

# LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (II)

## El mercadeo de las desigualdades

Plataforma por la Educación Pública y Laica de Alcalá de Henares

### I. PREÁMBULO

En nuestro anterior artículo, “La mercantilización de la Educación (I)”, expusimos, desde un doble enfoque, los mecanismos puestos en marcha en la UE para mercantilizar la Educación. Por un lado apuntábamos al marco global, no sólo europeo, en el que se diseñan las líneas políticas directrices. Por otro concretábamos los efectos de las mismas en nuestro país.

Vimos cómo ciertas estructuras del poder hegemónico están convirtiendo a la Educación en objeto de compra-venta en el mercado mundial de servicios, al tiempo que la utilizan tanto para el dominio de las estructuras educativas, económicas y sociales, como para el control de los sujetos que formamos parte de ellas.

Para explicarnos cómo es posible que nos dejemos arrebatar la conquista del Derecho Universal a la Educación y viéramos como ‘natural’ que el mundo de la empresa privada forme parte de las actividades educativas públicas, formulamos un análisis crítico e histórico situando los antecedentes y consecuentes de esta mercantilización en las coordenadas de los procesos de Desarrollo y Modernización de cuño europeo puestos en marcha tras la II Guerra Mundial hasta nuestros días.

Sin embargo no abordamos con suficiente amplitud la ideología que sustenta todo este entramado y sus consecuencias. De ello trata lo que viene a continuación.

### II. EL MERCADO DE LAS DESIGUALDADES O EL DESPRESTIGIO DE LO PÚBLICO

Entre la Educación y el Desarrollo se dan correlaciones socio-históricas que retroalimentan procesos tendentes a considerar las relaciones humanas desiguales como el resultado ‘natural’ de una distribución de poder y conocimiento entre los que intrínsecamente parecen destinados a dominar y los que deben ser dominados, entre los poseedores del conocimiento y los carentes de él, es decir, entre quienes deben practicar el conocimiento que otros teorizan.

Este análisis relacional entre poder y conocimiento permite visualizar qué tipo de ideología sustenta las prácticas políticas y económicas a escala, con sus diferentes modos de justificar la dependencia y la subordinación, movilización ideológica producida en y desde las estructuras institucionales. Permite también percibir cómo el terreno de lo ‘desarrollado’ reproduce lo ‘subdesarrollado’ en su propio seno, principalmente en aquello que aparece definido como moderno y garante de progreso: el modelo educativo occidental en estado de modernización (reforma) permanente.

Hay que tener presente aquí el paralelismo entre el creciente índice de paro y la precariedad en los empleos con la disminución/ampliación de las ‘competencias básicas’ exigidas por los sistemas educativos reformados. La Escuela se adecua a la empresa y se transforma en empresa que compite y

segrega. Las consecuencias en la participación democrática de la sociedad en la educación se evidencian desastrosas. Señalaremos algunas.

Una, la creciente jerarquía y burocracia de las estructuras escolares, con unidades administrativas desconectadas unas de otras que impiden el acceso y el conocimiento público del funcionamiento de los centros en todos los niveles educativos.

Dos, la relación mercantil familia-estudiantes-Escuela-Estado, como evidencia la concesión de becas, "cheques escolares", o el desembolso de 'servicios extra', como el comedor escolar, las actividades extraescolares o los pagos de matrícula universitaria a través de entidades financieras.

Tres, segregación del alumnado por competencias, género o criterios étnicos de agrupación en programas/centros diferenciados; criminalización de las conductas sociales 'desajustadas' de los menores, mediante su reclusión en centros sin posibilidad de defensa procesal, o a través de la imposición de penas. Todas estas segregaciones quedan social y culturalmente legitimadas por el ofrecimiento de una 'atención a la diversidad'. Entretanto el cuerpo político provee de la normativa local, regional, nacional o comunitaria que corresponda al caso. Y las empresas del denominado "tercer sector" (ONGs y ONGDs) cumplen aquí un doble papel: amortiguadores del paro, ofreciendo puestos de 'trabajo social' en precario, y a la vez colchones donde descansan, apartadas del cuerpo social, todas las posibles formas en que se manifiestan las viejas y nuevas formas de pobreza.

Resulta aquí también pertinente contemplar las políticas de ajuste estructural, así como las líneas de actuación del Banco Mundial -con su manera de entender los fenómenos de globalización y localización como procesos de integración de las economías de todo el mundo-, que afectan en un sentido u otro a todos los países del planeta, si bien de muy diversa forma a cada uno de ellos. Siguiendo el análisis que efectúa este organismo, una planificación centralizada de la economía no resulta productiva para el desarrollo a largo plazo. Sus directrices apuntan hacia un marco integral de políticas de Desarrollo en donde se vinculen aspectos "sectoriales" y "estructurales". Explícitamente:

Un proyecto de construcción de escuelas es un buen ejemplo. Los edificios son sólo el punto de partida. La elevación de los niveles educativos depende de muchos otros factores, como la existencia de mecanismos eficaces para la selección, formación y remuneración del personal docente y la disponibilidad de recursos suficientes [...] Lo mismo que ocurre con los proyectos de construcción de escuelas sucede también con los programas de privatización [...]<sup>1</sup>

... lo que en la práctica se traduce en programas de privatización de las escuelas públicas o estatales, allí donde las haya.

Siguiendo la misma fuente, el fracaso de las economías de "planificación centralizada" (entendemos por ello la que realizan los Estados-nación) es razón para dejar hacer a los "factores de localización" favorables al desarrollo articulado con la "globalización". Esta idea, que en el sector educativo se traduce con el término "autonomía de centros" para abrir su gestión a los agentes privados proveedores de fondos, se articula con un planteamiento reduccionista del "educar para toda la vida", es decir, los

---

1 BANCO MUNDIAL (2000) "Panorama general", pp. 1-11 y "Nuevo rumbo del concepto de desarrollo" pp. 13-29, **En el umbral del siglo XXI. Informe sobre el desarrollo mundial. 1999-2000**, Mundi-Prensa.

educandos tendrán que buscarse/adquirir/financiarse -desde su desigualdad social de partida y durante toda su vida- conocimientos pragmáticos, múltiples, desconectados unos de otros y adaptados sólo al presente, por los que obtendrán títulos de valor 'caducable' en el mercado de trabajo.

La modernización, trampa y coartada en la sociedad informacional para que sigamos dejando en manos de expertos la producción del conocimiento y de la sociedad misma, produce efectos múltiples sobre la Escuela.

En primer lugar descontextualiza a los sujetos -convertidos en objeto de educación- de la realidad del mundo en que vivimos, neutralizando cierto tipo de conflictos, u ocultando otros. El conocimiento que viene desde arriba es aceptado como verdad incuestionable y su reproducción es la columna vertebral del sistema.

En segundo lugar inhabilita la legitimidad de los reales y concretos hacedores de Escuela para una acción alternativa a ese tipo de modernidad en donde quepa la posibilidad de crear un modelo educativo otro, distinto al de Escuela-mercado.

En tercer lugar genera mecanismos educacionales de actitudes defensivas frente a lo que está fuera, pues si la Escuela no se presenta socialmente como moderna, es subdesarrollada. Siguiendo esta lógica no cabe imaginar, por ejemplo, escuelas mestizas, identificadas en conocimientos y cultura contra-hegemónicas compartidas a nivel local, pero al mismo tiempo articuladas y enriquecidas por conocimientos y experiencias dadas en cualquier lugar del planeta.

En último lugar, pero no por ello de menor importancia, la modernidad y las reformas de la ideología postmoderna, aquella que proclama en fin de la historia, diseñan y re-programan la continuidad del vaciamiento, en la vida de los procesos educativos, del conocimiento de aquellos referentes científico-culturales-socio-históricos mínimos del pasado susceptibles de servir, aunque sea sólo para explicar el presente.

Sin embargo, a pesar de los demostrados esfuerzos de los reformadores escolares por mejorar la Educación, resulta que cuando miden su eficacia y eficiencia, los resultados no satisfacen los objetivos que se esperaban alcanzar, continuándose las reformas sobre lo reformado, sin cuestionarse el modelo, pues las causas del fracaso se sitúan fuera del mismo.

El caso español es paradigmático, pues la LOCE (año 2002) da por sentado el fracaso escolar español, sin estudio riguroso alguno -sólo tiene en cuenta el número de alumnos que no promocionan en la Educación Secundaria Obligatoria-, encamina la reforma hacia la obtención de resultados de calidad y crea el Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, siendo una de sus funciones la evaluación de diagnóstico sobre competencias básicas del currículo en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Los resultados se hacen públicos por barrios y escuelas para que las familias puedan elegir centro en función de las calificaciones del alumnado, en comparativa de titularidad pública/privada sostenida con fondos públicos/privada. El daño que esta normativa ha causado en la enseñanza pública, en el caso de Madrid, es enorme, pues estas pruebas -formuladas y efectuadas por personal técnico ajeno a los centros- se reducen a un examen de contenidos atravesados por la búsqueda de conocimientos sobre "la cultura española" (¿existe?) que deja fuera de juego al alumnado

inmigrante, lo que supone una torticera invitación a la fuga de alumnas y alumnos de nacionalidad española a la enseñanza privada de financiación pública o privada. En paralelo surge una nueva normativa sobre cesión de suelo público que impide de facto la creación de escuelas públicas en los nuevos desarrollos urbanísticos. La LOE del año 2005, actualmente en vigor, sigue el mismo criterio de calidad y sólo ajusta algunos parámetros sobre la equidad, subordinada a la dotación de medios vía Presupuestos Generales del Estado.

Así es como el conocimiento experto que diseña, desarrolla y evalúa, concluye que el problema debe estar en las características individuales 'desajustadas' de los sujetos, objeto de educación, y lo que hay que hacer es actuar sobre ellas, es decir, individualizar aún más la acción educativa para con los sujetos-problema, esenciales 'portadores' de dificultades que les impiden una escolarización 'plena'. En paralelo comienza a hacerse visible, amplificado por los medios de comunicación de masas, el conflicto y la violencia escolar en la Escuela (¿casualmente?) pública.

A nivel mundial, y en la UE con especial profusión, asistimos al surgimiento de este nuevo modelo de Escuela para el siglo XXI, uno de cuyos pilares ideológicos es la creencia en el mito de una "nueva" economía "basada en el conocimiento", pero otro de ellos, no hay que olvidarlo, es la destructiva campaña publicitaria desplegada para desprestigiar hasta el insulto infame a la Escuela pública, que está demostrando no ser lo suficientemente pública y de todo el mundo como para frenar a las fuerzas del capital que la están convirtiendo en una sombra de sí misma.

### III. EL DETERMINISMO: LA COARTADA PERFECTA

La fuerza de ciertas imágenes y creencias podemos situarla en su poder de naturalización. En ellas operan categorías sociales y criterios de distinción de forma tan obvia, que su génesis socio-histórica pasa a ser olvidada. Valga como ejemplo la afirmación generalizada en nuestro país de que la población inmigrante de fuera de la Unión viene para quitar el empleo a la población 'autóctona', olvidado ya aquel tiempo de la dictadura franquista en el que miles de miles de españolas y españoles tuvieron que emigrar del campo a las ciudades y de ahí a los países industrializados de Europa.

Y es aquí donde los límites entre conocimiento científico y sentido común tejen una malla compleja entre las dinámicas hegemónicas y las subalternas. Y es en esta dinámica que ciertos planteamientos ideológicos refuerzan un sentido dado a un orden social injusto, desigual y discriminatorio que se pretende legítimo por atribuírsele un carácter de inevitable. Fijémonos en la manera de justificar las guerras en las que participa la UE: es una guerra 'legal', 'justa' o 'humanitaria', porque la guerra es, a priori, definida como inevitable. La ideología y el lenguaje usado por los poderes de la UE son fatalistas, deterministas.

Romper con la idea de que las desigualdades sociales y educativas se deben a una supuesta naturaleza sustancial, trae consigo tener en consideración que la inteligencia y el conocimiento son históricamente contingentes, y por tanto modificables. La fuerza con la que aún actúa la 'teoría' del determinismo (cultural o biológico) en el contexto educativo y social europeo se mantiene gracias a su pretensión incesante de autoproclamarse como *doxa* hegemónica, imponiendo una explicación en el orden de lo natural a la contradicción entre la supuesta igualdad de los sistemas democráticos y la desigualdad sobre la que se estructura la vida cotidiana.

No necesitamos aquí trascender o criticar el discurso ideológico de las instituciones educativas de la UE, sino hablar de la ideología determinista que sustenta sus prácticas, pues disponemos hoy de suficientes herramientas de conocimiento para poder situarla críticamente en su lugar sin necesidad de hablar ideológicamente de ella, denunciando, con libertad y conocimiento de causa, el eficaz engaño sobre la maravillosa tela con la que fabrican los mercaderes-sastres el nuevo traje del emperador.

Sabemos que la escuela es un terreno socio-cultural en donde operan fuerzas a favor y en contra de la fatalidad y de la esperanza que tensionan las experiencias sociales y escolares. Los grupos subalternos (clasificados en pobres, baja clase social, infancias desprotegidas, inmigrantes, analfabetos, feminidades, grupos étnicos, o combinaciones entre todas ellas) son visualizados en el espacio social como 'minoritarios' frente a los agentes escolares. Atravesados por la exclusión y los estigmas, en su lucha por rechazar un único futuro posible que la escuela y la sociedad les brinda, viven éste, a su vez, como inexorable.

En el doble juego de los mecanismos de inclusión y relegación sobre los sectores llamados excluidos, se despliega una fuerza simbólica entre quienes actúan con voluntad de 'sacar adelante' a las alumnas y alumnos y la fuerza contraria de unas prácticas discriminatorias que no son vividas por sus agentes como tales porque están tan naturalizadas, que han llegado a formar parte de conductas sancionadas cultural y socialmente como buenas, como lo mejor que hay que hacer. En el otro extremo encontramos también prácticas de exclusión violenta y consciente.

Si estar dentro del sistema no es condición para ser incluido, el hecho de formar parte de las instituciones escolares verifica que la lucha en la negociación de los significados de lo que somos abre la vía a posibles nuevas representaciones de las personas y del mundo. En el terreno de la determinación está el lugar de la incertidumbre. Por el contrario, la creencia en lo inevitable impide comprender que los procesos biográficos se construyen en los discursos y son un producto socio-histórico.

Es por estas razones que se hace necesario ensanchar los horizontes del lugar educativo, a pesar de los perseverantes esfuerzos de quienes lo reducen a economía de mercado, para crear espacios y tiempos interdisciplinarios de encuentro y poder que apuesten por legitimar otras miradas teóricas y de base empírica, que problematicen los vínculos entre conocimiento y poder, capacidades intelectuales naturalizadas y éxito o fracaso en las trayectorias educativas. La Escuela puede ser hoy un espacio privilegiado de socialización y transculturalidad, si en su proceso de adaptación a las necesidades del mercado -lo que ha hecho siempre- no hacemos problema de las causas y consecuencias del determinismo social actual, es decir, la división en clases sociales desiguales, estratificadas y asimétricas.

La paradoja es que asistimos dentro de los países centrales del capitalismo a situaciones educativas propias de ese saco roto llamado tercer mundo; situaciones de exclusión, racismo y xenofobia que fracturan el binomio desarrollo/subdesarrollo haciendo tambalear la trayectoria fija y certera de la flecha del progreso. La asimetría en derechos efectivos que generan los movimientos transnacionales de capitales y de personas supone un reto para los países dadores de Desarrollo dentro de sus fronteras nacionales, pues se pone en tela de juicio la efectividad de los sistemas de bienestar social dentro de ellas. Uno de ellos es sin lugar a dudas la Educación. Si como nos decía El Roto en una de sus viñetas

“el papel de los científicos hoy consiste en potabilizar la sangre”, el papel de la educación parece que consistiera en hacer invisibles a los excluidos del sistema o en culparles de todos los males.

¿Qué hacer, entonces, en la práctica educativa, desde la ‘barriga del monstruo’ que reproduce el subdesarrollo en los países cuyo paradigma es el Desarrollo? Las reformas educativas y los programas de cooperación -dos caras de una misma moneda- no son solución, sino fuente de problemas. ¿Qué hacer?

¿Es acaso la naturalización y transparencia pública con la que se practica la desregulación y mercantilización escolar, dimanada de los organismos nacionales e internacionales implicados en el Desarrollo, lo que nos impide pensar en soluciones y alternativas globales, regionales y locales? Y en sentido inverso, ¿cuál es la razón por la cual siendo la Educación y su problemática asunto de las sociedades y de la sociedad del conocimiento en su conjunto, en la práctica acaba siendo el problema de los que están siendo educados? Si no es fruto de un efecto de magia, es plausible que este culpar a ‘los más débiles’ de su problema se haya venido construyendo y legitimando desde discursos naturalizadores del Desarrollo, cuyo efecto de verdad subsumen estructuras y prácticas sobre la realidad que son las que terminan por hacer del determinismo un pensamiento hegemónico. Porque “el criterio de lo que constituye el conocimiento, de lo que está excluido y de quién está cualificado para conocer envuelve actos de poder”, haciendo nuestro el análisis formulado por los antropólogos Gimeno y Monreal<sup>2</sup>. Si los criterios para clasificar al alumnado en la escuela-mercado legitiman actos de poder que cualifican y excluyen capacidades, conocimientos y proyectos de futuro, ¿la desigualdad atribuida es mercantilizable?

Indagar en las respuestas a los interrogantes aquí planteados, no sólo es pertinente para comprender mejor qué significan en verdad para nosotras y nosotros las actuaciones de los organismos internacionales, y de la UE en concreto, sino que es de vital importancia porque nos jugamos el futuro en ello. Urge conocer y comprender todo este entramado para ir abriendo las puertas y ventanas de las aulas por donde circulen nuevos aires de dinamismo y organización social que no hurten el problema político de fondo, que no es otro que ese modo de entender la política como estrategia para la supervivencia o la acomodación a un mundo, el actual, ya construido de una vez y para siempre.

Las preguntas que este documento formula pretenden la confluencia con otras en una búsqueda de respuestas colectiva. Disponemos de amplios y diversos conocimientos susceptibles de ir generando procesos de educación social crítica susceptibles de hacer frente a determinismos, mercantilismos y a la lógica bárbara del sistema capitalista.

Podemos y debemos hacer de ambos -conocimientos y procesos educativos que garanticen la vida-patrimonio público, porque en caso contrario tenemos el firme convencimiento de seguir contribuyendo a reproducir la desaprobación del ‘otro’, las desigualdades y las diferencias asimétricas estigmatizadoras de los poseedores para con los desposeídos del conocimiento generado sólo por y desde el modelo eurocéntrico, neo-colonialista occidental y mercado.

---

<sup>2</sup> GIMENO, J.C. y MONREAL, P. (1999) **La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología.** Libros de la catarata, Instituto de Desarrollo y Cooperación e la UCM, Instituto de Sociología de las Nuevas Tecnologías de la UAM, Madrid.

Quizá estemos frente a un panorama futuro en donde lo obsoleto sea la creencia en una 'ciencia infusa' que algún día haga efectivo el reparto de la riqueza<sup>3</sup> sin modificar las estructuras de poder del sistema capitalista y del sistema mismo que opera a través de nosotros con violencia para conservarse, pues los resultados visibles del actual Desarrollo en el que todos somos copartícipes en mayor o menor grado, pero en mucha mayor medida y peso específico las instituciones de la UE, pueden estar resultando una 'justa' distribución de la pobreza entre los que cada vez más se empobrecen, mientras la riqueza sea vista como privilegio 'natural' de una cada vez más exigua minoría.

28 de Marzo de 2010

---

<sup>3</sup> Entendida como la totalidad de lo que el ser humano produce para la satisfacción de los requerimientos para la vida de todas y todos en el Planeta sin necesidad de agotarlo.