos humanos”. Se introducen términos de esta ‘neolengua’ provenientes directamente del mundo de la empresa: “calidad total”, “sociedad del conocimiento”, “cliente”, “marketing”, “competencia”, “empleabilidad”, “flexibilización”, “excelencia”, etc. Se desintegra la formación del profesorado. En Castilla y León los centros de formación de profesorado están desapareciendo bajo la fórmula de la reagrupación en zonas rurales. Por su parte, en Andalucía, desde el año 2000, no superan los cinco centros entre las ocho provincias. Para este nuevo curso en la Comunidad Valenciana no aparece la convocatoria de las licencias para estudios que favorecen la formación continua del profesorado. En Madrid, desde junio, ha comenzado una campaña para evitar el posible cierre de 23 de los 28 centros existentes.

Parece claro que lo que sí han conseguido estas medidas privatizadoras es transferir la responsabilidad (que ya no es colectiva, sino individual) a los propios “clientes”, dado que son quienes eligen. Las consecuencias de la elección deben asumirse individualmente (responsabilidad individual) liberando a la educación de su carácter de ‘bien público o común’ evitando así el control público (político) sobre ella.

Se quiere así convertir la enseñanza en un asunto privado de consumidores y consumidoras que eligen según sus intereses. Esto supone un replanteamiento total del papel de la educación en la sociedad.

Bajo este enfoque lo que se hace, de hecho, es separar la educación de la esfera pública, regida por la autoridad política, para confiarla al mercado. En el mercado, cada cual, tanto ofertante como demandante, se regula por su cuenta, en función de su fuerza y sus posibilidades. La educación pasa así a ser un elemento de consumo individual. Se trata, en definitiva, de negar su condición de derecho social y transformarla en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores y las consumidoras. El sistema escolar pasa así del ámbito prioritario de los valores culturales y educativos a la lógica urgente del valor económico.

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

Lejos de ser un derecho del que gozan todas las personas, dada su condición de ciudadanas, la educación debe ser establecida como una oportunidad que a las personas emprendedoras, a las consumidoras “responsables”, se les presenta en la esfera de un mercado flexible y dinámico (el mercado escolar). La ciudadanía, siempre preocupada por lograr mayores cotas de justicia social e igualdad de oportunidades queda desplazada por los consumidores y consumidoras para quienes sólo rigen las leyes del mercado: su preocupación es tener libertad para elegir y competir.

Por eso, la aparición casi simultánea de reformas educativas similares en distintos continentes, a pesar de materializarse en tiempos, lugares y formas diferentes, ha llevado a

muchos autores y autoras (Gentili, 1997, 1998; Whitty, Power y Halpin, 1999; Apple y Beane, 2000; Hirtt, 2003; Martínez Boom, 2004; Laval, 2004; Cañadell, 2005; Díez Gutiérrez, 2006, 2007, 2009) a sugerir que las reestructuraciones actuales de la educación, que siguen las directrices de los organismos internacionales, han de entenderse como un fenómeno global y coherente con la ofensiva neoliberal que se vive en todos los campos y todos los frentes.

La tesis central que se viene a concluir es que no solo se está en un proceso privatizador a escala mundial abriendo la educación a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado. Lo sorprendente es que esta dinámica neoliberal se ha configurado como “sentido común” tan poderoso que ha sido capaz incluso de redefinir los límites de la discusión<sup>12</sup>.

La consecuencia final es que los discursos de la equidad van siendo marginados, a medida que los discursos de la eficacia van colonizando el sentido común de las administraciones, de los y las profesionales y de las propias familias y estudiantes. El imperativo y la lógica económica se imponen a las políticas pedagógicas comprensivas y de equidad. Ha triunfado parcialmente en alterar el significado mismo de lo que implica tener un objetivo social de equidad (Hall, 1986; 1988).

De tal forma que la discusión, en el terreno educativo, ya no se centra en cómo desarrollar un currículum emancipador basado en un desarrollo vital de nuestro alumnado que le garantice una ciudadanía plena, una participación real en la construcción de una sociedad más justa, sino en un currículum selectivo en función del mercado de trabajo con el fin de incrementar la competitividad internacional, la ganancia. Así se ha visto en la negociación del Pacto Educativo en España en 2010. La propuesta ministerial ha reforzado el modelo privado concertado existente, mayoritariamente confesional y selectivo, al considerarlo como parte del servicio público educativo, pues integra sin más a los centros privados concertados en el "Servicio Público de Educación". De esta forma equipara la escuela privada concertada con la de titularidad pública y eso significa una renuncia y un retroceso en la defensa del modelo público como pilar fundamental del sistema educativo. Se perpetúa el sistema de conciertos, renunciando además a la supeditación de lo privado a la planificación pública. Se abre la puerta a la presencia de las empresas en la universidad y en la Formación Profesional. En este último caso se adorna con un discurso de la necesidad de conexión con la sociedad y se permite la utilización de unos medios públicos en la investigación que pagarán y por lo tanto determinarán las grandes empresas.

El problema de fondo es que el neoliberalismo ha provocado una sorprendente inversión ideológica de valores: el aura que solía conceder valor al bienestar de la población (esto es, el valor del bien común), se adhiere ahora a todo aquello que sea privado (o pueda ser privatizado). Allí donde la justicia y la necesidad social era la piedra angular de la discusión, ahora las cuestiones de la rentabilidad, la propiedad privada, el interés individual, la libre competencia, se han convertido en los términos, no sólo del debate político, sino también del pensamiento y el lenguaje de la reflexión cotidiana.

Este desplazamiento de filosofías y “sentido común” es lo que explica que un buen porcentaje de personas pertenecientes a las nuevas clases medias ya no se preocupen tanto de la

---

<sup>12</sup> Ya se ha olvidado el debate sobre si la educación ha de servir para reproducir el sistema o para emancipar. Actualmente lo que se plantea es cómo hacer más eficaz y eficiente el sistema educativo al servicio de la empresa y del mercado, cómo “volver a lo básico”; ya no se plantea como servicio público al servicio de la ciudadanía, sino como producto que las personas consumidoras han de elegir...

política social y educativa justa y redistributiva, ni de la democratización de la educación. Su obsesión es que, en las instituciones escolares, sus hijos e hijas tengan buenas calificaciones y avancen sin repeticiones de curso y, a ser posible, que les confieran competencias canjeables en el mercado por buenos puestos laborales.

Por eso el fin de la educación está siendo transformado. La educación ya no se considera una forma de ampliar las oportunidades educativas, desarrollar programas de educación intercultural, mejorar las oportunidades de vida de las mujeres, de las personas de minorías, de la clase trabajadora, sino, más bien, organizar la educación con el fin de incrementar la competitividad internacional, de ser rentable en la formación de los futuros recursos humanos. Y los partidos socialdemócratas también han aceptado estas reglas de juego, han limitado el campo de discusión a los estrechos límites del contexto neoliberal. Por lo que los discursos políticos, tanto conservadores como socialdemócratas, están atrapados en este pensamiento único que se impone e impone prácticas coherentes con este modelo.

## Referencias Bibliográficas

- APPLE, MICHAEL (2002). *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Teoría crítica y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- APPLE, MICHAEL Y BEANE, JAMES (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AREA (GABINETE DE ESTUDIOS Y APLICACIONES). (1988). *Estudio sobre la aplicación de las normas de admisión de alumnos en los centros públicos y privados subvencionados*. Madrid: CIDE.
- BOLIVAR, ANTONIO (1999). Crítica de la calidad total. *Aula de Innovación Educativa*, 83, 78-82.
- CAÑADELL, ROSA (2005). El debate oculto sobre la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 82-86.
- CARABAÑA, JULIO (1985). *Informe sobre el estudio referente a la elección de centro de enseñanza por los padres*. Madrid: CIDE.
- CARNOY, MARTÍN (2002). Lecciones del movimiento de reforma de subsidio de cupos escolares en Chile. *Opciones Pedagógicas*, 25, 153-160.
- CAVIERES FERNÁNDEZ, E. (2009). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo "por dentro". *Diálogos educativos*, 17, 22-62.
- CERI. (1994). *Lécole: une affaire de choix*. París: CERI.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, ENTIQUE J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá (Colombia): Desde Abajo.
- (2008). El enfoque pedagógico bajo la doctrina neoliberal. *Opciones Pedagógicas (Colombia)*, 38, 54-81.
- (2008). Cuando la educación es una mercancía. *Trabajadores de la Enseñanza T.E.*, 294, junio, 25.
- (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.

- FEITO, RAFAEL (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.
- GALE, T., DENSMORE, K. M., & DUQUE, I. (2007). *La implicación del profesorado: Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA, E. (1991). Escuela pública y escuela privada: la evolución y las convulsiones superficiales de una dualidad consolidada. *Iª Conferencia Española de Sociología de la Educación*. Madrid: CIDE.
- GENTILI, PABLO (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros y otras. (Compils.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (102-129). Madrid: La Piqueta.
- (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. y BOWE, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, 398, 82-86.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1999). La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. En ANGULO, Félix y otros. *Escuela pública y sociedad neoliberal* (65-82). Madrid: Miño y Dávila.
- (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros y otras. (Compils.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (130-159). Madrid: La Piqueta.
- HALL, S. (1988). The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorist. En NELSON, C. y GROSSBERG, L. (Comps.). *Marxisms and the Interpretation of Culture* (35-37). Urbana: University of Illinois Press.
- (1986). Popular Culture and the State. En BENNETT, T.; MERCER, C. Y WOOLLACOTT, J. (Comps). *Popular Culture and Social Relations*. Milton Keynes: Open University Press.
- HIRTT, NICO (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- LAUDER, H.; HUGHES, D.; WATSON, S.; WASLANDER, S.; THRUPP, M.; STRATHDEE, R.; SIMIYU, I.; DUPUIS, A.; MCGLINN, J. y HAMLIN, J. (1999). *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.
- LAVAL, CHRISTIAN (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

- SMITH, T. y NOBLE, M. (1995). *Education Divides: Poverty and Schooling in the 1900s*. Londres: Child Poverty Action Group.
- TORRES, JURJO (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- WALFORD, G. (1992). *Selection for Secondary Schooling. National Commission on Education Briefing Paper 7*. Londres: National Commission on Education.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.
- WITTE, J. F. (1998). The Milwaukee voucher experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 20 (4), 229-251.

## Panorama de la Educación: la gestión empresarial de la enseñanza pública

Beatriz QUIRÓS MADARIAGA

Correspondencia

Beatriz Quirós Madariaga

IES Rosario Acuña  
c/Puerto Vegarada, s/n  
33207, Gijón (Asturias)

Teléfonos:  
985381552

Correos electrónicos:  
[beatriz.quiros@stes.es](mailto:beatriz.quiros@stes.es)

Recibido: 21/01/2010  
Aceptado: 06/03/2010

### RESUMEN

En el artículo se revisa la situación educativa en el Estado Español y las tendencias más relevantes derivadas de las políticas de ajuste actuales así como de las tendencias neoliberales que hoy ponen en cuestión la propia existencia del sistema público de enseñanza. La entrada en vigor de la LOE y las políticas de gestión empresarial de lo público marcan una tendencia. Se relaciona la situación con la de otros países europeos y con la de otros servicios públicos hoy también en peligro.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, gestión, enseñanza pública, privatización, ajuste estructural.

### Overview of the education: the management of public education

#### ABSTRACT

The article reviews the state of education in Spain and the most relevant trends arising from the current adjustment policies and neoliberal tendencies, which call into question the very existence of the public school system. The entry into force of the LOE and corporate governance policies of the public sector make a trend. A relationship is established with the situation in other European countries and with other public services now also in danger.

**KEY WORDS:** Education, management, public education, privatization, structural adjustment.

## I. El ajuste económico y los servicios públicos

La situación europea provocada por la actual crisis capitalista está generando gravísimas consecuencias en el Estado Español. Los ataques a las conquistas sociales, como el sistema de seguridad social, la sanidad y educación públicas y el sistema de pensiones se están desarrollando cada vez con mayor intensidad. Durante el año 2010 estamos asistiendo en el conjunto de la Unión Europea y en menor medida en otros países de todo el mundo a la toma de una serie de medidas de ajuste sin precedentes en las últimas décadas.

A pesar de que muchas personas expertas en economía advierten de que los recortes en los sistemas públicos no contribuirán a una mejora sino que agravarán el estado de la cuestión; a pesar de que la reforma laboral que se está planteando de ninguna forma contribuirá al relanzamiento de la creación de empleo sino todo lo contrario; a pesar de que las recetas neoliberales han mostrado a lo largo de estos últimos años su fracaso más estrepitoso, los gobiernos de la Unión Europea parecen empeñados en volver a aplicar las mismas fórmulas que nos han llevado a la actual situación y en seguir los dictados de los organismos supraestatales que se han convertido en los guías que muestran el camino.

Lo cierto es que la situación en Grecia muestra la senda que se pretende exportar al resto de países: despido masivo de funcionarios, recorte de los sueldos de los que mantengan su puesto, privatización de la sanidad y la educación, reforma laboral que supone la instauración del despido libre...

Es decir, que la actual crisis económica está poniendo de relieve el fracaso del propio sistema diseñado tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial y la creación de los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. La situación producida en 2008 con la quiebra de los bancos supuso un espejismo: era hora de hablar de la reforma del capitalismo, de tomar medidas para que los especuladores no fueran quienes decidieran el futuro de un país o una institución...

Como podemos observar en la actualidad, ninguna medida ha sido tomada para contrarrestar estas previsibles situaciones. Al contrario: la receta neoliberal parece ser la única vía prevista por los gobiernos europeos que, bajo formas aparentemente diferentes, repiten obsesivamente formulas similares. Las recientes medidas adoptadas por los distintos gobiernos van en la misma línea: adelgazar el sector público, privatizar masivamente y externalizar cuantos servicios sea posible, castigar al personal empleado público y demonizar el sistema de pensiones, entre otras recetas milagro.

Hay que decir que siguen siendo los organismos como el FMI o la OCDE quienes siguen dictando las reglas de juego. Los medios de comunicación casi sin excepción se convierten en los difusores de sus teorías. Paradójicamente, estas políticas que actualmente se recomienda aplicar por parte de los gobiernos de la Unión Europea responden a viejas recetas ya aplicadas en Europa y en otros países de América Latina con los desastrosos resultados que conocemos: grandes países de América Latina se están hoy recuperando de situaciones catastróficas

inducidas por las políticas de sumisión al Fondo Monetario Internacional, que, no lo olvidemos, es el mayor garante de los intereses de las grandes corporaciones multinacionales y del capital especulativo.

En Europa estamos asistiendo a grandes movilizaciones en diversos países de nuestro entorno como consecuencia de las políticas que llevan aplicándose por parte de los distintos gobiernos europeos. La muestra es la fuerte movilización de los trabajadores griegos que llevan años exigiendo que no sean los de siempre los que paguen la crisis. También en países como Francia, Portugal o Italia- por no citar más que a nuestros vecinos- las movilizaciones en defensa de los servicios públicos se vienen desarrollando en estos últimos años frente a las políticas de desmantelamiento del llamado estado del bienestar. Dichas luchas han ido contribuyendo en mayor o menor medida a minimizar el impacto de las políticas gubernamentales antisociales, aunque los gobiernos, sean del color que sean, van aplicándolas en ámbitos tan sensibles como la sanidad y la educación, pilares indiscutibles del llamado estado del bienestar.

Dichas luchas siguen estando circunscritas a cada país a pesar de que las decisiones sobre temas tan sensibles se toman por parte de la Unión Europea. Se trata de políticas comunes amparadas en el Tratado de Lisboa y sus desarrollos posteriores agravadas por las imposiciones de los mercados. A pesar del carácter europeo de las medidas de ajuste, hay un gran desconocimiento en cada país de lo que ocurre en sus vecinos sobre estos temas. Y en educación, esto es lo que ocurre.

Por ello hoy más que nunca se hace imprescindible conocer lo que está pasando en los distintos países europeos y en el Estado Español, cuestión harto difícil en un contexto en el que hablar de educación en los grandes medios de comunicación se reduce a hablar de la violencia en las aulas, de las agresiones en los centros educativos (públicos, claro está: de lo que ocurre en privados y concertados nunca se habla, o de que ahora los chavales ya no se esfuerzan como antes). En cambio, las condiciones en las que viven miles de niños y jóvenes en nuestro país, las deficiencias de los sistemas de protección social- los llamados servicios sociales- o las bolsas de marginación que siguen existiendo se obvian y se repite machaconamente la letanía de la falta de esfuerzo que ahora impera en nuestra juventud.

No podemos olvidar quienes nos dedicamos a este mundo de la educación en sus diferentes vertientes que hoy la infancia y la juventud son el objetivo principal de las grandes multinacionales, objetos en materia de impulso al consumo entre las familias, que la entrada de la publicidad en los centros educativos y en la vida cotidiana de nuestros jóvenes, que sus cerebros están cada vez más formateados para recibir una educación que los convierta en consumidores y en trabajadores flexibles y adaptables a esa nueva economía dualizada que hoy busca por una parte mano de obra poco cualificada y por otra una supercualificación necesaria para los futuros cuadros directivos.

## **II. La LOE y el pacto por la educación**

El pacto educativo que ocupó las páginas de nuestros diarios durante los primeros meses del año 2010 ha estallado por los aires ante la actitud de la oposición política y ante la onda expansiva de los ajustes económicos anunciados por el gobierno del Señor Rodríguez Zapatero. Por una vez y sin que sirviera de precedente, la educación parecía ocupar el primer plano de la actualidad aunque el sesgo que había adquirido el debate planteaba- y sigue planteando hoy con la intención del Ministro Señor Gabilondo de aplicar muchas de las medidas contenidas en dicho pacto- una profundización de las medidas regresivas contenidas

en la Ley Orgánica de Educación. Dichas medidas garantizaban entre otras la extensión de los conciertos educativos a los centros privados que imparten enseñanzas de 3 a 6 años, así como las prebendas de los centros privados concertados (garantía de ideario de centro, posibilidad de que las CC.AA. reserven suelo público para construir centros privados concertados, aumento de las cuantías de los módulos de los conciertos, etc.).

El documento entregado por el ministro Gabilondo sobre el llamado pacto escolar, tras cuatro años de aprobación de la LOE, profundiza en las medidas más regresivas y contrarias a la escuela pública.

En primer lugar, pone en pie de igualdad a los centros públicos y a los privados concertados, como si los dos tipos de centro fueran lo mismo.

Plantea que el servicio público de educación está formado tanto por la red pública como por la privada concertada, con el consiguiente compromiso de dotación y desviación de fondos públicos para los centros privados. Como esta medida se complementa con la autonomía organizativa y de gestión de los centros, las consecuencias es que se da a las empresas educativas patente de curso para exigir recursos sin control de ningún tipo. La referencia al "reparto" de alumnado con dificultades es una falacia que los datos estadísticos se encargan de desmontar. El pacto propuesto por el ministro de Educación garantiza, además, la revisión de los procesos de escolarización para dar cabida a las exigencias de la patronal de la enseñanza privada.

El refuerzo de las direcciones de los centros, otra de las medidas contempladas en el pacto, va en el sentido de lo que ocurre ya en Cataluña, en las que los directores de los centros pueden seleccionar o incluso contratar directamente al profesorado.

Se antepone la libre elección de centro frente a la planificación docente y se accede a las reivindicaciones de la patronal de la enseñanza privada: dotación de recursos de todo tipo, aumento de los módulos de concierto, equiparación salarial con el profesorado de la enseñanza pública, retribución específica de la función directiva.

Plantea dos itinerarios cerrados en cuarto de la ESO e incluso permite que sin haber aprobado segundo de la ESO el alumnado se desvíe hacia un Programa de cualificación profesional inicial. Se trata de medidas que estaban en la LOCE, muy criticadas por el sector progresista en su momento, como muchas otras de las que se proponían en el pacto, como un sistema jalonado de pruebas externas al alumnado: 4º de Primaria y 2º de ESO, evaluación de diagnóstico. En 6º de primaria y 4º de la ESO otra nueva evaluación general de una muestra representativa, además de la participación en las Evaluaciones internacionales.

En cambio, no planteaba ni una sola medida como la reducción del alumnado por aula, o del número de alumnos por cada docente, ni desdobles ni dotación generalizada de profesorado de apoyo..., ni tampoco un compromiso de incrementar el porcentaje del PIB destinado a educación hasta alcanzar el 7%, reivindicación de toda la Comunidad Educativa expresada en los informes del Consejo Escolar del Estado.

La referencia a la igualdad de mujeres y hombres se resuelve en dos líneas que hacen referencia a la convivencia, pero no se menciona la coeducación en un texto de casi 50 folios. Además, representa un claro retroceso que un Ministerio de Educación publique un documento que está escrito en su totalidad en masculino genérico.

Las medidas propuestas en FP en muchos casos ya existen y en otros van encaminadas a incrementar el número de personas tituladas, a través de la acreditación de las competencias adquiridas por otras vías, medidas ya incluidas en el proyecto de ley de Economía sostenible.

No hablaba ni una sola vez del profesorado interino, que es el gran ausente de todo el pacto: parece no existir, cuando representa en muchas CC.AA. más del 15 % del total de la plantilla. Sobre el acceso a la función pública ni siquiera se habla del acceso diferenciado para quienes llevan años de experiencia en la enseñanza pública.

Y para acabar, el capítulo dedicado al profesorado: las medidas planteadas para mejorar la calidad se circunscriben a la negociación de un Estatuto Docente basado en una carrera profesional meritocrática y discriminatoria. No hay ni una sola medida para que el trabajo diario del profesorado mejore: se trata de declaraciones de buenas intenciones sin propuestas concretas.

Y todo ello a cuatro años de haber aprobado una Ley que ya avanzaba enormemente en la privatización el sistema educativo y que concedía prebendas impensables hace un par de lustros. En lugar de aprovechar esta legislatura para consolidar la red pública, aumentar las construcciones de centros escolares públicos en todos los niveles y mejorar las condiciones laborales del profesorado, se da otra vuelta de tuerca a la privatización y a la gestión empresarial de la enseñanza. Se renuncia a la creación de plazas públicas en el tramo 0 a 3 y no hay ninguna referencia a que este tramo pase a depender de las Consejerías de Educación.

Se trata de una nueva vuelta de tuerca de la LOE a la introducción de medidas de carácter neoliberal en la educación y que permiten a las diferentes CC.AA. introducir además sistemas de gestión de corte privado en los centros públicos, como veremos más adelante.

Como ejemplo de algunas medidas de esta índole podemos señalar la introducción ya en la Ley Orgánica de Educación del concepto de competencias básicas, sin ningún tipo de debate entre el profesorado. Esto se ha hecho imponiendo esta nueva/vieja teoría, que junto con la del Capital Humano, parecen hoy marcar tendencia entre los pedagogos modelo "Escuela de Chicago" propagandistas de la excelencia o de la introducción de la llamada "cultura del esfuerzo" en nuestros sistemas educativos.

Términos como aquellos, vinculados a la economía se reiteran en todos los documentos acerca de la educación, son los que hoy se manejan en los centros educativos. La LOE y las medidas del hoy desaparecido de los medios de comunicación Pacto por la Educación, la idea de la enseñanza como actividad subsidiaria de la competición económica a la que se le aplican reglas propias de la empresa privada se hace cada vez más presente: programas como los "días del emprendedor", "la escuela va al mercado", las nuevas materias optativas llamadas "Joven Empresa Europea" y otras en el mismo sentido pretenden promover el llamado espíritu emprendedor, como si esa fuera la tarea primordial de una escuela que debería formar ciudadanos y ciudadanas y no empresarios, clientes, consumidores flexibles adaptables y desechables...

Estas teorías que están siendo aplicadas tanto en Estados Unidos como en Inglaterra y Gales han llenado las consultas de psiquiatras infantiles. Es lo que tiene someter a niñas y niños de 8 años a exámenes de los que va a depender su futuro académico. También se han promovido el cierre de decenas de escuelas y su entrega a corporaciones económicas que en un principio nada tenían que ver con la educación como se venía entendiendo tradicionalmente. Empresas dedicadas a la fabricación de armamento o a la construcción civil se han lanzado en

Inglaterra a poner en marcha escuelas aprovechando estas nuevas oportunidades de negocio. Las consecuencias de este tipo de prácticas se están viendo ya hoy en día: el *New Labor* abrió la puerta a estas reformas de carácter neoliberal, pero será la nueva coalición Conservador-Liberal la que dará un nuevo impulso al cierre de escuelas que no alcancen los resultados medios. Este tipo de políticas parecen ser las que orientan a los dirigentes de la Unión Europea a la hora de promover políticas similares en nuestro país.

La política educativa del presidente Obama, lamentablemente, sigue la de su predecesor: la clave está en reducir los fondos destinados a las escuelas que obtengan peores resultados académicos. En caso de repetirse estos balances negativos, se llega a cerrar la escuela y a despedir a todos los docentes. Esta política parece estar inspirando muchas de las líneas directrices de la política educativa en la materia. La generalización de evaluaciones de todo tipo (6 millones de euros se van a destinar el próximo ejercicio para la aplicación de las evaluaciones de diagnóstico), la implantación de la llamada cultura de la evaluación, de la rendición de cuentas, es según César Cascante, condición indispensable para la existencia del cuasimercado: "El establecimiento de unos indicadores de calidad que, además de considerar el rendimiento de los estudiantes, incluya otros aspectos y permita una evaluación homogénea de los centros y su clasificación por categorías de calidad se hace necesario para que el mercado funcione".

La nueva concepción de lo que es la educación, de la que los distintos documentos emanados de la Unión Europea, la OCDE y otros, ya no es un derecho humano universal sino que se ha convertido en un campo donde obtener lucro y formar al alumnado no para ser ciudadanos y ciudadanas críticos sino para conseguir consumidores dóciles, flexibles y adaptables. Nico Hirtt, en su obra *Los Nuevos Amos de la Escuela* ilustra muy ampliamente esta cuestión.

La implantación de la LOE en nuestro país no ha supuesto, pues, sino un nuevo avance para alejar al sistema educativo español de lograr una educación pública de calidad. Lo que sí ha hecho es avanzar en ese cuasimercado donde los centros entran en competencia, donde el alumnado y las familias convertidas en clientes, se ven obligados a elegir.

Para el alumnado, ha supuesto la puesta en marcha del mecanismo para que las evaluaciones de los alumnos y alumnas se automaticen de manera que sea sencillo compararlos entre ellos y para abrir la puerta a la competitividad entre centros educativos a través de los rankings correspondientes. Este tipo de medida tiene su correlato como veremos más abajo con las políticas en materia de gestión escolar y de reorganización de los sistemas educativos con el objetivo de responder a las demandas de ese mercado que se ha convertido en la medida de todas las cosas.

### **III. PISA, la OCDE y las evaluaciones internacionales**

También suele atraer la atención de los medios la aparición de encuestas internacionales tipo PISA. Recientemente, el Consejo de Ministros ha aprobado destinar 6 millones de euros para promover las evaluaciones. Esas evaluaciones se utilizan muchas veces como justificación de las políticas que a los gobiernos de turno le interesan en un momento dado. En los centros educativos en estos últimos años se han multiplicado y solapado incluso en el tiempo evaluación tras evaluación. En Asturias se vivió durante el curso 2008-2009 una campaña de movilizaciones y huelgas seguidas masivamente por el profesorado para rechazar una situación que se estaba haciendo insostenible en los centros: PISA, diagnóstico, evaluación docente... La burocracia crece y el malestar también.

PISA, encuesta organizada por la OCDE se ha convertido en una referencia obligada en cualquier debate educativo. Pero recordemos que es la OCDE uno de los organismos que hoy está siendo uno de los principales valedores de las políticas neoliberales que se están aplicando en Europa y en los países llamados desarrollados. Es significativo que asuntos como la equidad en la educación española, una de las más altas -de los países que participan en la encuesta PISA promovida por la OCDE -junto con la de Portugal, nunca se ponen de manifiesto en los resúmenes que la prensa realiza tras la mediática publicación de estas encuestas. Las conclusiones, si se lee la prensa de cada país, suele ser que nuestro sistema, el que toque en cada caso, está por debajo de la media europea en los ítems importantes. Esta “cultura de la evaluación”, se está imponiendo por un lado entre el alumnado pero también se está extendiendo como una mancha de aceite en las distintas comunidades autónomas en lo relativo a la gestión del profesorado. Los rankings de centros -como ocurre sistemáticamente en Madrid tras filtrarse los datos una vez realizada la evaluación del alumnado por parte del gobierno de la Comunidad de Madrid, se están generalizando en nuestro país. A pesar de que la LOE habla expresamente de que estos no se publicarán, los medios de comunicación se harán eco de ellos de forma casi segura. Así ocurre ya sin evaluaciones estatales y a pesar de todo algún medio estatal publica todos los años cuáles son, a su juicio, los 100 mejores Institutos y Colegios.

Curiosamente, la conclusión más generalizada es que los mejores resultados se obtienen en las escuelas o colegios donde estudian niños y niñas de familias acomodadas. Es evidente que las condiciones socioeconómicas de partida de nuestros jóvenes inciden enormemente en los resultados alcanzados, así como datos tales como los niveles de estudios de la madre, más que los del padre (nos referimos al caso de familias de corte tradicional). A pesar de todo, como decíamos más arriba, nuestro sistema es uno de los más equitativos de entre los europeos. Es esa equidad la que se pone en peligro con la aplicación de políticas como las que se están desarrollando en algunos países y que la LOE desgraciadamente contempla.

Por ello, la utilización sesgada de datos así como la insistencia de los medios de comunicación en denigrar el sistema educativo público contribuye a deteriorar su imagen, algo fundamental para preparar las futuras políticas privatizadoras que, si no somos capaces de articular una resistencia, avanzarán de forma implacable, adelgazando cada vez más el sector público y engordando las arcas de aquellos para quienes la educación es otro negocio más y no el servicio público que debería ser.

#### **IV. Algunas notas sobre el panorama educativo en el Estado español**

En el Estado Español se está produciendo una situación singular en el contexto europeo. Y decimos eso porque mientras en Francia, en Portugal, en Italia, por hablar de nuestros más próximos vecinos, se están produciendo movilizaciones en defensa de la enseñanza pública, contra los recortes de personal, contra la carrera profesional y la implantación de la evaluación punitiva, o simplemente por la supervivencia de un sistema escolar que funcionaba, en nuestro país ya se están entreviendo los efectos de la aplicación de la LOE y sus desarrollos.

Desgraciadamente, algunas personas llevábamos razón cuando durante la tramitación de la Ley Orgánica de Educación, que está desde 2006 en vigor, denunciábamos lo que podría suponer su desarrollo: la aplicación de medidas neoliberales en el ámbito educativo, la desregulación y la privatización del sistema. El caso es que la escuela pública, pese a todo y gracias al trabajo de su Profesorado, funciona, y podría funcionar y hacer mucho mejor si no tuviera tantas trabas políticas y administrativas y si dispusiera de presupuestos suficientes. La falta de financiación es un mal que arrastra nuestro sistema educativo. A pesar de que el

Consejo Escolar del Estado exigió que se destinara un 7% del PIB, actualmente la inversión de las Administraciones Públicas en su conjunto está en torno a un 4'6%.

Aunque el sistema educativo español se basa en leyes orgánicas que afectan a todo el Estado, el desarrollo y aplicación de estas leyes puede ser y es diferente en cada una de las comunidades autónomas. No obstante hay que tener en cuenta que toda la legislación autonómica tiene como base la legislación estatal y que determinadas políticas se aplican porque dicha legislación lo permite. Hay una problemática general en todo el Estado y una problemática en cada territorio.

La defianciación, el ataque frontal a la escuela pública, la cesión de suelo público para construir colegios concertados son patrimonio habitual de las comunidades gobernadas por el Partido Popular. Pero en otras comunidades, sean quienes sean los que gobiernen, las cosas no van mejor para la escuela pública.

Veremos pues cuáles son las tendencias que están marcando en nuestro país los desarrollos educativos. Hay que señalar especialmente el caso de Cataluña, donde el gobierno tripartito está poniendo en marcha una Ley de Educación que se inspira en los principios más evidentes del neoliberalismo, puesto en práctica ya por Pinochet en Chile y más tarde por Tony Blair en Gran Bretaña.

En muchas CC.AA. se están tomando medidas políticas que no sólo no potencian la escuela pública, sino que la deterioran: aumento de ratios; escolarización de la práctica totalidad del alumnado con necesidades educativas especiales o necesidad de atención específica en el sistema público, todo ello sin medios ni humanos ni materiales; creación de guetos en el sistema educativo público; continuación y aumento de los conciertos y extensión de los mismos al Bachillerato, la Formación Profesional y al tramo 0-3 años, incluyendo a centros que segregan por sexo (incumpliendo en este caso la propia ley y favoreciendo una enseñanza ultra conservadora). Se privatizan o externalizan servicios de competencia pública (comedores, limpieza, reprografía...), desvinculando al personal responsable de estos servicios de la vida de los centros. Dichas tendencias pueden agudizarse y de hecho así lo plantean subrepticamente algunos responsables de las distintas CC.AA. con la excusa de la crisis que estamos sufriendo en estos momentos.

Siguen existiendo aulas públicas en barracones en muchos territorios y no se construyen los centros públicos necesarios. Al mismo tiempo, se aumenta el número de aulas concertadas en los centros privados o/y se regalan terrenos públicos a empresas o entidades privadas para que construyan centros que nacen ya concertados, o para que construyan centros privados-privados de elite. La extensión de los conciertos educativos al tramo 3-6 se ha generalizado el todo el territorio estatal. El porcentaje de centros privados aumenta en prácticamente todas las comunidades. Como se puede ver en el reciente informe del Consejo Escolar del Estado, hay comunidades donde el peso de la enseñanza concertada ha aumentado sensiblemente en estos años desde la entrada en vigor de la LOE.

Se permite a los centros concertados que cobren por reservas de plaza, por actividades que deben ser gratuitas o que se realizan en medio del horario escolar... todo con el fin de seleccionar al alumnado, de alejar a aquellos cuyas familias tienen menor poder adquisitivo. Y lo hacen con conocimiento de las autoridades educativas.

Por otro lado, hay que señalar la actuación del Ministerio de Educación, en el ámbito de la negociación de las condiciones de trabajo del Profesorado del conjunto del Estado, el recorte

de derechos tanto de los trabajadores y trabajadoras, como de la capacidad negociadora de los sindicatos representativos de los docentes. Esta situación se ha dado tras la aprobación del Estatuto Básico de la Función Pública, cuya aplicación está siendo aprovechada para la supresión de ámbitos propios de negociación del Profesorado, tanto a nivel estatal como en algunas comunidades.

## **V. Algunas tendencias en la educación española: la gestión empresarial de la escuela pública**

Señalaremos ahora algunas tendencias que se observan en las diferentes CC.AA. que responden al desarrollo de la LOE y que suponen diferentes ritmos y estrategias a la hora de reformar los sistemas educativos y la introducción de sistemas de gestión empresarial en los centros educativos públicos.

- Uno de los objetivos europeos que se desprenden de la llamada estrategia de Lisboa es la lucha contra el abandono y el fracaso escolar vinculando éstos a la mayor implicación del profesorado en el proceso de enseñanza. Bajo esta loable bandera se esconden otras políticas cuya referencia puede situarse hoy en día en la comunidad andaluza, donde la introducción de los llamados “planes de mejora” a los que puede acogerse el claustro de profesorado y también cada docente de forma individual pretende hacer recaer la responsabilidad del fracaso escolar en los docentes. En otras partes del estado este tipo de planes de refuerzo o de clases de apoyo, están ya en marcha y son presentados ante la sociedad como la panacea para atajar dicho fracaso escolar y el abandono que en nuestro país tiene altos niveles. En muchos casos, estas actividades son privatizadas o externalizadas. En cambio, pocas actuaciones políticas vinculan los resultados escolares a la realidad social y económica del entorno del alumnado, a las condiciones de escolarización (ratios, profesorado de apoyo en las aulas, detección temprana de las necesidades educativas, profesorado de Audición y lenguaje y pedagogía terapéutica... es decir, inversión adecuada en la enseñanza pública). Estas medidas “de cara a la galería” que se aplican en diferentes comunidades (Extremadura o Castilla y León, por poner un ejemplo) responden a un intento de reducir el porcentaje de fracaso escolar poniendo recursos fuera del sistema y abriendo la puerta a una próxima privatización. En muchos casos se trata de medidas de *carácter propagandístico* para que la opinión pública vea que el gobierno de turno se preocupa por la educación. Pero este tipo de medidas no son de carácter estructural por lo que su eficacia es limitada. Las medidas estructurales, como la reducción del número de alumnado en las aulas o del número de alumnos/as que tiene que atender cada docente o las medidas de compensación social como la potenciación de los servicios sociales o las ayudas directas a las familias en riesgo de exclusión social no existen o son insignificantes. Los programas de refuerzo que se han ido aplicando y que están incluidos nuevamente en las propuestas del pacto por la educación tienden a parcializar los problemas: si no existen políticas de carácter social integral que combatan la exclusión y la situación de pobreza en la que se encuentra un porcentaje importante de nuestra infancia no habrá solución a un problema que se vincula objetivamente con la realidad sociolaboral del país.

- Mientras, en una situación de agravamiento de la crisis económica como la que estamos padeciendo, las medidas del gobierno central se destinan como ya viene siendo habitual a quienes más tienen: en muchas CC.AA. se destinan ingentes cantidades de dinero a la compra de ordenadores que serán entregados en este caso al alumnado de 5º de primaria. Se trata de una entrega para todas las familias independientemente de sus ingresos. Políticas como ésta que venían desarrollándose en la mayoría de las CC.AA. tenían su expresión en los programas de gratuidad de libros de texto a todas las familias, algo injusto desde el punto de

vista social y que permite despilfarrar recursos en vez de fomentar políticas como la del préstamo y la creación de bibliotecas escolares o la de la dotación a los centros de tecnología para el conjunto del alumnado. La sustitución del sistema de becas por el de préstamos a los estudiantes ya ha sido también experimentada en otros países y supone un retroceso que dificulta el acceso a la universidad de los hijos e hijas de trabajadores. Es otra muestra más junto con la del endurecimiento de la selectividad y la política Universitaria en general de la introducción de políticas de índole neoliberal como la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, el crecimiento brutal de los precios de los estudios universitarios y la permisividad con las universidades privadas, en buena medida expendedoras de títulos a cambio de matrículas y “permanencias” desorbitadas.

- Se promueve que entidades privadas puedan gestionar los centros públicos; esto ya se está experimentando en ámbitos como el de la sanidad con el empeoramiento del servicio para los usuarios - véase la extensión de las llamadas unidades de gestión clínica -y peores condiciones laborales (precarización) para sus trabajadores/as. Es evidente que la gestión privada da prioridad al beneficio económico. Pero esta medida, que aparece en la Ley de Educación de Cataluña no tiene precedentes en el mundo educativo de nuestro Estado. En este sentido la Ley catalana aparece como pionera, ya que instaura sistemas basados en la introducción de un modelo empresarial de gestión de la cosa pública: las escuelas deben buscar financiación por su cuenta, deben vender productos fabricados por ellos mismos para conseguir más fondos, contrata a su propio profesorado interino... Además de abrir esta nueva vía, la Ley también apuesta claramente por los centros privados concertados, estimulando una oferta que derivará más dinero público a centros gestionados por patronales privadas (la mayoría religiosas). Se trata de una Ley cuya aplicación ya ha suscitado el rechazo (en forma de huelgas y manifestaciones) de la comunidad educativa catalana.

- La promoción de un nuevo tipo de dirección y de gestión en los centros educativos: se trata de una tendencia que ya proviene de la LOPEGCE, época en la que el ministro Suárez Pertierra ya comenzó el desmantelamiento de una de las mejores aportaciones del sistema escolar español: la elección del director o directora por parte de la comunidad educativa ha sido desmantelada progresivamente, siendo sustituida en la actual LOE por un tipo de dirección de centro educativo vinculada a una profesionalización de la misma con vistas a instaurar en el Estado Español de un sistema de dirección piramidal, jerarquizado y vinculado a la obtención de resultados. La nueva competencia de las direcciones de los centros es la evaluación del desempeño del resto de profesorado a su cargo. Este tipo de políticas de gestión educativa ya han sido ensayados en países como Chile o en Europa con el modelo inglés, en el que los salarios de los profesores se vinculan a los resultados académicos de los alumnos. Esta tendencia, de nefastos resultados en Inglaterra (en Escocia y Gales han resistido mejor los embates del neoliberalismo educativo) se está aplicando en Europa en países como Chequia o Hungría y otros países del Este de Europa. La autonomía de gestión es otra de las bases imprescindibles para poner en marcha el mercado educativo en el que se basa cada vez más el sistema en nuestro Estado.

- La carrera profesional que se quería imponer en el Estatuto del Profesorado, nuevamente en dique seco tras la paralización- momentánea o no- de las medidas provenientes del pacto por el Ministerio de Educación, viene marcada por una competitividad basada en unas evaluaciones realizadas por el equipo directivo y/o por la Inspección. Este tipo de sistemas ya esbozado en la LOE se está implantando en algunas comunidades ante la previsión de que el citado Estatuto quede en nada por la falta de presupuesto del Ministerio. Las evaluaciones que plantean las administraciones permitirán establecer rankings, tanto del profesorado como de los centros, y fomentar la competitividad entre éstos y entre los propios

docentes de cada centro: se generan así herramientas de control y dominio de las administraciones. ¿Quién se atreverá a criticar a un Directo o Inspector o Administración que deben evaluarle al día siguiente?

- Se pone en marcha también una evaluación externa de los centros lo que conllevará inexorablemente el establecimiento de rankings en función de los resultados escolares. Una evaluación que servirá para dotar de más recursos a los que obtengan mejores resultados, y no a los que tengan más necesidades. Se trata de un instrumento clave para aquellos gobiernos que pretenden fomentar la elección de centros. La elección es un valor casi sagrado en los sistemas de mercado, por lo tanto, la elección escolar de parte de la demanda es algo que se intenta promover activamente en muchas de las reformas educativas neoliberales actuales. Sin duda, la mejor forma de potenciar la elección educativa consiste en hacer públicos los rankings de centros educativos, los cuales no son otra cosa que la ordenación del resultado de las evaluaciones educativas. Como veremos más adelante, uno de los efectos más perversos de la evaluación docente y educativa se produce cuando ésta se destina al fomento de la competitividad entre centros y a sacralizar la "libertad de elección".

- Otra tendencia que aparece en la Ley de Educación de Cataluña se refiere a la financiación de los centros educativos que ahora deberán buscar fondos a través de donaciones externas, de la venta de productos o de la publicidad, llegando a la posibilidad de endeudarse si no alcanzan fondos suficientes. Así, se establece que los centros que cuentan con mejores resultados tendrán mejor financiamiento. La evaluación de las escuelas, de los docentes y de los alumnos se convierte en un dispositivo de gestión clave cuando se introducen fórmulas de financiamiento competitivo, ya que los estados necesitan conocer los resultados de las escuelas o del desempeño de los docentes para distinguir cuáles tienen que ser castigadas y cuáles compensadas.

- En algunos casos como el inglés, el sueldo del personal docente es fijado en función de su productividad, la cual se deriva de los resultados de las evaluaciones. Este tipo de medida que pretende asimilar las escuelas y los resultados educativos a meros centros de producción se está aplicando ya en comunidades como Asturias donde una parte del profesorado está cobrando ya un concepto de productividad a cuenta de una próxima evaluación de la que dependerá en el futuro el salario de cada docente. A pesar de las sentencias judiciales en contra de este sistema impuesto, el gobierno asturiano persiste en poner en marcha este sistema novedoso que carece de soporte legal. La división entre docentes está garantizada. Esto se utiliza como amenaza hacia la labor cooperativa entre docentes. En otras comunidades autónomas se está intentando introducir referencias a este nuevo tipo de relaciones laborales en los nuevos textos de desarrollo de la LOE: se trata de defender un modelo perverso que introduce criterios propios de la empresa privada en la organización y gestión de la escuela pública. Pero en realidad, esta tendencia es aún marginal en Europa y allí donde se ha generalizado, como en el caso inglés ha traído como consecuencia la huida de los profesores que abandonan masivamente una profesión para la que no se encuentran candidatos.

## **VI. Conclusión**

La aplicación de todas estas medidas en diferentes momentos y grados en las distintas CC.AA. están haciendo de forma que no se visualice la problemática global que padece la enseñanza pública en el conjunto del Estado, lo que hace que en cada territorio se luche por cuestiones puntuales perdiendo así la perspectiva del ataque frontal que se está tejiendo en torno a la escuela pública y sus trabajadores/as y que de ningún modo se debe obviar.

Las medidas de ajuste que han traído la convocatoria de una Huelga General en el sector público pueden suponer el aldabonazo que empieza a unificar estas luchas en el estado español, pero hoy por hoy no existe una percepción generalizada de que el ataque a los servicios públicos que aquí se esboza sea una campaña orquestada y dirigida desde la Unión Europea cuyo interés es acabar con el estado del bienestar y preparar a la sociedad para un retroceso en conquistas sociales sin precedentes en las últimas décadas.

Pero todo esto que denunciamos no pasa sólo aquí: en el resto de Europa se están produciendo ataques similares a la escuela pública y a su profesorado. Y todo como consecuencia de la aplicación de políticas neoliberales promovidas por la UE, entre otros, que bajo la pretensión de mejorar la administración pública lo que hace es reducirla tanto en número de empleados/as como en presupuesto. Introducir modelos de gestión privada favoreciendo la estructura piramidal y la supeditación al jefe/a inmediato, con modelos de relaciones laborales basados en las adhesiones individuales que debilitan el trabajo colectivo y el sindical.

Sindicatos y organizaciones defensoras de una escuela pública calidad llevamos años intentando coordinar las luchas en el conjunto de Europa y como forma de movilización se está lanzado desde el Foro Social Europeo una movilización europea por una escuela pública de calidad. En 2010 la cita es en Estambul, donde decenas de activistas por la educación analizan la repercusión de estas medidas y preparan esa coordinación europea necesaria para frenar unas políticas destinadas a empeorar las condiciones de vida del conjunto de la sociedad mientras se aumentan sin medida los beneficios de las grandes empresas y la banca internacional.

Esta situación está produciendo un relanzamiento de las luchas en el conjunto del panorama educativo europeo. Casos como las luchas de los profesores portugueses en contra de la evaluación del desempeño durante los tres últimos años han sacado a miles de docentes a las calles de Lisboa y de todo el país. Curiosamente, de las manifestaciones masivas, con 140 000 personas en la calle y una unidad sindical ejemplar ni se ha hablado en los medios españoles.

Las luchas del profesorado italiano en defensa de la escuela pública y contra la llamada Reforma Moratti fueron muy intensas. Las movilizaciones italianas sí han tenido algo más de repercusión, pero los análisis que han aparecido en la prensa poco han dicho sobre el proyecto de destrucción de la escuela pública italiana que el propio Berlusconi se ha propuesto liderar. Las huelgas generales y en los distintos ámbitos educativos tuvieron un amplio seguimiento. La amenaza de destrucción de más de 100000 puestos en la enseñanza parece que avivará aún más el conflicto.

Las movilizaciones en Francia, en Alemania y en otros muchos países europeos apenas son mencionadas en los medios tradicionales, a pesar de su intensidad. Pero en el caso del estado español, ni siquiera las masivas huelgas realizadas en Cataluña el 13 de noviembre o la ejemplar lucha del profesorado canario durante casi dos cursos han merecido atención social en el conjunto del país.

Por ello es imprescindible romper las barreras de la incomunicación, lograr que toda la sociedad se conciencie de que defender la escuela pública es hoy vital para que el mundo en el que vivimos no se convierta en un páramo cultural donde sólo quienes tengan recursos puedan acceder a un derecho humano como es el derecho a la educación pública de calidad. La educación no debe ser una mercancía al alcance de unos pocos.

## Referencias bibliográficas

- CAÑADELL, ROSA. (2008). "Como afecta la globalización a la educación". *El Viejo Topo*, 243, pp. 41-45. <http://www.elviejotopo.com/web/revistas.php?numRevista=243>
- CASCANTE FERNÁNDEZ, CÉSAR. (2010). "Otro pacto educativo es posible". Marzo. [www.firgoa.usc.es/drupal/node/46135](http://www.firgoa.usc.es/drupal/node/46135)
- HATCHER, RICHARD. "El sistema escolar de Inglaterra: ¿Lecciones para Cataluña?" Universidad Central England, Manchester. [www.educationineurope.org.uk](http://www.educationineurope.org.uk)
- HIRTT, NICO. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network, D.L. (trd. Beatriz. Quirós).
- QUIRÓS MADARIAGA, BEATRIZ. (2007). "El negocio de las competencias básicas". *Escuela*, 31 mayo de 2007.
- VERGER, ANTONI. "La propuesta de la evaluación docente: un análisis crítico desde la economía política de la educación". STEI-i (Illes Balears) y Universidad de Ámsterdam (Holanda), publicado en [www.suatea.org](http://www.suatea.org)



## El papel del mercado en la construcción de los modelos de Formación Profesional: la mercantilización del sistema

Luis A. CERRÓN JORGE

Correspondencia

Luis A. Cerrón Jorge

IES Jimena Menéndez Pidal  
Camino del Molino, 3  
28943, Fuenlabrada  
(Comunidad de Madrid)

Teléfonos:  
914869491

Correos electrónicos:  
[lunika2@telefonica.net](mailto:lunika2@telefonica.net)

Recibido: 15/01/2010  
Aceptado: 02/03/2010

### RESUMEN

La formación profesional responde a las necesidades del mercado laboral. Eso es un hecho. Sin embargo, el crecimiento del capitalismo ha supuesto que la propia formación profesional se convierta o en el algo que se puede comprar y vender, permitiendo el desarrollo de la legislación la entrada del capital privado en la formación, o en una estructura al servicio del mercado, perpetuando así un sistema de relaciones en el que son más importantes los procesos formativo y acreditador de competencias profesionales que el desarrollo integral y global de las personas. Se insiste así en el desarrollo de sistemas y propuestas nacionales y supranacionales basadas directa o indirectamente más en el beneficio que en la mejora de las condiciones morales de la colectividad.

**PALABRAS CLAVE:** Formación Profesional; Economía de Mercado; Política Educativa; Educación basada en competencias.

The role of the market in the building of the models of Vocational Training: the mercantilization of the system

### ABSTRACT

That Vocational Training gives an answer to the necessities of the labour market is a fact. However, the growth of capitalism has turned Vocational Training either into

something you can buy and sell, the development of the law allowing for the entrance of private capital in the training, or into a structure at the service of the market, perpetuating in this way a system of relations in which the formative and the validation processes of professional competences are more important than the integral and global development of a person. So, the development of national and supranational systems and proposals based directly or indirectly on benefit rather than on the improvement of moral conditions of the community is stressed.

**KEY WORDS:** Vocational training; Market Economy; Politics of education; Competency Based Education

## I. Preámbulo

En el momento de escribir estas reflexiones sobre la Formación Profesional (FP) en España y su relación con el mercado, ha salido a la luz el “Pacto Social y Político por la Educación” para el periodo 2010 - 2020 del Ministerio de Educación. Un total de 148 propuestas organizadas en 12 objetivos en cuya elaboración se ha contado con ciertos interlocutores sociales como partidos políticos, asociaciones educativas y administraciones, con el propósito de ajustar la educación en España a los nuevos retos planteados por el siglo XXI. Sus opciones principales, facilitar la permanencia del alumnado en la educación obligatoria y post-obligatoria y posibilitar mejores líneas de inserción laboral, incrementando, en todo caso, el nivel educativo de la población. Resulta inquietante no encontrar en su preámbulo ninguna referencia directa a la relación de la escuela con el mercado, y sí en el conjunto de medidas presentadas. ¿Acaso se da por supuesto que la educación debe responder a las necesidades de mercado como único objetivo a largo plazo? Pues parece más bien que sí, a juzgar por las medidas que se proponen y por el contexto europeo donde esas medidas se insertan y cobran sentido (no se dice nada nuevo que no encontremos en los documentos europeos desde el Tratado de Lisboa).

## II. De cómo se introdujo el mercado en la escuela

Tal y como señala Fernández Durán (2003), el capitalismo financiero se ha perfilado en el siglo XX como un sistema liberado del peso peyorativo de términos como “usura”, siendo presentado hoy en día no solo como “la” forma de entender las relaciones, incluso los deseos, sino como el mejor de los modelos posibles. Este sistema, que teje sus propios procesos para construir socialmente una falsa idea de autonomía..., pero siempre “dentro del redil”, implica que cualquier proceso debe ser tenido en cuenta si puede generar beneficio. En este sentido se ha llegado al paroxismo al centrar la inclusión social, algo que por definición debería estar incardinado en las relaciones humanas y en las emociones, solamente en el trabajo como motor de cambio; entiéndase aquí el trabajo como la forma capitalista de venta de la fuerza del trabajo y creación de las condiciones socioculturales para que el “público” acepte ese proceso como perteneciente a una suerte de “darwinismo” en el que la selección “financiera” desbrozará el terreno dejando a los mejor preparados y excluyendo a los peor preparados. Ahí es donde entra, por partida doble, la educación: de una parte, como proceso productivo que puede comprarse y venderse (privatización de centros educativos, permeabilidad de los sistemas de FP al mundo empresarial más allá de la realización de prácticas, formación de profesorado a

través de entidades privadas...), y de otra parte, como única estructura que puede favorecer los procesos de adquisición de las habilidades que van a ser necesarias para desenvolverse en el mundo creado por tal sistema (Competencia vs. Cooperación, Dependencia vs. Autonomía, Dominio Vs. Diálogo...) y que, mal que nos pese, debe tener cierta coherencia con él.

Si iniciamos este artículo haciendo referencia a las cuestiones sociopolíticas y económicas, representadas en el Pacto Social y Político por la Educación, hemos de referirnos de forma ineludible a la crisis económica por la que atravesamos. La razón para ello no es que la crisis sea utilizada aquí como una gran excusa para explicar cualquier fenómeno, sino que precisamente por su existencia van a justificarse acciones pretendidamente profilácticas y reparadoras pero que sin embargo no van sino a profundizar en el modelo de producción que la ha generado y, por tanto, incapaces de paliarla, cuanto más de curarla. ¿Qué podemos esperar si metemos la zorra en el corral para que nos cuide las gallinas? Ya en los años 80, tras la gran crisis del petróleo, se amplificaron las políticas neoliberales como respuesta de los estados a la situación socioeconómica, y la educación no escapó del proceso. De hecho, la idea predominante comenzó a ser que era el propio mercado el que podía, si se le dejaba a sus anchas, “mejorar el rendimiento de unos sistemas educativos sometidos a escrutinio” (Tiana, 2002, 51). La crisis económica, que al igual que la actual solamente revela las grietas de un sistema de relaciones inoperante a largo plazo, fue la excusa para afianzar aún más los procesos de desregulación a partir de los años 80, y nos tememos que la crisis actual se utilizará para lo mismo. Recordemos que nuestro sistema de FP basado en competencias es una copia del modelo británico, tal y como apunta Blas (2007), y surgido, por otra parte en pleno gobierno conservador y neoliberal.

Como nos recuerda Morán (2003), la globalización no es otra cosa que la extensión del modelo de producción capitalista que convierte en mercancía cualquier cosa que pueda producir beneficio, y desde el tiempo de los gobiernos conservadores de los 80 en Estados Unidos y en el Reino Unido la educación se incluye en la nómina de los negocios lucrativos. Así, tal y como apunta De Puelles (2002), la Pedagogía ha sido reemplazada en la ordenación escolar por la Economía, de manera que los procesos de enseñanza, entre los que cabe incluir la FP, se han establecido desde la óptica de la productividad y la inversión. De este modo, la escuela es valorada con criterios de calidad “productiva” en la mayoría de las ocasiones alejados de las cuestiones importantes desde el punto de vista de la Pedagogía, la Psicología Social de la Educación o la Psicología de la Instrucción, ineludibles profesionalmente, y que veremos más adelante. La sustitución de términos (cooperación por competencia, educando por cliente, educador por entrenador...) es el mejor indicador de ese proceso.

De acuerdo con Tiana (2002), una de las formas que adopta este proceso neoliberalizador de la educación ha sido abrir las puertas de la educación a las entidades privadas, partiendo de la premisa de que la competitividad entre esas organizaciones mejorará la calidad del producto (lo que los alumnos aprendan). Al capitalismo no le importa demasiado que las premisas sean falsas, pues su idea fuerza básica es el incremento del beneficio. ¿Se puede conciliar la plusvalía con, por ejemplo, la pedagogía de la cooperación, demostrada por diferentes estudios como realmente más útil para el proceso de aprendizaje? (Romero, 2005). ¿Van a preocuparse las empresas que gestionen contenidos educativos lo más mínimo de aspectos de la educación como este, contrarios a su propia forma de entender las relaciones (basadas en el capital, recordemos)? Por otra parte, según muestran los estudios, la inclusión de medidas mercantilizadoras en la educación no mejora siquiera el rendimiento escolar, produciendo escasas mejoras en las escuelas más favorecidas y leves descensos en las menos, siendo el efecto general poco apreciable (Tiana, 2002). Son las evidencias, y no ya solo las ideologías, las que

permiten concluir, de acuerdo con Tiana (2002: 67) que la predicción del rendimiento de los alumnos se realiza en función de las características socioeconómicas previas de los mismos, y

*“si se agudizan las diferencias entre estas, evitando a los alumnos difíciles o con mayor riesgo, las que puedan elegir a su alumnado verán mejorar sus resultados, mientras que sucederá lo contrario a las que no tienen esa opción y se ven obligadas a acoger al alumnado desechado por las primeras [...] La conclusión a la que llegan Lauder y Hughes es ciertamente certera [...]: el problema fundamental con los mercados educativos es que están concebidos de tal forma que algunas escuelas deben fracasar”.*

Confiar en el modelo de mercado para conseguir la equidad, la igualdad de oportunidades, etc., es, entonces, una gran falacia porque la premisa del modelo impide el desarrollo de valores como la solidaridad o la cooperación más que como alternativas marginales al mismo y que son toleradas como garante de la paz social.

### III. De cómo pasó el mercado de la escuela a la FP

Si analizamos el “Pacto Social y Político por la Educación” recientemente aparecido, descubrimos el argumentario nacional sobre las relaciones entre el modelo económico y la educación. En el caso de la FP, que es lo que nos ocupa aquí, podemos ver cómo el objetivo 3 del citado pacto (*“Flexibilidad del sistema educativo y estudios postobligatorios. Educación permanente”*), comienza planteando las relaciones entre la formación y la estructura económica. Se da por buena la siguiente afirmación: *“Las generaciones que se están formando ahora en las escuelas y en los institutos tendrán que cambiar probablemente de profesión varias veces a lo largo de su vida laboral y asistirán a nuevos e importantes avances del conocimiento científico y tecnológico, lo que les exigirá implicarse en nuevos procesos de formación”*. El ministerio no está haciendo nada más que afianzar la idea-fuerza de la Unión Europea (UE) basada en el concepto de *“flexiguridad”*, un término que describe la evolución del mercado laboral hacia cotas de empleo cambiante como respuesta a la avidez de especialización de mano de obra o a la contratación rápida y a través de terceros (léase *“outsourcing”*) para que empresas intermediarias continúen con su proceso de crecimiento, que es al fin y al cabo a lo que aspiran los países: circulación de capitales, bienes y trabajadores, conceptualizados como otra mercancía más (el *“capital humano”*), eso sí, formada en los sistemas de FP públicos de calidad.

El propio texto presentado dice que *“nuestras sociedades necesitan acumular capital de conocimiento...”* Otro ejemplo más de que el lenguaje lo impregna todo. La mercantilización, es decir, convertir cualquier elemento en algo que puede comprarse, venderse y financiarse (y por tanto con lo que especular), afecta no ya solo a las materias primas, sino que ha llegado ya hace tiempo al conocimiento, el desarrollo científico y la educación. En su afán por mantener el estado de las cosas haciendo que otros se queden con las plusvalías, los estados afirman estar en la *“sociedad del conocimiento”* como algo positivo en sí mismo, cuando en realidad ese conocimiento financiado está al servicio del capital (no hay más que comparar la inversión que se hace por ejemplo en la investigación de enfermedades raras, como la Atrofia Sistémica Múltiple, con la investigación sobre los productos antiejejecimiento o adelgazantes). Al fin y al cabo no se está haciendo otra cosa que aplicar el Tratado de Lisboa y la Agenda de Política Social de la Unión para el periodo 2006 - 2010 (Ruiz y Jaráiz, 2007), es decir, responder a la globalización con la mejora del capital humano tal y como recogieron en 2008 los ministros europeos de educación y formación profesional reunidos en Burdeos para revisar las prioridades y estrategias del proceso de Copenhagen.

El objetivo 4 del pacto queda redactado de la siguiente manera: *“La formación Profesional como instrumento para avanzar hacia un nuevo modelo de crecimiento económico”*. ¿Nuevo? ¿Por el hecho de basarse en la sostenibilidad y la diversificación? La propia Ley Orgánica 5/2002, de Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), tal y como ya hemos señalado (Cerrón, 2008), establece uno de sus principios básicos en el artículo 2.3.: *“La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores”*.

Por otra parte, el pacto educativo sigue diciendo: *“Necesitamos una Formación Profesional que favorezca el logro de una economía más eficiente basada en la excelencia de sus procesos productivos y que forme profesionales capaces de abrirse camino...”* Desde la creación de los gremios en la Edad Media, que configuraron parte del proceso de la “profesionalización”, se ha ido profundizando en las relaciones de la formación con el empleo. No vamos a ser ahora ingenuos y pensar que hay una desvinculación, pero lo que no podemos hacer tampoco es pensar que la Formación Profesional es sólo para eso. Que nadie piense que estamos defendiendo aquí volver a ningún proceso previo de la FP. La FP está bien organizada, pero la insistencia únicamente en el aspecto competencial y profesional de la misma y no en otros relacionados, como las actitudes personales o la visión integral del mundo la despojan del sentido de construcción de “sociedad del conocimiento”, por usar la misma terminología que el mercado, y la centran fundamentalmente en la capacitación de mano de obra. A pesar de que las competencias generales están incluidas en los títulos, la parcelación de los mismos, como veremos, imposibilita su abordaje didáctico. Al fin y al cabo, el artículo 3.4. de la propia LOCFP señala que uno de los fines del Sistema Nacional de Cualificaciones y de la Formación Profesional es incorporar a la oferta formativa todo lo referente a la creación de empresas. Por ese motivo tenemos módulos formativos con el nombre de “Iniciativa emprendedora”, pero no otros con títulos como “Solidaridad obrera” (Cerrón, 2008: 42). La citada ley no contempla entre sus fines (artículo 3) ninguno que haga referencia al desarrollo integral de la persona, desaprovechando la ocasión de generar procesos de construcción de la ciudadanía desde el trabajo y siendo coherentes con la idea original de construir una Europa del conocimiento.

Si ampliamos el foco de nuestra visión más allá del territorio nacional, vemos cómo la UE desarrolló una iniciativa denominada “New Skills for New Jobs” en la que se recogían propuestas para propiciar un encuentro entre el mundo del trabajo y el mundo de la formación. A nadie le parecerá extraño ni criticable que todos los ciudadanos de la UE mejoren sus habilidades y competencias, como señala el documento, pero resulta poco esperanzador que el motivo para hacerlo sea únicamente el mercado.

Por otra parte, tal y como se recoge en el informe del Grupo de Expertos en Nuevas Habilidades para Nuevos Trabajos elaborado para la Comisión Europea en 2010<sup>1</sup>, su visión de Europa en el 2020 incluye sistemas educativos y de entrenamiento que establezcan itinerarios de aprendizaje flexible y focalizados en el desarrollo de habilidades esenciales, intelectuales y específicas para los puestos de trabajo. Aquí es donde está una de las claves de la crítica. Cuando en Europa se está intentando recorrer un camino en el que la formación integral es el objetivo, la aplicación práctica de tales principios tanto en las políticas europeas como en las nacionales (al menos en las españolas) vulnera esta posibilidad troceando las oportunidades formativas en sistemas modulares descontextualizados.

La creación de una Europa competitiva basada en el conocimiento y con una economía que crezca de forma sostenible, tal y como se pretende después del Tratado de Lisboa (Comisión Comunidades Europeas, 2004), pasa por una reforma tanto de las estructuras

<sup>1</sup> Puede descargarse en [http://ec.europa.eu/education/focus/focus2043\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/focus/focus2043_en.htm)

económicas, para ajustarlas aún más a los modelos de mercado (véase el rescate de las entidades financieras por parte de los estados para evitar la ruina de los banqueros a costa de los trabajadores y las clases medias), como de los sistemas educativo y social, que deben formar y tratar con lo europeos para que se “vuelvan” ciudadanos “reconocibles” de una Europa centrada en el crecimiento sostenible y la cohesión. La educación cae a fin de cuentas dentro del Acuerdo General sobre el Comercio de los Servicios de las Organización Mundial de Comercio (OMC).

La zanahoria que se zarandea delante de nosotros es ahora el desarrollo tecnológico y de las energías renovables en una Europa de 23 millones de parados y con la cohesión social resquebrajada (véase la crisis griega). Hay muchos ejemplos de cómo en los documentos elaborados en Europa se plasman estas relaciones. El comunicado de los ministros europeos de educación y entrenamiento vocacional (como se llama a la FP en Europa) y la Comisión Europea reunidos en Burdeos en 2008 para revisar las prioridades y estrategias del proceso de Copenhague concluyó, entre otras cosas, que los procesos educativos y de entrenamiento vocacional en Europa debían “responder a los cambios de la globalización”, siendo una de sus líneas de trabajo la “implementación de vínculos entre la FP y el mercado de trabajo”, siendo el mercado el que guía la FP, situándose así beneficios económicos al nivel de los sociales, mientras llevamos todo el periodo capitalista asistiendo precisamente a un escenario en el que los datos avalan justamente lo contrario. El proyecto de Ley de Economía Sostenible también establece esas vinculaciones en su artículo 80.

Por otra parte, algunas de las medidas del citado pacto profundizan en los caminos abiertos en la LOCFP a la entrada de las empresas privadas en la formación, como la número 53, que en su punto tercero pretende, “*Utilizar espacios, instalaciones y equipamientos de las empresas para la impartición de determinadas unidades formativas de los módulos de formación profesional*”. Una forma sencilla de facilitar un camino de ida pero también uno de vuelta: de la misma manera que la administración podrá usar esas instalaciones, ¿por qué no va a poner la empresa condiciones para hacerlo? A cambio, podrán negociar ser ellos mismos los que gestionen la formación, de manera que el estado, que ya se ahorra el dinero de los espacios, se ahorraría también el de parte de los trabajadores al pasar a complementar la oferta formativa con los centros privados. De hecho, uno de los efectos de reunir en una sola la formación reglada, ocupacional y continua hace que se permeabilice esa práctica de las dos últimas hacia la primera.

Es decir, el proceso que se hizo con la concertación en los niveles obligatorios en los años '70 para ahorrar porque no había suficientes infraestructuras educativas públicas, se haría con la FP, solo que ahora con otros motivos. Estos aspectos también los encontramos, básicamente con los mismos términos en el Proyecto de Ley de Economía Sostenible, en su artículo 94, donde el uso de las instalaciones es recíproco entre empresas y centros de formación, imaginamos que, por ejemplo, para impartir sus propios cursos de formación continua. Incluso incluye una referencia a la posibilidad de establecer convenios de proyectos de innovación, lo que lleva a la financiación privada de la enseñanza pública, algo similar a lo que ocurre en el mundo de las universidades donde la empresa privada está cada vez más presente (Molares, 2008). Se empieza con las instalaciones, algo que era impensable en otros momentos, y se acaba con la contratación del profesorado por las empresas, algo que no es “pensable” ahora, y que no vendría más que a convertirnos en siervos del capital. ¿Quién decidiría entonces los contenidos de la formación? Pues si hacemos caso a la OCDE y a sus recomendaciones en la línea de mercantilizar la educación (Hirtt, 2002). Tiempo al tiempo. Otras medidas del pacto vienen a reafirmar esas relaciones con el mundo empresarial: las medidas 60, en relación a la movilidad, objetivo de la Estrategia de Lisboa, la 70, en relación a la flexibilización de la oferta formativa, la

72, en relación a la creación de espacios de formación superior vinculados a las necesidades de la economía local, o la 73, centrada en promover convenios con empresas para el impulso de ofertas formativas.

Bien es verdad que viniendo de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, nos preocupan especialmente los aspectos relacionados con el desarrollo integral del alumno, su competencia personal, y no solo la creación de itinerarios formativos competenciales que faciliten la inserción en un puesto de trabajo concreto definido por la empresa pública o privada. Somos conscientes de que otros profesionales de otras familias podrán argumentar que su sentido de ser es la empresa. Estamos de acuerdo, pero entonces habría que establecer mecanismos de control de la relación con el mundo empresarial de manera que sea la respuesta a una situación específica y no la única posible relación del estado con la empresa. Seguramente estamos haciendo las cosas al revés, pero es de lo que ya nos advirtió Galeano (2006).

Esta inclusión del ámbito privado en la formación profesional viene auspiciado por la propia LOCFP: el hecho de que la formación continua de los trabajadores y la ocupacional se unifiquen con la que se ha denominado “reglada” hasta hace bien poco (Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo) abre la puerta, precisamente, a la gestión privada del conocimiento profesional.

#### **IV. De la relación entre la Psicología de la Instrucción y cualificaciones profesionales**

En términos generales, por todo lo visto, nos invade el pesimismo. La FP nace como una respuesta a las necesidades del mercado laboral y éste, a su vez, es una consecuencia lógica del modelo de producción y distribución de las riquezas que es el modelo de capitalismo global, ya lo hemos visto más arriba. Eso, hoy por hoy, es una realidad. Sin embargo, los que nos dedicamos a este noble oficio de enseñar siempre hemos pensado que hay una diferencia entre “entrenamiento” y “educación”, por utilizar los términos con los que se denomina en inglés a la FP y que nos encontramos en los documentos europeos sobre el tema: Vocational education and training<sup>2</sup>.

Por un lado, el entrenamiento exige una cierta división de los aspectos que pensamos entrenar en elementos discretos que sean fácilmente “digeribles” por la persona que recibe el entrenamiento. En esa misma línea encontramos las cualificaciones profesionales como “conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo”, según reza la LOCFP. Esas competencias profesionales son “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”, como también recoge la LOCFP. Las cualificaciones profesionales se acreditan bien a través de procesos formativos (como es la formación profesional del sistema educativo) a través de módulos profesionales o bien a través de la experiencia profesional (Real Decreto 1224/2009). Atendiendo a lo anterior, la definición del objeto de la enseñanza está parcelada en competencias, que, además, se operativizan en realizaciones profesionales, es decir, comportamientos esperables en un determinado ámbito laboral por parte de una persona cualificada. Estas realizaciones profesionales, verdadero objetivo del “entrenamiento”, deja de alguna manera de lado las realizaciones profesionales que no son para el trabajo, pero sí “para

---

<sup>2</sup> La web donde podemos informarnos de todo ello es la del European Center for the Development of Vocational Training, [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)

la vida”, es decir, para el mantenimiento de las relaciones, el acceso a los recursos sociales y afectivos..., al servicio de lo cuál debería estar el trabajo y no al revés (Cerrón, 2008).

Por otro lado, los procesos psicológicos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje (que se produce de forma independiente del contexto o denominación que reciba el mismo) exigen continuidad, capacidad de transferencia, etc., y eso es algo que el propio sistema de cualificaciones traba cada vez que intenta parcelar el conocimiento en competencias y, sobre todo, cada vez que se hacen aportaciones a la manera en que se va a hacer ese proceso: incorporación de capital privado, presencia de centros privados de formación en FP, formación para un empleo precario... Partiendo de la hipótesis de que la parcelación del conocimiento y la unificación de los sistemas tradicionales de FP, donde se da cabida al mundo empresarial, va a producir una parcelación en la propia impartición de los módulos profesionales, se dificultaría entonces hechota consideración de que el “aprendizaje es un hecho constructivo no receptivo” Bruning, Schraw, Norby y Ronning (2005), es decir, que necesita de procesos en espiral, que se retroalimenten constantemente para la construcción del significado general de lo aprendido como garante de la calidad y permanencia del mismo. Tejer el conocimiento exige crear nodos de conexión entre la información. Podría establecerse el contra-argumento de que para eso está la Formación en Centros de Trabajo (FCT) que se hace en las empresas. Sin embargo estamos tendiendo a un sistema de FP en el que se reducen drásticamente los tiempos de práctica (pongamos como ejemplo cómo en el Ciclo de Grado Superior de Educación Infantil, en la Comunidad de Madrid, se ha reducido la FCT a 370 horas, aproximadamente la mitad de lo que suponía antes del Real Decreto 1394/2007 y del Decreto 94/2008).

Por otra parte, el diseño de las competencias desde la óptica de centrar su contenido no solamente en el “saber”, sino también en el “saber hacer” es un acierto, pues gran parte del trabajo de un técnico consiste en “hacer” (Blas, 2007). Sin embargo, no es el diseño lo criticable, sino la disgregación de la formación a la que tal diseño contribuye. Las aportaciones de Blas (2007) en este capítulo son extraordinarias, y su insistencia en la didáctica activa, en los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la acción en lugar de en la transmisión de conocimientos de forma vertical, es loable. Sin embargo, es la parcelación la dificultad, no el enfoque basado en competencias. Una competencia debe enseñarse desde ese principio de la actividad, como establece Blas (2007), pero si se divide en “módulos profesionales”, si se atomiza, se alejará la posibilidad de ver el bosque entero de la cualificación porque nos presentarán solamente los árboles, es decir, los módulos. Perderemos la concepción sistémica de lo que es un oficio (el todo – cualificación, es algo más que la suma de las partes – competencias). Hemos de considerar que la aplicación de las diferentes competencias que forman parte de una cualificación en el contexto profesional se efectúa de forma integrada y globalizada, no de forma parcial, como sugeriría la estructura formativa. Por otra parte, esa atomización impide procesos de autocontrol de la formación y de metaconocimiento que faciliten la transferencia de los aprendizajes a otros ámbitos.

Otros compañeros profesores de FP podrían decirnos que la formación modular implica coordinación entre los profesores que los imparten, tomando decisiones comunes en las propuestas pedagógicas que forman parte de los PEC, llevando a cabo proyectos globalizados por parte de los alumnos que implican conocimientos de diferentes módulos, etc. Sin embargo, la dificultad no está en lo que hoy se hace porque nos lo permite la legislación, sino en lo que puede hacerse según la tendencia abierta por los modelos de FP basados en cualificaciones que posibilitan obtener una cualificación a través de un proceso acumulativo de certificaciones que aseguren que dominas ciertas competencias profesionales y que ha podido extenderse en el tiempo y desarrollarse en diferentes instituciones, por lo que, aunque se hubiera querido, no se

habría podido hacer ninguna coordinación, transferencia, visión holística ni integración de conocimientos.

## V. Para finalizar

El nuevo gurú de la economía mundial, Peter Barnes, ha acuñado el término “Capitalismo 3.0” para hacer referencia a un nuevo tipo de economía de mercado responsable, donde la ética sea el principal elemento de desarrollo y donde se administren los bienes de forma mundial, garantizando los valores que todos invocamos cuando pensamos en la humanidad. De ahí vienen conceptos tan utilizados hoy como el de “sostenibilidad”. Esta refundación del capitalismo se hace nuevamente sobre los pies de barro de la ausencia de lo que podríamos llamar moralidad. O nos situamos en un momento de desarrollo moral postconvencional, siguiendo la terminología de Khölberg, o estamos perdidos.

¿Cabría pensar en una forma de gobierno mundial en la que la formación en habilidades profesionales estuviera centrada en el aprendizaje con el objetivo de atender a los demás y no solamente como una forma de enriquecer la oferta de la fuerza de trabajo que hacemos en el mercado laboral? ¿Podría existir tal utopía? Si nos empeñamos en continuar con este proceso de acumulación de capital, aunque sea sosteniblemente, por supuesto que no. Haría falta un proceso de desarrollo de la inteligencia social y el desarrollo moral en la que, como especie y a tenor de lo que vemos diariamente en los informativos, no vamos a lograr en un futuro próximo. Mientras, nos queda el consuelo de hacer lo mejor posible en nuestras aulas, mientras las conservemos, para que nuestros alumnos crezcan no solo en cuanto a sus habilidades personales, sino también en lo que se refiere a las personales.

## Referencias Bibliográficas

- BLAS ARITIO, FRANCISCO DE. (2007). *Competencias Profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.
- BRUNING, ROGER H., SCHRAW, GREGORY J., NORBY, MONICA N. y RONNING, ROYCE R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Educación.
- CERRÓN JORGE, LUIS ALBERTO. (2008). “La mercantilización profesional: la Formación Profesional virtualizada”. *Recoldos*, 19, 36-44.
- COMISIÓN COMUNIDADES EUROPEAS (2004). Ecuación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, pp. C 104/1 - C 104/19.
- DECRETO 94/2008, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior correspondiente al Título de Técnico Superior en Educación Infantil.
- EUROPEAN COMMISSION. (2009). *New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- FERNÁNDEZ DURÁN, RAMÓN. (2003). *Capitalismo (financiero) global y guerra permanente. El dólar, Wall Street y la guerra contra Irak*. Barcelona: Virus Editorial.
- GALEANO, EDUARDO. (2006). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- HIRT, NICO. (2002). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Madrid, CAUM.
- MOLARES, MARIA TERESA. (2008). Universidad, democracia y mercado en la sociedad neo - neo - liberal. *Rescoldos*, 19, 45-56.
- MORÁN, AGUSTÍN. (2003). “Globalización. Moneda única. Consecuencias”. En Agustín Morán (Coord.). *El movimiento antiglobalización en su laberinto. Entre la nube de mosquitos y la izquierda parlamentaria* (pp. 21-56). Madrid: Los libros de la Catarata.

- PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE. (2002). "Estado y Educación: una relación histórica" En Aurora Ruiz (Coord.). *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación* (pp. 17-48). Madrid: Biblioteca Nueva.
- REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- REAL DECRETO 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.
- ROMERO IZARRA, GONZALO. (2005). *Hacia una pedagogía del contexto. El proyecto de Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- RUIZ, ESTEBAN y JARÁIZ, GERMÁN. (2007). La estrategia europea para la cohesión social 2007. *Documentación Social*, 145. 231-245.
- TIANA FERRER, ALEJANDRO. (2002). "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en Educación". En Aurora Ruiz (Coord.). *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 49-70.

## Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs

José Luis MURILLO GARCÍA

Correspondencia

José Luis Murillo García

Escuela de Sahaún  
CRA Alta Rigaborza  
c/San Pedro, 1, 22440  
Benasque (Huesca)

Teléfonos:  
657314605

Correos electrónicos:  
[joseluismurillo Garcia@gmail.com](mailto:joseluismurillo Garcia@gmail.com)

Recibido: 27/01/2010  
Aceptado: 25/03/2010

### RESUMEN

Vivimos en una sociedad digital impulsada y gestionada por un mercado global dirigido por corporaciones multinacionales y grandes instituciones financieras que imponen un nuevo papel a la educación: la escuela como elemento esencial de la economía por sus inversiones, por su importancia como escaparate, pero, sobre todo, por su función en la formación de la nueva clase social, los "prosumidores" y "prosumidoras". El paradigma de estas transformaciones lo encontramos en el programa "Escuela 2.0" con un antecedente: el programa "Pizarra Digital" en Aragón.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, Nuevas

Tecnologías, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sociedad digital, Escuela 2.0, Mercantilización educativa.

## School 2.0 Programs and Digital Blackboard: one paradigm mercantilization of the educational system through ICTs

### ABSTRACT

We now live in a digital society, fostered and run by a global market, which in turn is managed by multinational corporations and large financial institutions that are creating a new role for education: the school, as an essential element of the economy due to its investments and its importance as a market place for multinationals, but most

importantly due to its function in training of a new social class, the “prosumers”. The paradigm of these changes can be clearly seen in the “School 2.0” and its predecessor, the “Digital Blackboard” resources in Aragón (Spain).

**KEY WORDS:** Education, New Technologies, Information and Communication Technologies, Digital Society, Education market.

*“Se harán adictos y en algún momento, en la próxima década, encontraremos la manera de sacar beneficios”*

Bill Gates, 1998

*“Los portátiles hacen mejorar una buena escuela, pero no hacen que una mala escuela sea buena”*

Mark Warschauer, 2008

## I. Introducción

A principios del curso 2009-10 se aprobó en España el Programa “Escuela 2.0” después de varias reuniones a puerta cerrada entre el Ministerio de Educación, en concreto por parte de Eva Almunia como Secretaria de Estado para la Educación, y una serie de multinacionales, grupos financieros y editoriales: Microsoft, Intel, HP, Iecisa (El Corte Inglés), JP Sà Couto (el OEM portugués de Microsoft), Telefónica, Vodafone, Banesto, la editorial Santillana del grupo PRISA,... (devolucion.org, 2009)

El Programa “Escuela 2.0” es un programa con un único objetivo que nada tiene que ver con planteamientos pedagógicos o educativos como él mismo manifiesta explícitamente:

*“El objetivo es la transformación, en los próximos cuatro años, de las clases tradicionales de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria en aulas digitales dotadas con pizarras digitales y conexión inalámbrica a Internet, en las que el profesor dispondrá de un ordenador portátil y en las que cada alumno trabajará con un ordenador personal ultraportátil.” (MEC, 04/09/2009)*

O sea, sólo busca repartir tecnología por los centros y crear infraestructuras, una tecnología y unas infraestructuras necesarias para abrir el camino a los nuevos productos de ese conjunto empresarial en nuestras aulas, tanto hardware como software, contenidos digitales o conexiones a internet, sin dar opción a que cada centro, profesor o profesora decidan como sacar un mejor aprovechamiento didáctico de esas herramientas adaptándolas a su realidad, a su proyecto educativo de centro o a sus proyectos de innovación, ya que establece claramente desde el principio cual es el objetivo, que es lo que se va a enviar a los centros y como debe distribuirse entre el alumnado, lo que llama una *“dotación eficaz estandarizada”* (MEC, 04/09/2009).

Este programa, por como se ha gestado y se está desarrollando y a pesar de su elevado coste, difícilmente puede aportar mejoras significativas a nuestro sistema educativo si hacemos caso a los abundantes estudios realizados hasta ahora sobre utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en las aulas. Informes, entre muchos otros, como los de Carnoy, Martin (2004) de la Universidad de Standford ya iniciados en los años 80 y continuados hasta hoy, el análisis de Fuchs, T. y Woessmann, L. (2004) sobre el informe PISA de 2003, la estupenda síntesis de Area, Manuel (2005) *“Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación.”*, tesis doctorales como *“La escuela vasca ante el cambio tecnológico (1999-2004). Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza”* de Monge Benito, Sergio (2008), reflexiones sobre la introducción de los Tablets PC en Aragón como las que aparecen en *“Pizarra digital y competencias básicas”* de Gil Alejandro, Jesús (2008), las conclusiones de Warschauer, Mark (2008) de que los portátiles no influyen en los resultados y no eliminan las brechas digitales por si mismos, los análisis que hace Lacasa, José M. (2009) sobre el informe PISA de 2006, la *“Evaluación del programa Pizarra Digital aragonés”*

de Ferrer, Ferrán y otros (2010),... que coinciden todos e insisten una y otra vez en que la calidad educativa y los aprendizajes no mejoran significativamente, e incluso en algunos casos pueden empeorar, por la mera introducción de ordenadores y pizarras digitales en las aulas sin más, ya que hay otros factores determinantes y mucho más importantes que hay que tener en cuenta y prever. Entre otros:

- formación, estabilidad y motivación del profesorado
- metodología empleada
- implicación del centro
- integración de las actuaciones en el plan de centro y en el currículo
- apoyo y asesoramiento didáctico y no sólo tecnológico
- adecuación y adaptación de las TICs a cada realidad

Factores que no se recogen en el programa “Escuela 2.0” o, si se hace, simplemente se nombran sin una planificación y una dotación de recursos para su desarrollo.

Tampoco el programa “Escuela 2.0” intenta abordar, ni lo pretenden sus socios, los graves problemas conocidos de nuestro sistema educativo desde hace años: no plantea un nuevo modelo educativo para la actual sociedad digital en el que enmarcar esta iniciativa; ni aborda los problemas de comprensión lectora y matemática de nuestro alumnado, el abandono escolar temprano, el fracaso escolar o la mala situación de la formación profesional, diagnosticados en los informes PISA y de la OCDE; ni tan siquiera propone y define unas estructuras y unas estrategias serias de implantación de las nuevas tecnologías en nuestras aulas, acordes a la nueva sociedad, para que vayamos avanzando hacia un modelo basado en el conocimiento y el software libres y que tenga en cuenta al profesorado como protagonista destacado en los procesos educativos.

Y, aunque enumera entre sus ejes de actuación la formación del profesorado, no aporta soluciones a las problemas que impiden que esas buenas intenciones se conviertan en realidades: falta de estabilidad para realizar la formación y poder continuar con los proyectos iniciados; presupuesto dedicado a esa formación, ya que casi todo se tendrá que invertir en infraestructuras, adquisición de hardware y licencias de software; todavía no hay suficientes formadores y formadoras para extender el programa al estar iniciándose y encontrarnos en una situación generalizada de no saber que hacer con las TICs en las aulas, al no tenerse en cuenta ni aprovecharse las experiencias anteriores de incorporación de las TICs en los centros;...

Además, el programa “Escuela 2.0” mantiene un planteamiento del siglo pasado copiado del fracasado proyecto Atenea de mediados de los años 80, más preocupado de la tecnología y de dotar a los centros con ella que de la pedagogía; sin tener en cuenta la participación del profesorado, ni escuchar sus necesidades y sus propuestas didácticas y tecnológicas, ni tan siquiera la realidad actual de las nuevas tecnologías con la revolución que supone la cultura del conocimiento y del software libres; y sin priorizar criterios de servicio público como serían la independencia tecnológica, la interoperabilidad a través de formatos abiertos, o la sostenibilidad.

Incluso aquel viejo proyecto Atenea de hace veinticinco años y ya desfasado era más avanzado que el actual programa “Escuela 2.0” pues al menos:

- se tenía en cuenta el currículo como un elemento importante y un marco de referencia donde encajar las TICs.
- se planteaba como un programa experimental abierto a la innovación y no como algo

cerrado y fijado desde la administración.

- se daba opción a los centros a decidir en como utilizar los recursos tecnológicos según su Plan educativo de centro, su realidad y su profesorado: aulas de informática para un mejor aprovechamiento de los recursos por parte de todo el centro, instalación en aulas para creación de rincones informáticos, uso individual del alumnado o en grupo, a que cursos, ciclos o etapas afectaba,...
- y se contemplaba la introducción de las TICs para todo el sistema educativo, en todos los niveles, y no sólo en los niveles que tienen una mayor influencia en la decisión de compras familiares o de aumento del consumo en el tiempo libre de productos digitales y con herramientas digitales, como ocurre con el programa "Escuela 2.0".

Así pues, el programa "Escuela 2.0", en realidad, no es un programa que tenga mucho que ver con la educación o la enseñanza ni con la situación de la tecnología actual, sino que se trata de un programa para justificar el gasto de dinero público en nuevas tecnologías dentro de un proceso de mercantilización de nuestra educación, un fuerte proceso que determina las decisiones de nuestra administración y que se desprende claramente de documentos como las conclusiones de la Conferencia Jean Monnet sobre *"El papel de educación y la formación en la nueva economía europea"* (2010) clausurada por el Ministro de Educación, Ángel Gabilondo:

*"La inversión en educación y formación es un factor crucial para el desarrollo de la competitividad, el crecimiento sostenible y las estrategias de empleo y por lo tanto, un requisito previo para el cumplimiento de los objetivos económicos y sociales establecidos en el Tratado de Lisboa de la Unión Europea. Por esta razón, la educación y formación deben ocupar un lugar destacado entre las prioridades nacionales. La educación y formación deben ser los elementos clave para el establecimiento y el desarrollo de un nuevo modelo económico..."*

O en las decisiones de nuestro Presidente, José Luis Rodríguez Zapatero, ya que como dice Jordi Adell (2009) hablando del programa "Escuela 2.0":

*"La cultura, para Zapatero, es otro sector económico más, no un derecho. Este plan [...] no tiene nada que ver con la educación. Zapatero no apuesta por los docentes, el alumnado o la ciudadanía, apuesta por el negocio. Es un plan para aumentar los beneficios de varios sectores de la industria y el comercio, ignorando lo más básico acerca de las nuevas tecnologías y la pedagogía, puesto que no es un plan para cambiar nada de lo que ocurre dentro de las aulas. No tiene en cuenta los derechos básicos de los ciudadanos y las ciudadanas a una educación de calidad y gratuita durante el periodo obligatorio y las posibilidades de desarrollo de un país con libre acceso al conocimiento y la cultura".*

Este proceso de mercantilización de la educación empezó hace tiempo, como viene denunciando y documentando Nico Hirtt (2001, p 2): *"el aparato escolar -el más imponente servicio público que jamás haya existido- está siendo llamado a servir más y mejor a la competición económica, y esto de tres maneras: formando más adecuadamente al trabajador, educando y estimulando al consumidor y por fin abriéndose él mismo a la conquista de los mercados [...] La mercantilización de la enseñanza marca una nueva etapa histórica en un movimiento que se extiende durante más de un siglo: el deslizamiento progresivo de la Escuela, desde la esfera ideológico-política hacia la esfera económica".* Y España no se iba a quedar atrás.

Desde esa perspectiva se entiende el interés y la presión de las multinacionales y los grandes grupos económicos y editoriales sobre la introducción de las TICs en la educación, lo que ha dado lugar a la aprobación del programa “Escuela 2.0” sin planteamientos educativos, así como la falta de información sobre los costes pormenorizados del mismo y sobre los acuerdos tomados, como si fueran acuerdos entre grupos empresariales privados y no con una administración pública que utiliza dinero público y que debería tener más transparencia en sus gastos y decisiones. Y es que, como también señalaba Nico Hirtt (2001), con la llegada de las nuevas tecnologías a las aulas:

- se abren enormes posibilidades de negocio por las grandes partidas de dinero público que se destinan para dotar de infraestructuras y contenidos digitales a los centros; sin ir más lejos y a modo de ejemplo, *“el mercado educativo supone más del 30% de la facturación de Toshiba España, que en el primer semestre elevó sus ingresos un 21% en informática”* (Jiménez M., 2009), o la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza facturó 900 millones de euros en el año 2008 (ANELE, 2009) y necesitan ya que los centros estén equipados y utilicen habitualmente y de forma estandarizada las nuevas tecnologías para trasladar sus productos, que van a lanzar en el próximo curso 2010-11 a través del proyecto NEDA, a formatos digitales, con lo que reducirían sus costes de producción y distribución manteniendo sus ingresos;
- se puede “educar” a los consumidores y consumidoras del futuro en determinados productos y hábitos como el software a utilizar o el “consumo” del tiempo libre, mejorando así los beneficios empresariales y el control social;
- se incorporan herramientas para formar la mano de obra que se necesita en la sociedad digital, una sociedad para la que algunos autores como Jurgenson, N. y Ritzer, G. (2009) ya establecen una nueva clase social emergente, los *“prosumidores y prosumidoras”*, dependiente de las TICs y que suponen un nuevo equilibrio entre productor y consumidor, algo que eufemísticamente se suele denominar co-creación, pero que, según como se desarrolle, no sería más que una nueva forma de explotación social.

## II. Antecedentes: Proyecto “Pizarra Digital” de Aragón

El programa “Escuela 2.0” no aparece de repente ni surge, como ya hemos visto, de una preocupación de nuestro Ministerio de Educación por buscar un nuevo modelo educativo ante los graves problemas que afectan a nuestro sistema, por incorporar los nuevos planteamientos psicopedagógicos nacidos del uso de las TICs en educación, o por abordar los cambios sociales y culturales que están produciéndose en la sociedad digital. Los antecedentes los encontramos, simplemente, en el proyecto “Pizarra Digital” aragonés.

El proyecto “Pizarra Digital” se inició en el año 2003 en Ariño con un acuerdo, casi podríamos llamar “piloto” viendo lo que ha ocurrido después, entre Microsoft, Toshiba y el Gobierno de Aragón representado por su Consejera de Educación de entonces, casualmente, Eva Almunia; continuó el curso siguiente con la ampliación en Arén; y a partir del curso 2005-06 comenzó su generalización.

Con este programa se dotaba al alumnado de 5º y 6º de primaria de un Tablet PC y a sus aulas de un videoprojector, sin ningún debate previo para adecuarlo al currículo aragonés, sin contenidos digitales para utilizar ese hardware, y sin escuchar ni tener en cuenta la experiencia del profesorado y de los centros que llevaban años utilizando TICs en sus aulas.

El programa “Pizarra Digital” supuso, como era previsible, un despilfarro de recursos públicos, pero un gran negocio privado. Como contaba García, F. (2005): “Aragón invertirá en 3 años 22 millones de euros en Tablet PC para escolares”, a pesar de que ya entonces, Alberto Ruano, director de Toshiba en España, el suministrador de los Tablets PC en aquel momento y socio del proyecto, manifestaba públicamente que “El Tablet PC se pensó para profesionales con alto nivel adquisitivo. El uso en las escuelas ha sorprendido a los fabricantes...” (García, F. 2005).

Es un proyecto que se puso en marcha apoyándose y difundiendo los mitos del imaginario colectivo sobre nuevas tecnologías: “la sociedad de la información”, “la salvación a través de las TICs”, “con TICs se aprende más”,... (Murillo García, J. L. 2007), y los que se acuñaron entonces: “tinta digital”, “escuela del futuro” o “aulas autosuficientes”; con una absoluta opacidad en los costes pormenorizados del proyecto y en los acuerdos con Microsoft; y que se presentó con una gran campaña de *marketing* en los medios de comunicación.

A los centros que lo solicitaron se les imponía, como ahora, una dotación de hardware y software elegida por la administración y las propias multinacionales directamente para el alumnado de 5º y 6º, y sin opción a ninguna modificación ni adaptación a cada realidad, al uso que se fuera a hacer dentro de los proyectos presentados, o en otros cursos o etapas. En definitiva, Tablets PC, software de Microsoft y videoproyectores para todos, fuera eso o no lo que se necesitaba o demandaba desde los centros y el profesorado con experiencia en TICs, una “dotación eficaz estandarizada” (MEC, 04/09/2009).

Desde entonces la relación entre Microsoft y las administraciones dirigidas por Eva Almunia ha sido continua, intensa y fructífera con una promoción pública mutua basada en premios honoríficos, en la generación de casos de éxito, habituales en las campañas publicitarias, y en apariciones conjuntas ante los medios de comunicación: invitación a Eva Almunia y al colegio de Ariño a la despedida mundial de Bill Gates de la dirección de Microsoft en Berlín (enero de 2008), concesión de la Medalla de la Educación aragonesa a Microsoft Ibérica (Decreto 43/2008 de 11 de marzo en el BOA), Eva Almunia nombrada secretaria de Estado de Educación (14 de abril de 2008), firma de un acuerdo a nivel nacional de Eva Almunia con Microsoft para suministrar su software a todos los centros ya dentro del programa “Escuela 2.0” (MEC, 10/12/2009),...

Sin embargo, y a pesar de tantos premios, nombramientos y acuerdos, el tiempo ha demostrado lo superfluo del gasto en ese momento desde un punto de vista educativo: su alumnado obtiene los mismos resultados académicos que si no utilizaran ordenadores o se utilizara cualquier otro tipo de ordenador como podemos ver si comparamos los resultados académicos de diferentes comunidades en diferentes momentos (Lacasa, J. M. 2009), o leer en las conclusiones de la propia “Evaluación del programa Pizarra Digital aragonés” (Ferrer, Ferrán y otros, 2010) que, aunque está enfocada a respaldar y promocionar el uso de los Tablets PC en las aulas y el software de Microsoft, ya que no se tienen en cuenta resultados académicos reales ni se compara con otras opciones educativas o tecnológicas, como la del software libre, por ejemplo, y se basa únicamente en la “percepción” sobre los Tablets PC, no tiene más remedio que admitir que: “El alumnado ... no considera que con su uso se haya producido un incremento de las calificaciones.” (Ferrer, Ferrán y otros, 2010 p.368). Y es que para el 70% los resultados son los mismos que sin ordenador, y para el 1,9% son peores.

Las familias ponen una nota de sólo un 2,38 (entre 0 y 5) a la mejora de resultados académicos. Es importante recordar que es una “percepción”, no se basa en datos contrastables.

En la elevada valoración que muestra el profesorado sobre los posibles aprendizajes realizados influye el prejuicio de que su alumnado aprenderá más con TICs, lo que luego quizás no se ajuste a la realidad: *“Sin embargo en la valoración que hace el profesorado de las competencias que mejoran entre sus alumnos/as se produce un efecto espejo: aquel profesorado que tiene unas expectativas más altas hacia el Tablet PC realiza una valoración más elevada.”* (Ferrer, Ferrán y otros, 2010 p.368). Ni tampoco ha producido cambios metodológicos, como dice Gil Alejandro, J. (2008):

*“En primer lugar, es necesario tener en cuenta que introducir los Tablet PC en las aulas de Tercer Ciclo no ha hecho, como se podía haber pensado, que los docentes hayan realizado un cambio metodológico, al contrario, la mayoría de centros educativos siguen trabajando de una forma tradicional, donde el docente sigue siendo en muchos casos el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje y el alumno un receptor de los aprendizajes, que ya elaborados, le proporciona el maestro, antes en formato papel y ahora en formato digital [...] Es por tanto necesario tener en cuenta que la metodología debe de ser anterior a los Tablet PC y no al contrario.”*

Seguramente en el futuro todo el mundo tendremos una tableta gráfica más ligera, con lápiz y con muchas más posibilidades para nuestras anotaciones, nuestras lecturas y nuestra comunicación digital, pero esos primeros Tablets PC eran un objeto de lujo con menos prestaciones que un portátil normal para el aula (no contaban con lectores de CDs ni DVDs que era en lo que habían invertido los centros hasta entonces como software educativo y que ya no podían utilizar con esa dotación), y casi al doble de precio que un portátil de la época por tener un lápiz digital para escribir en la pantalla, algo que como se dice en la *“Evaluación del programa Pizarra Digital aragonés”* (Ferrer, Ferrán y otros, 2010, p.107) se utiliza muy poco y no justificaría esa diferencia de precio y ese desembolso: *“la mayoría del profesorado parecía coincidir en que la mayor parte de las actividades que se hacen con Tablet PC podrían realizarse con el ordenador portátil.”*

O en palabras del propio José Antonio Blesa (2006), uno de sus máximos impulsores,

*“resulta curioso, que uno de los primeros pensamientos de los familiares y el profesorado, cuando nos encontramos por primera vez con estas máquinas en el aula, es que nuestros chicos y chicas de los últimos cursos de primaria van a poder seguir escribiendo con letra manuscrita. Sin embargo nuestra experiencia nos muestra claramente que si al principio de disponer de estas máquinas se aprende a mecanografiar o lo hemos hecho antes, todos y todas, sin exclusión, terminan mecanografiando y no escribiendo a mano. Porque toda la información que encuentran está con letra impresa, porque es más rápida de producir y más fácil de leer, porque los trabajos con letra impresa tienen mejor presentación, porque les va a ser más útil mecanografiar que caligrafiar,... No hay ninguna razón para empeñarse en que escriban de forma manuscrita. La caligrafía tuvo su momento en la historia. Es el tiempo de la mecanografía, que también tendrá su final.”*

Y además, al no tener en cuenta la realidad de los centros ni un análisis riguroso de la tecnología del momento, se adquirieron de forma masiva y se enviaron a los centros otros productos innecesarios y costosos: duplicadores de puertos que se podrían haber sustituido por redes digitales gratuitas en las aulas y con muchas más posibilidades, impresoras a centros que tenían equipos multifunción y que nunca se han utilizado,... Incluso en algunos centros nos encontramos con la extraña situación de que ante un ratón de ordenador estropeado del anterior programa Ramón y Cajal ya no nos lo sustituían y nos ofrecían a cambio Tablets PC.

Pero al menos el “éxito” de ese programa en el mundo económico sirvió a Eva Almunia para ser nombrada en abril de 2008 Secretaria de Estado para la Educación y continuar extendiendo los ordenadores y el software de Microsoft por el resto de España a través del programa “Escuela 2.0”. Como ella declaraba, su nombramiento *“es el reconocimiento a las políticas del departamento y, por tanto, de la DGA. Poder trasladar lo que se ha hecho aquí al contexto del Estado español me parece muy importante y el nuevo cargo, aunque me complica la vida personal, es un reto apasionante.”* (Ciria, P. 2008). Curiosamente, en el Programa electoral del PSOE de 2008, en su página 131, leíamos:

- Potenciaremos el desarrollo del software de código abierto, especialmente en los ámbitos de la educación, la sanidad, y las administraciones.
- Potenciaremos la democratización del conocimiento como fuente de progreso humano, cultural y económico de nuestra sociedad.

Sin embargo, con la llegada de Eva Almunia a la Secretaría de Educación, se abandonan esas promesas electorales y se impulsa decididamente, y con otros planteamientos totalmente opuestos, el programa “Escuela 2.0”, que estaba gestándose en esos momentos y que ya había anunciado anteriormente la Ministra de Educación Mercedes Cabrera. A partir de entonces se suceden conversaciones urgentes a puerta cerrada, como ya se había hecho anteriormente en Aragón, con las grandes multinacionales del sector de las telecomunicaciones, la informática y las editoriales, no con los sectores educativos o con el profesorado y los centros con experiencia en TICs, o con las Comunidades que llevaban varios años trabajando con software abierto en su educación y en su administración como Extremadura o Andalucía.

Una vez creado el grupo de socios para el proyecto “Escuela 2.0” tuvieron en cuenta dos modelos para ponerlo en marcha:

- *“El primero es el seguido por el Gobierno de Rumanía, cuantificado en más de 300 millones de Euros en licencias (que no proyectos informáticos) de Microsoft y en PCs para la educación y que está bajo serias sospechas de corrupción.*
- *El segundo es el proyecto 'Magalhães' actualmente en proceso de implantación en la educación portuguesa con resultados agrídulces y un proceso de anticompetencia en la Comisión Europea por ilegalidad.*

*A ello se sumarían las pizarras digitales y accesos a la Red mediante wifi en las escuelas y ADSL, más redes 3G limitadas en el tiempo a un 'horario de deberes' fuera de las escuelas.”* (devolucion.org, 2009)

Y así llegamos al 4 de septiembre de 2009 en el que el Consejo de Ministros aprobó el Programa Escuela 2.0 (MEC, 04/09/2009).

### **III. Situación actual: algunos centros comienzan a apartarse del programa, no de las TICs**

En Aragón, quizás porque empezó antes el proceso de mercantilización de su educación a través de las TICs, porque además cuenta con centros de secundaria con amplia experiencia en la incorporación y en la innovación con TICs en sus aulas, y porque esos centros también son receptores de alumnado que ha pasado por el programa “Pizarra Digital”, ya comienza a haber algunos que han decidido no incorporarse al programa “Escuela 2.0” tal como se les propone, al considerar que no es más que un despilfarro y que no permite adaptar las TICs a su realidad.

Pero mejor leemos sus palabras que son muy clarificadoras y aportan interesantes elementos de reflexión:

*“Soy profesor de secundaria y, en mi centro, he votado no al proyecto. Al hacerlo, por supuesto, he pensado en mis alumnos. [...] Escuela 2.0 no es un proyecto de digitalización de las aulas (sea lo que sea lo que esto signifique), es un pack de todo o nada que hemos de aceptar tal como se nos ofrece y en el orden en el que se nos ofrece. El Pack incluye subportátiles para todos los alumnos de 1º de ESO, con unos programas específicos de partida (que no hemos elegido) y pizarras digitales para todas las aulas de la ESO. [...] Como ocurre siempre, nadie nos pregunta. Nos dicen la herramienta que hemos de usar y con quién hemos de usarla y nos la sueltan. Hagan ustedes el resto, pero sigan el camino que les hemos marcado... [...] ¿Cómo ha de repetirse que se necesita una estrategia pedagógica? [...] Como profesional de la educación es mi responsabilidad velar por conseguir la mejor educación para mis alumnos. Por ello, también deseo que el dinero que se invierte en educación se dirija allí donde haga falta. Votar no a Escuela 2.0 no es votar no a las tecnologías. Es votar no a la política del derroche, a la política de la imposición irracional, a la política del todo o nada. Mi voto es un mensaje franco y sencillo a sus promotores: Así no se hacen las cosas. Si realmente lo queréis, ayudadme a educar a mis alumnos. Pero, por favor, volved de verdad a las aulas.” (Salamero, F. 2010)*

*“Razones para decir no a la Escuela 2.0 [...] En primer lugar, razones de índole educativa y pedagógica. La puesta en marcha del mencionado Programa institucional [...] no obedece en absoluto a una necesidad pedagógico-educativa sentida o expresada ni por el profesorado, ni por el alumnado, ni por las familias del IES. [...] A los miembros del Consejo Escolar no se les escapan los intereses que, a veces, se hallan tras la gestación de Programas como el que nos ocupa. Nuestro Centro posee una dotación de herramientas digitales suficiente a tenor del uso real que de ellas se realiza (aulas de informática, pizarras digitales, ordenadores portátiles, red wi-fi, cañones de proyección, sistemas de audio-video, conexiones de internet, etc.). Constituye una simplificación afirmar, en estos momentos, que la calidad de la educación o la innovación pedagógica dependen necesariamente de la inversión en 'nuevas tecnologías de la información y la comunicación'. Las herramientas digitales son un instrumento más en el proceso de enseñanza, pero en absoluto deben convertirse en la columna vertebral de éste, ni, mucho menos, en un fin en sí mismas; sobre todo porque entendemos que no es necesario sumarnos al auténtico proceso de 'necesidad digital' en el que la sociedad parece estar comenzando a sumergirse”.*

*“En segundo lugar, razones de austeridad, solidaridad y oportunidad. Nos negamos a admitir moralmente que con 'la que está cayendo' se postule una inversión como la que se derivaría de la aplicación de este Programa; [...] Nos parece como mínimo un despropósito, que [...] la Consejería de Educación priorice una inversión de estas características mientras reduce los cupos de profesores y aumenta las ratios. [...]”*

*“En tercer lugar, razones de procedimiento. Puesto que se nos da la oportunidad, los órganos de participación y decisión del IES no deben convertirse en meros ratificadores de decisiones adoptadas previamente, en este sentido abogamos por ejercitar el derecho a debatir todas estas cuestiones*

*en los distintos órganos colegiados de gobierno del Instituto; en consecuencia, no queremos ser una instancia que se limite con su voto a legitimar lo propuesto.” (IES “Ramón y Cajal” de Huesca, 2010).*

Estos son centros que se han atrevido a tomar esa decisión y hacerla pública a pesar de la incompreensión y de la presión social y mediática a la que se enfrentan. Otros muchos piensan parecido o, al menos, no tienen clara su participación y en sus claustros continúa el debate, o han solicitado su participación para que su alumnado y sus aulas tenga acceso a esos recursos, porque no se les deja otra opción para mejorar sus infraestructuras: o eso o nada.

#### **IV. A modo de conclusión: mirando al futuro**

Es evidente que vivimos en una sociedad digital y que la nueva educación tiene que utilizar y apropiarse de las herramientas digitales en todos sus niveles, parafraseando a Beatriz Busaniche (2004): no podemos afirmar que el uso de las TICs mejore la educación, pero si es altamente probable que su no apropiación abra brechas digitales. Pero por sus características y desarrollo, lamentablemente, hablar del programa “Escuela 2.0” español no es hablar de educación y ni siquiera de nuevas tecnologías como herramientas de desarrollo, sino solamente de negocios y de mercantilización.

- No es debatir sobre un modelo educativo.
- Ni sobre teorías y estrategias psicopedagógicas, sobre aprendizaje, enseñanza,...
- Ni sobre un diseño curricular.
- Ni sobre las metodologías a emplear.
- Ni de criterios sobre TICs y educación como independencia, interoperabilidad con formatos abiertos o sostenibilidad.
- Ni sobre proyectos concretos de utilización de TICs en las aulas.
- Ni siquiera sobre qué TICs para qué aulas.

Ya que si se quiere participar desde un centro, sólo está la opción de solicitarlo y le envían lo que multinacionales, grupos financieros y editoriales han decidido con la Consejería de Educación correspondiente. Sin más. El “consumir” tecnología en una educación mercantilizada es así de cómodo...y de penoso.

Sin embargo, como señala Jordi Adell (2009), *“la enseñanza 2.0 no debería plantearse como negocio, sino como oportunidad de cambio de valores respecto al conocimiento, el proceso de aprendizaje, la metodología y el compartir materiales y recursos.”* Y para ello pienso que habría que avanzar hacia:

- un modelo educativo para la sociedad digital que recuperara la idea y partiera de la educación como un derecho de las personas y un servicio público para garantizar ese derecho, y no como un elemento de la economía al servicio de las multinacionales y los grandes grupos financieros.
- un modelo educativo, enlazando con lo que decía Jordi Adell, preocupado por un cambio de valores respecto al conocimiento, el aprendizaje, las estrategias pedagógicas y, sobre todo, el compartir.
- favorecer y poner en marcha nuevas estructuras y dinámicas en el sistema educativo que permitan incorporar y enriquecerse con formas de aprendizaje como el “aprendizaje invisible” o la “educación expandida” dando lugar a auténticas “comunidades educativas digitales”. Serían estructuras que extenderían las comunidades educativas actuales al mundo digital, con su propia identidad digital, en un mismo dominio, y que

se podrían materializar en portales en la red con herramientas digitales (web, blogs, wikis, redes sociales propias, biblioteca, cuadernos de trabajo, recursos digitales libres,...), servicios administrativos, y apoyo a las asociaciones y personas del centro:AMPAs, estudiantes, profesorado,...

- facilitar y propiciar la participación del profesorado y de toda la comunidad educativa a través de esas “comunidades educativas digitales” y la interacción con las demás creando redes de “comunidades educativas digitales”.
- cuidar al profesorado y a los centros innovadores que ya tienen proyectos en marcha y que se enmarquen en ese modelo, difundiendo sus experiencias y dándoles soporte.
- establecer criterios claros de incorporación de la tecnología a la educación desde el punto de vista de las buenas prácticas:
  - o importancia de las personas que participan en los procesos
  - o adaptación a la realidad
  - o interoperabilidad a través de formatos abiertos
  - o independencia tecnológica
  - o sostenibilidad
  - o ...
- introducir el conocimiento y el software libres como elementos dinamizadores de esos procesos.

Y en este contexto si que tendría sentido la “digitalización” de nuestras aulas, de nuestro alumnado y de nuestro profesorado, teniéndoles en cuenta y planificando adecuada y conjuntamente su desarrollo. Pero eso no interesa a los mercaderes ni a nuestros responsables ya que no produce grandes beneficios económicos o no lo entienden porque siguen anclados en la “mentalidad 1.0”.

Así que, como dice Jordi Adell (2009):

*“Si la 'escuela 2.0' es hacerles comprar a los padres ordenadores portátiles para sus hijos a 10 € al mes (con Windows Vista), poner en todos los centros una wifi como las que ahora hay en algunos, escanear los libros y mantenerlos en un servidor de la editorial a trocitos para que nadie se los baje y los distribuya gratis por la red y poner una pizarra digital para proyectar el PowerPoint que le da la editorial al profesor sobre el tema 8... conmigo que no cuenten. Tendremos ladrillo, sol y paella para años.”*

## Referencias Bibliográficas

- ADELL, JORDI: "Zapatero se equivoca", 01/05/2009.  
<http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2009/05/01/zapatero-se-equivoca/>
- ANELE, Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza: "Los editores ponen en marcha una plataforma de contenidos digitales de enseñanza". 2009.  
[http://www.federacioneditores.org/0\\_Resources/Documentos/NP\\_Plataforma\\_Digital\\_NEDA.pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/NP_Plataforma_Digital_NEDA.pdf)
- AREA, MANUEL: "Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación." [Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa](#), v. 11, n. 1. mayo 2005.  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm)
- BLESA, JOSÉ ANTONIO: "Algunas reflexiones para empezar un nuevo curso.", 19/09/2006.  
<http://joseantonioblea.spaces.live.com/blog/cns!3DBDD8AE2E63DBC3!356.entry>
- BUSANICHE, BEATRIZ: "Bestiario de la sociedad de la información". 2004.  
<http://www.bea.org.ar/2004/11/bestiario-de-la-sociedad-de-la-informacin/>
- CARNOY, MARTIN: "Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos". Lección inaugural del curso académico 2004-2005 / Octubre 2004, Universitat Oberta de Catalunya  
<http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf>
- CIRIA, PATRICIA: "La ministra me llamó para exportar a España el modelo educativo que tenemos en Aragón". Heraldo de Aragón, 21/04/2008.  
[http://www.heraldo.es/noticias/aragon/eva\\_almunia\\_ministra\\_llamo\\_para\\_exportar\\_espana\\_modelo\\_educativo\\_que\\_tenemos\\_aragon.html](http://www.heraldo.es/noticias/aragon/eva_almunia_ministra_llamo_para_exportar_espana_modelo_educativo_que_tenemos_aragon.html)
- CONCLUSIONES de la Conferencia Jean Monnet: "El papel de educación y la formación en la nueva economía europea", 2010. <http://www.educacion.es/eu2010/documentos/conclusiones-jean-monnet.html>
- CONSEJO ESCOLAR y CLAUSTRO del IES "Ramón y Cajal" de Huesca: "Razones para decir no a la escuela 2.0". 21/05/2010. <http://edulibre.info/razones-para-decir-no-a-escuela-2>
- DEVOLUCION.org: "Escuela 2.0: 'Un miniportátil para cada estudiante de primaria español' ".  
<http://devolucion.org/educacion20>
- FERRER, FERRÁN y OTROS: "Evaluación del Programa 'Pizarra Digital' ". Grupo de Análisis de Políticas Educativas y Formación (GAPEF) y Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas (GIPE) de la Universidad Autònoma de Barcelona, 2010.
- FUCHS, T. y WOESSMANN, L.: "What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data"; Cesifo Working Paper No. 1235, Category 4: Labour Markets, July 2004
- GARCÍA, FERNANDO: "Aragón invertirá en 3 años 22 millones de euros en Tablet PC para escolares". El País, 30/06/2005.  
[http://www.elpais.com/articulo/tecnologia/Aragon/invertira/anos/22/millones/euros/Tablet/PC/escolares/elpepateccib/20050630elpepateccib\\_3/Tes](http://www.elpais.com/articulo/tecnologia/Aragon/invertira/anos/22/millones/euros/Tablet/PC/escolares/elpepateccib/20050630elpepateccib_3/Tes)
- GIL AJEJANDRE, JESÚS: "Pizarra digital y competencias básicas". 28/02/2008.  
<http://internetaula.ning.com/group/edu11propuestasparalaigualdadteducativa/forum/topics/2016246:Topic:56312>
- GRICE, COREY y JUNNARKAR, SANDEEP: "Bill Gates: Gates, Buffett a bit bearish". CNET News, 02/07/1998. <http://news.cnet.com/2100-1023-212942.html>
- HIRTT, NICO: "Los tres ejes de la mercantilización escolar". 2001. (Trad. Beatriz Quirós).  
<http://edicionessimbioticas.info/IMG/pdf/3ejes.pdf>
- JIMÉNEZ, MARIMAR: "Toshiba se adjudica 68.000 portátiles de la Escuela 2.0". Cinco días, Madrid, 22/10/2009. [http://www.cincodias.com/articulo/empresas/Toshiba-adjudica-68000-portatiles-Escuela/20091022cdscdiemp\\_24/cdsemp/](http://www.cincodias.com/articulo/empresas/Toshiba-adjudica-68000-portatiles-Escuela/20091022cdscdiemp_24/cdsemp/)

- JURGENSON, NATHAN y RITZER, GEORGE: "*Production, consumption, prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital 'prosumer'*". 2009 <http://www.georgeritzer.com/docs/Production%20Consumption%20Prosumption.pdf>
- LACASA, JOSÉ M.: "*El fracaso escolar se expande por el nordeste de España en cinco años*". 25/03/2009. <http://www.magisnet.com/noticia.asp?ref=4842>.
- "*Nuevas tecnologías en las aulas: un problema de modelo, no de cantidad*". 20/05/2009, disponible en <http://www.magisnet.com/noticia.asp?ref=5015>
- MEC. MINISTERIO DE EDUCACIÓN: "*Aprobado el programa 'Escuela 2.0'*". 04/09/2009, en <http://www.educacion.es/horizontales/prensa/notas/2009/09/escuela2p0.html>.
- "*El Ministerio de Educación y Microsoft alcanzan un acuerdo de colaboración en el marco del Programa Escuela 2.0'*". 10/12/2009 disponible en <http://www.educacion.es/horizontales/prensa/notas/2009/12/microsoft.html>.
- MONGE BENITO, SERGIO: "*La escuela vasca ante el cambio tecnológico (1999-2004). Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*". Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. 2008. <http://www.sergiomonge.com/doc/tesis-doctoral-sergio-monge.pdf>
- MURILLO GARCÍA, JOSÉ LUIS: "*Sociedad digital y educación: mitos sobre TICs y mercantilización del aula*". 24/01/2008., disponible en <http://edicionesimbioticas.info/Sociedad-digital-y-educacion-mitos>.
- SALAMERO, FERNANDO: "*Educación y Coches Eléctricos*". IES Pirámide de Huesca, 01/06/2010. <http://edulibre.info/educacion-y-coches-electricos>.
- WARSCHAUER, MARK: "*Laptops and Literacy: A Multi-Site Case Study*". 2008. [http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/docs/ll-pedagogies.pdf](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/ll-pedagogies.pdf).

## Mecanismos en el proceso de privatización de la enseñanza pública

Cristina DÍEZ PAMPLIEGA

Correspondencia

Cristina Díez Pampliega

Delegación de Vallecas de la  
F.A.P.A. Francisco Giner de los  
Ríos  
(Comunidad de Madrid)

Teléfonos:  
915539773

Correos electrónicos:  
[cdpampliega@hotmail.com](mailto:cdpampliega@hotmail.com)

Recibido: 26/01/2010  
Aceptado: 29/03/2010

### RESUMEN

En el ejemplo del distrito de Puente de Vallecas, se observa cómo el progresivo desarrollo de la red de enseñanza concertada en detrimento de la red pública se apoya en distintos mecanismos, entre los que destaca la pérdida de percepción de la educación como un bien público, el desconocimiento del derecho de a la gratuidad de la enseñanza en todos los centros de educación obligatoria sostenidos con fondos públicos, así como el desigual reparto del alumnado procedente de los grupos sociales económica y culturalmente más desfavorecidos.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza pública, costo de la educación, status socio-económico.

## Mechanisms in the process of privatization of the public education

### ABSTRACT

The situation in the district of Puente de Vallecas (Madrid, Spain) can be taken as an example of the progressive development of private schools held by public funds at the expense of the public schools network. This situation is the result of different mechanisms: first, the lost perception of education as a common good; second, the neglect of the right to free compulsory education in all schools supported by public funds; and third, the unfair distribution of students from economic and cultural disadvantaged backgrounds.

**KEY WORDS:** public education, cost of education, socio-economic status.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en Artículo 88 “Garantías de gratuidad” recoge:

1. Para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos, en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica, por parte de las familias de los alumnos. En el marco de lo dispuesto en el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, quedan excluidas de esta categoría las actividades extraescolares, las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario.
2. Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer posible la gratuidad de las enseñanzas de carácter gratuito.

Éste es el artículo de la Ley de Educación vigente que garantiza la gratuidad, valga la redundancia, de las enseñanzas de carácter gratuito, con el objetivo, según establece el mismo artículo, de “escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos”. Con él, la Ley de Educación española respeta asimismo el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, según el cual “toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental”. Sin embargo, a pesar de la enorme claridad de la norma, la realidad es bien distinta.

La red española de centros educativos sostenidos con fondos públicos, es decir, pagada por todos los contribuyentes, está dividida en dos: la red pública y la concertada. Sin embargo, según una encuesta a escala nacional sobre el gasto en educación de los hogares españoles, publicada en 2009 por el Instituto Nacional de Estadística (INE), el gasto anual medio de las familias en los centros concertados ascendió en 2007 a 1.433 euros, mientras que el gasto anual medio en la enseñanza pública fue menos de la mitad: 658 euros. Estas cantidades corresponden a diferentes conceptos como actividades extraescolares y comedor, pero también a las clases lectivas, cuyo coste medio en los centros concertados, según la misma encuesta, es de 247 euros por curso en primaria y 220 en secundaria, mientras que en los centros públicos el coste por este concepto es cero. Con esta enorme diferencia de coste directo para el bolsillo de las familias, difícilmente se puede estar garantizando “la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos”.

Estos son los datos a escala nacional, veamos en la siguiente tabla cómo está la situación en un ejemplo concreto: el del distrito Puente de Vallecas de Madrid. Los datos recogidos en la tabla han sido recabados por la delegación de Vallecas de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (F.A.P.A.) Francisco Giner de los Ríos, de la Comunidad de Madrid.

TABLA 1

Cuotas mensuales y otros gastos significativos en los centros concertados del distrito Puente de Vallecas

<b>Centro concertado</b>	<b>Cuota mensual</b>		<b>Otros gastos significativos</b>	
	<b>concepto</b>	<b>cuantía</b>	<b>concepto</b>	<b>cuantía</b>
GREDOS SAN DIEGO	aportación voluntaria	88€ (primaria) 95€ (secundaria)	extraescolares (trimestral)	40€
			gabinete médico (anual)	65€
			material escolar (excepto libros)	45€
			gabinete psicopedagógico	30€
			seguro escolar	10€
			uniforme	250
SAN JOSÉ (c/ Pedro Escudero)	actividad extraescolar servicio	72,75€		
ASUNCIÓN VALLECAS	donativo	18€		
AVE MARÍA			matrícula	60€
LA MILAGROSA		no cobra		
RAIMUNDO LULIO	donativo	35€	matrícula	35€
			uniforme	50€ chándal 18€ babi
SANTA M <sup>a</sup> DE LOS PINOS		no cobra		
M <sup>a</sup> INMACULADA	cuota complementaria	40€	uniforme	100€
			donativo de verano	50€ x mes
TAJAMAR	donativo	100€		
LOS TILOS	donativo	140€		
SAN JOSÉ (c/ Francisco Laguna)		33€		
VALDECAS	aportación voluntaria	15€		
LA ESTRELLA		300€ (E. infantil, comedor incluido)		
CENTRO CULTURAL PALOMERAS	cuota APA	45€ (trimestral)		

Datos recogidos a través de las familias de los colegios durante 2009 por la delegación de Vallecas de la F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos

En la tabla no se encuentran representados todos los centros concertados, sino 14 de los 24 que existen en el distrito, es decir, una muestra mayor del 50% y, por tanto, bastante representativa de la situación global. La falta de datos sobre los demás centros se debe a la enorme dificultad para acceder a ellos, dado que los centros no suelen estar dispuestos a proporcionarlos. De esos 14 centros, 10 realizan cobros mensuales, 1 realiza cobros trimestrales,

1 realiza un cobro anual en concepto de matrícula y sólo 2 no realizan cobros mensuales. Tomando en consideración las distintas cuantías, supuestamente voluntarias, se obtiene una media de unos 65€ de cuota mensual para los centros concertados del distrito Puente de Vallecas, es decir, unos 650€ anuales (contabilizando diez meses de pago, de septiembre a junio), cifra claramente superior a la media calculada a escala nacional por el INE de 233,5.

Según los datos de la Comisión de Escolarización de Puente de Vallecas, en octubre de 2009, había 15.042 alumnos matriculados en centros concertados de primaria y secundaria y 12.105, en los centros públicos; es decir, que algo más del 55% de los alumnos en edad escolar obligatoria se forman en centros concertados y sus familias pagan en su gran mayoría “cuotas voluntarias”, algo que realmente llama la atención teniendo en cuenta, por ejemplo, que este distrito presenta el índice de desempleo más alto de la capital (más del 17% a finales de 2009).

Esas cuotas, en realidad, parecen tener muy poco de voluntario debido a distintos motivos. En primer lugar, los centros concertados se quejan, en general, de que la subvención pública no cubre el coste real de la enseñanza, y poco voluntario puede ser, pues, un pago que los centros “necesitan” para poder ofrecer el servicio para el que han obtenido un concierto. En segundo lugar, y debido a lo anterior, la escuela concertada tiende a ocultar el carácter voluntario de las cuotas (El País.com, 2009) y la Administración y los medios de comunicación mayoritarios apoyan este ocultamiento con un amplio silencio. De hecho, el ocultamiento llega hasta tal punto en el distrito Puente de Vallecas que a la delegación de la F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos se le ha impedido en diferentes ocasiones colgar un cartel en la Comisión de Escolarización del distrito para informar del derecho a la gratuidad de la enseñanza obligatoria y de la no obligatoriedad del pago de matrícula o cuotas mensuales en los centros concertados. Llama mucho la atención que una institución como la Comisión de Escolarización (con representantes de la Administración y de los centros educativos, también de los concertados) esté en contra de la publicación en un tablón de anuncios de un texto que informa sobre derechos relacionados con la educación. Así nos encontramos ante una de las principales bases sobre las que se apoya la progresiva privatización de la enseñanza: el desconocimiento de muchas familias de que sus hijos tienen derecho a una educación gratuita también en los centros concertados y de que, por tanto, podrían negarse al pago de cuotas.

La delegación de Vallecas de la F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos ha podido constatar este dato de manera directa al hablar con diversas familias del distrito (unas 200) en el marco de una campaña que ha realizado durante los meses de marzo, abril y mayo de 2010 para promocionar la elección de centros públicos, campaña que ha consistido principalmente en la realización de un documental promocional de la escuela pública (<http://www.youtube.com/user/fapafgrdv2010> ó <http://vimeo.com/10437183>) y en la celebración de reuniones informativas en la mayor parte de las escuelas infantiles de primer ciclo del distrito (públicas y privadas). En esas reuniones, se ha puesto de manifiesto repetidas veces el asombro de numerosas familias al enterarse de que no estaban obligadas a pagar matrículas ni cuotas mensuales no sólo en los colegios e institutos públicos, sino tampoco en los centros concertados de primaria y secundaria. Sin embargo, el desconocimiento en algunos casos llega ya tan lejos, que también algunas familias han preguntado durante esas reuniones por la cuantía de la cuota mensual de algunos centros públicos, todo lo cual apunta hacia un proceso de cambio en la percepción de la educación de enorme envergadura, pues los madrileños y vallecanos cada vez consideran más normal que la educación no sea un bien público. Por decirlo así, la enseñanza ya se ha semiprivatizado en buena medida a través de los conciertos con centros privados y el pago directo de cuotas de las familias y buena parte de la población ni siquiera es plenamente consciente de ello.

Las autoridades educativas de la Comunidad de Madrid, por su parte, apelan una y otra vez como principal derecho a la libertad de elección de los padres en el ámbito de la educación. De hecho, el tercer punto del artículo 26 antes citado de la Declaración Universal de Derechos Humanos, también recoge esta idea: “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. A la libertad de elección de los padres también recurre la Comunidad de Madrid para justificar los concertados con centros que segregan a los alumnos por sexos (en Puente de Vallecas, los colegios Tajamar y Los Tilos, ambos del Opus Dei), aunque esta segregación atente contra otro derecho de las personas: el de la no discriminación por razón de sexo. Tal es la importancia que concede el PP de Madrid a la libertad de elección de los padres que considera que el gran logro de la gestión de la presidenta Esperanza Aguirre en la Comunidad de Madrid es precisamente haber garantizado ese derecho de los padres (Barcala, 2009).

Por el contrario, los administradores públicos de la educación no ponen el mismo empeño en defender otro derecho: el de gratuidad de la enseñanza obligatoria en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Respecto al cobro de cuotas en los centros concertados, la consejera de Educación de la Comunidad de Madrid, Lucía Figar, afirma lo siguiente en una entrevista: “En diez años, hemos recibido dos o tres denuncias en ese sentido. Al menos en los dos últimos años no ha habido ninguna. La LOE prohíbe sólo cobrar cuotas de escolaridad” (EFE, 2009). La consejera de Educación lo que está diciendo es que la Administración no tiene por qué tomar medidas si no hay denuncias, a pesar de que se esté incumpliendo la ley, como si no hubiera ninguna otra posibilidad para velar por el cumplimiento de ésta y ésta no fuera una de sus obligaciones. De hecho, es muy difícil que haya denuncias debido a la delicadeza del asunto, ya que están por medio los propios hijos. Si una familia denuncia a un centro por los cobros ilegales, mientras la denuncia prospera, se celebra el juicio y se ejecuta la sentencia, ¿qué pasa con su hijo? ¿Qué puede esperar la familia? Las familias, intentando evitar malos tragos a sus hijos, lo que suelen hacer es tolerar la situación para evitar represalias contra sus hijos o, cuando están muy descontentas o les es imposible hacer frente a los pagos, cambiar a sus hijos de colegio.

De hecho, hay un lento, pero continuo trasvase desde los centros concertados a los públicos de alumnos con padres disconformes y de alumnos que los centros concertados rechazan: alumnos con distintos tipos de dificultades de aprendizaje que necesitarían mayor refuerzo y, por tanto, son menos rentables que otros alumnos con menos dificultades. Así, la red pública va asumiendo la responsabilidad de formar no sólo a las clases socioeconómicamente más bajas, sino también al alumnado con mayores dificultades educativas.

En el Puente de Vallecas salta a la vista el desigual reparto entre la red pública y la concertada de la población inmigrante y las minorías étnicas.

TABLA 2

Red	Nº de alumnos inmigrantes	Porcentaje	Nº de alumnos de minorías étnicas	Porcentaje
<b>Concertada</b>	1.364	13,85%	218	2,7%
<b>Pública</b>	2.888	33,49%	1.199	11,77%
<b>Total</b>	4.252	23,02%	1.417	6,93%

Datos de la Comisión de Escolarización del distrito Puente de Vallecas, octubre de 2009

Este desigual reparto se debe principalmente a la introducción de las cuotas mensuales en los centros concertados. Así, esas cuotas, además, cumplen otra función, pues sirven como vía a la escuela concertada para seleccionar a un alumnado de clase media, ya que, como se sabe

y también ha subrayado el muy citado informe PISA ([www.mec.es/multimedia/00005713.pdf](http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf)), la posición socioeconómica de las familias es el factor clave del éxito escolar (Informe PISA 2006, 2007, 51).

Con esta situación, la suerte está prácticamente echada: la red pública atiende a la gran mayoría de la población inmigrante y perteneciente a minorías étnicas. El “color” del alumnado salta a la vista en las mismas puertas de los colegios e institutos. Las familias de clase media retroceden asustadas por el miedo a lo distinto, sacan a sus hijos de los colegios públicos y los matriculan en centros concertados. En este caso, la Administración no calla, sino que además facilita el camino de la elección de la red concertada publicando año tras año el *ranking* de la prueba de sexto, en el que, lógicamente, suelen quedar peor parados los centros que acogen al alumnado de las capas socioeconómica y culturalmente más desfavorecidas, es decir, los centros de la red pública. La publicación de este *ranking*, además, no va acompañada de ningún análisis que tenga en cuenta las características socioeconómicas y culturales del alumnado de los centros o juzgue su rendimiento conforme a las variables que lo determinan, algo que sí hace, por ejemplo, el Informe PISA ya citado.

Paradójicamente, según este informe, en realidad, habría que felicitar a los centros que atienden a la población más desfavorecida, pues una de las conclusiones del informe es la siguiente: “La puntuación media española [...] es muy próxima a la media de la OCDE, pero en los niveles socioeconómicos más modestos los alumnos españoles obtienen mejores resultados o, lo que es lo mismo, en los centros que escolarizan a estos alumnos el sistema educativo ofrece mejores resultados que en los centros y alumnos equivalentes de la OCDE. Lo contrario ocurre justo en los niveles socioeconómicos más favorecidos.” (Informe PISA 2006, 2007, 56-57). Esto quiere decir que los centros privados concertados no lo están haciendo realmente mejor, sino que simplemente cuentan con el alumnado con mayores posibilidades de éxito y, por cierto, tampoco sacan de este alumnado el mejor provecho, pues su rendimiento queda por debajo de los alumnos y centros equivalentes de la OCDE.

Sin embargo, toda esta información no cala en la sociedad. La opinión pública favorece a los colegios concertados y considera cada vez más la red pública como una red asistencial, un mensaje que llega incluso a través de los medios de comunicación mayoritarios, que publican el *ranking* de la prueba de sexto sin ningún miramiento o reflexión crítica y, además, en fechas clave como, por ejemplo, el periodo de solicitud de centros escolares.

Durante la campaña de promoción de la elección de centros públicos, ya mencionada y llevada a cabo por la delegación de Vallecas de la F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos en centros de educación infantil de primer ciclo, hemos constatado también esta mala reputación de los centros públicos, una mala reputación que las autoridades educativas de la Comunidad Madrid no combaten de ningún modo. Éstas, por el contrario, se limitan a cerrar cada vez más unidades en los centros públicos, como ha denunciado repetidamente la F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos, y a abrir cada vez más unidades en los centros concertados, a los que prácticamente regalan el suelo para que sigan construyendo nuevos colegios, otro mecanismo que también empuja con fuerza el desarrollo de la red concertada (<http://recuperarmadrid.googlepages.com/CESIONterrenosPUBLICOSs.pdf>), una red que, como ya hemos visto, efectúa cobros de cuotas que podrían tildarse de ilegales, pero se camuflan bajo conceptos como “donativo”, “aportación voluntaria” o “cuota complementaria”. Y se trata de una cuota que los centros concertados “necesitan” para poder prestar el servicio público que se les ha encomendado, todo lo cual también implica que la Administración, en este caso, de la Comunidad de Madrid, no está cumpliendo el Artículo 88 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cuyo segundo punto establece lo siguiente: “Las Administraciones

educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer posible la gratuidad de las enseñanzas de carácter gratuito”.

Los centros concertados, por su parte, también realizan otras prácticas que fomentan la segregación del alumnado atendiendo a factores socioeconómicos, prácticas a las que la Administración tampoco pone freno. Así, por ejemplo, entre los centros concertados del distrito Puente de Vallecas es habitual la celebración de entrevistas con los padres de los alumnos que quieren solicitar el centro mucho antes de que se abra el periodo oficial de solicitud de plaza para el siguiente curso escolar. Puesto que la adjudicación de centro a cada alumno se rige teóricamente por un sistema de baremación igual para todos los alumnos y alumnas, ¿para qué celebran esas reuniones previas antes de saber qué alumnos entran en el centro según la puntuación obtenida? Todo parece indicar que se efectúa una preselección extraoficial.

Otra práctica también extendida es la de programar actividades complementarias en horario lectivo. El colegio Gredos San Diego, por ejemplo, tiene actividad de natación en horario lectivo, aunque se trata de una actividad que tiene un coste económico para las familias.

Otra práctica que pone claramente de manifiesto el carácter empresarial de los colegios concertados y su interés en un alumnado económicamente solvente es, por ejemplo, la venta de libros, material escolar y prendas de uniforme en el mismo centro y/o a través de empresas relacionadas con el centro (así sucede, por ejemplo, en los colegios concertados San José, Gredos San Diego y Ciudad de los Muchachos). Muchos centros concertados aprovechan todos los resortes posibles para aumentar sus beneficios, algo lógico teniendo en cuenta que son empresas. Los usuarios de estos centros ya no son usuarios de un servicio público, sino clientes de empresas que se financian, en parte, con dinero público y, en parte, con dinero privado de las familias del alumnado.

En el marco de la campaña de promoción de la elección de centros públicos de la delegación de Vallecas de la F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos también nos hemos encontrado con profesores de centros concertados que denuncian que no pueden puntuar libremente a sus alumnos porque la dirección de esos centros quiere atender también a otros criterios a la hora de poner nota a los alumnos: los padres son clientes, y los clientes deben estar contentos, sobre todo, los que más pagan.

A pesar de la situación desfavorable para la red de enseñanza pública, red que, por otro lado, pierde cada vez más recursos, los resultados de la citada campaña de promoción de la escuela pública llevada a cabo por la delegación de Vallecas de la F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos ha obtenido unos magníficos resultados, lo cual abre la puerta a la esperanza. En algunos colegios públicos incluso se ha triplicado o doblado respecto al curso anterior el número de peticiones de plaza para el curso escolar 2010-2011 y casi todos los de la zona de influencia de la campaña han recibido un número de peticiones considerablemente mayor que el pasado año. Durante la campaña de promoción de la escuela pública, también se ha insistido mucho a las familias en que se informen directamente sobre los distintos colegios y no se dejen llevar por los meros rumores a la hora de elegir centro escolar para sus hijos. Sin duda, la grave crisis económica también habrá influido en la elección, pero el desmesurado aumento de solicitudes de plaza en algunos centros públicos que antes gozaban de muy mala reputación también pone de manifiesto que, con una información más detallada sobre el distinto funcionamiento y la distinta función de centros públicos y privados concertados, muchas familias siguen prefiriendo que la educación de sus hijos sea tratada como un bien público y no como un negocio. Para poner freno al mecanismo del desconocimiento y el miedo basado en

prejuicios, que empuja la privatización de la enseñanza, parece necesario recurrir al mecanismo de la información e intentar recuperar la percepción de la educación como un bien público.

## Referencias Bibliográficas

- BARCALA, DIEGO. (2009). Modelo neocon para la educación en Madrid. *Público*, 5 de julio.
- EFE. (2009). "La educación segregada ni molesta ni alarma". **Entrevista**. Lucía Figar es consejera de Educación de la Comunidad de Madrid, *EFE*, 5 de julio de 2009.
- EL PAÍS.COM (2009). La escuela concertada oculta el carácter voluntario de sus cuotas, *El País.com*, 4 de mayo.
- INFORME PISA 2006. (2007). *Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE, informe español*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.

## La mercantilización de la universidad

Montserrat GALCERÁN HUGUET

Correspondencia

Montserrat Galcerán Huguet

Facultad de Filosofía  
Universidad Complutense de  
Madrid, Ciudad Universitaria,  
s/n  
28040 Madrid

Teléfonos:  
913946011

Correos electrónicos:  
[galceran@filos.ucm.es](mailto:galceran@filos.ucm.es)

Recibido: 19/01/2010  
Aceptado: 21/03/2010

### RESUMEN

El presente artículo analiza la actual transformación de la Universidad europea, también llamada Proceso de Bolonia, en el marco de interpretación aportado por la teoría del *capitalismo cognitivo*, por entender que esa teoría proporciona las claves de una transformación que la convierte en un dispositivo esencial para la formación de los "trabajadores del conocimiento", agentes centrales de la creación de riqueza-valor en la actual fase (emergente) del capitalismo.

**PALABRAS CLAVE:** Capitalismo cognitivo, mercantilización de la Universidad, proceso Bolonia, aprendizaje por competencias.

### The mercantilization of the university

### ABSTRACT

This article analyses the current transformation of the European University, also known as the Bologna Process, within the interpretation framework provided by the theory of *cognitive capitalism*. In my opinion this theory is the key to understanding the University as an essential device for the formation of "knowledge workers", central agents of wealth-value creation at this (emerging) stage of capitalism.

**KEY WORDS:** Cognitive capitalism, commercialization of the University, Bologna process, learning skills.

**“Contra la mercantilización de la Universidad”** fue una de las consignas más repetidas en los sucesivos encuentros y manifestaciones del movimiento estudiantil de los últimos años, desde el 2000 hasta el año en curso. El detonante de esta movilización fue el llamado Proceso de Bolonia, un proyecto europeo de homologación de las Universidades que amenaza con arrasar los venerables espacios de las Universidades tradicionales, revolucionando los modos habituales de entender las disciplinas, modificando las formas docentes y generando expectativas en algunos estudiantes en el sentido de que, por fin, sus estudios van a capacitarles para encontrar trabajo de forma fácil y segura, dado que, justamente, uno de los requisitos de los planes de estudio es el de ajustarse a las demandas del mercado laboral<sup>1</sup>.

No sabemos hasta qué punto la crisis hará mella en estos presuntos designios de las autoridades político-académicas, puesto que tras años de lucha estudiantil y de conflictos en los centros, la instauración del plan parece seguir su curso pero los recursos económicos están faltando. Ello dará una excusa a las autoridades para achacar las deficiencias, que empiezan ya a observarse en cuanto al número de estudiantes por aula y a la falta de profesores, a los recortes en el gasto y no a los defectos inherentes a un plan de transformación de la Universidad que manifestaba tales carencias ya en sus primeras formulaciones.

## I. El denominado “capitalismo cognitivo”

Con todo, el objetivo de este artículo no es el de repetir críticas ya conocidas, sino insertar la reforma de la Universidad en el contexto de lo que ha venido en llamarse *capitalismo cognitivo*. Con esta denominación, que empieza a hacer fortuna entre algunos estudiosos, me refiero a un nuevo tipo de capitalismo, tendencialmente abierto a diversas líneas de desarrollo, pues marca la conflictividad de una sociedad en la que las fuerzas neoliberales intentan encauzar únicamente en su beneficio las nuevas formas productivas emergentes, en especial aquellas que giran en torno al trabajo intelectual, inmaterial y/o cognitivo.

Los teóricos del así llamado *capitalismo cognitivo* parecen haberse tomado en serio los discursos sobre las transformaciones de los procesos de trabajo en las sociedades contemporáneas, poniendo al descubierto cómo la creación de riqueza, lejos de encerrarse en las grandes fábricas industriales – y a pesar de que éstas no hayan desaparecido si bien han cambiado su localización espacial – tiende a difundirse en forma de redes que se expanden por el territorio y que rentabilizan no sólo la producción material sino también, y en gran medida, la “inmaterial” que incluye producción de cultura y conocimiento así como la puesta a punto de servicios y cuidados a las personas. La base de extracción de esa riqueza – de plusvalor en la terminología marxista – no es ya sólo el trabajo de fábrica, sino el conjunto de labores radicadas

---

<sup>1</sup> Actualmente hay ya cierta información sobre el llamado proceso de Bolonia además de los documentos oficiales. Entre los textos existentes en castellano cabe destacar Carreras, J, Sevilla, C. y Urban, M., *Eurowniversidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*, Barcelona, Icaria, 2006; Alegre, L. y Moreno, V. (coord.), *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*, Hondarribia, Hiru, 2009; Fernandez Liria, C. y Serrano García, C., *El plan Bolonia*, Madrid, Libros de la Catarata, 2009. Cabe añadir el texto italiano, *Università in conflitto. Il mercato globale del sapere*, Roma, il Manifesto, 2008 (de próxima edición en castellano en Madrid, Traficantes de sueños).

en un territorio; en parte, está constituida por los llamados “intangibles”, es decir aquellos elementos que aumentan la productividad pero que son difícilmente “producibles”, tales como el buen estado de salud o un ambiente de cordialidad en la empresa. Y en gran medida reposan sobre las capacidades de los propios trabajadores o del, mal llamado, “capital humano”<sup>2</sup>.

Pues bien, de ser cierta esta prospección, estaríamos en el tránsito entre las sociedades industriales clásicas, incluso en el caso de que cuenten con un amplio sector de servicios, y sociedades distintas, en las que la fuente de riqueza es principalmente el trabajo intelectual, cognitivo y relacional que despliega las diversas capacidades productivas de trabajadores con alta formación. Algunos autores las denominan sociedades *post-fordistas*, para distinguirlas de las sociedades de producción industrial en masa, que iba acompañada de la instauración de mecanismos de ajuste social de las rentas del trabajo y de imposición pública sobre ellas, también llamadas *fordismo*. En los últimos decenios esa estructura ha sido ampliamente modificada por todas aquellas medidas empresariales que han tendido a deslocalizar la producción en busca de abaratar los costes del trabajo. Eso ha favorecido la aparición de formas múltiples y flexibles de prestación laboral, ligadas a empresas globales que cuentan con una fuerte apoyatura en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En un primer momento, en torno a los años 80, ese nuevo escenario parecía prometer formas nuevas de trabajo menos fijas y estables que en el pasado y, en ese sentido, más ventajosas para los/as propios/as trabajadores/as. Eran los años en que se hablaba de las ventajas del trabajo “desde casa”, del “horario flexible” y del “trabajo en red”, pero rápidamente se advirtió que esas nuevas formas laborales iban acompañadas, por lo general, de una fuerte precarización de los/as asalariados/as. El trabajo en el así llamado *post-fordismo* no realizó ninguna de las promesas que acompañaron a sus inicios. Por eso creo que el término *capitalismo cognitivo* es más explícito que el meramente cronológico de *post-fordismo* y sin duda mucho más que el fuertemente mistificador de *sociedad de la información y la comunicación*, puesto que mientras éstos eluden el carácter capitalista de la nueva formación social, éste lo denota claramente y nos incita a poner al descubierto las nuevas cuencas de rentabilidad económica y de explotación del trabajo.

En efecto, el término *capitalismo cognitivo*, al que se añade a veces el calificativo de *bio-capitalismo*, señala que aquello que constituye el punto de partida de los negocios a nivel global y que el capital tiende a captar, son los procesos constitutivos del “vivir” de las poblaciones, es decir todo aquel conjunto de actividades que el capitalismo clásico había considerado no-productivas económicamente y que, por tanto, habían sido relegadas o bien al ámbito privado o bien habían sido desarrolladas por el Estado a través de las instituciones del Estado del bienestar.

Por el contrario el *capitalismo cognitivo* o *biopolítico* ha descubierto la extraordinaria fuente de negocios que encierran esas actividades, desde la comida rápida a la enseñanza, la sanidad, la atención a las personas dependientes, el cuidado de los niños, la cultura de masas como

---

<sup>2</sup> “El capital humano se define como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos, de *savoir faire*, etc.; la noción de capital expresa la idea de un stock inmaterial imputado a una persona – i.e. idiosincrásica – que puede ser acumulado, utilizado, etc.; ...en los modelos de crecimiento endógeno se asimila a un stock de conocimientos, valorizado económicamente e incorporado a los individuos...medido *ex post* por el salario ofrecido. El conocimiento no se mide más que por su contribución monetaria y no porque pueda aportar algo al proceso de acumulación de conocimiento. La teoría del capital humano niega así el carácter colectivo del proceso de acumulación de conocimiento, haciendo del individuo un ser que maximiza sus rentas futuras optando entre trabajar y formarse”, en Gleizes, Jerome, “El capital humano”, en *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid, Traficantes de sueños, 2004, p. 154-5.

música, cine, ocio, turismo, etc. Se trata de un conjunto de tareas, a las que en vez de considerar como gastos improductivos, busca insertar en el tejido económico convirtiéndolas en nichos de negocio, para lo cual es necesario cambiar su forma tradicional de funcionar y acoplarlas a los mecanismos directores del propio sistema. Eso supone una extraordinaria transformación en el modo de considerarlas y una progresiva subordinación del trabajo que en ellas se desarrolla a los criterios de máxima rentabilidad de la inversión, lo que implica considerar los gastos necesarios para mantenerlas – como por ej. los gastos en sanidad o educación – en inversiones que deben generar unos retornos comparables al menos a la tasa de ganancia media.

Su base productiva es el “trabajo vivo” de una multitud de trabajadores/as que ponen en acción sus múltiples capacidades, su creatividad, su dominio del lenguaje y de los afectos, sus capacidades de relación e interacción generando todo un espacio nuevo de cooperación productiva, productiva en el sentido social del término, pues permite satisfacer las diversas necesidades de los/as ciudadanos/as, y que se tiende a convertir en productiva en el sentido económico-capitalista pues, en tanto que incluida o supeditada a los mecanismos de extorsión de valor, debe reproducir ampliamente el capital invertido. Y sin embargo las peculiaridades de esos espacios, signados por la cooperación, la interactividad, la afectividad y el lenguaje, hacen que en ellos la rentabilización sea relativamente volátil, pues cobran gran importancia los “intangibles” que son muy difíciles de producir de modo directamente mercantil; en ellos son estratégicamente claves las relaciones de confianza y cooperación, que multiplican la productividad general, y al menos hasta cierto punto, el “capital fijo” está incorporado en las capacidades de los trabajadores y no en las máquinas, pues constituye una serie de saberes y competencias de que el trabajador dispone, como por ej. los conocimientos ligados a las herramientas informáticas, capacidades que se presuponen y que están difundidas socialmente.

Eso hace que, de funcionar bien, se produzcan una serie de “externalidades positivas” que incrementan la riqueza pero que, para ser capitalistamente rentabilizadas, no deben escapar a las redes propietarias ni al poder de las empresas. Este tipo de capitalismo necesita pues de un mecanismo de acumulación que las capte antes de que se produzcan, para lo que necesita intensificar sus mecanismos de control y de fijación de los trabajadores a los protocolos de actuación y no tanto como antes a los puestos de trabajo mismos. Yann Moulier-Boutang, uno de los estudiosos de ese nuevo modelo de capitalismo, lo define como un nuevo sistema de acumulación “cuyo nuevo modelo productivo, que está emergiendo desde hace treinta años, se caracteriza a la vez por el ascenso del trabajo inmaterial y por la inteligencia colectiva, tomada como primer factor de la producción o sustancia real, tanto de la riqueza como del valor” (...); “de ello resulta que el capital humano y la cualidad de la población se han transformado desde ya en el factor crucial de la nueva riqueza de las naciones” (2007: 48 y 88).

Eso no significa que no haya autores críticos frente a la novedad, supuesta o real, del denominado *capitalismo cognitivo*<sup>3</sup>. Para estos críticos no habría habido ningún cambio profundo en la estructura del sistema sino que solamente estaríamos entrando en una nueva fase que sustituye, al menos en algunas regiones del mundo, el predominio de la industria por el de los servicios, pero sin que ese cambio altere la dinámica capitalista clásica. Tomarse en serio los análisis de los teóricos de la “sociedad del conocimiento” sería aceptar un mito omnipresente en los documentos oficiales sobre las características de la sociedad de la información y la comunicación. Tampoco habría ningún cambio notable en la propia organización del trabajo, en la que las nuevas tecnologías se insertarían en un modelo neo-taylorista de división del trabajo según líneas más flexibles pero enmarcadas por la búsqueda de racionalidad sistémica en el

<sup>3</sup> Entre los más destacados figura Michel Husson, “¿Hemos entrado en el “capitalismo cognitivo”?”, versión castellana en IPS, Instituto del Pensamiento socialista Karl Marx, accesible en Internet, [www.ips.org](http://www.ips.org). (la versión francesa del texto se publicó originalmente en *Critique communiste*, nº 169-179, 2003).

marco de la empresa, aún si se trata de la nueva empresa-en-red que comprende a la casa madre y sus proveedores habituales.

Aún teniendo en cuenta estas consideraciones, a mi modo de ver el punto fuerte de las tesis del *capitalismo cognitivo* no es el de proporcionar una descripción sociológica de la sociedad actual, sino mostrar que sigue siendo un sistema capitalista, por tanto un sistema que explota el trabajo, aunque el trabajo mayoritariamente formador de valor sea ahora el trabajo cognitivo y creativo, y no sólo el trabajo industrial de realización, cosa que está ligada a la extraordinaria importancia de la innovación la cual es, justamente, un resultado del conocimiento, preparado a su vez por un adecuado tratamiento de la información. Por otra parte las características del trabajo cognitivo, su estructura cooperativa y el peso de los intangibles lo hacen relativamente escurridizo para la valorización capitalista. Su extraordinario apoyo en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación refuerzan su (potencial) autonomía. Eso no significa que al tiempo no se definan nuevos procedimientos, basados en las mismas tecnologías informáticas, para medir y cuantificar el trabajo cognitivo, por lo que justamente esos sectores que anteriormente formaban parte de los profesionales liberales o de los cuadros técnicos relativamente separados de la masa obrera, pueden convertirse en vectores subjetivos importantes de la crítica y de la resistencia al propio capitalismo. Encontramos ahí sectores con conflictos abiertos protagonizados por los nuevos movimientos sociales: el conflicto en torno a las patentes y los derechos de propiedad intelectual, el *software* libre, el tema de los cuidados y los trabajos ligados a la reproducción, de gran importancia en el movimiento feminista, el tema de la Universidad y la formación, etc. Todos ellos son simultáneamente lugares donde se ubica un conflicto entre aquellas fuerzas e iniciativas que pretenden rentabilizarlos al máximo para el capital privado erigiendo derechos de entrada que implican pago, y sectores que pugnan por el uso libre y cooperativo de los "*bienes comunes*", incluidos los productos intelectuales y culturales.

Por eso hablar de *capitalismo cognitivo* significa posicionarse en un conflicto abierto, en el que si bien los poderes económicos tienden a encerrar las nuevas bases de la riqueza social en el mecanismo de la inversión succionadora de valor-riqueza y reproductora de capital, los sectores alternativos presionan para salvaguardar el carácter primariamente social de ciertas instituciones, poniéndolas a salvo de las tendencias invasoras del capital, y se esfuerzan en la construcción de espacios nuevos no sometidos a ese poder, como por ejemplo las redes de cooperación en Internet, las redes de cuidados o los centros autogestionados creadores de cultura libre.

## II. La Universidad en ese nuevo tipo de capitalismo

El entronque de estas cuestiones con la transformación en curso de la Universidad no es todavía claramente perceptible, como demuestra el que parte de los discursos a favor de la Universidad se articulen sobre la defensa del modelo de la Universidad decimonónica humboldtiana, más o menos remozada. No quiero decir que ese discurso no revista interés, pero forma parte de una concepción elitista del saber y de la cultura que me resulta ajena. Afortunadamente, en mi opinión, la Universidad de masas, a pesar de sus insuficiencias, sancionó el arribo a la educación superior de gran parte de los/as ciudadanos/as, siendo éste un umbral del que va a ser difícil retroceder. A pesar del carácter elitista de la reforma europea es difícil, a mi entender, que muchos de los jóvenes que están accediendo a la Universidad actualmente, dejen de hacerlo en un futuro, cuando previsiblemente la necesidad de educación y formación sea todavía mayor. Y eso no sólo para poder desempeñar ciertos trabajos sino como consecuencia de las ansias de saber y de perfeccionarse de gran parte de la población.

Como indican algunos estudiosos del *capitalismo cognitivo*, éste se apoya en ciudadanos con un alto nivel de formación, de modo que, según sus prognosis, en un futuro tal vez no demasiado lejano, el nivel mínimo para la población no va a ser ya el Bachillerato sino la formación superior o algún equivalente suyo. Sólo de este modo el caudal de invención, creación e innovación del que se enorgullece la sociedad contemporánea pueda estar realmente al alcance.

Si esto es así, y si realmente las sociedades desarrolladas funcionan según un modelo económico según el cual gran parte de la riqueza se produce en los circuitos de la creación intelectual, a través de un potencial creativo ampliamente difuso en el territorio y extraordinariamente compartido, la Universidad puede encontrarse justamente en el centro del conflicto. Concentra sobre sí el interés renovado de aquellos sectores que ven en el potencial de la creación intelectual y cultural un nuevo segmento a explotar económicamente, un nuevo nicho de extracción de plusvalor, y por ello intentan someter esa Institución a las normas dominantes de una mercantilización integral de sus procedimientos y a dirigirla según formas empresariales de gerencia. Más allá de las dificultades con que tal empresa tropiece, marcaría el intento por subordinar completamente a las lógicas de la rentabilización y de la acumulación capitalista de mercado los procesos de producción intelectual. A mi modo de ver eso permite entender la actual transformación como algo que forma parte de una estrategia económica a medio y largo plazo y no sólo como un desigño político del despótico neoliberalismo europeo.

Los procesos de producción intelectual compendian las tareas tradicionales de la Universidad: la investigación, capaz de arrojar nuevos productos y/o procedimientos, que en cuanto productos mercantiles puedan ser apropiados y rentabilizados por las empresas del ramo, y la docencia, en cuyo caso “mercantilizar” significa hacer recaer el coste sobre los usuarios de la misma, es decir los estudiantes y sus familias, desvinculando la institución de los mecanismo estatales.

Estas medidas pueden verse en primera instancia como efectos, hasta cierto punto previsibles, de la rapacidad de las capas dominantes y/o del desgaste del Estado del bienestar. Ciertamente desde las capas dirigentes se nos dice que no hay en marcha ningún proceso de acoso y derribo, sino un intento por adecuar esa institución a los “retos de la sociedad del conocimiento” de modo que su producto – los titulados – se adecuen lo máximo posible a las demandas del mercado laboral. Pues de no ser así, el gasto que ellos encarnan supondría una “pérdida” social y económica relevante, ya que el dinero y los recursos gastados en la formación de dichos estudiantes no se rentabilizarían económica ni socialmente, ni se obtendría ningún beneficio del tiempo y de los recursos empleados.

A primera vista y para alguien acostumbrado a dicho tipo de discurso, el argumento no carece de lógica. Sin embargo hay dos aspectos importantes que no tiene en cuenta. El primero es que el conocimiento es un *valor en sí mismo y un bien común*, carácter que es independiente de su rentabilidad económica mercantil; y eso también por dos razones, porque desconocemos su rentabilidad a medio y largo plazo y desconocemos todavía más, o cuanto menos es difícilmente valorable en puros términos de ingresos y gastos, su contribución a la riqueza social común. Como hemos dicho forma parte de aquellos intangibles que no se dejan producir de forma mercantil. Por consiguiente una política cortoplacista que sólo atienda las demandas inmediatas, es muy posible que desaproveche y cercene las posibilidades de desarrollo insertas en conocimientos y en ramas del saber que, por el momento, no tienen especial aplicación. Toda la investigación en ciencia básica reposa sobre este supuesto y exige grandes recursos para proyectos que sólo a largo plazo logren, tal vez, mostrar su utilidad. Pero además, casi no podemos ni imaginarnos una sociedad sin conocimiento ni cultura, no digamos sin cine o sin

Internet, independientemente de que no tengamos criterios fijos contables para evaluar dicha riqueza.

El modo como el capitalismo actual da valor a dichos beneficios futuros es a través de los mecanismos financieros. O dicho de otro modo, se supone que un bien, por incierta que sea su rentabilidad futura, será capaz de atraer sobre sí la apuesta de algún inversor, de modo tal que inversores de capital riesgo estarían dispuestos a arriesgar sus dineros financiando proyectos con un cierto potencial de futuro, al menos a sus ojos. Los textos más apologéticos de ese capitalismo financiero-innovador insisten en la importancia de ese segmento de inversión para poner en pie industrias que, en su momento, no pasaban de ser proyectos algo fantasiosos, como el ejemplo manido de Silicon Valley o Google<sup>4</sup>. Y sin embargo a mi modo de ver esa conjunción, si bien ilumina el carácter de riesgo de muchas de las nuevas invenciones, obscurece por una parte la dosis extraordinaria de trabajo mal pagado que se esconde tras esas innovaciones y, de otra, el hecho de que tal rentabilización sólo es posible para determinados tipos de investigación – por ej. la que está ligada a la industria farmacológica – pero deja fuera aquella investigación para la que no exista un mercado potente – por ej. investigaciones sociológicas críticas, humanidades, ciencias básicas, etc. Privilegia la investigación *mainstream* y arrincona el pensamiento crítico y reflexivo que, al menos en teoría, formaba parte del diseño de la Universidad moderna.

En segundo lugar hay que decir que la educación y la formación no se avienen en absoluto al carácter mercantil. Parafraseando a Karl Polany podríamos decir que son “mercancías ficticias”. Eso no significa que las instituciones universitarias, los centros de investigación o los departamentos académicos no deban atenerse a normas transparentes de control del gasto, pero esas normas, así como los criterios de distribución, son tanto mejores cuanto más democráticos y participativos sean. A pesar de los muchos problemas que entraña la distribución del presupuesto, nada garantiza que una gerencia “al modo empresarial capitalista” vaya a tener efectos positivos, prescindiendo inclusive del aumento de gastos burocráticos que comporta y de la facilidad para corruptelas personales.

Por consiguiente, podemos decir que frente al interés de los sectores neoliberales por hacer de la Universidad un centro de negocio mercantil y financiero, una parte de las resistencias que aquí evocamos luchan por transformarla en un lugar más cercano a las redes sociales cooperativas en las que se produce esa especial riqueza que es la formación y el conocimiento. Como ya he dicho, la conceptualización del capitalismo actual como un *capitalismo cognitivo*, emergente aunque no hegemónico, permite captar esa especial coyuntura, alejada a la vez de la nostalgia de la elitista universidad decimonónica y del fervor por su transformación en una empresa de formación de técnicos y especialistas para un capitalismo de alta gama.

### III. Balance provisorio del Proceso de Bolonia

Ya he señalado que en el entorno europeo el llamado Proceso de Bolonia supone la implementación de las medidas necesarias para hacer de la Universidad una institución central en los nuevos circuitos del *capitalismo cognitivo*, en la terminología oficial de la *sociedad de la información y la comunicación*. Ese proceso se inicia con la llamada *Declaración de Bolonia* en 1999.

---

<sup>4</sup> Según Raj Javadey, un periodista que en 2002 se introdujo en las cadenas de montaje de la Hewlett Packard (HP) en Silicon Valley, éstas se caracterizaban por unos ritmos fortísimos con extremos controles fordistas, ausencia de sindicatos, segregación racial y diferencias salariales y malas condiciones de vida y de trabajo. V. “Silicon Valley’s underbelly. High tec troops: overworked, underpaid, essential” en San Francisco Chronicle, 20/1/2002 ( cit. en Sevilla, 2010, p. 72).

A diez años de distancia se pueden diferenciar dos fases en su implantación: una primera desde el inicio del nuevo siglo hasta 2005, cuando el rechazo a la Constitución europea en Francia y en Holanda determinó una cierta ralentización en el proceso de constitución de la UE y una segunda desde 2007 en adelante cuando, superado aquel *impasse* con la aprobación del Tratado de Lisboa (13 de diciembre de 2007), el proceso ha cogido velocidad de nuevo.

En los primeros años se puso el acento en la reforma de las titulaciones, acortándolas, y en el cambio del sistema de créditos y de los títulos. Actualmente los nuevos títulos, denominados *Grados*, constan solamente de 3 ó 4 años – no 5 como era habitual en las antiguas licenciaturas – y van seguidos por *Masters* de uno o dos años. Este sistema regirá en todas las Universidades de los países de la Unión, aunque dadas las reticencias y luchas actuales, es posible que algunas Universidades se desmarquen y sigan manteniendo el viejo sistema con títulos de 5 años<sup>5</sup>.

A la disminución de la duración de los estudios se ha añadido una nueva forma de valorar el tiempo de los créditos. Hasta ahora los créditos habían medido el tiempo de trabajo de los profesores, incluyendo las clases, mayoritariamente magistrales, prácticas, tutorías y otras tareas docentes, mientras que los nuevos créditos europeos (denominados créditos ECTS o sea *European Credit Transfer System*) miden el tiempo de trabajo del estudiante, incluyendo el tiempo de clase, de estudio, de desplazamiento, de preparación de trabajo o exámenes, etc. El tiempo total que un estudiante puede matricular por semestre se calcula sobre la base de 40 horas semanales, que es la jornada laboral reconocida legalmente. Las consecuencias de ese nuevo tipo de cálculo en cuanto a si los estudiantes podrán compaginar trabajo y estudio u otras consecuencias, están todavía por determinar.

En la segunda fase, que está aún en sus momentos iniciales, las cuestiones sobre el tapete son la financiación, el control de calidad, la *gobernanza* y la transferencia del conocimiento. El tema de la financiación es especialmente importante puesto que aumenta la tendencia a que disminuya la parte de financiación que proviene de los presupuestos estatales y en cambio que aumenten las tasas a pagar por los estudiantes<sup>6</sup>. Al mismo tiempo se prevé una financiación por objetivos, que diferenciaría los ingresos según el cumplimiento de éstos de acuerdo a los controles de calidad, medidos por agencias externas. En el ámbito de la investigación se propicia la financiación por proyectos que simultáneamente aportarían recursos para la docencia y la investigación, a poder ser con el apoyo de las empresas.

La calidad se define por la relación entre docencia, investigación e innovación y su conversión en competitividad económica. De este modo a la mayor autonomía institucional, en el sentido de una mayor desvinculación del control estatal, se superpone un “mayor grado de intervención (...) de los miembros no universitarios de los equipos de gobierno, patrocinadores o socios de proyectos financiados con fondos privados o grupos interesados en proyectos de

---

<sup>5</sup> Cuando escribo estas líneas se han desmarcado ya algunas de las Universidades más importantes del continente, entre otras las de Oxford y Cambridge que seguirán siendo centros especiales de élite, las Grandes Écoles Supérieures francesas que se acogen a su estatuto especial y algunas Facultades de Derecho alemanas, italianas y británicas, así como la gran mayoría de centros que imparten Medicina y Arquitectura.

<sup>6</sup> En estos mismos días el Rectorado de la Universidad Complutense de Madrid anuncia un aumento del 5'5% en las tasas del próximo curso 2010/1, que es el máximo de la horquilla de aumento permitido por la Comunidad de Madrid. Ciertamente el Rectorado lo achaca a la deuda que la Comunidad tiene con la Universidad, pero lo cierto es que la única forma al parecer de reparar la deuda es aumentar el ingreso que procede de los estudiantes al tiempo que se reduce el número de profesores y se aumenta la carga docente. V. *El País*, 12.6.2010.

formación" (Informe *Trends*, 2003: 103). Esta situación abre paso a una "gestión por resultados" según contratos pactados con las agencias *partner* o según las normas fijadas en los proyectos de financiación.

A su vez en el ámbito de la *gobernanza* la reforma contempla la introducción de figuras gerenciales que dirijan la Universidad según criterios de rendimiento y de calidad, sustituyendo los viejos organismos democrático-corporativos por fórmulas de nuevo *management*, corriente en las empresas. A las figuras del Claustro y del Rector se añadirán esos gestores con amplias atribuciones para la dirección cotidiana de los asuntos universitarios, relegando los organismos tradicionales a poco más que figuras decorativas. Se privilegia asimismo la "inserción social" de los estudios lo que permitiría reducir títulos con poca demanda o proyectos de investigación de escasa rentabilidad, cuanto menos inmediata. Éste es otro de los puntos más discutidos pues pone en peligro la investigación en sectores básicos o poco desarrollados todavía. E inclusive hace peligrar estudios de gran tradición pero escasamente rentables desde un punto de vista económico como la filosofía. Justamente en estos últimos días estamos asistiendo a un gran revuelo por la decisión que ha tomado la Universidad de Middlesex en el Reino Unido de cerrar el departamento de Filosofía, a pesar de contar con alguno de los pensadores más cotizados del momento y de que su "producción" era destacable, medida en términos de referencias en revistas de prestigio, conferencias, congresos y otros<sup>7</sup>.

Como ya he dicho a estos procesos los movimientos de estudiantes y profesores de los últimos años han respondido en muchos países europeos con conflictos de diverso tipo, pero lo más curioso es que de Lisboa a Berlín, pasando por Francia y por Italia, muchos de los argumentos se repiten. Hay tres que sobresalen:

1º la crítica a la falta de democracia con que se está desarrollando todo el proceso, amparado en recomendaciones técnicas y pedagógicas de expertos cuyos informes apuntalan y refuerzan la estrategia política en el campo de la educación.

2º el temor a que esas medidas destruyan la Universidad tradicional abriendo paso a una Universidad corporativa gestionada de modo empresarial, competitivo y rentabilizador, en cuyo marco cambian radicalmente las figuras de profesores y estudiantes. Incluyendo los sectores administrativos, cuyas tareas se verán por una parte aumentadas, dada la proliferación de títulos y la segmentación de los *curricula*, al tiempo que se alteran sus condiciones de trabajo pues se aumenta el periodo lectivo, se intensifican los exámenes y controles, aumentan los indicadores de calidad y la recogida de información para cumplimentarlos, etc.

3º la reducción de la "sociedad" al espacio del mercado lo que implica un riesgo muy alto de mercantilización de la enseñanza superior así como que quede supeditada a los designios de los agentes empresariales que, aunque pueda ir acompañada de un aumento de las inversiones en determinados sectores e incluso pueda dar lugar al despegue de ciertos centros privilegiados de investigación/formación, generará un desplome académico y científico en la mayor parte de las instituciones educativas, especialmente perceptible en aquellos sectores cuyas titulaciones no están inmediatamente dirigidas al mercado laboral o cuyas disciplinas exigen procesos formativos y de investigación lentos y escasamente lucrativos. En todos ellos está cundiendo la ira y el desánimo.

#### **IV. La producción del conocimiento es eminentemente social**

---

<sup>7</sup> V. Save Middlesex Philosophy, [www.gopetition.com/petitions/save-middlesex-philosophy.html](http://www.gopetition.com/petitions/save-middlesex-philosophy.html).

El conocimiento, decimos, es un “bien en sí” y un “bien común” cuya producción es eminentemente social. Veamos qué implicaciones tienen esos dos caracteres.

El conocimiento es un “bien en sí mismo” porque conocer permite aumentar las capacidades de incidir en la dinámica de lo conocido, interviniendo en su proceder, alterando el curso de su trayectoria, inhibiéndolo o neutralizándolo por diversos medios. Eso no significa que el conocimiento sea neutral ni que sólo tenga efectos positivos. “Conocer” aumenta el poder de quien conoce y aumenta las capacidades de manipulación frente a algo. Un ejemplo en el campo de las ciencias sociales podrían ser las múltiples encuestas sobre intención de voto o los trabajos sobre tendencias en el mercado que aportan un conocimiento que permite adecuar las campañas electorales al objetivo de ganar las elecciones o permiten introducir nuevas formas de generar apetencias de consumo entre los consumidores. En ambos casos se aporta información útil aunque su inserción en un marco predeterminado que excluye la interacción, hace de ella un elemento de poder y de control y enajena la comunicación en un solo sentido.

Sin embargo lo interesante, a mi modo de ver, está en resaltar que esa información surge de un proceso de comunicación, todo lo dirigido que se quiera. El encuestador no podría obtener esa información sin contar con la capacidad lingüística y comunicativa de la persona interrogada, que es quien le aporta la información necesaria. Dicha información está ligada además al mundo de vida del encuestado, ya que ahonda en su comportamiento, deseos, apetencias o intenciones. Podríamos decir que es la subjetividad del informante la que está puesta en juego como “materia prima” de la actividad, es ella la que aporta los datos brutos sobre los que se monta el consiguiente análisis y la elaboración de los datos; sin este aporte “de base” el análisis posterior no sería posible.

A su vez cabe distinguir entre la información y el conocimiento. La información aporta, como hemos dicho, los datos en bruto de múltiples actividades sociales, ya sea que hayan sido registrados a través de procedimientos objetivos – como pueden ser los datos compilados en las estadísticas oficiales – ya sea como resultado de encuestas dirigidas de modo singular a los/as afectados/as. En ambos casos estos datos constituyen simplemente un repertorio sobre el que se monta el conocimiento, en el momento en que aparecen articulados de modo que hagan posible una repetición, una alteración o una proyección del ámbito en cuestión. El conocimiento incluye pues una dimensión activa de intervención en la que los datos obtenidos previamente sirven de elementos para incidir en el espacio del que proceden. En ese sentido, podríamos decir, el conocimiento no es contemplativo – a la inversa de lo que cierta filosofía ha defendido secularmente – sino específicamente inter-activo.

Por otra parte el conocimiento no es homogéneo sino que cabe distinguir diversos tipos. Siguiendo algunos estudios actuales podemos distinguir cuatro tipos diversos que afectan a las distintas posibilidades de objetivación del mismo: son éstas *conocimiento personal*, *conocimiento social*, *conocimiento codificado* y *conocimiento tácito o bioconocimiento*.

Basándose entre otros en los trabajos de E. Rullani sobre la economía del conocimiento, el economista italiano Andrea Fumagalli entiende por *conocimiento personal* el “conjunto de nociones e informaciones que constituyen el *background* cultural de todo individuo” (2007: 64). Corresponden al conjunto de competencias que los individuos reciben en las instituciones escolares, combinados con los resultados de sus propias experiencias de vida y de sus capacidades de percepción y de análisis. No es inmediatamente productora de valor-riqueza, sino que constituye algo así como la base de la capacidad productiva del individuo.

*Conocimiento social* lo “define como aquel conjunto de saberes individuales que precisan de la interdependencia entre varias personas” puesto que ninguna de ellas puede aportar el conjunto de conocimientos para resolver un determinado problema. Por eso los autores que como él pertenecen a la corriente italiana denominada operaísta – o post-operaísta<sup>8</sup>– lo identifican con el concepto de Marx de *general intellect*, ya que constituye “aquellos saberes y competencias que son resultado de la actividad relacional de los individuos” y que forman algo así como el conocimiento acumulado en una sociedad en un determinado tiempo y lugar, siendo accesible para gran parte de sus componentes. En el capitalismo cognitivo este tipo de conocimiento es el centro de la acumulación aunque para que eso ocurra, el conocimiento social “tiene que ser expropiado al máximo del ámbito social e incorporado en la estructura privada de la empresa” (Fumagalli, 2007: 66).

Por *conocimiento codificado* se entiende aquel conocimiento social que “formalmente resulta despersonalizado pudiendo ser separado de la persona que es su portadora” a través de tecnologías disponibles como el libro, lenguajes informáticos, imágenes, etc, mientras que *conocimiento tácito o bioconocimiento*, se considera aquel conocimiento que no puede ser separado de la persona que es su portador: “se trata de un conjunto de saberes que están intrínsecamente conectados con la vida del individuo que es su portador” y que constituyen parte de sus saberes propios (Fumagalli, 2007: 69).

Esta distinción nos permite plantear algunos aspectos del problema. En primer lugar vemos que, prácticamente en su totalidad, el conocimiento tiene un carácter social, pues incluso el que podríamos llamar de primer tipo, el conjunto de saberes informales que toda persona posee, es resultado de su primera socialización y de cómo interactúa con su medio, explicándose, a partir de su lenguaje y su cultura, sus propias experiencias y capacitándose para actuar en su medio. Pero este aspecto adquiere mayor densidad y complejidad en los siguientes tipos de conocimiento, ya que en todos ellos se advierte cómo es preciso que se den mecanismos de interacción y cooperación para que el conocimiento se constituya, incluso en el caso del *bioconocimiento o conocimiento tácito* que, aún incluyendo tipos de saber que no son separables de la persona, son resultado de aquella interacción. Al estilo por ej. de la lista de contactos de un relaciones públicas o del director de un programa de investigación, que es resultado de una red de relaciones que esta persona ha construido y que “van con él” pues están ligadas a su mundo relacional y no son fácilmente traspasables a otro con características, contactos y aficiones distintas.

Eso muestra que, en tanto que resultado de prácticas de interacción y relación el conocimiento es un “bien común”, entendiendo que ese tipo de bienes son justamente los que están ligados a tales prácticas, siendo difícilmente distribuibles en lotes pues su consumo va ligado a una cooperación que, por otra parte, los reproduce. Lo cual es extraordinariamente importante pues su uso no los mengua, como ocurre con los bienes materiales cuyo consumo los desgasta, sino que los “enriquece”, razón por la cual pueden constituir la base para una sociedad de la abundancia.

---

<sup>8</sup> Por *operaísmo* se suele entender un movimiento de base marxista heterodoxa que tuvo lugar en Italia durante los 60 y que ponía el acento en las luchas y las capacidades de los obreros para transformar las condiciones sociales, cosa que a su modo de entender era clave en un momento en que el movimiento obrero estaba siendo progresivamente institucionalizado. Entre los miembros más notables de la corriente se cuentan Antonio Negri y Mario Tronti y las revistas italianas *Potere operaio* y *Quaderni Rossi*. Por post-operaísmo se entiende la corriente actual de trabajos de corte marxista-operaísta que centran su atención en las nuevas formas de trabajo, en especial en el trabajo inmaterial, y en los nuevos conflictos de clase en el capitalismo global. Un buen referente de estos estudios es la revista francesa *Multitudes*.

Pues bien, la tesis del *capitalismo cognitivo* es que son estas redes y relaciones las que constituyen el punto de anclaje de la apropiación capitalista en un sistema productivo en el que este ámbito de relaciones y comunicaciones deviene productivo de riqueza mercantil.

¿Cómo hacer sin embargo para favorecer esa apropiación?, ¿cuáles son los mecanismos que hay que poner a punto para que algo tan personal – como las redes de amigos o las aficiones personales – se transformen en elementos de riqueza monetaria?, ¿cómo se convierte algo en una “mercancía ficticia”, es decir en algo que aún no siendo producido como “mercancía” circula en el mercado con un valor y puede ser objeto de compraventa?

Tal vez para explicarlo sea útil retrotraernos a la analogía con la apropiación de la tierra en los inicios del capitalismo. Como sabemos por los análisis a que diversos autores han sometido el proceso de privatización de la tierra en los orígenes del capitalismo europeo, fue necesario poner en marcha una serie de dispositivos que “encerraran”, constituyéndolo como “espacio privado”, lo que hasta aquel momento había sido espacio común de libre acceso. Sólo de esta manera el bien “tierra” se transformaba en un “valor de mercado”. Este proceso se centró en las llamadas “enclosures”, es decir en la puesta a punto de un dispositivo de separación – en este caso un simple cercado – entre lo público y lo privado, como resultado de lo cual lo “privado” – que antes era “común” y por tanto compartido y de libre acceso– deviene objeto posible de una transacción económica, de una compraventa y de una rentabilización pues todo lo que crezca dentro de estos muros, pasará a ser propiedad de quien tenga la propiedad de la tierra, independientemente de que provenga o no de su labor. Se trata de una apropiación primera que funda la propiedad posterior, independientemente de que haya trabajo y de quien lo desempeñe<sup>9</sup>.

Toda una serie de grandes autores, desde K. Marx a D. Harvey pasando por K. Polany han descrito innumerables veces el proceso de las *enclosures* como una medida de “desposesión”, por medio de la cual la disposición o el uso de un terreno abierto a una comunidad pasa a ser cercado y convertido en propiedad privada que sólo permite su apropiación a través de un sistema de compra-venta o alquiler, es decir, a través de un pago monetario<sup>10</sup>.

Pues bien, en el capitalismo contemporáneo estaríamos asistiendo a la creación de dispositivos de esta naturaleza, por los cuales, parafraseando lo anterior, la Universidad se convierte en un espacio cerrado, de modo que “lo que crezca en su interior”, los descubrimientos, innovaciones o nuevos conocimientos que surjan en ella como resultado de prácticas de investigación, son puestas a disposición de aquellas empresas o grupos a los que tal centro esté asociado, a la vez que con el aumento de las tasas, se refuerzan las barreras al acceso. Así, si un grupo de docentes-investigadores, como resultado de su práctica docente e investigadora, espoleada tal vez por las interacciones lingüísticas y relacionales que puedan sostener en los distintos ámbitos de su quehacer, logran poner a punto conocimientos nuevos, éstos constituyen la base de la apropiación de sus socios, siendo socios preferentes aquellos que estén contemplados en la propia petición de los recursos para investigar o en el patronato de los centros. Es la compleja máquina de la institución universitaria la que se supedita a sus socios económicos de modo que el conocimiento que, en sí mismo no es producido como una mercancía, quede sometido a la lógica mercantil-capitalista.

<sup>9</sup> Para un apunte sobre esta cuestión v. mi trabajo *Deseo[y] libertad*, Madrid, Traficantes de sueños, 2009.

<sup>10</sup> V. entre otras las páginas dedicadas al tema en Marx, K., *El Capital*, libro I, cap. XXIV, “La llamada acumulación originaria”, Polany, K., *La gran transformación*, Madrid, la Piqueta, 1989, p. 121 y ss. y Harvey, D., *El nuevo imperialismo*, Madrid, Akal, 2003, esp. Cap. IV, “La acumulación por desposesión”.

Ese proceso incluye también un movimiento simétrico en la otra dirección. Es decir, si un grupo de investigación en una empresa precisa de determinada ayuda técnica que por su dimensión o su coste no puede desarrollar por sí misma, la sinergia con la Universidad le proveerá de esas herramientas y/o conocimientos, produciéndose un trasvase entre el personal cualificado de la empresa y el de la Universidad. Este proceso que en los documentos oficiales es presentado solamente bajo el aspecto de “sinergia positiva” entre ambas instituciones oculta un cierto empobrecimiento de las instituciones educativas en beneficio de las empresariales, ya que el profesor que pasa a la empresa mantiene su vinculación a la Universidad pero sus tareas docentes e investigadores – que ahora no va a poder desarrollar – quedan a cargo de profesorado interino precarizado. Al tiempo la reversión de los beneficios económicos que tales aportes puedan producir, está escasamente perfilada.

O dicho de otro modo, si no se encajan en los mecanismos de apropiación previos, los complejos procesos del vivir contemporáneo no generan por sí mismos los beneficios económicos esperados. “El acto de acumulación presupone actualmente que exista un dispositivo de poder sobre las actividades de la existencia que las transformen en relaciones económicas productivas” (Fumagalli, 2007: 182), que inserten por tanto lo que tal vez en sí misma es una actividad de enseñanza o de construcción de conocimiento en un dispositivo más amplio de obtención de rentas monetarias a través del pago de la enseñanza y/o de la financiación a través de los proyectos de investigación. Las finanzas se convierten en la clave del proceso, tanto por medio del endeudamiento de las familias con el crédito a los estudios, como en la financiación de los proyectos a través de los organismos públicos que en la medida en que participan de la deuda pública contribuyen al endeudamiento del Estado y en la medida en que cuentan con financiación privada, aseguran el que las empresas financiadoras puedan compartir, de haberlos, los retornos económicos que produzca la investigación. En todos los casos es la proyección a futuro de la rentabilidad financiera la que espolea este combate por la inteligencia.

Este procedimiento ejerce una extraordinaria violencia estructural puesto que, una vez establecido este dispositivo, todo el engranaje gira para adaptarse a él: los proyectos de investigación prevén que en su petición aparezcan ya los futuros socios, el mecanismo de patentes pone a punto un procedimiento de registro y mantenimiento de los descubrimientos cognoscitivos como base de un intercambio mercantil, los derechos de propiedad intelectual, bajo el pretexto de preservar una remuneración para los inventores, refuerza las murallas de acceso, la ligazón directa y la relación personal entre directores de grupos de investigación y jefes de secciones de investigación de empresas favorece esta sinergia, la simbiosis entre directivos de ambos sectores y los responsables de las revistas científicas restringe la circulación de información y favorece la formación de élites ligadas a la explotación mercantil del conocimiento. Todo ello favorece la transformación de la Universidad en el ámbito de la investigación en un espacio para-empresarial regido por normas de productividad y eficiencia comparables a cualquier otro sector laboral y en el que reina la misma precariedad que en los demás sectores. Los procesos de construcción de conocimiento adquieren así rasgos análogos a otros procesos laborales.

## V. Las políticas de investigación y el gasto en I+D+i

De modo análogo a la creación del EEES (Espacio europeo de educación superior), los gestores de la Unión europea llevan promoviendo desde el año 2000 la creación de un Espacio europeo de Investigación (EEI). Las directrices pertinentes se encuentran en los informes de la Unión, en especial en el informe titulado *Hacia un espacio europeo de Investigación* (2000), muchas

de cuyas recomendaciones están recogidas en el proyecto español de la *Estrategia Universidad 2015*, en la Ley de la Ciencia y en otros proyectos en marcha.

En todos ellos el análisis se inicia mostrando la preocupación por la pérdida de competitividad de Europa en el comercio de la investigación y el desarrollo. Se señala que la balanza comercial europea en productos de alta tecnología es deficitaria desde finales de los 90 y que aumenta la fuga de cerebros, especialmente hacia EEUU. Para atajarlo se propone la creación de un espacio integrado de investigación cuyos elementos relevantes serían los siguientes: el establecimiento de una red de centros de excelencia científica, un enfoque común de las necesidades de financiación de las grandes infraestructuras de investigación, el reforzamiento de las relaciones entre las distintas organizaciones de cooperación científica, la estimulación de las inversión con sistemas de apoyo indirecto y desarrollando un sistema de patentes y de capital riesgo, el incremento de la movilidad y el aumento del atractivo de Europa para los investigadores del resto del mundo, de modo que la fuga de cerebros se logre invertir en dirección a Europa (COM, 2000: 10). Con el añadido de que, como en tantos otros casos, los términos inducen a confusión pues “excelencia”, a la que se añade el adjetivo de “científica”, parece indicar que los centros en cuestión descollarán por su calidad académica, mientras que el término está usado en el informe en el sentido preciso de “capacidad para producir conocimientos explotables con fines industriales” (COM, 2000: 10), Cuando se habla de “*campus* de excelencia” por tanto, de lo que se está hablando es de parques tecnológicos combinados de empresas y centros de estudios e investigación y no de centros académicos relevantes.

Lo curioso de estas recomendaciones es que muchas de ellas las encontraremos posteriormente en los textos legales de algunos países, por ej. en España, lo que indica que, igual que ocurre con el EEES, el proyecto no podría desarrollarse sin la intervención directa de los organismos estatales de los diferentes países pero que al tiempo, las medidas tomadas por éstos, responden claramente a las directrices formuladas desde organismos europeos amparándose en informes de carácter técnico. La política educativa adopta el aspecto de la implementación de aquellas directrices sin que se produzca un auténtico debate político ni a nivel nacional-estatal ni a nivel de la Unión.

Aparte de este aspecto hay algunos datos que merece la pena resaltar. En primer lugar en cuanto a la propia denominación de los programas: en la fórmula I+D+i (Investigación +Desarrollo +innovación), el término “innovación” está claramente marcado y no significa simplemente la incorporación de conocimiento nuevo sino que se utiliza en una acepción precisa que incorpora “el gasto en I+D externo (subcontratado), el gasto en I+D realizado con los recursos internos de la empresa, la compra de maquinaria y equipo, la adquisición de conocimientos externos, el diseño y preparación de la producción y la distribución así como la formación e introducción de nuevos productos en el mercado” (Sevilla, 2010: 56). Se trata pues de un concepto precisado económicamente que permite medir el gasto efectuado en todos esos capítulos.

A este respecto hay que añadir que según las cifras existentes el gasto público en I+D está en Europa por debajo del gasto privado, en una proporción de 1 a 3. Eso explica el interés no sólo de las empresas por rebajar sus gastos compartiéndolos con la Universidad, sino a la vez el interés de éstas por captar parte de esa inversión privada, a la que ven como un recurso precioso para suplir el déficit provocado por el descenso de los recursos presupuestarios. Ahora bien, como se encarga de explicar el mencionado informe, hay que facilitar a los empresarios la inversión en los proyectos compartidos con la Universidad, no sólo con medidas fiscales sino haciéndoles atractiva la tarea que éstas desempeñan. “A la vista de la excesiva duración de lo estudios y las altas tasas de abandono y de desempleo entre los titulados universitarios, no

resulta descabellado tachar de improductiva o incluso de contra-productiva la idea de invertir más en el sistema actual... Para atraer más fondos, lo primero que han de hacer las universidades es convencer a los socios... de que se da a los recursos existentes un uso eficaz y de que nuevos recursos producirán valor añadido para ellos. Un incremento de la financiación no puede justificarse sin cambios profundos: garantizar estos cambios es la principal justificación y la principal finalidad de cualquier nueva inversión" (COM, 2005: 9-10 cit. Sevilla, 2010: 30). Como muy bien decía un Vicerrector de la Universidad Complutense de Madrid, "no hay demasiado inversión privada en la Universidad sino demasiado poca"; lo que no decía era cuál iba a ser el coste para conseguir dicho incremento.

El segundo dato que me parece interesante es que la inversión privada en la Unión europea es extraordinariamente desigual, pues se concentra en algunos países de la Unión, preferentemente en Alemania, Francia, Reino Unido e Italia; se localiza en algunos sectores prioritarios - industria automovilística, biotecnología, *hardware*, electrónica y electricidad - y dentro de esas ramas en algunas grandes transnacionales entre las que se encuentran Daimler-Chrysler, Siemens y Volkswagen en Alemania, GlaxoSmithkline, en el Reino Unido y Novartis en Suiza.

Eso significa que la política de creación de un mercado europeo de conocimiento y tecnología que, como reconoce el propio documento, está todavía en mantillas, a quien beneficiará especialmente es a estas empresas transnacionales permitiéndoles rentas tecnológicas más altas, ya sea que comercialicen su saber-hacer preservándolo por medio de patentes, ya sea que lo privaticen y lo usen como conocimientos ligados a sus respectivas marcas. En ambos casos los primeros beneficiados serán estos emporios actuando la Universidad y sus centros de investigación como auténtico taller o fábrica del conocimiento, anexo a estas grandes redes de negocio.

Un negocio que se desarrolla siempre a nivel planetario. Según los datos aportados por Andrew Ross, un estudioso estadounidense, "cuando se iniciaron las negociaciones del GATT [*Acuerdo general sobre comercio y aranceles*] el abanico de las organizaciones formativas establecidas en el extranjero ya era voluminoso. Éstas incluyen: 1) *spinoff*<sup>11</sup> de empresa que ofrecen formación para el personal y dan títulos como la Universidad de Motorola, la Universidad de McDonald-Hamburguesería, Centros de educación técnica certificada de Microsoft, Colleges Crotonville de G[eneral] E[lectric], programas de Fordstar [Ford automóviles] y centro educativo de microistemas Sun; 2) proveedores privados de formación orientados al lucro como el grupo Apollo, Kaplan INc., De Vry, y el grupo de educación diplomada Mammoth ( que actualmente tiene Instituciones de instrucción superior en América Latina y Europa, opera en más de 20 países y enseña a un cuarto de millón de estudiantes); 3) Universidades virtuales como Walden University y la Universidad virtual de Western Governor en EEUU; la Learning Agency en Australia, la Indira Ghandi National Open University en la India, la Open University británica; 4) Universidades tradicionales que ofrecen enseñanza a distancia, especialmente en países como Australia y Nueva Zelanda, cuyos gobiernos han dado vía libre a la mercantilización de los servicios de instrucción superior ya durante los 90; 5) la articulación *for profit* [con ánimo de lucro] de las Universidades tradicionales como la SCPS [School of Continuing and Professional Studies] de la Universidad de Nueva York, el College

<sup>11</sup> *Spinoff* es un término anglosajón que expresa la idea de la creación de nuevas empresas en el seno de otras empresas u organizaciones ya existentes, sean públicas o privadas, que actúan de incubadoras. Con el tiempo acaban adquiriendo independencia jurídica, técnica y comercial. Conocidas también como Empresas de Base Tecnológica, suelen estar ligadas a la universidad y contribuir a la transferencia de hallazgos científicos desde ésta al sector social en forma de productos innovadores", Universia, accesible en la red en <http://investigación.universia.es>.

universitario de la Universidad de Maryland y el eCornell” (2008: 22). Este tupido tejido se extiende por todo Oriente, incluido China, Japón y los países árabes.

A estos datos tal vez convenga añadir algunos otros, resultado de los estudios sobre movilidad estudiantil. Según el *Compendio Mundial de la educación 2009*, elaborado por la UNESCO, “en el año 2007, había más de 2,8 millones de estudiantes matriculados en establecimientos educacionales fuera de su país de origen. Esta cifra representa 123,400 estudiantes más que en 2006, un aumento del 4,6%... Los estados receptores son especialmente los EEUU que recibe unos 595.000 estudiantes, lo que representa el 21,3% del total. Lo siguen el Reino Unido (351.500), Francia (246.600), Australia (211.500), Alemania (206.900), Japón (125.900), Canadá (68.500), Sudáfrica (60.600), la Federación Rusa (60.300) e Italia (57.300). Estos 10 países, -de los que cuatro pertenecen a la Unión Europea, - son anfitriones del 71% de los estudiantes internacionales del mundo, en tanto que el 62% se concentra en los primeros seis” (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2009: 36). Espero que esas pocas cifras basten para mostrar la envergadura de la dimensión global de la Universidad contemporánea y la importancia de mantener y aumentar ese aporte de dinero y de talento a los viejos centros europeos.

Por último un tercer aspecto que los documentos mencionan y que no puede pasarse por alto es lo que llaman “investigación dual”, es decir aquellos proyectos cuyas investigaciones pueden ligarse indistintamente a usos civiles o militares. Dada la importancia creciente de la política militar en la Unión cabe pensar que ese doble uso puede desviar gastos en investigación hacia objetivos militares restándolos a su presupuesto propio al tiempo que, como por ej. se observó durante la guerra de Irak, hará tal vez imprescindibles los derechos de objeción de conciencia en la propia investigación científica.

## VI. La envoltura pedagógica de la reforma.

La reforma universitaria ofrece todavía otro elemento de reflexión, y es la llamada constante a transformar los métodos de enseñanza sustituyendo una docencia basada en la transmisión magistral de conocimientos por parte del profesor, por una formación a partir del estudiante. No se trata aquí de poner en cuestión, al menos por mi parte, el interés de incorporar a la práctica docente algunos nuevos tipos de enseñanza, de favorecer el aprendizaje del alumno/a a partir de sí, es decir de los conocimientos que ya tiene como resultado de sus propias experiencias personales, y de incentivar el proceso.

La importancia concedida al aprendizaje de competencias parece abundar en ese camino, al menos si tenemos en cuenta que la noción de *competencia* surge en su origen como índice de una práctica de interacción con el mundo, que permita al sujeto orientarse en él de modo creativo a partir del conocimiento obtenido en interacciones informales. En principio el acento puesto en las competencias marcaría la importancia concedida al aprendizaje propio del alumno y al desarrollo de su capacidad para interactuar creativamente con el entorno. En los textos más apologeticos es justamente ese punto el que se destaca como prioritario para la ya analizada “sociedad de la información y el conocimiento” (Feito, 2008: 24).

Y sin embargo el cambio de método no es en absoluto neutral en las condiciones expuestas. El giro de la educación hacia la formación de “capital humano” privilegiando la formación de un trabajador creativo y continuamente adaptable, forma parte de los cambios que he intentado presentar en este trabajo, pues coadyuva a la formación de aquellas capacidades personales que se supone que el trabajador debe incorporar en su persona para intervenir activamente en el desarrollo de su cometido, pero desdeñan cualquier formación que

vaya más allá de esos requisitos puramente instrumentales o que pudieran formar a un trabajador altamente cualificado y en este sentido no proclive a aceptar determinadas formas de trato. Se trata pues de crear un *bio-conocimiento* o *conocimiento tácito* ya preparado para su inserción rentable en el marco del capitalismo cognitivo.

No es casual que en los informes de los empresarios se señale que algunos licenciados tienen demasiada formación y que “casualmente” con la reforma se rebaje el número de años de los nuevos grados. Ni lo es tampoco que se privilegien las llamadas “competencias transversales” como el dominio del inglés o la formación en informática que, aún siendo requisitos indispensables del desempeño de las tareas en la actualidad, no debería reducir todavía más el escaso tiempo dedicado a los contenidos especializados. En el informe sobre las competencias de los nuevos grados, informe redactado por Luis Enrique Alonso, Carlos J. Fernández Rodríguez y José M<sup>a</sup> Nyssen, presentado a la ANECA (*Agencia Nacional de Evaluación de la calidad docente*) y financiado por ésta, se indica que “las empresas comienzan a exigir de sus candidatos, cada vez más, ciertas competencias que tradicionalmente no han formado parte del *curriculum* académico, tales como habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, gestión del estrés, inteligencia emocional y otras” (2009: 42). En mi opinión no resulta en absoluto evidente que esas competencias formen parte de una educación centrada en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes que tienda a aumentar su aptitud para operar con los conocimientos adquiridos. Más bien se trata de construir una subjetividad autoprogramable y flexible que oscile entre la creatividad y la sumisión.

Por más que se invoque la ayuda de la pedagogía moderna en su justificación, y se haga hincapié en la valencia emancipadora de tal formación con referencias a N. Chomsky y a la pedagogía anti-autoritaria de los 70, esas medidas más parecen un intento de buscar salidas tecnocráticas que aportan un recetario de técnicas de estudio y de fórmulas de presentación, pero que pasan de largo sobre la imbricación actual entre la formación especializada y su rentabilización en el mundo de la empresa y del trabajo. Y que por supuesto no incluye un atisbo de crítica sobre la “sociedad de la información y el conocimiento” y la actual adecuación a ella de la Universidad.

## Referencias Bibliográficas

- COM (2000) 06 final. *Hacia un espacio europeo de Investigación*, 2000. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento europeo, al comité económico y social y al Comité de las regiones.
- COM (2005) 152 final. *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las Universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Comunicación de la Comisión.
- FEITO, RAFAEL. (2008). “Competencias educativas, hacia un aprendizaje genuino”. *Andalucía Educativa*, 66, 24-36.
- FUMAGALLI, ANDREA. (2007). *Bioeconomía e capitalismo cognitivo*. Roma: Carocci.
- GLEIZES, JEROME. (2004). “El capital humano”, en *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- INFORME TRENDS, III. 2003.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO. (2009). *Compendio Mundial de la educación 2009*.
- LUIS ENRIQUE, ALONSO; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, CARLOS J. y NYSSSEN, JOSE M<sup>a</sup> (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Informe presentado a la ANECA ([www.aneca.es](http://www.aneca.es)).

- MOULIER-BOUTANG, YANN. (2007). *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*, Paris: ed. Amsterdam.
- ROSS, ANDREW. (2008). "L'ascesa della Global University", en *Università in conflitto, il mercato globale del sapere*. Roma: Manifesto libri.
- SEVILLA, CARLOS. (2010). *La fábrica del conocimiento: la Universidad -empresa en la producción flexible*. Madrid: El Viejo Topo.

## La educación en la era de las competencias

Nico HIRT

Correspondencia

Nico Hirtt  
Apple pour une école  
democratique  
(Aped)

Teléfonos:  
0 (032) 27352129

Correos electrónicos:  
[nico.hirtt@skynet.be](mailto:nico.hirtt@skynet.be)

Recibido: 02/02/2010  
Aceptado: 14/04/2010

### RESUMEN

El artículo analiza la situación de la educación en el ámbito europeo: tras quince años de políticas educativas que ponen la educación al servicio de los mercados, el concepto pedagógico "enfoque de competencias" que se está aplicando en buena parte de los países europeos sigue insistiendo en formar al alumnado para que las empresas dispongan de una mano de obra adaptable y flexible en un entorno económico cada vez más imprevisible. La comisión europea y quienes toman las decisiones en materia educativa siguen manteniendo las mismas políticas, pese a los fracasos hasta el momento, de cara a 2020.

**PALABRAS CLAVE:** educación, mercado, trabajo, competencias básicas.

### Education in the era of basic skills

### ABSTRACT

The paper analyses the situation of education in Europe: after fifteen years of educational policies that put education at the service of markets, the educational concept of "competence approach" is being implemented in most European countries. This approach stresses the need to train students so that companies can have access to a workforce that is adaptive and flexible in an increasingly unpredictable economic environment. The European Commission and decision makers in education are to maintain the same policies ahead of 2020, despite their attested failure so far.

**KEY WORDS:** education, markets, labour, basic skills.

## I. Introducción

Hace quince años, cuando Edith Cresson fue nombrada Comisaria europea para la Educación, nos aseguró que por la gracia de una enseñanza dinamizada y modernizada, basada en las nuevas competencias que reclamaban los mercados laborales, Europa iba a encaminarse por la vía de la “sociedad del conocimiento”. Para gran regocijo de todos.

Seis años, una decena de flamantes informes y un crac bursátil más tarde, le tocó a la luxemburguesa Viviane Reding, sucesora de Cresson, ensalzar los beneficios del compromiso de la educación europea con el proceso de Lisboa. Se trataba, ni más ni menos, de convertir a Europa “en la economía más competitiva del mundo”, orientando sus sistemas educativos hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la flexibilidad, la individualización de los aprendizajes, las “competencias básicas” y el sentido de empresa.

Hoy, una nueva crisis financiera y una recesión económica mundial han enterrado de ahecho las sempiternas promesas de un capitalismo generador de prosperidad. La nueva Comisaria europea de Educación es chipriota. Se llama Androulla Vassiliou y nos propone, en el blog la página web de la Comisión, algunas ideas directrices en materia de enseñanza. Su objetivo, manifiesta la señora Vassiliou es «*improving skills and access to education and training, focusing on market needs*». Según ella, es necesaria una reforma de la educación para: «*help Europe compete globally*», «*equip the young for today's job market*» y «*address the consequence of the economic crisis*»<sup>1</sup>.

Las ideas de la señora Vassiliou no hacen sino resumir las que desde hace quince años imperan en la Comisión y que acaban de ser recapituladas en un documento estratégico titulado “Las competencias clave en un mundo cambiante” (COM, 2009). En él nos enteramos de que “La educación y la formación son (...) determinantes para su seguimiento con vistas a 2020. La creación de un «triángulo del conocimiento» eficaz constituido por la educación, la investigación y la innovación y el apoyo para mejorar las competencias de *todos* los ciudadanos son esenciales para la competitividad, el crecimiento y el empleo, así como para la equidad y la inclusión social.

Así, quince años de fracaso no parecen haberle abierto los ojos a nadie: los dirigentes europeos continúan pensando la escuela principalmente – si no exclusivamente- en tanto que instrumento al servicio de la competición económica. Siguen queriéndonos hacer creer que la solución a los problemas del paro y de las desigualdades consistiría en una mayor adecuación entre la enseñanza y las necesidades de la economía. Se tiene incluso la sensación de que la aceleración de las crisis y su agravamiento arrastra a la Comisión europea a una irrefrenable huida hacia delante: el ogro pide cada vez más competitividad y la Escuela debe plegarse cada vez más a sus exigencias. “La recesión económica hace que estos desafíos a largo plazo sean aún más acuciantes. (...) Por consiguiente, es necesario que los sistemas de educación y formación sean mucho más abiertos y adaptados a las necesidades de los ciudadanos, del mercado laboral

---

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/vassiliou/about/priorities/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/about/priorities/index_en.htm) (consulté le 13 juin 2010).

y de la sociedad en general. Debe prestarse una atención especial a la creación de asociaciones entre la educación y la formación y el trabajo”.

## II. Polarización del mercado de trabajo

Sin embargo la Comisión pone de manifiesto un problema espinoso. Por una parte, plantea, “se destruyen empleos y los que se crean requieren a menudo competencias diferentes y más elevadas”. Pero por otra parte, continúa la Comisión “las fuentes de financiación públicas y privadas sufren importantes restricciones”. Por tanto apenas hay margen presupuestario para incrementar seriamente el gasto en enseñanza. Pero si la Escuela no puede ser una excepción en el “rigor” presupuestario, ¿cómo se van a poner en marcha estas competencias “diferentes y más elevadas”?

La solución a esta contradicción reside en la propia naturaleza de las nuevas competencias y de lo que éstas implican en el campo de la educación. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) publicó el año pasado un estudio prospectivo sobre la evolución cualitativa y cuantitativa del mercado laboral en Europa. Si el mayor crecimiento de empleos está previsto en los puestos de trabajo con alto nivel de cualificación y si los empleos tradicionales con escasa cualificación, en la agricultura por ejemplo, tendrían que continuar disminuyendo, el CEDEFOP apunta por el contrario que *«there will, however, be significant expansion in the numbers of jobs for many service workers, especially in retail and distribution, and also for some elementary occupations requiring little or no formal skills»*. La Agencia europea caracteriza esto como una *«polarisation in the demand for skills»*. Y concluye: *«It raises concerns about job quality and mismatch, and related problems of social equality and exclusion for many of Europeans citizens. The structural and other changes taking place will, if these trends continue, create many jobs at higher levels but also large numbers at the lower end of the job spectrum, with low pay and poor terms and conditions»* (CEDEFOP, 2009).

Esta constatación viene a unirse a las observaciones realizadas desde hace 10 años en los Estados Unidos. Asistimos allí a una evolución dual del mercado laboral: sobre los 40 empleos que experimentan un mayor crecimiento en volumen, algo menos de la tercera parte exigen altos niveles de cualificación (bachillerato+3 o más) y un poco menos de las dos terceras partes requieren solamente un *«short-term on-the-job training»* (Braddock, 1999). David Autor y sus colegas describen muy bien esta polarización entre “Mac-jobs” y Mc-jobs” (refiriéndose al “Mac” de Apple y al “Mc” de Mc Donald’s): para los años 1980, las estadísticas indicaban un declive del empleo con escaso nivel de instrucción y un crecimiento casi-lineal en todas las demás categorías. Como contraste, la evolución del empleo en los años 1990 está polarizada, con un crecimiento más fuerte en los empleos de alta cualificación, uno más bajo en los empleos de cualificación intermedia y un crecimiento modesto en los empleos de baja cualificación” (Autor, 2006). También en Francia las estadísticas del INSEE revelan desde mediados de los años 90 el desarrollo impresionante de nuevos empleos no cualificados, fundamentalmente en el sector servicios (Chardon, 2001).

Esta evolución del mercado laboral ilustra claramente el discurso dominante sobre la “sociedad del conocimiento”. Y esto tiene consecuencias radicales para las políticas educativas. La OCDE (2001) se ve obligada a reconocer cínicamente que “todos no estudiarán una carrera en el dinámico sector de la “nueva economía” – de hecho la mayoría no lo harán- de manera que los programas escolares no pueden ser concebidos como si todos debieran llegar lejos”. Claude Thélot retomó esta fórmula más explícitamente aún, en el informe remitido a Jacques Chirac: “La noción de éxito para todos no debe ser malinterpretada. Esta no quiere decir que la escuela deba proponerse hacer que todos los alumnos alcancen las más altas calificaciones

escolares. Esto sería ilusorio para los individuos y absurdo para la sociedad, ya que de esta manera las calificaciones escolares ya no estarían vinculadas, ni siquiera de forma imprecisa, a la estructura de los empleos” (Thélot, 2004).

### III. Las competencias básicas y el marco común

El problema que se les plantea a quienes toman decisiones en materia de enseñanza es el siguiente: hemos heredado, a causa de la evolución de los años 1950 a 1980, sistemas educativos en los que el alumnado recibe, en la mayoría de países entre 8 y 10 años de formación común. Esto respondía históricamente a la esperanza de un capitalismo próspero, con un fuerte y duradero crecimiento que requería un constante aumento de los niveles de formación. Pero hemos aquí en la era de las crisis y de la polarización de las cualificaciones. En estas condiciones ¿cuál debe ser el marco básico de formación común a futuros ingenieros por un lado y futuros trabajadores con baja cualificación por otro?

La respuesta está en la naturaleza de esos nuevos empleos no cualificados... o considerados así. Pues, en realidad, el empleo no cualificado no existe. Simplemente se ha convenido en llamar así a los empleos cuya cualificación correspondiente no es reconocida, porque los saberes, saber-hacer y comportamientos que aquella exige se suponen compartidos por todos. Desde principios del siglo XX, en la mayoría de los países industrializados, la posesión de un nivel elemental de competencia en lectura y escritura ya no se considera como una cualificación ya que en principio es universal. Estas cualificaciones no reconocidas no son objeto de negociación colectiva y no ofrecen, pues más allá de las condiciones mínimas legales, ninguna garantía en materia salarial, de condiciones de trabajo o de protección social.

Sin embargo, los nuevos empleos llamados “no cualificados” tienen una particularidad: esto es, que hacen referencia a competencias muy variadas pero de muy bajo nivel. El “empleado” que trabaja en vagón cafetería de un AVE internacional tiene que ser capaz de comunicar de manera elemental en diferentes lenguas, tiene que tener habilidad para el cálculo mental, debe tener un mínimo de cultura tecnológica, digital y científica para gestionar un conjunto de herramientas variadas (horno, microondas, calentador, registradora, datáfono, refrigerador, sistema de anuncios por altavoz, cuadro eléctrico...), tiene que mostrar competencias sociales, relacionarse con clientes muy diferentes; también se le exigirá sentido de la iniciativa, sentido de empresa y por fin, flexibilidad (respecto a los horarios de los trenes) y adaptabilidad (puesto que el equipamiento de estos vagones y los productos que en ellos se ofrecen se renuevan con frecuencia).

Esta es, más o menos, la lista de “competencias básicas” formulada por la Comisión europea y que debe servir de base al eje central de la reforma de nuestros sistemas educativos: “1) comunicación en lengua materna, 2) comunicación en lenguas extranjeras, 3) competencia matemática y competencia básica en ciencias y tecnología, 4) competencia digital, 5) aprender a aprender, 6) competencias sociales y cívicas, 7) sentido de iniciativa y de empresa, 8) conciencia y expresión culturales”.

La Comisión precisa que, incluso en formación profesional, “En particular, es necesario prestar más atención a la comunicación en lenguas extranjeras y a la gama completa de

competencias transversales clave, que cada vez cobran más importancia habida cuenta de la evolución del mercado laboral y las necesidades sociales”.

Las cifras muestran en efecto que 30 millones de trabajadores europeos no disponen de estas competencias básicas. Por ello están excluidos de la competición en el mercado de trabajo para acceder a esos nuevos empleos “no cualificados”. Esto obliga a los empleadores a contratar trabajadores sobrecualificados, lo cual tiende a ejercer una presión al alza sobre los niveles de remuneración. “Para un nivel de demanda dado, correspondiente a un cierto tipo de competencias” podemos leer en un estudio de London Economics encargado por la Comisión, “El aumento de la oferta tendrá como resultado una bajada de los salarios para todos los trabajadores que disponían ya de esas competencias” (CEC(2005) 2005). En lenguaje claro: el slogan “todos competentes” no tiene como objetivo macroeconómico favorecer el empleo, sino más bien bajar los salarios en los nuevos empleos no cualificados.

#### IV. Competencia y flexibilidad

Más globalmente, el paso de una enseñanza basada en los saberes, los saber-hacer y las cualificaciones, a una enseñanza orientada hacia las competencias y la empleabilidad responde a una demanda creciente de flexibilidad y adaptabilidad de la mano de obra. La inestabilidad económica, unida al recurso desenfrenado a la innovación tecnológica como medio para crear nuevos mercados o de mejorar la competitividad de las empresas, hace que el entorno productivo sea cada vez más imprevisible. ¿A qué se parecerán las relaciones técnicas de producción dentro de 10 años? Nadie sabe y nadie puede por lo tanto prever las necesidades concretas en materia de conocimientos o de cualificaciones. Por el contrario, las competencias enumeradas más arriba, de carácter muy impreciso, se considera que deberían asegurar la capacidad de adaptación de los futuros trabajadores. ¿Por qué razón esas competencias -en resumidas cuentas clásicas- ocupan ahora un lugar preponderante? pregunta la OCDE. Y ella misma responde: “Es porque los patronos han reconocido en ellas factores claves de dinamismo y de flexibilidad. Una fuerza de trabajo dotada de estas competencias es capaz de adaptarse continuamente a la demanda y a unos medios de producción en constante cambio (Pont y Werquin, 2001).

El paso de los contenidos de los programas escolares, de los saberes, a la competencia, se presenta a menudo bajo el camuflaje -consciente o inconsciente- de la innovación pedagógica. La doctrina llamada “enfoque de competencias” está conquistando los sistemas educativos francófonos. Tras Québec, Suiza romanda y la Comunidad francesa de Bélgica, ahora les toca lanzarse en esta vía a Francia y a varios países africanos. La competencia ya no se piensa como un conjunto de conocimientos, de saber hacer, que el discente deber ser capaz de utilizar en el momento oportuno. Esta se reduce a una pura abstracción: una única capacidad de movilizar determinadas herramientas cognitivas. El papel de la escuela ya no es el de transmitir saberes concretos (lo que en buena pedagogía implica evidentemente el ser capaz de aplicarlos), sino solamente el de enseñan a utilizar cualquier saber, preferentemente en situaciones complejas e inéditas. La concordancia de esta concepción de la educación con la obsesión por la innovación y la flexibilidad que domina el pensamiento económico es demasiado evidente. Sin embargo, el enfoque de competencias puede contar con el apoyo de algunos pedagogos progresistas, sobre todo en razón de una cierta similitud con las pedagogías llamadas “constructivistas”, con las que el enfoque de competencias comparte el papel central asignado al alumno. Pero el parecido se acaba ahí. En una práctica pedagógica constructivista, como la enseñanza Freinet, poner a trabajar al alumno sobre baterías de problemas sirve para dar sentido a los aprendizajes; es el terreno en el que el alumno deconstruye sus representaciones y construye unas nuevas. En otras palabras, la actividad del alumno esta aquí puesta al servicio

de la adquisición de saberes. Por el contrario, en el enfoque por competencias es el saber el que se encuentra reducido a la categoría de herramienta puesta al servicio de la actividad del alumno, y por ello del ejercicio de una competencia. La relación con el error se encuentra aquí radicalmente vuelta del revés. En el enfoque de competencias, el alumno que no lleva a término la resolución de la tarea que le es encomendada está en situación de fracaso: no ha mostrado sus competencias. En la pedagogía constructivista, lo que cuenta no es que la tarea sea realizada sino lo que el alumno haya aprendido a través de su éxito o fracaso.

En los países anglosajones o de lengua germánica, es evidente que se pierde menos tiempo disfrazando la instrumentalización económica de la escuela con un envoltorio de romanticismo pedagógico. En Flandes, donde el Consejo de Educación (VLOR) recomienda ya también reajustar la escuela tomando como base las competencias, el argumento tiene el mérito de la claridad: *“«de groeiende populariteit van competentiegericht denken in het huidige onderwijs is vooral toe te schrijven aan de hoge verwachtingen dat het onderwijs en arbeidsmarkt dichter bij elkaar brengt en leerlingen beter voorbereidt om flexibel en adaptatief te functioneren in hun toekomstige (professionele) leven»* (Mulder, Gulikers y Biemans, 2008).

## V. Flexibilizar el mercado laboral y la escuela

La orientación de la enseñanza hacia las competencias significa igualmente una individualización de las trayectorias de aprendizaje. La enseñanza ya no se encarga de llevar a un grupo-clase a progresar colectivamente sino solamente de permitir a los individuos ejercer y desarrollar sus competencias cada uno a su ritmo. La Comisión europea propone así generalizar “la experiencia de los países que utilizan los portafolios de competencias y los planes individuales de evaluación y aprendizaje”. Esta individualización de las relaciones respecto a la formación se inscribe en una voluntad de flexibilizar el mercado laboral, de sacarlos de las garras de las “regulaciones apremiantes” que imponían las formas tradicionales del título y de la cualificación. En el mismo sentido, la Comisión se pronuncia “a favor de una “convalidación de los aprendizajes formales y no formales”.

El informe de la Comisión sigue insistiendo en otras consecuencias para la enseñanza de esta exigencia cada vez mayor de flexibilidad. No son sólo los alumnos los que deben aprender a adaptarse; también los propios sistemas educativos deben ser capaces “de reaccionar con más rapidez y con mayor agilidad ante el incremento de las expectativas de necesidades en el ámbito de las cualificaciones y las competencias” Así la Comisión preconiza la obligación para los centros escolares de abrirse a las exigencias provenientes de los medios económicos: “Es esencial estrechar los vínculos con la empresa y generalizar el aprendizaje en el puesto de trabajo para adaptar los sistemas de Educación y Formación Profesional a la evolución de las necesidades del mercado laboral”.

Por fin, en lo que respecta a la enseñanza superior, las recomendaciones de la Comisión no presentan sorpresas. Se inscriben en línea recta en el proceso iniciado tras los acuerdos de Bolonia, que pretende crear un “espacio universitario europeo” capaz de integrarse mejor en la competición del libre mercado mundial de la enseñanza superior deseado por la OMC. Se trata, pues, de “reforzar la autonomía (y) la responsabilización de las universidades”, de “diversificar sus fuentes de financiación”, de “reforzar la participación de las empresas en la financiación de la enseñanza superior” y de elaborar “programas y dispositivos de certificación mejor adaptados a las necesidades de competencias del mercado laboral”.

La concepción de la enseñanza transmitida en el seno de la Unión europea es unívoca: la escuela, el instituto y la universidad solo son instrumentos al servicio de las potencias económicas. “Más que nunca la competitividad de Europa en el mercado mundial depende de

sus competencias y de su capacidad de innovación (...) La innovación y el crecimiento seguirán siendo insuficientes sin una amplia base de conocimientos aptitudes y competencias". Hemos visto que si, efectivamente esta base es "amplia" también es... poco elevada.

Se trata en efecto solamente de "dotar a todos los individuos de las competencias pertinentes para el mercado laboral" "...Y para una ciudadanía activa" se cree en la obligación de añadir la Comisión. Pero ¿acaso una ciudadanía activa y crítica puede alimentarse con las magras competencias básicas a las que se pretende reducir la enseñanza obligatoria?

### Referencias Bibliográficas

- AUTOR, DAVID H. & NATIONAL, B.O.E.R. (2006). *The Polarization of the U.S. Labor Market*. Cambridge: Mass: National Bureau of Economic Research.
- BRADDOCK, D. (1999). "Occupational employment projections to 2008". *Monthly Labor review*, 122 (11).
- CEC. (2005). Progress towards the Lisbon objectives in education and training. *Commission Staff working Paper*, 2005 report. SEC (2005) 419.
- CEDEFOP. (2009). *Future skill needs in Europe: medium-term forecast. Background technical report*. Publications Office of the European Union.
- CHARDON, O. (2001). "Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans". *INSEE-Première*, n°796, juillet.
- COM. (2009) 640. *Las competencias clave en un mundo cambiante*. Bruselas 25.11.2009.
- MULDER, M., GULIKERS, J. & BIEMANS, H. (2008). "Competentieverricht onderwijs: uitgangspunten, kansen en valkuilen". En *Competentie-ontwikkeland Onderwijs*. Brussel: Garant.
- OECD. (2001). *What future for our schools*.
- PONT, B. & WERQUIN, P. (2001). *Nouvelles compétences: vraiment?* L'observateur de l'OCDE.
- THELOT, CLAUDE. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris: La Documentation française.



---

---

# AUTORES

---

---



**Teresa García Gómez** es Doctora en Pedagogía, profesora de la Universidad de Almería. Ha participado en distintos proyectos, tanto nacionales como internacionales, siendo en su mayoría Proyectos I+D, entre los que cabe destacar: “Análisis de la participación del alumnado en el desarrollo del curriculum”, “La mujer en la dirección de los centros escolares: estudio de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y análisis cualitativo de los procesos implicados en la puesta en práctica de las políticas de gestión y liderazgo escolar”, y “Juventud e internet: escenarios socioeducativos y de ocio de la sociedad de la información”. Las líneas de investigación son: coeducación, relaciones de poder, educación y género, alternativas pedagógicas y educación democrática.

**Enrique Javier Díez Gutiérrez** es Profesor Titular de la Universidad de León. Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Especialista en organización educativa, actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa. Autor de diversos libros, entre sus últimas publicaciones podemos destacar *Globalización y Educación Crítica* (2009), *Unidades Didácticas para la Recuperación de la Memoria Histórica* (2009), *Evaluación de la cultura institucional en educación* (2006), *La cultura de género en las organizaciones escolares* (2006). Publica regularmente artículos en revistas nacionales e internacionales, y ha dirigido y participado en numerosas investigaciones de ámbito regional, nacional e internacional.

**Beatriz Quirós Madariaga** es catedrática de Francés en el IES Rosario Acuña de Gijón. Sindicalista de la enseñanza. Miembro del Consejo Escolar del Estado (STES-intersindical). Autora de artículos y traducciones sobre la enseñanza pública. Participó en varias ediciones como ponente en los Foros Sociales Europeos (París, Londres) y Foro Mundial de Educación (Porto Alegre, Caracas).

**Luis A. Cerrón Jorge** es Licenciado en Psicología por la UCM. Experto en Terapia de Familia. Actualmente, profesor de FP en el IES Jimena Menéndez Pidal de Fuenlabrada (Madrid) en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria. Fue miembro de la Asociación Cultural Candela, realizando tareas de comunicación social en la Revista de Diálogo Social Rescaldos y en el programa de radio El Candelero de Radio Vallekas durante 13 años. Orientador Socioprofesional en Proyecto Hombre Madrid, profesor durante 5 años en la EU Cardenal Cisneros en de Educación Social.

**José Luis Murillo García** es Maestro de escuela rural, trabajando, asesorando y formando en TICs desde hace más de 25 años. Responsable de TICs en los Centros de Recursos de Castejón de Sos (1984-86) y de Puente la Reina (1986-91). Ha impartido diversos cursos y ponencias sobre TICs, Internet y Software libre en educación. Desarrollador de una distribución de software libre para educación: Colebuntu, y de webs educativas.

**Cristina Díez Pampliega** es miembro de la delegación de Vallecas de la F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos, docente de formación para el empleo y traductora.

**Montserrat Galceran Huguet** es Doctora en Filosofía por la Universidad de Madrid y Catedrática de Filosofía de la misma Universidad. Co-directora desde 2004 del Grupo de Investigación Complutense denominado “Globalización y movimientos sociales” (GMS). Sus líneas de investigación se han centrado en Historia de la Filosofía,

en particular en filosofía moderna y contemporánea, marxismo, feminismo y epistemología crítica.

Entre sus últimas publicaciones destacan *Deseo [y] Libertad*, Madrid, Traficantes de sueños, 2009. En colaboración con el Laboratorio Feminista de Madrid *Transformaciones del trabajo desde una perspectiva feminista: producción, reproducción, deseo y consumo*, Madrid, Tierradenadie, 2006.

**Nico Hirtt** es Profesor de Física y matemáticas en la escuela Brabant Wallon y sindicalista belga, autor de varias obras sobre la mercantilización de la escuela en la Unión Europea como *Los tres ejes de la mercantilización escolar* (2001) o *Los nuevos amos de la escuela* (2004), y colaborador de «Le Monde Diplomatique». Es fundador de la Asociación por una Escuela Democrática, además de participar activamente en la Internacional de la Educación y en diversos foros sociales mundiales.

# NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA “REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES”

## 1) Normativa general

La **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**, que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la ASOCIACION UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP), entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los “Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado”, hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de la que recibe ayuda económica, y de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.

La AUFOP edita también una segunda revista, la **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)**, cuyos contenidos son independientes de los de la RIFOP.

Ambas revistas pueden ser consultadas en las páginas web de la AUFOP [www.aufop.org y www.aufop.com], así como en las bases de datos DIALNET, de la Universidad de la Rioja (España), y REDALyC, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva y Comité Científico.

## 2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán ser siempre originales y no estar publicados en ningún otro medio, debiéndose atender para ello a las normas que se detallan a continuación. En primer lugar, tales artículos deben ser sometidos, por parte de sus autores/as, y antes de ser remitidos a la Sede Social de la Revista, a una exhaustiva y minuciosa corrección de pruebas. La no adecuación de los mismos a esta norma básica, y a las que se enuncian en los apartados siguientes, constituirá un motivo suficiente para su desestimación y rechazo por parte del Consejo de Redacción. Al margen de lo anterior, en el supuesto de aquellos artículos que no hayan sido solicitados de forma expresa por la Revista, la AUFOP realizará en ellos (una vez aceptados para su publicación y antes de ser enviados a imprenta), las correcciones adicionales de pruebas que estime oportunas, corriendo por cuenta de los autores/as de los mismos los gastos que este trabajo pueda generar.

## 2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. También se remitirá a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en word para Mac (Microsoft Office X), o en cualquier otro programa compatible con el anterior. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

Todos los trabajos serán presentados en soporte papel, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un “título corto” y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve curriculum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación del autor/a o autores/as.

## 2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). *Publication Manual* (5th ed.).

**Citas textuales:** Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas “...” y se incluirá el número de la página. Ejemplo: “Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales” (DELORS, 1996, 61).

**Paráfrasis:** Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

**Referencias bibliográficas:** La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

**En los siguientes ejemplos** se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al tipo de letra y a los signos de puntuación:

- **Para libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- **Para revistas:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). "Título del artículo". *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
- **Para capítulos de libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). "Título del capítulo". En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- **Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, MIGUEL ANGEL (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- **Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, JOAQUÍN y ARMENGOL, CARME (Eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- **Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, XEXÚS R. (2002). "El conflicto como contenido didáctico". En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, ROSARIO (2002). "Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, ANTONIO

(2004). La agonía de la escuela. *El País*, 12 de abril, 23.

- **Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, DANIEL P. y ZEICHNER, KENNETH, M. (1988). *Critical pedagogy and teacher education* [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- **Consultas en Internet:** MORAL SANTA-ELLA, CRISTINA (2001). "La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), páginas. Consultado el día de mes de año en...

### **2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.**

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren, que deberán ser todos ellos inéditos y originales, serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos inéditos y originales, cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La RIFOP mantiene una sección especial, que se activará cada vez que su Consejo de Redacción lo considere oportuno, destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

Asimismo y como norma general, existirá una sección dedicada a la publicación de «Fichas-resumen de tesis doctorales» en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Por último, la RIFOP mantiene normalmente dos

secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias (que deberán ser inéditas y originales), de congresos conectados con la formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos, que también deberán ser inéditas y originales, se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

En lo que respecta a la versión digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), que ha inaugurado su segunda época en 2008, la AUFOP publicará tres números de la misma cada año, en los meses de Abril, Agosto y Diciembre. Todos los artículos publicados en ella deberán ser también inéditos y originales.

#### **2.4) Admisión y aceptación de artículos**

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables de: 1) El coordinador de la monografía en cuestión, 2) Dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, y 3) Dos miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto. Para la publicación de estos artículos deberán contar con un mínimo de tres informes favorables, entre los que deben estar los emitidos por los dos evaluadores externos. Todos los informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres evaluadores externos, al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Los informes, que se tramitarán por el sistema de doble ciego, serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente en las condiciones ya

señaladas, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

#### **2.5) Criterios de evaluación**

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

#### **2.6) Artículos publicados**

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se le sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. Correo electrónico: José Emilio Palomero Pescador <emipal@unizar.es>.

#### **2.7) Sobre la propiedad intelectual**

Tal como se explicita en el apartado anterior, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad propietaria de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (en sus versiones impresa y digital), reservándose todos los derechos sobre los artículos publicados en ellas. Cualquier reproducción de los mismos por otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, deberá ser autorizada por la AUFOP. Por otra parte, la mera remisión de un artículo a la versión impresa y/o digital de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado supone la aceptación de estas condiciones.

#### **2.8) Sobre la exigencia de originalidad**

Los artículos que se reciban en la Sede Social de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (versiones impresa y digital), deberán venir acompañados de una carta en la que su autor o autores acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.