

La Educación en Europa: el neoliberalismo contraataca

La educación se enfrenta a múltiples amenazas que pretenden reducirla a la condición de mercancía. De la Escuela republicana francesa a la Universidad de masas tras la segunda guerra mundial, los sistemas educativos han reproducido y reproducen las desigualdades de clase. Por otro lado, aparecen nuevas resistencias que ponen en el orden del día, la defensa del servicio público y la búsqueda de alternativas al modelo educativo neoliberal.

1. La educación en la encrucijada

La educación, como el resto de servicios públicos, está en el punto de mira de la UNICE (patronal europea), la OCDE, la ERT (*European Round table of industrialist*), la Comisión europea, en el seno de la OMC con el AGCS y en las reformas que cada uno de los Estados está emprendiendo con el fin de 'liberalizar' este servicio público y abrirlo a la voracidad del capital.

Pero más allá de estas tendencias coyunturales, los sistemas educativos formales han contribuido y contribuyen a la reproducción estructural e ideológica de la sociedad de clases. Cada vez más, la educación tiene una función económica y progresivamente menos ideológica, pues esta última función ha sido sustituida por la prensa, la radio, la televisión o la publicidad.

Es a partir del siglo XX cuando los avances de las tecnologías industriales, el crecimiento de las administraciones públicas y el desarrollo de los empleos comerciales hicieron renacer la demanda de mano de obra cualificada. El sistema educativo se abrió desde ese momento a secciones 'modernas', técnicas o profesionales. Se empezaba a asignar a la enseñanza una función económica. Tras la segunda guerra mundial el papel económico de la escuela se impuso.

El surgimiento del llamado Estado de bienestar, con base a un crecimiento económico fuerte y duradero de innovaciones tecnológicas pesadas y de largo alcance, exigía un crecimiento de la mano de obra asalariada y una elevación general del nivel de instrucción de los trabajadores y de los consumidores. Los presupuestos de educación pasaron del 3% del PIB en los años 50 al 6-7% del PIB a finales de los años 70. Los aspectos cualitativos de la adecuación enseñanza-economía (objetivos, contenidos, métodos, estructuras) se volvieron cuestiones de menor importancia.

La enseñanza secundaria (y la superior en menor medida) que se masifica entre 1950-80 no cambia fundamentalmente de naturaleza. Esta masificación viene a dar igualmente un impulso al papel del sistema educativo como instrumento reproductor de la estratificación social. La demanda de mano de obra en los sectores de servicios y en la administración parece ofrecer ciertas expectativas de promoción social, pero la masificación (unida a la no-democratización de las estructuras) produce también el aumento del fracaso escolar y del número de repetidores convirtiéndose así en una nueva selección jerarquizante.

Tras el nuevo contexto económico definido por la crisis estructural de los años 70, el crecimiento del gasto público, dentro del cual la educación ocupa una situación

preponderante, se ve brutalmente frenado. Los dirigentes de los países capitalistas toman plena conciencia de este nuevo entorno y de las nuevas misiones que éste impone a la enseñanza.

Este nuevo entorno se caracteriza por:

- Innovación tecnológica constante: las industrias y los servicios se apoderan de esas innovaciones para obtener mayor productividad o para conquistar nuevos mercados. Introducción de las tecnologías de la comunicación en la producción y en los mercados de masas. La previsibilidad económica se reduce sin cesar.
- Reformas en el mercado laboral: cada vez mayor precariedad en el empleo. Los trabajadores se ven obligados a cambiar regularmente de puesto de trabajo, de empleo, incluso de oficio. El crecimiento del número de empleos de alta cualificación (informáticos, ingenieros, especialistas de sistemas informáticos y gestión de redes) aumenta en porcentaje pero no en volumen, por otro lado, el crecimiento es aún más explosivo en los empleos de bajo nivel de cualificación (o de formación de corta duración en el propio centro de trabajo).
- Abandono del compromiso del Estado con los servicios públicos. Crisis de las finanzas públicas.

La dualización que se produce en el mercado laboral va acompañada de una dualización paralela de la enseñanza. Así, la flexibilidad laboral exige el reciclaje de la fuerza de trabajo, mediante la formación continua a lo largo de toda la vida. Este proceso requiere una adaptación cualitativa de la enseñanza (formación de usar y tirar) y una mano de obra dócil dispuesta a hacerse cargo de su propia adaptación al mercado de trabajo (empleabilidad).

En esta línea aparece la desregulación de los títulos, se sugieren fórmulas flexibles en las certificaciones (hoy fuertemente reguladas por el diploma) que permitan disminuir la capacidad colectiva de negociación contractual y partenariados con empresas (ante la crisis presupuestaria) que introducen el 'espíritu' de la empresa (competencia profesional, aptitud personal, disciplinamiento) en los sistemas educativos.

Otra tendencia en la educación es la promoción de modos de formación informales: se promueve la educación fuera de la escuela por proveedores de enseñanza privada mercantil, una 'educación durante toda la vida' rentable para sus proveedores. Se va extendiendo la idea de repartir responsabilidades entre los poderes públicos y los proveedores privados.

La estrategia de las patronales se puede resumir en: abaratar los costes de formación (el Estado socializa los costes que son reducidos en la empresa, aumentando el margen de beneficios privados), desestructurar las titulaciones para acomodarlas a la precarización laboral y descualificar de forma generalizada a la sociedad.

2. La educación como mercancía: Acuerdo General del Comercio de Servicios y Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

La educación como el resto de servicios públicos ha entrado en el comercio internacional de la mano de la OMC y del AGCS. El objetivo del AGCS es la *'completa liberalización del mercado de servicios'*. La educación, incluida dentro del AGCS, fue introducida en el origen de la OMC a propuesta de los EEUU que ocupa el primer puesto entre los países exportadores de servicios de educación.

Los límites al AGCS se dan en aquellos servicios ofrecidos por una autoridad gubernamental cuya prestación sea totalmente gratuita y no se dé en circunstancias competitivas ni comerciales (art. 1.3.b y c). La cuestión es que el monopolio rara vez existe pues hay numerosas formas en los servicios públicos de *'externalización'* o prestados por diversos proveedores aunque el principal sea una autoridad gubernamental. No existen, por tanto, servicios públicos en estado puro y se abren las puertas al AGCS y las reglas del mercado.

El mercado de la educación (como lo denomina la OMC) está dividido en cinco categorías: enseñanza primaria, secundaria, superior, para adultos y otros servicios de enseñanza. El sector público ha continuado siendo la principal fuente de financiación.

El art.15 del AGCS amenaza con acabar directamente con la financiación pública de la enseñanza al calificar las subvenciones como *'efectos distorsionadores en el comercio de servicios'* y afirma que *'cualquier miembro que considere que una subvención acordada por un estado miembro le perjudica, podrá poner en marcha el proceso de examen y solicitar una consulta en el órgano de resolución de diferencias'* tribunal de la OMC que aplicará sanciones a los países que establezcan obstáculos a libre competencia. Así, los permisos, exigencia y la normativa técnica de regulación interna de los estados miembros de la OMC no pueden significar según el art.6 *'obstáculos innecesarios'* a la libre circulación de mercancías.

Estos artículos del AGCS van acompañados de los principios fundamentales de la OMC como la cláusula de la *'nación más favorecida'* o la de *'tratamiento nacional'*. En el primer caso, el tratamiento favorable a otro país signatario en materia de importación y exportación de servicios implica el mismo tratamiento a todos los países signatarios; en el segundo caso, las empresas extranjeras presentes en el mercado de un país dado se deben beneficiar de un tratamiento al menos igualmente favorable al que reciben las empresas nacionales en este mismo mercado.

Como se puede observar los objetivos del AGCS son el desmantelamiento puro y duro de la enseñanza pública que es tratada como competidora con ventajas (gracias a la financiación pública) de la enseñanza suministrada por empresas privadas.

A día de hoy, en el seno de la UE, la enseñanza fue excluida en las propuestas presentadas el 31 de Marzo de 2003 por la Comisión europea para la cumbre de Cancún de la OMC en Septiembre de 2003. Pero la presión de la vanguardia liberalizadora en materia de enseñanza (EEUU, Australia y Nueva Zelanda) y la importancia exportadora de servicios de enseñanza para ciertos países de la UE (Francia, Alemania e Inglaterra), junto a la presión de la ERT, UNICE y los grandes grupos del mundo de los negocios (*European service forum, US coalition of services industries, Australian services roundtable y Japan Services*

Network), harán que aunque tal o cual sector de este servicio público haya sido excluido de la reciente ronda de negociaciones, no hay que olvidar que el objetivo tanto de la OMC como del AGCS es avanzar hacia la liberalización completa.

En la UE se está desarrollando el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES en adelante) en evidente relación tanto con el AGCS (como forma de aplicación gradual del mismo que coincide en los plazos para el 2010) como con los objetivos marcados por el Consejo europeo de Lisboa del 2000 de fomentar *'la economía del conocimiento, la más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crear un crecimiento económico duradero'* donde la enseñanza *'debe adaptarse a las nuevas exigencias tecnológicas, de personal cualificado y de flexibilidad'* formuladas por el entorno de la patronal europea.

El desarrollo del EEES se establece a través del método de coordinación abierta y se refleja en el que se conoce como proceso de Bolonia que desde 1998 hasta 2003 ha incluido varios encuentros de ministros encargados de educación superior (Sorbona 1998, Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003). Los inicios de este espacio se encuentran en el famoso Libro Blanco sobre educación de la Comisión europea (1990) cuyo papel en la educación, gracias a la presión institucionalizada de la ERT y de la UNICE, está aumentando de manera significativa.

Desde el punto de vista de la regulación legislativa la educación y la formación vienen recogidas en los artículos 149 y 150 del TUE (Tratado de la Unión Europea) donde aparecen criterios generalistas y buenas intenciones; pero esta situación cambiará con el Tratado por el que se instituye una constitución para Europa, presentado por la Convención en la cumbre de jefes de Estado y de gobierno de la UE en Salónica 2003 y cuya firma definitiva tendrá lugar el 29 de Octubre de 2004 en Roma, que constituye una amenaza a todos los servicios públicos a los que se denomina como *'servicios de interés económico general'* (III-122) concepto que también recoge el Libro Verde de la Comisión (2003); junto a estas disposiciones, es necesario señalar que esta Constitución recoge la libertad de prestación de servicios en cualquier Estado miembro, en base a la que se está discutiendo el proyecto de directiva Bolkestein (III-144).

Tanto el Libro Blanco de la Comisión, como los informes de la Comisión en materia de enseñanza de la década de los 90, reciben la influencia de la ERT y de la UNICE cuyos principios desarrollados en sus respectivos informes son asumidos por la Comisión europea y como veremos por el EEES.

Estos principios son: fomentar la enseñanza no presencial y el *e-Learning* como modo de formación informal suministrada por proveedores privados, enseñanza a lo largo de toda la vida (*lifelong learning strategies*) para adaptarse a las exigencias cambiantes del mercado de trabajo, responsabilidad individual de los estudiantes en su propia formación y adaptación al mercado, empleabilidad, renovación de los métodos pedagógicos mediante la introducción masiva de nuevas tecnologías de la información y comunicación en las escuelas, introducción de marketing en las escuelas que fomente el espíritu de empresa. Por sí solos no dicen mucho pero hay que enmarcarlos en el nuevo contexto económico cambiante que aparece en la primera parte de este artículo.

Las medidas adoptadas en el desarrollo del EEES se pueden resumir en cuatro: cambio en

la estructura de los estudios universitarios, sistema de titulaciones homologables a nivel europeo, sistema ECTS (*sistema europeo de transferencia de créditos*) y movilidad de docentes y estudiantes. Las medidas fundamentales son dos: en primer lugar, la reforma en la estructura de los estudios superiores según el modelo anglosajón, estableciendo dos ciclos (grado y posgrado), disminuyendo la duración del primer ciclo a tres años convertido en enseñanzas generalistas, que aporten unas aptitudes y habilidades (competencias generales) antes que conocimientos, orientadas al mercado laboral precarizado y un segundo grado donde sólo una elite podrá continuar sus estudios; en segundo lugar la introducción del sistema de créditos ECTS como 'moneda única de la formación' a nivel europeo que servirá para acreditar las competencias adquiridas a lo largo del proceso de formación superior por los estudiantes. Este sistema de créditos medirá la cantidad de trabajo desarrollado por la/el estudiante según las horas de docencia recibidas, las horas de estudio y de trabajos académicamente dirigidos. Es una novedad muy llamativa pues desplaza el cálculo del tiempo, medido en horas, del trabajo del profesor (antes 1 crédito=10 horas de docencia) al trabajo del estudiante (1 crédito ECTS= 25/30 horas de trabajo del estudiante). Al estudiante se le considera un trabajador, tomando como base la jornada de 40 horas semanales legalmente establecida, en una suerte de *taylorismo educativo*.

En el proceso de Bolonia es a partir de la Declaración de Praga en el 2001 firmada por 33 países donde aparece con mayor claridad la influencia de la Comisión que participa en el encuentro y del lenguaje de la ERT y UNICE, así como los objetivos del Consejo europeo de Lisboa. En esta declaración se recoge la apuesta por la enseñanza a lo largo de toda la vida para el reciclaje de la fuerza de trabajo y el objetivo de '*aumentar la competitividad del EEES para atraer estudiantes de todas las partes del mundo (educación transnacional)*'.

En esta reuniones de Praga y Berlín (2003) es destacable la participación de ESIB (*National Union of Students in Europe*) integrada por los sindicatos de estudiantes UNEF, UDU, NUS, Vss-Unes, ÖH, etc. También participa en el *follow up group* del proceso de Bolonia. Su postura es de un 'sí' crítico hacia el proceso de Bolonia parecido a la postura de muchos de los sindicatos de la CES con la Constitución europea. El resultado es fundamentalmente legitimador del proceso sin lograr modificar ningún aspecto del mismo.

3.- Education not profit!

Pero la esperanza también se organiza gracias al impulso del movimiento altermundista, sus contra cumbres, foros y manifestaciones que están produciendo una convergencia de actores en el tema educativo que van compartiendo un mismo análisis de crítica a la mercantilización de la educación y buscan alternativas a la misma.

Es así como se están desarrollando foros sectoriales en materia de educación como espacios de reflexión y acción de aquellos que se oponen al neoliberalismo. Entre ellos destaca el Foro Mundial de la Educación (2002-4) en el marco del Foro Social Mundial de composición sindical y de ONG's cuyo trabajo ha sido de análisis y formulación de alternativas pero sin propuestas de acción. Otro foro a desatacar ha sido el Foro de Educación Europeo de Berlín (2003) como espacio de convergencia europeo de grupos

estudiantiles y sindicatos de base frente al proceso de Bolonia y el AGCS que tendrá continuidad con la celebración de su segunda edición durante los días 22-25 de Mayo de 2005 en Bergen (Noruega) coincidiendo con la cumbre de ministros de educación la UE.

También en el seno del Foro Social Europeo se han llevado a cabo diversas iniciativas (seminarios, conferencias, asambleas de estudiantes) que no han logrado cristalizar en propuestas de acción de dimensión europea pero que está desarrollando una incipiente red sectorial europea en materia de educación.

La importancia política de estas redes es obvia dado que si la ofensiva neoliberal tiene lugar a nivel mundial (AGCS) y continental (Comisión europea y proceso de Bolonia) las resistencias aún permanecen ancladas en el marco estrictamente nacional contra las medidas de cada gobierno que responden a una lógica de conjunto.

Es a través de estas convergencias y de la unificación de propuestas y de acción de alcance europeo, cuando se puede pasar de las luchas nacionales defensivas a una dinámica parcial de conquistas para la cual es necesaria una dimensión europea que impida el triunfo del proyecto patronal sobre la educación y vaya abriendo el camino a la defensa y transformación de los servicios públicos para que su alcance sea universal, gratuito y gestionado por sus propios usuarios y trabajadores.

Carlos Sevilla Alonso (estudiante de Derecho y Ciencias Políticas de la UAM. Este texto es una versión actualizada de un trabajo publicado en la revista *Viento Sur*)