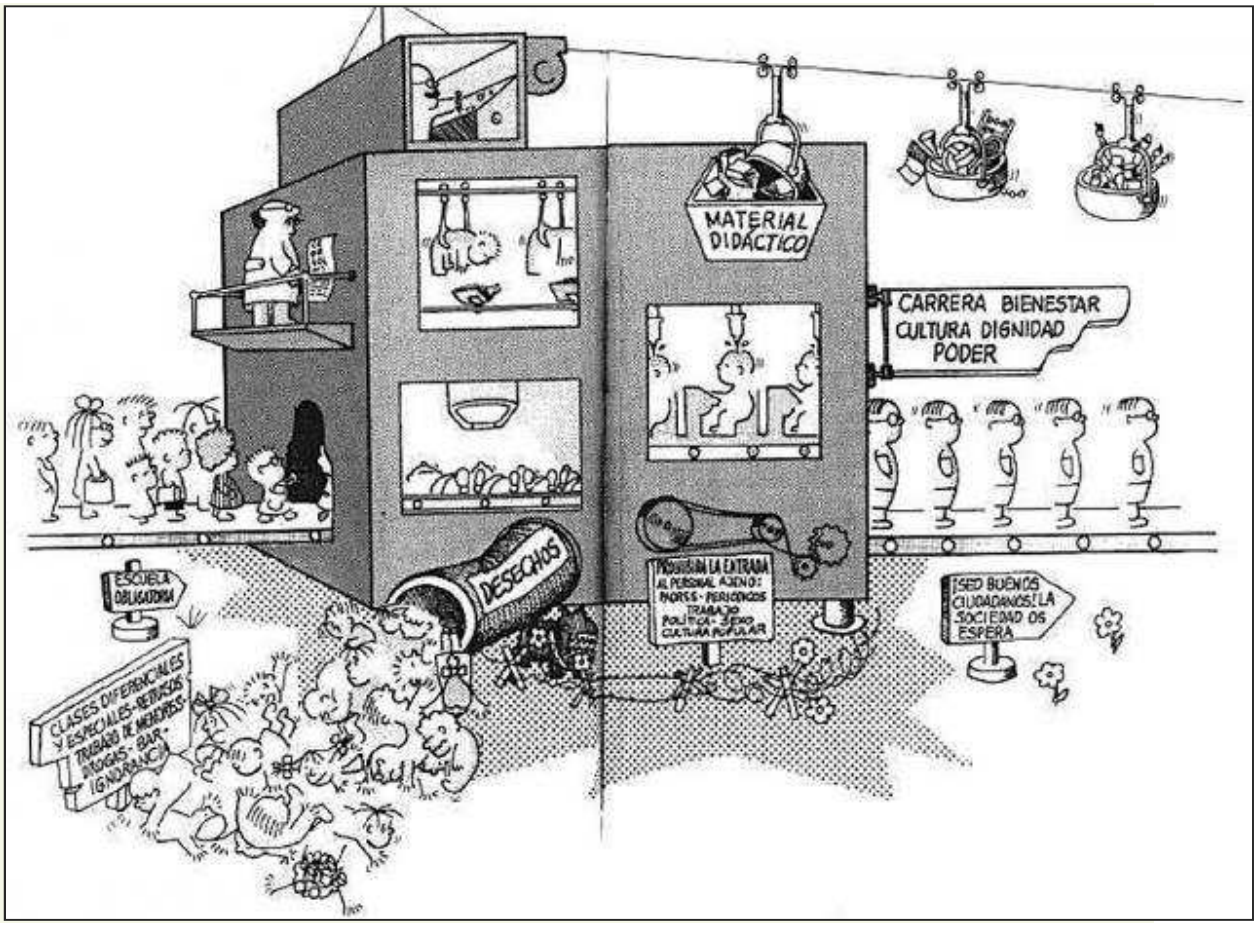
Descompresión y desregulación en educación[1]

Publicado: 04/03/2011

Hasta el inicio de la segunda mitad del siglo XX los sistemas educativos de los países europeos se han caracterizado por una organización que favorece la selección temprana y la clasificación de los estudiantes y su asignación en el marco de la educación a ramas muy distintas, tanto por la estructura del currículo como de las posibilidades de promoción social y cultural que ello implica. Fue muy extensa la distinción entre una rama de un alto prestigio académico, de la científico-técnica de valía media y de otras formaciones valoradas con un estatus bajo. La asignación de los estudiantes se llevó a cabo teóricamente sobre la base de sus puntuaciones en los exámenes en el año 4° ó 5° de los estudios hacia los 10-11 años de edad, como en el caso del "eleven plus" británico o el examen de ingreso en español. Sin embargo, en la práctica, la influencia de la clase social de pertenencia fue decisiva, dejando de forma inequívoca favorecidos a los estudiantes del origen social alto. En este contexto educativo surgió en los años cincuenta y sesenta, un proceso de expansión y renovación de los métodos y contenidos educativos y una creciente confianza en la educación como una herramienta clave para promover el desarrollo y neutralizar las desigualdades sociales y culturales, desarrolló la idea de la escuela como una forma integral de educación que se ofrece a todos los estudiantes de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de la misma institución y la misma clase, lo que impide la separación en diferentes vías de formación que pueden ser irreversibles. Tratando de evitar los efectos socialmente discriminatorios de selección temprana de los estudiantes de diferentes orígenes y de estado, se condensaban en la "escuela la comprensión" las aspiraciones de los grupos sociales más progresistas: igualdad de oportunidades, cultura superior y común a todos los estudiantes, y apertura a la diversidad dentro de la misma escuela. Estas aspiraciones están en riesgo serio. Las fuerzas neoliberales y neoconservadores, usando la idea perversa de la "autonomía escolar" conducen a la privatización total del sistema educativo. Ante el principio de "una escuela común para niños diferentes", que define la "escuela comprensiva", la desregulación del plan de estudios (en la actualidad un 35%, más tarde, cuando las circunstancias lo permitan, el 100%), dará lugar a la aparición gradual de las diferentes escuelas para los niños diferentes para competir por los "clientes" en el mercado educativo. Es la mano invisible del mercado para llegar a fin.

[1] Artículo tomado de la página de la Universidad de Compostela (España). http://firgoa.usc.es/drupal/node/48683. Traducción propia



Félix Angulo Rasco: El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo[2]

04/07/2007

1. Introducción.

La dificultad inmediata que nos encontramos si queremos abordar la 'problemática' que plantea el título de este trabajo se encuentra en saber a qué llamamos neoliberalismo; cuestión que no es baladí, en tanto supone plantearnos tres problemas iniciales de distinta entidad, pero de considerable importancia. El primero se encuentra en que la definición de dicha corriente política se complica al desparramarse sus discursos y sus acciones por campos genéricos tan importantes y complejos como la cultura, la economía y la teoría democrática, por poner unos pocos ejemplos. El segundo, se debe a que la denominación utilizada en el título de este trabajo aparece 'indistintamente' sustituida por otras acepciones que actúan como sinónimos políticos de la misma; tales como los de 'nueva derecha' y 'neoconservadurismo' (1). Y el tercero se resume en una simple, pero importante, pregunta: ¿es el neoliberalismo tan importante como para tenerlo

[2] **Félix Angulo Rasco: El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo**
Félix Angulo Rasco, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cádiz
Kikirikí, nº 35, 1995

en cuenta y convertirlo en objeto de análisis crítico? Quisiera abordar a continuación, y brevemente, estos dos últimos problemas, dejando el primero, como eje central de este escrito.

2. ¿Es tan fiero el Neoliberalismo como lo pintan?

Probablemente, uno de los procesos de análisis político más complejo sea el aislar los componentes químicamente puros de las tendencias ideológicas existentes y pasadas. En realidad, el químico político se enfrenta (afortunadamente) a dos factores que hacen de su trabajo de laboratorio una empresa casi imposible: Por un lado, las ideologías pueden conformarse (proceso que se acentúa con el tiempo) a través de la 'interrelación' de posiciones y concepciones (cosmovisiones, si se prefiere) (2) diversas; es más, dependiendo del ámbito social propio del que se trate, es posible utilizar varias denominaciones que aun manteniendo concomitancias, paralelismos y supuestos comunes difieren en importantes matices con respecto a puntos concretos del ámbito sociopolítico del que se trate. Añádase a ello que cuando se compara la práctica política de una supuesta ideología en varias naciones-estados pueden encontrarse, frecuentemente, marcadas variaciones debidas al pasado y al presente político, económico, cultural y social de cada país en particular. Este es posiblemente el caso del Neoconservadurismo. Tal como Rieger (3) señala, el neoconservadurismo americano se nutre de corrientes que van, en un espectro amplio pero muy concreto, desde el liberalismo hasta la derecha conservadora (reaccionaria y aristocrática), pasando por el tradicionalismo conservador; en Alemania, sin embargo, los neoconservadores no han sido indiferentes a la filtración de un conservadurismo reaccionario y xenófobo con reminiscencias del viejo, y desgraciadamente no extinto, nacionalsocialismo (4).

Una forma simplificada de afrontar esta circunstancia se encuentra en aceptar las que podrían considerarse dos tendencias básicas de la corriente ideológica que nos ocupa: una liberal y otra conservadora. La primera más relacionada con conceptos como monetarismo, mercado, desarrollo tecnológico; y la segunda con aristocracia, autoridad, militarismo y valores religiosos, por ejemplo (5). Otra opción bastante menos simple y más comprensiva es la de Dubiel, quien afirma: "El Neoconservadurismo es una doctrina de reacción. Moviliza... argumentos de la economía política neoliberal, de la sociobiología y de la genética humana, de la crítica al marxismo positivista, de la crítica cultural conservadora y de la teoría elitista de la democracia para la defensa política de una racionalidad «liberal» de las sociedades occidentales percibida como amenaza" (6).

En realidad, estas dos posturas son complementarias, en el sentido de que el 'neoliberalismo' es, en definitiva, una ideología política que reacciona contra cualquier otra ideología que recoja o asimile no sólo componentes socialistas, sino también muchos elementos del viejo liberalismo decimonónico (7); aunque por razones distintas. Pero estas aclaraciones no despejan una pregunta que late tras estas líneas, y que cualquier persona estaría dispuesta a formular: ¿Por qué utilizar la denominación 'neoliberalismo', y no las otras? Debo confesar que no tengo una respuesta concluyente; lo más que puedo ofrecer es un 'comodín conceptual'; el siguiente: la acepción neoliberalismo me parece adecuada tanto si con ella queremos hacer hincapié en los componentes más economicistas (mercado y privatización) que propugna esta corriente, como si, por añadidura, percibimos implícitamente la capacidad que estas ideas tienen para infiltrarse (o ser asimiladas sin más) por partidos y pensadores (?) socialdemócratas; algo sobre lo que volveremos más tarde.

Por otro lado, la acepción 'neoconservadora' resulta también pertinente si nos detenemos en otros factores como la acentuación aristocrática, la nueva/vieja religiosidad, el cuestionamiento, no necesariamente frontal sino encubierto, de los derechos humanos, la ley y el orden, el racismo, el puritanismo sexual y otros temas por el estilo. Por último, 'nueva?derecha' también resulta 'eficaz', si la empleamos para denominar el conjunto de partidos que van desde el centro hasta la derecha no 'constitucional' (excluyendo a esta última por el momento, claro está). Para situarnos, aquí entrarían, en nuestro caso, no sólo partidos como el Popular (de ámbito nacional), sino muchos partidos nacionalistas o generados en la propia dinámica política de las autonomías (Partido Nacionalista Vasco; Convergencia y Unión; Unión del Pueblo Navarro; Unión Valenciana, etc.).

Teniendo todo ello en cuenta, continuaré utilizando la acepción 'neoliberalismo' por motivos particulares: primero, porque el contenido de este trabajo girará especialmente alrededor de la problemática económica que esta corriente plantea, y es desde ella desde donde abordaremos, fundamentalmente, las derivaciones sobre la educación; segundo, porque es más fácilmente perceptible el peso que las posiciones económicas neoliberales tienen en los así denominados, políticos socialdemócratas, que la filtración en ellos de otros elementos de raíz más conservadora y aun reaccionaria. Lo que nos lleva a la pregunta que encabeza este apartado.

Existen dos terrenos 'institucionales' que, por sí mismos, conforman la plataforma básica para que una ideología política impregne no sólo el modo de concebir e interpretar nuestro entorno social (y nuestras posibilidades futuras), sino también la acción política práctica. Una es la 'publicidad' que pueda generarse de las ideas, la otra, que políticos representantes o transmisores de dichas ideas ocupen el poder ejecutivo y el legislativo (8). Los neoliberales se han cubierto, ciertamente, de éxito en estos dos terrenos de confrontación. Ambos casos se han dado durante la década de los años ochenta, aunque el primero, tendría que retrotraerse, al menos, a la década de los sesenta. Los intelectuales neoconservadores, algunos de los cuales con pasado socialdemócrata, han tenido y tienen a su disposición poderosos mecanismos para propagar sus doctrinas; mecanismos que van desde revistas (The Public Interest, por ejemplo), a fundaciones (con amplia disponibilidad presupuestaria, como la «Heritage Foundation» en USA, el Instituto de «Economics Affaires» en el UK o la «Fundación Santa María» en España), pasando por la prensa escrita y medios audiovisuales que suelen actuar como monopolios (9). Estas plataformas de propaganda han servido y han sido ocupadas por 'intelectuales' que no solamente han ofrecido los cimientos ideológicos (filosóficos y políticos) del discurso neoliberal (como F. A. Hayeck y A. Bloom) sino que también han apoyado activamente y se han servido de 'científicos sociales' cuya misión ha sido aportar fundamentos empíricos a la doctrina neoliberal (como D. Bell, J. M. Buchanan, J. E. Chubb, T. M. Moe, Ch. Morrish); algunos de estos últimos son los que activamente han trasladado y transformado los elementos clave de dicha ideología en propuestas educativas y sociales concretas o, no menos importante, han pretendido socavar los más arraigados argumentos del contrario (10).

Por otro lado, apoyándose en este manifiesto poder 'publicitario', y desde finales de los años setenta y hasta el presente, hemos sido testigos de la entrada en el gobierno de las 'principales' naciones capitalistas occidentales de partidos y políticos profesionales que han colocado como estandarte de acción legislativa la ideología neoliberal. Pero este acontecimiento histórico quedaría reseñado muy en la superficie si no tenemos en cuenta dos cosas: En primer lugar, y tal como señala Offe (11), una clase media cuantitativamente considerable (que ha crecido de forma sostenida desde el final de la segunda guerra mundial), con altos ingresos, cierta seguridad en el

empleo y 'bienestar privado' considerable, ha reorientado sus preferencias políticas hacia las alternativas privadas, individualistas y de mercado, conectando claramente con dicha ideología. En este sentido, esta mayoría satisfecha, como la denomina Galbraith (12), no sólo ha resituado sus votos en los partidos neoliberales, sino que ha encontrado en ellos, la expresión política de sus nuevas 'tendencias' y 'necesidades'. Esto quiere decir que los neoliberales no han llegado al poder solamente por el mero efecto de su 'propaganda' (de suyo muy importante), sino por haber representado la solución a los temores? políticos, sociales y económicos que dicha clase media satisfecha ha ido sintiendo frente al estado de bienestar y la crisis económica internacional (elementos estos últimos alentados, eso sí, por la propaganda neoconservadora misma) (13).

En segundo lugar, no olvidemos tampoco que el neoliberalismo no es una doctrina que nutra exclusivamente a los partidos que conforman la nueva derecha. La mayoría, si no la totalidad, de los partidos socialdemócratas, han adoptado políticas neoliberales en la economía, reestructuración de la producción y la esfera laboral, como única salida de la crisis; políticas que en ocasiones han sido mucho más radicales, en este terreno, de lo que cabría esperar incluso de los partidos conservadores (14).

El neoliberalismo es hoy, ciertamente, una ideología hegemónica, para utilizar la expresión de Gramsci (15), extendida en grupos intelectuales, en medios de información, en instituciones y fundaciones y que, además, forma parte estructural de la formas de comprensión, decisión y actuación de la 'cultura de clase media satisfecha', lo que a la postre resulta más preocupante. Por ello, la 'fiereza' del neoliberalismo no estriba ni en el contenido ni en la validez de sus argumentos, ni siquiera en el éxito, muy discutible, de sus acciones políticas en los gobiernos en los que se han instalado (16). El neoliberalismo es actualmente una ideología fuerte porque impregna más profundamente de lo que podemos imaginar tanto la cultura social de un sector mayoritario de la sociedad civil, como, asimismo, la cultura política de las élites gobernantes, administradores, funcionarios y técnicos cualificados.

3. Ascenso y Caída del Estado de Bienestar: o el paso de lo cuantitativo a lo cualitativo en los sistemas educativos.

Para comprender las repercusiones que el neoliberalismo ha tenido en los sistemas educativos de masa, quisiera tomar como punto central de discusión la así denominada «Crisis de los Estados de Bienestar», por ser éste un terreno en el que confluyen tanto las políticas económicas con las políticas sociales en general. Como es bien conocido, la definitiva implantación de los 'Estados de Bienestar' (tal como ahora se los conoce) en los países con democracias capitalistas industrializadas ha tenido lugar, de manera que podríamos considerar especialmente definitiva, tras la segunda guerra mundial. Dichos Estados, que han sido el elemento clave para la expansión 'apaciguada' y no excesivamente conflictiva de la economía capitalista, se distinguen por tres características básicas (17): Una fuerte *intervención estatal en la economía*, a través de la cual se pretendía regular el mercado para mantener el pleno empleo, y una economía activa orientada a la demanda (18); la provisión pública (estatal) de servicios sociales universales, como sanidad, educación, vivienda, desempleo, pensiones y ayudas familiares; y la asunción por el estado de la responsabilidad en el mantenimiento de "un nivel mínimo de vida, entendido como un derecho social... no como caridad pública para una minoría, sino como un problema de responsabilidad colectiva hacia todos los ciudadanos de una comunidad nacional moderna y democrática" (19).

Si centramos ahora nuestro punto de vista en la educación, podemos darnos cuenta que son las dos últimas características, pero concretamente la segunda, la que nos interesa comentar aquí. Efectivamente, sin necesidad de realizar complejos análisis, la edad de oro del Estado de Bienestar - como la ha denominado Gough (20) -, ha de ser interpretada, en cuanto a la educación se refiere, como el impulso decisivo para comprender lo que en otro lugar he denominado el ciclo de 'consolidación cuantitativa de los sistemas de educación de masas (21), que se distinguen por cuatro elementos: el primero, las altas tasas de escolarización obligatoria; segundo, la presencia de una administración educativa central con una burocracia considerable encargada del control, seguimiento y distribución de los recursos materiales y humanos; tercero, la existencia de leyes de educación obligatoria, leyes que expresaban directamente la responsabilidad colectiva de todos los ciudadanos por el acceso a la 'cultura' y al desarrollo intelectual de las generaciones futuras; y el cuarto, por la introducción y la generalización (22) del proceso de incorporación en una colectividad de los futuros ciudadanos a través de la autoridad simbólica que han ejercido los estados-nación sobre la escolarización de las masas. Sobreestimando este último elemento, el más ideológico de todos ellos, pero reconociendo el importante papel que juegan los anteriores, es dable afirmar que el ciclo cuantitativo podría denominarse el ciclo de la educación *para la ciudadanía*. (23)

Sin embargo, dicho ciclo cuantitativo está dejando paso desde mediados de los años setenta (en coincidencia con la propagación de la doctrina neoliberal) a lo que, para continuar con la terminología, podemos denominar 'ciclo cualitativo'; es decir, un ciclo que organiza los discursos desde el poder alrededor de la idea de 'calidad de los sistemas educativos'. Incluso los expertos en educación de la O.C.D.E. (24), en un informe recientemente publicado, advierten este cambio de ciclo, que es para ellos un importante cambio de preocupaciones. Pero para explicar esta transformación de problemas cuantitativos a problemas cualitativos que hacen referencia a aspectos 'internos' e 'ideológicos' del propio sistema, no basta asumir que la situación que comenzamos a vivir actualmente y las preocupaciones que lentamente comienzan a ocupar un lugar destacado en los medios de comunicación, en los foros 'científicos' y en el discurso de la administración de turno, son una sucesión histórica y lógica de las anteriores. En realidad, tenemos que volver al Estado de Bienestar para entenderlo, pero ahora en relación a las críticas formuladas contra él, y a las recomendaciones para superar sus crisis internas.

Veamos brevemente algunos de los elementos críticos que se han destacado (25). Uno de los que más literatura ha recogido es el relativo al déficit público o fiscal, y que tiene que ver con la dificultad de las políticas redistributivas para satisfacer el aumento de las demandas sociales generadas por el propio estado de bienestar (26). Pero el déficit fiscal no estriba exclusivamente en la ideología que determina la importancia política de cubrir necesidades sociales, sino que se apoya, a su vez, en la desconfianza sobre las políticas económicas de demanda. Desconfianza centrada en la, para los neoliberales, profunda alteración de las condiciones de realización de la producción y la acumulación capitalista, el incremento de los costes salariales, las atribuciones alcanzadas por los sindicatos, la excesiva regulación del estado, la ineficacia de la propiedad pública de estructuras típicas de mercado y el efecto negativo del 'igualitarismo' del sistema impositivo cerrando el paso a la inversión privada.

Junto a estos elementos se han destacado otros, que son los que más nos interesan aquí: Los problemas administrativos y los problemas políticos (27). En cuanto a lo primero, es relativamente sencillo comprender que un sistema de asistencia social en cualquiera de los ámbitos que dicha asistencia comprenda, requiere, indefectiblemente, una estructura administrativa extensa e

importante. Ello supone un aumento de la carga burocrática en general y una burocratización creciente del estado; llegando, como se ha denunciado desde las filas neoconservadoras, a la directa intromisión de la administración misma en la esfera (vida) privada. Pero la acusación no es tanto con respecto a la citada carga burocrática, algo que siempre ha existido en los estados-naciones occidentales, como al potencial que para algunos acarrea de destrucción y paralización de la iniciativa individual. Como se ha repetido hasta la saciedad, parafraseando a Adam Smith, en el Estado de Bienestar la mano del 'estado' es más visible y predomina en detrimento de la 'invisible' del mercado.

En cuanto a lo segundo, los problemas políticos que se destilan de los anteriores suponen, de alguna manera, un replanteamiento de la concepción liberal de la democracia o, si se prefiere, un ajuste de cuentas del neoliberalismo con respecto a la teoría de la democracia. Es fácil aceptar que una situación de estado de bienestar, genera, intensiva y extensivamente unos bienes culturales e intelectuales, además de la satisfacción de necesidades básicas primordiales, que confieren a una amplia mayoría (y no sólo de clase media) posibilidades 'políticas' impensables en otra situación. Estas nuevas posibilidades políticas pueden expresarse en los ideales de ciudadanía y de transformación de la democracia. Democracia que podría pasar de ser un procedimiento 'mecánico' de alternancia representativa en el poder a convertirse en una forma de cultura política que impregne la vida cotidiana con la exigencia de la participación activa de los ciudadanos.

Este cambio tuvo consecuencias visibles con la aparición de instituciones intermedias locales que se establecieron como focos en los que encauzar la demanda creciente de participación en los asuntos públicos. El problema aquí, pues, no se encuentra en el ataque a la democracia representativa, sino en la permeabilización de las instituciones y administraciones a la voluntad de los ciudadanos; entendidos así como seres autónomos, con derechos para conformar la voluntad política, más allá de su presencia con su voto en las elecciones. El problema es, por lo tanto, la excesiva demanda de participación en lo colectivo, el temor a la superposición del ciudadano en las decisiones que requieren la presencia de cuerpos selectivos de élites 'ilustradas' y el implícito, así se veía, cuestionamiento a la autoridad política y estatal.

De alguna manera, este punto no deja de ser contradictorio con el anterior. Parecería que, frente a una carga burocrática excesiva, el remedio correspondiente se encuentra en, justamente, descargar dicha burocracia, permitiendo que las organizaciones locales adquieran con respecto a ciertas parcelas la autonomía suficiente como para tomar sus propias decisiones y elaborar sus propias políticas, resultado de la implicación informada de los ciudadanos. Pero esta aparente paradoja se disipa si tenemos en cuenta que lo que aquí se dilucida es, puesto en términos de filosofía política, asentar la democracia según los términos prácticos de una libertad positiva o de una libertad negativa. Es decir, se entiende ?positivamente? la democracia como la "participación en una práctica común, cuyo ejercicio es lo que permite a los ciudadanos convertirse en aquello que quieren ser, en sujetos políticamente responsables de una comunidad de libres e iguales", o bien se asume ?negativamente? que la democracia se sustenta en los derechos subjetivos a partir de los cuales "gozan de la protección del Estado mientras persiguen sus intereses privados dentro de los límites trazados por las leyes" (28). El individuo privado es entonces el eje de la autodeterminación, no el ciudadano que activa y autónomamente participa en la voluntad común.

En este sentido, si los problemas provocados por el aumento de la burocracia y la intervención estatal eran, para un sector inicialmente minoritario de intelectuales conservadores, considerables, el temor a las demandas de participación incubadas por el propio estado de

bienestar resultaban aun mucho más preocupantes. Baste para ello citar unas líneas del informe de la Trilateral sobre la crisis de la Democracia; crisis que ellos rotularon como de crisis de gobernabilidad:

"El desenvolvimiento efectivo de un sistema de democracia política requiere alguna medida de apatía y no implicación por parte de los individuos y los grupos... La vulnerabilidad del gobierno democrático en Norteamérica, no procede fundamentalmente de amenazas externas, aunque tales amenazas sean reales, ni de la subversión interior de derechas o de izquierdas, aunque ambas sean posibles, sino de la dinámica interna de la democracia misma conformada por una sociedad altamente educada, movilizado y participativa" (29).

El resultado parcial de todo este proceso, no concluido del todo, se atisba a finales de los años setenta y a principio de los años ochenta con la entrada, como decíamos antes, en EE.UU. y en el Reino Unido, de gobiernos conservadores, con la pretensión de arreglar los desperfectos ocasionados por la larga noche ?para el neoliberalismo? del Estado de Bienestar.

Dichos gobiernos reorganizaron sus nuevas estrategias políticas alrededor de cuatro ejes primordiales: a) el monetarismo: reforzamiento de las fuerzas del mercado libre y de la economía de la oferta; b) las políticas de privatización de los servicios públicos, especialmente aquellos con más posibilidades de remercantilización (comunicaciones y sanidad, por ejemplo); c) el reforzamiento y extensión de la ideología Social del Mercado, es decir, de la elección y libertad individual, la defensa de la 'privacidad' y de la conversión del ciudadano en cliente; y d) los cambios, algunas veces radicales, en la estructura y papel del Estado, en las que se pedía un estado mínimo (no intervencionista y sin peso en el sector público) pero fuerte, es decir, capaz de controlar las demandas amenazantes de participación política y la supuesta ingobernabilidad propiciada por el peso de lo local sobre lo central y la iniciativa privada.

El éxito de todas estas iniciativas no ha sido ni uniforme ni indudable. Mientras que el de las primeras resulta dudoso, o como mucho parcial, el de las segundas parece el más consistente, llegando en ocasiones a ser absoluto (30). Pero ¿cómo se traslada toda esta problemática al sistema educativo? La respuesta a la pregunta no es única y tendría que ubicarse en lo que arriba denominábamos ciclo cualitativo. Quiere esto decir que la interpretación práctica de las necesidades cualitativas del sistema se hace teniendo en cuenta los nuevos parámetros políticos que introducen la ideología neoconservada en alza. Si nos centramos en los elementos más esenciales de todas las medidas que acabamos de mencionar, podríamos seleccionar para el sistema educativo las siguientes: por un lado, la extensión del ideal del cliente (o consumidor) y, por el otro, la centralización del control y de la cultura y la desregulación escolar. En conjunto, como ahora veremos, no suponen otra cosa que la traducción mercantilista (o empresarial) de la educación como servicio público (31).

Las razones pueden ser bastante claras: la imposibilidad material de privatizar el servicio educativo lleva a los políticos neoconservadores a empresarializar, si se me permite la expresión, el sistema mismo (32). Este es un movimiento de privatización indirecta, no necesariamente relacionado con la titularidad del servicio sino con el funcionamiento del mismo. Pero para que ello sea posible se requiere que el Estado intervenga asegurando la selección del 'código cultural' (que determina los objetivos a conseguir) y el sistema de control/responsabilidad del código o los códigos seleccionados (33). Una vez asegurados los objetivos y el mecanismo de control, el siguiente paso es desregular escolarmente el sistema. Quisiera detenerme sobre este último.

El término desregulación procede de la economía política y designa la desimplicación del estado en la organización de la economía y del trabajo. Transportado a la educación, el concepto hace referencia a la falsa descentralización escolar, por la cual las escuelas se ven obligadas a asumir una 'autonomía' en la que no viene asegurado ni un cupo constante de alumnado, ni, lo que es si cabe más importante, recursos presupuestarios y humanos. Las escuelas, tendrán que competir por su cuota de mercado, ofreciendo un servicio determinado según los objetivos que han de cumplir y bajo el control de un sistema de evaluación externo. La participación en el sistema se establece de dos maneras: los ciudadanos son ahora clientes que como individuos compran un servicio (un producto cultural), en un mercado competitivo; las escuelas, son unidades de producción que ofrecen el valor de sus servicios sometidas al control de calidad. Las escuelas retienen una cierta autonomía para seleccionar los medios de producción, pero no para elegir ni los objetivos de la escolaridad ni los procedimientos de control/responsabilidad. La profesionalidad docente queda limitada por un lado a la creación de medios y, por el otro, a la venta de dichos medios a los clientes. En esta dinámica, claro está, los clientes reclaman acuciados por un mercado incierto, un tipo de educación que les asegure, lo más posible, su acceso al mercado laboral. La calidad de la educación, por lo tanto, y cerrando el círculo, depende de las necesidades del mercado, de los requisitos cognitivo y actitudinales que demanden los empleadores. Rn este proceso, que he simplificado en extremo, aparece la figura de la dirección (un elemento clave, al que no podemos dedicar más tiempo aquí) reconvertida en gestionadora de la unidad de producción, que es al fin y al cabo en lo que puede llegar a convertirse la escuela (34).

4. El Futuro no está cerrado.

¿Es en realidad este el panorama que parece dibujarse en el futuro de nuestro país? La respuesta, que a mi juicio es sí, deja sin explicar algunas particularidades propias. En principio, sería naturalmente muy arriesgado, cuando no erróneo, afirmar que la evolución de nuestro sistema siguió los mismos parámetros que la de otros países occidentales vecinos. En realidad, desde la instauración de la democracia, pero especialmente en la década de los ochenta, los gobiernos sucesivos se encuentran con una tesitura de un 'doble vínculo' político: crear/consolidar el Estado de Bienestar y, al mismo tiempo, 'desmantelarlo'. Algo que se ha ido reflejando en las declaraciones y en las políticas sociales y económicas contradictorias de los últimos diez años; aunque, últimamente, parezca decantarse claramente por lo segundo: el desmantelamiento paulatino (35). Lo que llevado a nuestro sistema educativo, y según los términos en los que hemos planteado las cosas, significa que la política educativa se ha visto sometida casi de manera simultánea a la inaplazable necesidad de cerrar el ciclo cuantitativo de desarrollo del sistema e introducirse rápidamente en la controversia cualitativa (36).

Si tomamos como ejemplo la acción legislativa más sobresaliente de los últimos quince años, podemos considerar abiertamente a la L.O.D.E. como la ley educativa que 'definitivamente' legitima en nuestro país, tal como decíamos antes, el ideal de *ciudadanía* implícito en la extensión de la escolaridad de masas, escolarización que a su vez refrenda y consolida; mientras que la L.O.G.S.E. es una ley que en cierta medida actúa de puente entre uno y otro ciclo, pero que, principalmente, introduce, de modo inapelable en el sistema educativo español, las exigencias y necesidades del ciclo cualitativo. Como se ha señalado en otros lugares (37), de esta última ley destacan tanto su hincapié en un curriculum común centralizado, como, así mismo, la exigencia de una estructura de control sobre la actuación del sistema educativo, pero especialmente de los rendimientos, los docentes y las escuelas. En conexión con estas cuestiones sería necesario situar la creación del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad y las '77 medidas' recientemente

publicadas. Una vez establecido todo ello, viene de suyo la creación del mercado (o supermercado) educativo, en el que las escuelas podrán disputar su cuota de clientes en razón de la eficiencia de los medios elegidos y la 'calidad productiva' generada.

De todas formas, todavía es pronto para ir más allá de la constatación de estos indicios, tanto en lo que respecta a nuestro sistema educativo como a los de otros países. Además, aunque aquí se han indicado algunas características, no es posible señalar con precisión las que adoptará de modo definitivo este nuevo ciclo cualitativo que acaba de comenzar; pero son estos pocos indicios los que parecen señalar que la futura política educativa en los países occidentales se reestructurará, indudablemente, alrededor del valor central del mercado educativo, si es la ideología neoconservadora la que se apropia definitivamente del discurso y del control político en educación.

Tampoco resulta factible prever con precisión las dificultades, los 'retrocesos' y las reorientaciones, hasta de signo contrario, a las que pueda dar lugar la implantación de este ciclo. Incluso allí en donde la consolidación de la políticas educativas neoconservadoras pueda tener consecuencias más catastróficas, es decir, en aquellos estados-nación cuyo sector primario permanece aún pobremente desarrollado, como es el caso de muchos países latinoamericanos, africanos y asiáticos, pueden aparecer alternativas ciudadanas opuestas al mercado educativo. Sobre todo ello nada está escrito, y no es inimaginable que en muchos casos el viejo ideal no realizado de ciudadanía resurja en medio de un mercado arbitrario, injusto y despiadado. Todo depende de la capacidad de reacción de la sociedad civil, y en especial de los educadores, y de la vertebración política de los nuevos grupos sociales no gubernamentales. La esperanza y la ilusión de convertir este ciclo en la realización de la cualidad de la ciudadanía supranacional, democrática, autónoma e informada, es algo, que ni tan siquiera la propaganda neoliberal podría oscurecer y anular.

NOTAS

1 Rieger, F. (I 989) *Der amerikonische Naeokonservatismus: Analyse und Kritik eines post?liberalen Politikkonzepts*. Der Deutsche Universitáts?Verlag; Wiesbaden; Miliband, R. Panitch, L. y Saville, J. (Comps.) (I 992) *El Neoconservadurismo en Gran Bretaña y Estados Unidos*. Edicions Alfons el Magnánim. Generalitat Valenciana; Dubiel, H. (1993) *¿Qué es Neoconservadurismo?* Anthropos. Barcelona.

2 Tomo prestada la expresión 'cosmovisión' de mi compañero A. I. Pérez Gómez.

3 Rieger (I1989) Op. cit. págs. 46 y ss. Especialmente esquema n° 2, pág. 56.

4 Dubiel (I 993) Op. cit ; Habermas, J. (1988) El criticismo neoconservador de la cultura en los Estados Unidos y en Alemania Occidental: un movimiento intelectual en dos culturas políticas, en Guiddens et al. (1988) *Habermas y la Modernidad*. Cátedra. Madrid, págs. 127?152.

5 Los siguientes trabajos, entre otros, abundan en esta dicotomía: Shea, Ch. M. (1990) Pentagon vs. Multinational Capitalism: The Political Economy of the 1980s School Reform Movement, en Shera, Ch.M., Kahane, E. y Sola, P. (Eds.) (1990) *The New Servants o f Power. A Critique o f the 1980s School Reform Movement*. Praeger. New York; págs. 3?36.; Shapiro, S. (1990) *Between Capitalism and Democracy. Educational Policy and the Crisis of the Welfare State*. Bergin & Garvey. New York.; Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1988) "Schooling, Culture and Literacy in the Age of

Broken Dreams. A Review of Bloom and Hirsch" *Harvard Educational Review*, Vol. 58, N° 2, págs. 172? I194.

6 Dubiel (1993) Op. Cit, págs. 6?7.

7 Así entendido, el libro de Gray, J. (1992) *Liberalismo*. Alianza, Madrid, sería en realidad un alegato en favor del neoliberalismo, y no una descripción histórico?política del 'liberalismo', como engañosamente señala el título.

8 Lo que podría derivar en un cambio de los miembros del poder judicial por otros más afines, o simplemente el reforzamiento de los ya existentes.

9 En Miliband, R. Panitch, L. y Saville, J. Op. cit., y Ball, St. (Comp.) (1993) *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Morata, Madrid.,se recoge una muestra. La cuestión del monopolio no es un tema menor; recientemente un político de Izquierda Unida tuvo el atrevimiento de plantear la necesidad de una ley anti?monopolio de los medios audiovisuales y de la prensa escrita, que fue duramente contestado en un editorial por el periódico El País.

10 Una buena muestra de ello es el trabajo de Morrish, Ch. (1984) *Loosing Grounds. American Social Policy 19501980*. Basic Books. New York; libro de cabecera de los políticos neoconservadores norteamericanos.

11 Offe, CI. (1988) *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Alianza. Madrid; págs. 204 y ss.

12 Galbraith, J. K. (1992) *La Cultura de la Satisfacción*. Ariel. Barcelona.

13 Sobre el peso de la propaganda en Australia, por ejemplo, véase el trabajo de Kenway, J. (1993) La Educación y el discurso político de la Nueva Derecha, en Ball, S. J. Op cit. págs. 169?207.

14 El caso del partido socialdemócrata español no es único, piénsese en los partidos pseudo?socialdemócratas de Latinoamérica.

15 Véase sobre este particular el trabajo de Kenway, J. Op. cit..

16 Sobre el fracaso de las políticas neoliberales véanse las contribuciones a los trabajos colectivos de Miliband, R., Panitch, L. y Saville, J. Op. cit y Bustillo, R. (Comp.) (1989) *Crisis y Futuro del Estado de Bienestar*. Alianza. Madrid.

17 Mishra, R. (1989) El Estado de Bienestar después de la Crisis: Los años ochenta y más allá, en Muñoz de Bustillo, R. Op. cit, págs. 55?79.

18 Lo cual iba más allá de la inversión estatal en obras públicas; llegando las burocracias estatales a interceder en asuntos claves en materia laboral como en las negociaciones sindicatos/empresarios, la firma de convenios colectivos y la misma regulación del mercado de trabajo.

19 Mishra, R. (1989), Op. Cit. pág. 56. Este último punto se encuentra todavía en la Constitución Española cuando se afirma en el Art. n° 1 que "España se constituye en un Estado Social y Democrático de Derecho".

20 Gough, I. (1982) *Economía Política del Estado de Bienestar*. H. Blume, Madrid.

21 Angulo, J. F. (1994) "Evaluación y Privatización del Sistema Educativo. Algunas Paradojas Explicables" *Trabajadores de la Enseñanza*, n° 154, junio, págs. 38-42.

22 Ramírez, F.O. y Ventresca, M.J. (1992) "Institucionalización de la Escolarización Masiva: Isomorfismo Ideológico y Organizativo en el Mundo Moderno" *Revista de Educación*, n° 298, págs. 121 - 139; Soysal, Y. N. y Strang, D. (I 989) "Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth?Century Europe" *Sociology of Education*, Vol. 62, October, págs. 277?288.

23 Quisiera hacer una doble puntualización: Por un lado, los elementos citados no son, desde luego, los únicos que han contribuido a la consolidación del ciclo cuantitativo, aunque son, sin duda, los más importantes; por el otro, el ideal de ciudadano ha recibido interpretaciones diferentes, y se ha visto enfrentado a múltiples obstáculos, siendo más, como señalo en el texto, un ideal simbólico, o si se prefiere, retórico, que real. No obstante, dicho ideal, que se encuentra íntimamente relacionado con la extensión de la escolaridad de masas (y con la modernidad), resulta esencial para entender el nuevo ideal que parece vertebrar el ciclo cualitativo.

24 O.C.D.E. (1991) *Escuelas y Calidad de Enseñanza. Informe Internacional*. Paidós-M.E.C., Madrid. Véase también el último informe de la UNESCO (1994) *Informe Mundial sobre la Educación* 1993. Santillana. Madrid; en el que, por primera vez, aparece un capítulo dedicado al 'establecimiento de normas o niveles'; elemento este último básico para entender las características del 'ciclo cualitativo'.

25 Aunque en algunos de los puntos que se van a señalar coinciden críticas neomarxistas y neoconservadoras, las menos económicas pertenecen a este último grupo, que es al fin y al cabo, como luego señalaremos en el texto, el que desde la ocupación de gobiernos etc.

26 Como es sabido el déficit público se agravó con la subida de los precios del petróleo desde 1973 y con la consiguiente crisis económica internacional.

27 No podemos tocar aquí, por falta de espacio, la también importante 'crisis cultural' del capitalismo. Se pueden contrastar dos interpretaciones opuestas sobre la misma en Bell, D. (1982) *Las Contradicciones Culturales del Capitalismo*. Alianza Madrid y Dubiel, H. (I 993) Op. cit.

28 Habermas, J. (1994) Tres Modelos de Democracia. Sobre el Concepto de una Política Deliberativa. *Eutopías*, Vol. 43, Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo, Universitat de Valéncia. Véase también Béjar, H. (1988) *El Ambito Intimo. Privacidad, Individualismo y Modernidad*. Alianza. Madrid. Véase específicamente el trabajo de B. Constat De la Libertad de los Antiguos comparada con la libertad de los Modernos. Conferencia Pronunciada en el Ateneo de París. Febrero de 1819, en B. Constant (I 989) *Escritos Políticos*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid; págs. 257-285.

29 Crozier, M.J., Huntington, S. P. y Watanuki, J. (I 975) *The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracy to the Trilateral Commision*. New York, New York University Press.

30 Véanse por ejemplo las contribuciones recogidas en Miliband, R., Panitch, L. y Saville, J. Op. cit y Bustillo Op. cit..

31 Offe, Cl. (1988) *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. Alianza. Madrid., la denomina «remercantilización administrativa». Véase sobre la introducción del espíritu empresarial el libro de Osborne, D. y Gaebler, T. (1992) *La Reinvención del Gobierno. La Influencia del Espíritu Empresarial en el Sector Público*. Paidós. Barcelona.

32 Véase Angulo, J. F. (I 994) Op cit

33 Angulo, J. F. (I 993) "La Evaluación del Sistema Educativo. Algunas respuestas Críticas" *Cuadernos de Pedagogía*, n° 219, págs. 8? 14.

34 Lo que hasta aquí he bosquejado es un panorama muy general; la realidad educativa, así como la social y la política, no suele comportarse siempre según patrones preestablecidos.

35 Un caso extremo lo constituye la política sanitaria de la junta de Andalucía; política en la que confluyen acciones por estado de bienestar extendiendo la red de centros de salud (ahora paralizada por falta de presupuesto), y acciones claramente neoconservadoras privatizando el sector de urgencias.

36 Para más detalles véanse Angulo (1993) Op. cit. y Angulo (1994a) Op. cit.

37 Angulo, J. F. (1992) "Descentralización y Evaluación en el sistema Educativo Español" *Escuela Popular*, n° 3, págs. 23?87; Angulo, J. F. (1994b) "El Gato por la Liebre o la Descentralización en el Sistema Educativo Español" *Cuadernos de Pedagogía*, n° 222, págs. 74?83, y Angulo, J. F. (1995) ¿Descentralización o centralización por el mercado? Política y Evaluación en el Sistema Educativo Español, en Pereira, M. (1995) *Actas del Congreso Internacional de Educación Comparada*. Pomares Corredor, Barcelona. (En prensa).