

NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN. M. FRIEDMAN Y LA EDUCACIÓN ACTUAL

Jonathan Díaz Torres
jona_progresivo@hotmail.com

RESUMEN

Un análisis de la educación actual, englobada dentro del modelo Neoliberal y de una crisis global que agudiza aún más estos postulados, genera la necesidad de cuestionarse dónde surgió, cómo se desarrolló y cómo se ha proyectado y con qué consecuencias el modelo mercantilizado de la educación. Es necesario analizar por lo tanto las propuestas educativas de uno de los máximos precursores de esta corriente como fue Milton Friedman —cuyos pilares básicos son la libre elección y la mínima intervención del Estado—, y compararlas con el presente educativo para poder entender las consecuencias negativas —desigualdad educativa, segregación de alumnos, privatización de la educación— que en lo referente a la cohesión social y la igualdad de oportunidades educativas ha generado el Neoliberalismo.

PALABRAS CLAVE: neoliberalismo, mercado educativo, financiación escolar, desigualdad educativa, libre elección.

ABSTRACT

An analysis of present educational, included within the neoliberal model and a global crisis further exacerbated these postulates, generates the need to question where it came from, how it developed and how it has been designed and with what consequences mercantilist model of education. It is necessary to analyze the educational proposals of one of the greatest pioneers of this trend as was Milton Friedman, —whose pillars are freedom of choice and minimal state intervention—, and compare them with the present education to understand the negative consequences —educational inequality, segregation of students, privatization of education, ...— that in terms of social cohesion and equal educational opportunities has generated Neoliberalism.

KEYWORDS: Neoliberalism, education market, school funding, educational inequality, free choice.

La lucha por la supremacía ideológico-política que comienza a librarse a partir de principios de los años 70 del pasado siglo xx, entre quienes defendían la continuidad del keynesianismo (socialdemocracia y liberalismo social) y quienes apostaban por una vuelta a los principios del liberalismo clásico, se saldó con el triunfo del neoliberalismo. Hasta tal punto es así que, bajo el paraguas de la crisis



económica que actualmente soportamos, las políticas neoliberales se han intensificado y parecen haber derrotado, al menos a corto plazo, los tímidos intentos de preservar el modelo político, económico y social desarrollado bajo los Estados de bienestar.

El neoliberalismo está sumamente presente en nuestra vida diaria y está construyendo un modo de entender la sociedad y la vida económica en la que se prescinde progresivamente del Estado y su intervención como institución capaz de garantizar al menos cierto grado de justicia social y una mínima igualdad de oportunidades económicas, sociales y culturales.

Milton Friedman (1912-2006), de cuyas ideas políticas y, sobre todo, educativas nos ocupamos en este trabajo, constituye sin duda —y junto a Friedrich von Hayek— uno de los exponentes e ideólogos más relevantes del neoliberalismo. Su defensa del libre mercado y del «capitalismo competitivo», su crítica del keynesianismo y del Estado del bienestar o sus propuestas de limitar severamente el papel del Estado y de reducir el gasto público son buena prueba de su pertenencia a tal corriente de pensamiento.

2. NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN: MARCO TEÓRICO PARA UNA CONTRARREFORMA SOCIAL Y EDUCATIVA

A la hora de analizar las propuestas neoliberales —y también las de Friedman— en materia de educación debemos tener en cuenta, de forma previa, ciertas cuestiones. En primer lugar, que tales propuestas están estrechamente relacionadas con los principios de la despolitización, desregulación y remercantilización/privatización de los servicios públicos y, por tanto, del servicio público de educación. Desde esta perspectiva, el neoliberalismo persigue —una vez más frente a los desarrollos educativos del Estado de bienestar y las tendencias a fortalecer la educación pública como instrumento para favorecer la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación— una suerte de «contrarreforma educativa» para el sometimiento de la educación a los criterios de la economía de mercado. Es más, bajo esta perspectiva la educación no sólo ha de quedar sometida a criterios de competitividad, eficacia y eficiencia¹. También se convierte en una actividad guiada por fines económicos y productivos. Con ello la educación pasa de ser una actividad con fines sociales y/o culturales a una actividad económica marcada por el afán de lucro tanto individual como empresarial.

Por otra parte, en coherencia con el principio de «despolitización», el neoliberalismo tiende a sostener que una educación controlada por el Estado debería

¹ Véase a este respecto N. NORRIS, «Evaluación, Economía e Indicadores de Rendimiento», *Revista electrónica HEURESIS*, Universidad de Cádiz, 1997. También D. HARTLEY, «El Estado evaluador y la autonomía de la educación: ¿motivo de reflexión?», en J. SMYTH (ed.), *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*, Madrid, Akal, 2001.

hacer que los ciudadanos nos pusiéramos en «guardia contra los riesgos que entraña someter el sistema educacional en su conjunto a una dirección centralizada»². De ahí se deriva la apuesta neoliberal no sólo por una estrategia de «descentralización» del sistema educativo, algo que le llevará a sostener—como veremos en el caso de Friedman— la necesidad de ceder poder en materia educativa a las comunidades locales, a los centros educativos y, sobre todo, a las familias. También su idea de que el papel del Estado en educación ha de reducirse de forma significativa y limitarse en la práctica a financiar —pero no controlar ni gestionar directamente— el sistema educativo, esto es, no a garantizar una oferta pública educativa en condiciones igualdad para todos los ciudadanos sino, más bien, a «comprar servicios educativos» ofertados por la empresa privada. No obstante, suele reconocer que el Estado ha de desempeñar también otras funciones como garantizar un currículum mínimo y homogéneo para cada nivel o curso o garantizar unas mínimas condiciones de las infraestructuras educativas³. Esto es lo que se deduce, por ejemplo, de la tesis de Hayek de que todas aquellas funciones estatales que van más allá de las tareas «protectoras» (orden social, seguridad, libertad y propiedad individual, cumplimiento de los contratos), el Estado debe hacerlas sólo en caso de que, la oferta privada no le interese llevarlas a cabo y se consideren necesarias para el buen funcionamiento y progreso de la economía de mercado. Y por lo que a la educación se refiere, el mismo Hayek ha sostenido que «ni la enseñanza debe ser financiada exclusivamente con cargo al erario, ni el presupuesto del Estado ha de ser la única fuente para su sostén»⁴. Desde una y otra posición parece, por tanto, que la descentralización de la educación y la potenciación de la educación privada se convierten en las armas para «debilitar por todos los medios al Estado para que sea el mercado el principal mecanismo de regulación social que exista»⁵.

Por otro lado y en correspondencia con el principio de fomento de la privatización de los servicios públicos, el neoliberalismo también apuesta por la progresiva privatización del servicio público de educación. Si bien —como se acaba de sugerir— suele admitir tanto la necesidad de cierto nivel de financiación pública de la educación como la propia existencia de escuelas públicas, el neoliberalismo no tiene mayor problema en mostrar su abierta preferencia por la educación privada, insistiendo constantemente en la baja calidad y los altos costes de la educación pública. En este sentido, puede decirse que aunque admite la necesidad de centros públicos, lo hace insistiendo en que éstos son necesarios allí donde no exista oferta privada en educación (áreas geográficas deprimidas, zonas alejadas y poco pobladas,..). De

² F. HAYEK [1960], *Los fundamentos de la libertad*, Madrid, Unión Editorial, 1991, p. 453.

³ Como veremos, el propio FRIEDMAN (*Capitalismo y libertad*, Madrid, Rialp, 1966, p. 116) aboga por un estándar mínimo en tanto que —en su opinión— «una sociedad es imposible sin un grado mínimo de alfabetismo y conocimiento de parte de la mayoría de los ciudadanos y sin una amplia aceptación de un conjunto de valores comunes».

⁴ F. HAYEK, *ob. cit.*, 454.

⁵ J. TORRES, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata, 2001, p. 42.

ahí que el neoliberalismo tienda a sostener que el papel del Estado en educación ha de tener un carácter preferentemente subsidiario de la oferta privada.

Otro aspecto de suma importancia para el neoliberalismo es que la educación debe quedar sometida a las reglas de mercado, esto es, sometida a un proceso de libre competencia. Para muchos neoliberales la competitividad y el libre mercado —la remercantilización de la educación— generarán un sistema de oferta (por parte de los centros) y demanda (por parte de los padres y alumnos) que, en primer lugar, reducirá los costes del servicio educativo; en segundo lugar, mejorará la calidad de la educación como consecuencia de esa misma competencia por el alumnado entre unos y otros centros; en tercer lugar, garantizará a los padres una mayor libertad de elegir; y, por último, dará un mayor poder a los padres, pues «la amenaza de que las familias saquen a sus hijos de la escuela motivará al profesorado y a los equipos directivos para mejorar la calidad de sus centros»⁶.

Y un último e importante aspecto de la estrategia educativa del neoliberalismo ha sido y es su constante crítica y rechazo, por una parte, de la «excesiva» regulación pública de la educación; por otra, del excesivo peso de la burocracia estatal; y, finalmente y estrechamente vinculado con ello, del poder del profesorado y sus órganos de representación —los sindicatos— en el sistema educativo.

En definitiva, la propuesta educativa del neoliberalismo se articula con una estrategia de reforma de las reformas educativas gestadas bajo el Estado de bienestar. De ahí que merezcan ser concebidas como una «contrarreforma educativa» guiada por los principios de descentralización, privatización, desregulación y mercantilización de la educación. En tal modelo, los padres y alumnos se convierten en «clientes» que demandan un servicio que ofrecen los centros constituidos en «empresas» educativas. Bajo el mismo, el Estado queda despojado de gran parte de su influencia y poder educativo y, en la práctica, debe reducir su papel a garantizar una regulación mínima (contenidos curriculares comunes, calidad del profesorado,...), preservar la oferta educativa allí donde la iniciativa privada no lo hace y a comprar, a través de diversos modos de financiación a las familias y/o a los centros, servicios educativos en el mercado educativo. Se podría aseverar así que bajo el modelo neoliberal el sistema educativo se convierte en un mercado más de bienes y servicios donde la oferta y la demanda juegan un papel clave para decidir qué centros sobreviven y cuáles no.

3. M. FRIEDMAN: NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN DE MERCADO

El pensamiento político y educativo de M. Friedman se enmarca dentro de su teoría y propuestas económicas, aunque por razones de espacio aquí no haremos más que mencionarlas de forma sumaria y, en todo caso, aludir brevemente a su

⁶ M. CARNOY, «Globalización y reestructuración de la educación», *Revista de Educación*, 318, 1999, p. 150.

defensa del monetarismo. Su enfoque se orienta por aquella máxima neoliberal que —en palabras de V. Navarro⁷— podría resumirse en la tesis de que «la protección social garantizada por el Estado de Bienestar a través de las políticas redistributivas se considera pernicioso para el desarrollo económico». Y la educación, al constituir uno de los ámbitos clásicos de protección social y de políticas redistributivas, sin duda se verá abiertamente afectada y moldeada en Friedman por tal máxima. Debe tenerse presente, además, que Friedman elabora buena parte de sus ideas en torno a la educación entre las décadas de los 60 y los 80, siendo este periodo donde se produce el ascenso y la crisis de los Estados de bienestar, razón por la cual habremos de referirnos a tales procesos.

Uno de los aspectos a los que Friedman dirigió un especial interés fue al modelo educativo. Tanto en *Capitalismo y Libertad* (1962) como *Libertad de Elegir* (1979) y en *La tiranía del Statu Quo* (1980), Friedman elabora una reflexión crítica acerca de la situación de la educación y un programa de propuestas educativas que no sólo se oponen a las políticas que, basadas en el enfoque de Keynes y en los estudios de Beveridge, se habían venido implementando después de la II Guerra Mundial en el marco de la consolidación de los Estados de Bienestar. También dibujan, si bien de forma insuficiente, una suerte de programa de «contrarreformas educativas» que tendrán notable influencia en la concepción y organización del sistema educativo desde planteamientos neoliberales.

Su propuesta educativa está basada en tres aspectos fundamentales: la descentralización del modelo educativo, la progresiva privatización de la oferta educativa y la libertad de los «clientes» —padres/madres y alumnos/as— para elegir el centro educativo. Ahora bien, antes de adentrarnos en estos aspectos es preciso referirnos brevemente a su análisis sobre el mal estado de la educación y las causas de éste.

3.1. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEGÚN FRIEDMAN: ESTADO Y CAUSAS

Tanto en *Capitalismo y libertad* como en *La tiranía del statu quo* y en *Libertad de elegir*, Friedman inicia su análisis de la educación con una abierta crítica a lo que podríamos denominar como «el estado actual de la educación». A su juicio la educación estaba atravesando un momento muy crítico debido a que todos los indicadores dejaban entrever que el aumento de gasto público no había supuesto una mejora educativa⁸. Cree además que los estudios realizados en EEUU sobre la educación no han hecho más que detectar el problema, pero no han abordado las causas del mismo ni, mucho menos, le han puesto solución. Es más, considera que las recomendaciones que introducen estos estudios no cuestionan el modelo educativo

⁷ V. NAVARRO, *ob. cit.*, p. 62.

⁸ Véanse sus consideraciones al respecto en M. y R. FRIEDMAN. *ob. cit.*, p. 171 y ss.

en su conjunto. Lo que hacen es considerar «la organización actual como algo dado y ni siquiera plantean la posibilidad de cambiar el statu quo»⁹.

Por lo tanto los males que Friedman ve en la educación son la centralización, la burocratización y el modelo vigente de financiación de la escuela. De ellos nos ocupamos seguidamente.

3.1.1. Centralización vs. descentralización del modelo educativo

Si algo caracteriza el pensamiento educativo de Friedman es su gran añoranza del pasado y, concretamente, de los tiempos previos a los años 30 y la Gran Depresión. En su opinión, tal época se caracterizaba porque el Estado «no desempeñaba ningún control significativo de la enseñanza elemental y secundaria»¹⁰. Lejos de ver en ello un problema, considera que en tal periodo —ignorando u obviando no pocos problemas (analfabetismo, pobreza), e idealizando un pasado más que problemático— «los padres controlaban estrechamente las escuelas e influían en las decisiones»¹¹ sin un control mayor por parte del Estado. En tal contexto, los estamentos locales junto con los padres constituían, según Friedman, el núcleo central de poder en la enseñanza.

Sin embargo, tras la Gran Depresión esta tendencia comenzó a cambiar. El Estado tuvo que intervenir para paliar la dura situación económica que se atravesaba y es entonces —reconoce Friedman— cuando la ciudadanía empezó a tomar conciencia de que el Estado era necesario para financiar cuestiones tan relevantes como la educación. El Estado fue ganando terreno en la educación y empezó no solo a financiar, vía impuestos, la educación pública. También comenzó a ejercer un mayor control homogeneizando los contenidos y conocimientos del alumnado. Con ello, el modelo educativo descentralizado se había evaporado. En este marco es imposible que un centro educativo pueda tener algún poder cuando el Estado es el que define el currículum, establece los objetivos y selecciona los criterios de calidad¹².

Friedman se opone abiertamente a tal desarrollo y perspectiva. Es cierto que sostiene que el Estado «podría exigir que todos los alumnos alcanzaran un nivel mínimo de enseñanza». También que debe promover «que las escuelas alcancen un determinado nivel de calidad» mediante mecanismos como «la inclusión de un mínimo de asignaturas en sus programas»¹³ destinadas a ofrecer a los alumnos una mínima formación y «un conjunto común de valores considerados esenciales para la estabilidad social»¹⁴. El problema real reside en que, en su opinión, la intervención

⁹ M. y R. FRIEDMAN, *ob. cit.*, 1984, p. 171.

¹⁰ M. y R. FRIEDMAN, *ob. cit.*, 1984, p. 182.

¹¹ M. y R. FRIEDMAN, *ob. cit.*, 1984, p. 182.

¹² Para ampliar sobre el tema, leer G. WHITTY, S. POWER y D. HALPIN, *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid, Morata, 1999.

¹³ M. FRIEDMAN, *ob. cit.*, 1966, p. 120.

¹⁴ M. FRIEDMAN, *ob. cit.*, 1966, p. 121.

estatal en el currículum condujo a un arrinconamiento de las materias básicas (lectura y escritura clara y aritmética) en favor de la adaptabilidad social, la conciencia social y la responsabilidad social¹⁵.

No obstante, el problema fundamental de la centralización educativa es para Friedman el «triángulo de hierro»: por un lado, los beneficiarios o personas que se benefician del modelo gratuito de educación pública; por otro, los profesores, los sindicatos y las entidades gubernamentales que controlan y adquieren parcelas de poder con las que dirigen la educación sin tener en cuenta las circunstancias locales; y, finalmente, la burocracia, que desde arriba aprueba leyes educativas a causa del asedio de grupos de presión que no velan por los intereses de los alumnos y los padres. Todos ellos quieren mantener el statu quo y han conducido a que «el control por parte de los productores [estado y profesorado] ha sustituido al control por parte de los consumidores [padres y alumnos]»¹⁶.

Frente a esta perspectiva Friedman sostiene que deben ser los padres —en el caso de la enseñanza primaria y secundaria— o el alumnado —en el caso de la enseñanza universitaria— quienes deben tener el poder y la «libertad de elegir» los centros a los que quieran llevar a sus hijos o en los que quieren ingresar de acuerdo con los intereses y gustos de cada uno. Pero esa «libertad de elegir» sólo puede desarrollarse adecuadamente para Friedman si el control sobre el proceso educativo vuelve a manos del poder local o, más concretamente, de la comunidad local. Una comunidad que debe tener la capacidad de decidir cuál es «la forma de enseñanza o nivel que tiene más utilidad social y qué parte de los recursos se deben destinar a ellos»¹⁷. De ahí que sostenga la necesidad de «reducir el papel de la administración federal en la enseñanza»¹⁸ y limitar su tarea «a asegurarse de que las escuelas mantengan un nivel determinado de calidad»¹⁹.

3.1.2. *La progresiva privatización de la oferta educativa*

El triunfo de las políticas keynesianas y la implantación de los Estados de bienestar²⁰ condujo, en lo que aquí nos interesa, a un considerable crecimiento de la inversión pública en educación. Friedman, ya lo hemos dicho, es plenamente consciente de tal desarrollo, pero sostiene que el crecimiento de las partidas presupuestarias destinadas a la educación—más allá de su negativa contribución al déficit presupuestario y de su supuesta ineficiencia para con la mejora de la edu-

¹⁵ M. y R. FRIEDMAN, *ob. cit.*, 1984, p. 182.

¹⁶ M. y R. FRIEDMAN, 1984, p. 181.

¹⁷ M. FRIEDMAN, 1966, p. 119.

¹⁸ M. FRIEDMAN, 1984, p. 173.

¹⁹ M. FRIEDMAN, 1966, p. 120.

²⁰ Sobre la génesis y el desarrollo del Estado de bienestar véanse, entre otros, J. RODRÍGUEZ GUERRA, *Capitalismo flexible y Estado de bienestar*, Granada, Comares, 2001, pp. 15-54, y V. NAVARRO, *Neoliberalismo y Estado de Bienestar*, Barcelona, Ariel, 1997.

cación— significan una traba importantísima para el desarrollo del «capitalismo competitivo», además de un nuevo atentado contra la libertad de empresa. Apuesta así por la defensa de lo privado y, en nuestro caso, por el fomento de la educación privada. Es más, afirma—sin mayor fundamento teórico o empírico y de manera sorprendente— que la educación pública «acentúa la estratificación de la sociedad y proporciona oportunidades educativas sumamente desiguales»²¹. Sostiene esta tesis sobre dos argumentos igualmente problemáticos y —en nuestra opinión— más que cuestionables. El primero es que el modelo centralizado de educación obliga a los padres a matricular a sus hijos en el centro educativo de su distrito y con ello los obliga a acudir a un centro definido de antemano y a supeditarse a unas relaciones sociales determinadas —las de su entorno geográfico o distrito²². Pero —como podrá observarse— nada de ello parece conducir ni a una indeseable estratificación social ni mucho menos a una pérdida de igualdad de oportunidades.

El segundo de los argumentos de Friedman señala que, bajo el modelo educativo centralizado, las instituciones privadas no se encuentran al alcance de toda la población en tanto que cobran el coste íntegro de la educación de un alumno. Pero este segundo argumento tampoco avala aquellas acusaciones contra la educación pública. De hecho, parece confirmar la tesis contraria, esto es, que es la escuela privada, en tanto que sólo está al alcance de quienes poseen mayor renta, la que ciertamente genera estratificación social y desigualdad de oportunidades. En todo caso, para Friedman el modelo de educación centralizada y gratuita supone un atentado contra el libre mercado, pues coloca a los centros privados ante una situación de «competencia injusta», pues nadie va a pagar por un servicio (el educativo) que el Estado ofrece gratis.

La solución de Friedman a tal situación consiste en defender que el Estado siga subvencionando la educación en todos los niveles educativos. Ahora bien, sostiene que las subvenciones que se otorgan a los centros públicos han de ser extensibles a los centros privados. De este modo, el Estado subvencionará por igual a los centros educativos públicos y a aquellos centros privados que así lo soliciten. Tendremos así —aduce Friedman— tres tipos de centros educativos: públicos, privados-subvencionados y totalmente privados. Pero sólo los dos primeros reciben subvenciones estatales.

El mecanismo concreto que propone es el conocido como el bono, vale o cheque escolar (conocido como *voucher* en Latinoamérica)²³. Según Friedman, la idea básica de tal propuesta es que el Estado «da a los padres parte del dinero que

²¹ M. FRIEDMAN, 1980, p. 221.

²² M. FRIEDMAN, 1966, pp. 123-124.

²³ Una discusión al respecto puede encontrarse, entre otros, en M.V. DEL ROSARIO QUIROGA, «El bono escolar: financiación por la demanda, desfinanciación de la educación pública», *Atlántida*, 2, pp. 235-254; G. COSSE, «El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina», *Propuesta educativa*, 20, 2010, pp. 51-65; G. COSSE, «La propuesta del voucher: resurgimiento, fundamentos, crítica y análisis de la experiencia en Estados Unidos», Estudio desarrollado en el ámbito del Programa Estudio de costo del sistema educativo. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, (s/f); M. O'DONOGHUE, *Dimensión económica de la educación*,

la comunidad local o el Estado invierte en la educación pública de sus hijos»²⁴. Es imprescindible apreciar aquí que el Estado permite que los padres canjeen estos bonos por servicios educativos en los centros, pero con alguna diferencia según los niveles educativos —en la educación elemental y secundaria, los bonos se dan sin requisito previo y dividiendo el gasto total del Estado en educación por el número de alumnos existentes— sea en centros públicos o privados— y, de este modo, cada familia recibe un bono por valor de «una cantidad máxima determinada por hijo al año»²⁵ equivalente al gasto promedio por alumno. No obstante, como mecanismo de contención —en realidad reducción— del gasto educativo, Friedman sostiene que la subvención total no debe superar el presupuesto dedicado a tales fines en el ejercicio anterior²⁶. En la propuesta de Friedman el bono será recibido por los padres y serán ellos quienes tendrán que decidir en qué centro y en qué servicios educativos quieren gastarlo. Los bonos no suponen un ingreso real del que los implicados disponen para usarlo en lo que quieran. Son vales o cheques equivalentes a cierta cuantía económica y únicamente canjeables en centros educativos (públicos o privados) y por servicios educativos. Serán los centros educativos lo que posteriormente reclamarán al Estado tal cuantía económica. Por su parte, la educación universitaria no es preciso subvencionarla y debería ser costeada por cada alumno²⁷, aunque no descarta algún tipo de subvención cuyo requisito sea «un examen competitivo (o algún otro modo de selección)».

Aunque Friedman no habla en ningún momento de privatizar las escuelas públicas, poca duda cabe de que su propuesta de los bonos o cheques escolares presupone un modelo de mercado en el que la educación no es vista ya como servicio público sino, por el contrario, como un producto que los padres o el alumnado compra.

Friedman considera que el libre mercado es el que mejores resultados económicos obtiene y defiende que tal axioma también vale para la consecución de una mayor eficacia y calidad en la educación: «al fortalecer la competencia se fomentará el perfeccionamiento, la diversidad y la experimentación»²⁸. De ahí que, a modo de conclusión de este apartado, pueda decirse —con J. Torres— que tanto en Friedman como en muchos otros neoliberales «el discurso y apología a favor de la privatización de los servicios públicos se basa fundamentalmente en la promesa de una mayor eficacia»²⁹.

Madrid, Nanca, 1982; J. MORENO, *Economía de la educación*, Madrid, Ed. Pirámide, 1998; E. OROVAL y J.O. ESCARDÍBUL, *Economía de la educación*, Madrid, Encuentro, 1998.

²⁴ M. y R. FRIEDMAN, 1984, p. 185.

²⁵ M. FRIEDMAN, 1966, p. 120.

²⁶ M. y R. FRIEDMAN, 1984, p. 192.

²⁷ M. y R. FRIEDMAN, 1984, p. 191.

²⁸ M. y R. FRIEDMAN, 1984, p. 193.

²⁹ J. TORRES, *ob. cit.*, p. 85.

3.1.3. Libertad de elegir y financiación

El fundamento de la propuesta de financiación mediante el cheque escolar —más allá de la cuestión de su supuesta mayor eficacia— reside en que es una condición *sine qua non* de la «libertad de elegir». El hecho de que, a través del bono, los padres puedan decidir dónde, cuándo, cómo y de qué manera gastarlo supone para Friedman una evidente concreción de esa libertad. Pero una propuesta como ésta es controvertida. Así, para autores proclives a tal posición —como K. Tomasevski—, «el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos e hijas y su consiguiente responsabilidad, protege el pluralismo en la educación y previene el monopolio estatal en el sistema educativo»³⁰. Sin embargo, para otros más críticos con estos postulados, la libre elección oculta en realidad una selección previa del alumnado por parte de los centros que no solo cumplen la función de vender educación sino que además ofrecen un modelo de escuela donde se puede producir un mecanismo de estratificación social, étnica o de otros tipos. Así —en opinión de J. Torres—, «no se puede hablar de libertad de elección ignorando las fuertes desigualdades que caracterizan el interior de las sociedades [...]: los conflictos de valores, las desiguales distribuciones de recursos y de poder, la falta de reconocimiento que soportan numerosos colectivos sociales. Lo que es libertad de elegir para los colectivos sociales más favorecidos es inexorable destino para los otros»³¹.

Y en relación con todo ello cabe decir que Friedman no expone y ni siquiera entra a tratar estos aspectos de segregación o discriminación social, étnica, religiosa,..., que cuestionan la libertad de elegir que nos propone. Su base argumentativa descansa en el supuesto de que esta libertad de los padres logrará mejores escuelas debido a que los alumnos que estén en ellas estarán porque quieren y no porque se les obliga³², apoyando esto en la simple afirmación, sin base teórica o empírica, de que la escuela pública no incentiva el estudio ni la mejora de la calidad de la educación³³.

En todo caso, Friedman sugiere que los bonos escolares pueden aplicarse de diversas formas. Y en tal sentido señala que «en su forma más simple, los vales se pueden utilizar tanto en las escuelas privadas como en las públicas, y son la única fuente de fondos para las escuelas públicas. En otras versiones, las escuelas públicas no sólo reciben fondos a través de esos vales sino también directamente de los estados

³⁰ K. TOMASEVSKI, *El asalto a la educación*. Intermón Oxfam. Barcelona, Octaedro, 2004, p. 82.

³¹ J. TORRES, *ob. cit.*, p. 97.

³² Tal afirmación es obviamente problemática pues quienes están en los centros no son los padres sino los alumnos. De hecho, puede ocurrir, y conocemos sobrados ejemplos de ello, que los hijos estén «obligados» por sus padres a asistir a estos centros.

³³ Estos argumentos los propuso Friedman en la serie televisiva *Libre para elegir* ante los argumentos de periodistas que afirmaban que de por sí la educación pública no era mala —Friedman había tomado como ejemplo una escuela deprimida del Bronx— sino que tenía que ver en realidad con aspectos contextuales como la pobreza, la desestructuración familiar o el racismo. Disponible en http://newmedia.ufm.edu/gsm/index.php/%C2%BFQu%C3%A9_est%C3%A1_mal_en_nuestras_escuelas%3F.

o de la comunidad local. Y en otras, los vales sólo se pueden utilizar en las escuelas privadas»³⁴. Por otra parte, sostenía que si bien los bonos podrían ser entregados tanto a escuelas públicas como privadas, debía aceptarse la posibilidad de que las familias realicen aportes adicionales según su poder adquisitivo y los servicios que deseen comprar³⁵. A pesar de que esto permite que las familias con buenos recursos económicos puedan aumentar la cuantía económica destinada a la educación de sus hijos y, con ello, abrir la puerta a la desigualdad de recursos educativos entre alumnos y centros y, por consiguiente, a la desigualdad de oportunidades educativas, Friedman sostiene —en un argumento que sin duda obvia las profundas desigualdades sociales— que «incluso los más pobres pueden —y lo hacen— rebuscar unos cuantos dólares más para mejorar la calidad de la educación de sus hijos»³⁶.

Con este modelo de bonos también se reduciría la presión, lo que a su juicio constituye uno de los mayores elementos de desigualdad: la política fiscal y los impuestos. En lo que aquí nos preocupa, Friedman cree que tanto las clases ricas como las medias y las pobres pagan impuestos que, entre otras muchas cuestiones, se dedican a los costes de la educación. Y de ahí deduce que es intolerable que el padre que lleva a su hijo a una escuela privada tenga que pagar doblemente por la educación de sus hijos, es decir, pagar impuestos de los que una parte se dedican a la educación y pagar nuevamente los costes de la educación de sus hijos en centros privados. La solución a tal problema es su modelo de bonos.

Uno de los muchos problemas en lo referente a la defensa de Friedman de los bonos escolares radica en que éste no toma como dato relevante para su propuesta el contexto social y económico de los individuos. Su confianza en el libre mercado y la autorregulación a la que supuestamente éste conduce, además de sus presupuestos ideológicos, le llevan a ignorar problemas como la elección de los centros escolares en función de la oferta educativa adicional y los servicios complementarios que unos y otros centros ofrecen, la creación de centros de menor y mayor prestigio y costes económicos, la derivación del alumnado con dificultades (discapacitados, inmigrantes, problemas de adaptación) hacia los centros públicos, la estigmatización de alumnos que estudian en centros públicos como alumnos mediocres.

4. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN: LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS NEOLIBERALES.

La propuesta ideológica y educativa de Friedman ha tenido una amplia acogida en el mundo contemporáneo a partir de la crisis de los 70 y, de modo especial, a partir de la reciente crisis iniciada en el 2008. En este apartado intentaremos, si bien de forma genérica, ofrecer una visión de la situación educativa en la actualidad a la

³⁴ M. y R. FRIEDMAN, 1984, p. 185.

³⁵ Véase al respecto los comentarios de M.V. DEL ROSARIO QUIROGA, *ob. cit.*, p. 245.

³⁶ M. FRIEDMAN, *ob. cit.*, 1980, p. 234.

sombra de las políticas neoliberales hoy día imperantes. En primer lugar expondremos el marco general donde se desarrollan estas políticas —globalización, capitalismo financiero, reducción del gasto público, — para poder detenernos seguidamente en aspectos más concretos como la centralización o descentralización de la educación y el auge o declive de los procesos de privatización educativa donde valoraremos la elección de centros, su financiación y los procesos de selección del alumnado.

4.1 EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE NEOLIBERALISMO

El neoliberalismo se ha impuesto de una manera intensa a lo largo de todo el mundo. Y lo ha conseguido gracias, entre otras muchas cuestiones, a tres procesos que se relacionan entre sí: la globalización económica³⁷, el desarrollo de las nuevas tecnologías y la liberalización del capitalismo financiero. Una característica esencial de la globalización neoliberal es la instauración de una economía preponderantemente financiera donde «el auge de opciones de valorización de capital altamente rentable en los mercados financieros y especulativos, ha tenido como efecto restringir la dinámica de la inversión productiva»³⁸. En este sentido, la desregulación financiera y de los mercados ha llevado a que en la actualidad el modelo de mercado, de privatización y desregulación —sin control adecuado del Estado—, sea el modelo a instaurar en todos los ámbitos sociales (educación, sanidad, servicios sociales, pensiones, etc.). Pero esa situación se ha agravado aún más a raíz de la crisis del 2008. Y a este respecto es interesante recordar aquí que Naomi Klein³⁹ sostiene que el neoliberalismo funciona a base de shock para poder instaurar sus políticas de reducción del gasto público, privatización de servicios sociales, equilibrio presupuestario, reducción de salarios, y estas medidas afectan sin duda al aspecto educativo.

Desde un punto de vista teórico, los Estados han hecho un llamamiento específico para que la educación sea el motor de salida de la crisis y de renovación del modelo productivo. Sin embargo, en la práctica ocurre todo lo contrario, pues programas como *Educación para todos*, la *Estrategia Europa 2020* o las *Metas educativas 2021*⁴⁰ han visto como, a través de las políticas de reducción del déficit público de

³⁷ Véase D. ZOLO, *Globalización: un mapa de los problemas*, Bilbao, Mensajero, 2006; VV.AA, *1 Jornadas Internacionales de reflexión crítica sobre Globalización*, Las Palmas de Gran Canaria, ACEG, 2002.

³⁸ A. MARIÑA FLORES, «La fase actual de la economía capitalista: evaluación y perspectivas», *XI Jornadas de Economía Crítica*, 27, 28 y 29 de marzo de 2008, p. 9. Disponible en http://www.ucm.es/info/ec/ecocri/cas/Marina_Folres.pdf.

³⁹ N. KLEIN, *La doctrina del shock*, Barcelona, Paidós, 2009.

⁴⁰ Para mayor información sobre estos proyectos, véase Unesco, *Informe de seguimiento de la ETP en el mundo 2008. Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* Francia. Ediciones Unesco. 2008 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>); Comisión Europea, *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, Bruselas, 2010 (http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf); Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Metas educativas*

los países y de ajuste estructural —como promovía el Consenso de Washington—, se ha reducido el gasto público en todos los servicios públicos y, en lo que aquí nos interesa, en educación, y se ha priorizado el pago de la deuda y el rescate del sistema financiero. La realidad parece chocar, pues, con el discurso político. De hecho, los intereses de la mayoría de los países no parecen estar centrados «en los sistemas de enseñanza públicos [] más bien parece llamar a un mayor esfuerzo económico de las familias orientado a la enseñanza, a un refuerzo de las privatizaciones de los sistemas educativos en vez de a una potenciación de la enseñanza pública como garante universal de una sociedad más justa e igualitaria»⁴¹. Y las recientes decisiones de los gobiernos español y canario, por ejemplo, en materia educativa son sin duda una buena prueba de todo ello.

No son pocos los países —sobre todo de la UE, aunque a excepción de Noruega— en que se han implementado recortes en todos los niveles educativos y en investigación, al tiempo que se ha reducido el porcentaje del PIB destinado a educación (llegando incluso al 50% en países como Letonia), se ha incrementado el número de alumnos por clase, se han paralizado las mejoras en infraestructuras educativas, se han reducido las plantillas docentes y se les han reducido los salarios o se ha gestionado una privatización creciente de los servicios educativos (Italia, Irlanda, Alemania, España, Reino Unido, Moldavia, Polonia, Moldavia, Finlandia)⁴².

En este contexto —a pesar de que no se puede afirmar que sea generalizada en todos los países, aunque sí en la mayoría de los Estados desarrollados y miembros de la OCDE—, el panorama educativo actual parece enfrentarse a una situación de retroceso creciente. Y ese retroceso se ve potenciado además —como veremos seguidamente— por diferentes procesos y decisiones tomadas al amparo de las políticas neoliberales.

4.2 DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA: SÓLO EN APARIENCIA

En la actualidad los sistemas educativos están fuertemente influenciados por las políticas de mercado y la presión que los grandes grupos empresariales ejercen sobre los gobiernos. Si todo se rige por la economía de mercado, la educación también está siendo sometida a los objetivos y las necesidades del mercado. Las leyes educativas, el currículum y el ambiente dentro del mismo centro y en las más altas esferas decisorias a este respecto, parecen impregnadas de conceptos economicistas que ejemplifican la concepción de la educación como mercado. Conceptos como eficiencia, calidad, competitividad, productividad, etc., se han convertido

2021. *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, 2008. (<http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>).

⁴¹ C. VERA BELMONTE (coord.), *¿Que no nos recorten el futuro! Impacto de la crisis en Educación*, FECCOO, Madrid, 2011, p. 44.

⁴² C. VERA BELMONTE, *ob. cit.*, pp. 46-47.

en indicadores y directrices orientadoras de la tarea educativa y, por tanto, en los fines educativos a perseguir⁴³. El abandono de aquel ideal de la formación integral del ser humano y del ciudadano se ha hecho presente en los sistemas educativos y ha provocado entre el profesorado, los centros y el mismo alumnado la lucha y competencia por la «excelencia», la creciente y temprana especialización, el individualismo y la desaparición de la cooperación.

Pero, además de todo ello, actualmente los Estados —al menos en nuestro contexto cultural— tienen una posición ambivalente en cuanto al debate descentralización/centralización de las competencias educativas. Así, por una parte y como defendía Friedman, puede decirse que vivimos un momento en el que los gobiernos han descentralizado la gestión de la educación, realizando para ello «una mayor transferencia de nuevas responsabilidades a los centros escolares»— gestión de los fondos, diseño de «una política educativa propia a través de los proyectos de centro y de aula (ateniéndose a los mínimos curriculares dictados por las distintas Administraciones, estatal y autonómica)»⁴⁴ e incorporar nuevos contenidos culturales que crean convenientes para la educación del alumnado—. Estas nuevas responsabilidades se justifican ante el mayor conocimiento por parte de los centros —en colaboración con las familias— de aquello que puede generar mejores resultados en el alumnado. Pero, por otra parte, aún sigue vigente cierto grado de centralización educativa. El Estado, o como lo denominan Whitty, Power y Halpin (1999), el «Estado Evaluador», ha conservado el papel de decidir qué contenidos se incorporan en el currículum y, al mismo tiempo, ha creado un sistema de evaluación nacional e internacional (PISA), con indicadores de rendimiento basados en aspectos puramente cuantitativos, es decir, en resultados, y obviando los aspectos de carácter cualitativo. Pero esto significa que los Estados «han asumido nuevos poderes para definir el saber escolar, la forma de evaluar el rendimiento y los destinatarios de la información al respecto»⁴⁵.

La apuesta por la descentralización choca de frente con la centralización de los aspectos que en realidad influyen en la educación y su desarrollo. Por tanto se da carta blanca a la autogestión de los centros para que alcancen los resultados exigidos como deseen, consiguiendo así que los conflictos tengan que solucionarlo los centros mientras la responsabilidad del Estado aparece difuminada⁴⁶.

El Estado, por lo tanto, dentro de un marco generalizado de obligatoriedad educativa, ha descentralizado las responsabilidades organizativas y administrativas en los centros escolares para que busquen la mejor manera de obtener los resultados exigidos por un Estado que controla de manera centralizada la evaluación a los

⁴³ R. DUEÑAS PAREDES, «Imposición de conceptos empresariales como valores educativos», *Revista Contaduría y Administración*, 185, 1997, p. 64.

⁴⁴ J. TORRES, *ob. cit.*, p. 46.

⁴⁵ G. WHITTY, S. POWER y D. HALPIN, *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid, Morata, 1999, p. 58.

⁴⁶ G. WHITTY, S. POWER y D. HALPIN, *ob. cit.*, pp. 64-65.

centros y al sistema en general y la realización del currículum marco que se debe seguir en los centros.

4.3 PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: ELECCIÓN DE CENTROS, FINANCIACIÓN Y SELECCIÓN

Aunque no sea un objetivo declarado, la creciente privatización de la educación —como solicitaba Friedman— parece ser un hecho verificado. Bajo tal dinámica, los centros educativos públicos, además de incorporar el lenguaje económico-empresarial que antes hemos señalado, se han convertido en lo que desde hace años se viene denominando un cuasi—mercado caracterizado por dotar a la escuela pública de «nuevas formas de elección de centros, transferencia de responsabilidades de gestión y de presupuestos a los centros de enseñanza, entrega de ‘vales’ escolares para su uso en centros públicos o privados, disminución de la normativa en cuanto a la matriculación, y, por último, publicaciones de ‘conclusiones relativas a los resultados’ como una forma de información de mercado para los padres/electores»⁴⁷. En consonancia con ello, la normativa sobre elección de centros permite elegir centro más allá de aquellos que corresponda al alumno por cercanía al domicilio familiar. Las familias tienen así la posibilidad de elegir el mejor centro que consideren para su hijo bajo premisas como la jornada escolar, la optatividad curricular, el tipo de profesorado, la dirección de los centros escolares y el ideario de los mismos.

Pero para valorar en su plenitud la «libertad de elegir» los centros debemos tener en cuenta que en la mayoría de los países industrializados se han consolidado los denominados centros privados concertados, esto es, centros privados que son financiados con fondos públicos. Así, según el estudio de Ana Villarroya⁴⁸ sobre los centros concertados en países como Alemania, España, Francia, Reino Unido y Países Bajos, los grados de implantación son diferentes entre sí, como también lo son las condiciones que se exigen a estos centros. Alemania tiene centros privados subvencionados que ejercen de sustitutivos de los públicos y otros centros privados que ofrecen complementos formativos. A los primeros se les verifica su cualificación para desempeñar la tarea educativa y se les permite organizar horarios, programas y material educativo. En Francia, donde los centros son mayoritariamente católicos, se les obliga a respetar los programas y horarios establecidos por la enseñanza pública y poseen el derecho de contratar al profesorado. O, en el caso de España, existen unos centros concertados que asumen un acuerdo con la administración pública por la cual esta última subvenciona al alumnado, al profesorado y al personal bajo la

⁴⁷ S.J. BALL y D. YOUDELL, *ob. cit.*, p. 16.

⁴⁸ A. VILLARROYA PLANAS, *La financiación de los Centros Concertados*, Madrid, Centro de Investigación y documentación educativa, Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de España, 2000.

condición de que estos centros renuncien al lucro a través de la actividad educativa⁴⁹. Estos ejemplos representan la amplitud de grados de implantación y características de los centros concertados.

El hecho de que existan estos centros concertados y la libre elección de centros para acudir a un centro público o privado, genera, junto con los estudios evaluadores de resultados, la aparición de la competitividad entre centros por conseguir alumnos y entre alumnos y padres para optar por el mejor centro. La elección de centros entre un abanico más amplio se basó en la idea de una mayor diversidad de alumnos y opciones educativas. Pero ha generado un mecanismo oculto de selección de los centros y de los alumnos. Así, como indica J. Torres, «si los colegios se ven obligados a competir por el alumnado [] y, lógicamente, rivalizan por gozar de mejor reputación que otros centros rivales, entra dentro de esa lógica el tratar de eliminar de su comunidad educativa a aquellas personas que pueden rebajar los resultados en las pruebas de evaluación externa»⁵⁰. Esta situación se da debido a que la lógica de mercado funciona de manera competitiva y además las pruebas realizadas en base a datos cuantitativos no permiten ahondar en situaciones como la selección predeterminada del alumnado por parte de los centros para conseguir mejores resultados educativos. Lejos de ser una conjetura, países como España —no siendo un caso aislado— dispone en el apartado 2 del artículo 84 sobre la admisión de alumnos de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo:

2. Cuando no existan plazas suficientes, el proceso de admisión se regirá por los criterios prioritarios de existencia de hermanos matriculados en el centro o padres o tutores legales que trabajen en el mismo, proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres o tutores legales, rentas anuales de la unidad familiar, atendiendo a las especificidades que para su cálculo se aplican a las familias numerosas, y concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos, sin que ninguno de ellos tenga carácter excluyente y sin perjuicio de lo establecido en el apartado 7 de este artículo .b⁵¹.

Cuando se habla de la existencia de hermanos matriculados en el centro y la proximidad de domicilio o trabajo de los tutores o padres, se ofrece un arma legal en la que los centros saben que los padres o tutores pertenecientes a clases populares viven en barrios empobrecidos y no tienen la posibilidad de trasladarse a barrios ricos, donde se encuentran los centros públicos y privados concertados con mejores resultados y fama. Es un aspecto que deja al descubierto la dificultad para que se fomente la igualdad de oportunidades y la diversidad en los centros. Se establecen así fenómenos de centros públicos y privados concertados de clase.

⁴⁹ A. VILLARROYA PLANAS, *ob. cit.*, pp. 53-132.

⁵⁰ J. TORRES, *ob. cit.*, p. 130.

⁵¹ Apartado 2 del artículo 84 sobre admisión de alumnos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE.

En lo referente a la financiación, se aprecia que —como quería Friedman— los Estados siguen subvencionando la educación pública, pero han incorporado a tales subvenciones a la educación privada concertada. Por otra parte, a pesar de que el Estado transmite la subvención directamente a los centros, existe otro tipo de financiación —la propuesta por Friedman— que ha tenido una aceptación dispar: el bono, vale o cheque escolar. Es cierto que «ningún país o sistema educativo en el mundo ha adoptado el esquema de *vouchers* de manera ilimitada o completa»⁵² y que sólo algunos estados de EEUU, Chile, Argentina o Colombia en Latinoamérica o Suecia en Europa han implementado de manera parcial este tipo de bonos⁵³. Pero este bono, dada la competencia entre centros y los fines de lucro que en última instancia —aunque no siempre (instituciones religiosas)— persigue la educación privada o privada concertada, supone «un incentivo para que los establecimientos escolares mejoren su *performance* en la prestación del servicio para obtener mayores recursos»⁵⁴. Desde el punto de vista neoliberal esta competencia es buena para la mejora educativa. Sin embargo, este modelo no parece favorecer «la libre opción de los individuos sobre su escolarización sino que genera que sean las escuelas las que eligen a sus alumnos, de modo que conduce a la exacerbación de la segregación socioeconómica en la que opera un mecanismo de auto-selección clasista»⁵⁵:

En lo referente a la Universidad, las políticas neoliberales han logrado la aceptación de una concepción de universidad pública en la que se «enfatisa la importancia de la educación superior para el desarrollo económico nacional»⁵⁶. Estamos por tanto ante un paso desde el concepto de universidad clásico al modelo norteamericano en que las universidades «tienden a convertirse en empresas administradas de forma gerencial, con una preocupación por la eficacia, en la perspectiva de una adaptación continua a la demanda social y económica»⁵⁷. Es cierto que en EEUU la financiación privada de la universidad —pública o privada— representa un 53% de lo invertido en ella. Pero en Europa no parece llegar ni al 25% en países como España, Francia o Alemania, donde la financiación de la universidad pública viene mayoritariamente del Estado y la privada puede ser costeada en parte por el mismo estado —Francia— o en parte a través de inversión privada y donaciones

⁵² E. ANDERE M., «El bono educativo y la calidad de la educación», *Revista 2001*, México, Marzo de 2008, p. 8.

⁵³ Véase H.G. RIVEROS REYES, «¿Son los bonos educativos un buen o mal instrumento de política? El programa colombiano Paces», *Revista Economía y Desarrollo*, volumen 3, 2, septiembre 2004, pp. 143-172; C. AEDO y C. SAPELLI, «El sistema de vouchers en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile», *Estudios públicos*, 82, otoño 2001, pp. 35-82; M.V. DEL ROSARIO QUIROGA, *ob. cit.*, pp. 235-254.

⁵⁴ M.V. Del Rosario Quiroga, *ob. cit.*, p. 245.

⁵⁵ I. BLEIKLIE, *La Universidad, el Estado y la Sociedad, Higher Education in Europe*, vol. XXIV, 4, p. 520.

⁵⁶ M. FREILAG, *El naufragio de la Universidad*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2004, p. 38.

⁵⁷ M. FREILAG, *El naufragio de la Universidad*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2004, p. 38.

—España—⁵⁸. Debemos destacar que, al igual que en la educación obligatoria, la crisis parece intensificar estos procesos de privatización y como ejemplos podemos citar el hecho recurrente de universidades públicas buscando financiación privada y las privadas solicitando financiación pública. Las relaciones son diferentes en sus formas pero el proceso parece seguir un mismo camino⁵⁹.

En definitiva, el panorama de la educación en tiempos de neoliberalismo y de crisis como la actual parece conformar una situación en la que —como quería Friedman— los procesos de descentralización administrativa y organizativa y los procesos de privatización se están generalizando en mayor o menor grado y según los países. La apuesta por una educación de mercado donde los valores de competencia, eficacia y excelencia se convierten en objetivos rectores parece ofrecernos una educación donde al proceso formativo obedece más a las reivindicaciones del mercado que a la transmisión del conocimiento y el desarrollo del mismo. La crisis actual, amparándose en la falta de liquidez por parte de los Estados, está llamada a acentuar más los procesos de privatización de los centros y la aportación directa de recursos económicos por parte de las familias.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En el marco de sus preferencias ideológico-políticas, Friedman defiende su política económica y, particularmente, sus propuestas educativas a partir de la crítica a un modelo de Estado que en su opinión no sólo interviene y regula la vida económica sino que también genera un excesivo gasto público que conlleva un incremento de la deuda pública. El gasto público se ve así como el mayor problema económico del momento. De ahí la decisiva apuesta por su reducción, sobre todo en políticas sociales y, por lo que aquí nos interesa, en educación. Pero, sin negar que el endeudamiento público haya aumentado (acelerándose más aún en la crisis actual), el problema de la mayoría de las economías no es tanto la deuda pública como la privada. En España, por ejemplo, en 2011, la deuda pública era del 66%, pero la privada alcanza el 200% del PIB. Y lo mismo sucede en no pocos países. Por tanto no parece defendible —como sugería Friedman— que el déficit público sea la causa de la crisis, ni tampoco que justifique las medidas restrictivas o de ajuste que se están llevando a cabo bajo esta premisa⁶⁰.

⁵⁸ Para ver estos datos y un examen más pormenorizado de la financiación de la universidad en diversos países, ver P. SALABARU (dir.), *Sistemas universitarios en Europa y EEUU*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2003, pp. 31-36.

⁵⁹ Para valorar casos donde se han solicitado este tipo de financiación, ver «La Universidad privada pide financiación pública», *La república.es*, 1/10/2007; I. Zafra, «La Universidad Internacional será privada y su financiación pública», *El País Digital*, 12/03/2008; «Las Universidades Públicas buscarán financiación privada», *La verdad.es*, 10/11/2010.

⁶⁰ Para profundizar en la elevada deuda privada con respecto a la pública y la crítica a esos procesos, ver J. TORRES LÓPEZ, «Las verdaderas causas de la elevada deuda pública», *Público Digital*,

Pero Friedman también apostaba por cambios estructurales en educación. Uno de ellos fue el reducir el papel del Estado a la tarea de garantizar ciertos mínimos curriculares y la financiación pública de la educación, fuese ésta pública o privada. También defendía que se dejara en manos de los centros, los padres y los alumnos gran parte del resto del proceso educativo. Y sin duda puede decirse hoy que sus propuestas se han cumplido de una u otra manera y en buena medida. Y, por otra parte, los padres parecen haberse implicado más en los centros⁶¹ —papel que pedía Friedman—. No obstante, el Estado sigue centralizando el establecimiento del currículum, los objetivos a cumplir y el control evaluativo de los centros, lo cual es contrario a la apuesta de diversificación de contenidos y autonomía para establecer los objetivos a cumplir por cada centro. En definitiva, el Estado controla mayoritariamente la educación pero ha descentralizado la responsabilidad del éxito o fracaso de los centros.

La idea de Friedman de delegar responsabilidades a los centros parece ser adecuada en tanto que facilita la participación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Ahora bien, en mi opinión el Estado debe articular un currículum central —y no de mínimos—, aunque tiene que dejar margen para que los centros puedan introducir contenidos relacionados con el conocimiento de su entorno próximo y de las necesidades concretas de la comunidad educativa.

La cuestión de la libertad de elección de centros parece haberse instalado plenamente en los países más industrializados y en aquellos en vías de desarrollo, aunque en menor grado. No puede menos que señalarse que sus consecuencias han sido como mínimo ambivalentes. En primer lugar, en el caso de los centros privados o privados concertados, éstos tienen la posibilidad de solicitar de las familias —como defendía Friedman— aportaciones económicas adicionales o «voluntarias» por razones de diverso tipo (actividades extraescolares, clases bilingües, servicios extras, transporte..). Y ello implica, por una parte, que muchos centros privados o concertados únicamente son asequibles para familias con un buen nivel socio-económico y, por otra, que mediante estos mecanismos se realiza una selección/discriminación del alumnado por razones socio-económicas. Por otra parte, los centros —públicos o privados— para captar a los clientes-estudiantes han visto en la libertad de elección un mecanismo para la creación de mayor calidad. Los centros de titularidad pública o privada concertada no pueden negar la aceptación de ningún alumno, pero sí lo pueden hacer cuando la

16/05/2012; V. NAVARRO, «El mayor problema de España no es ni el déficit ni la deuda pública», *Diario digital el plural*, 25/05/2012.

⁶¹ Si bien el papel de controladores y directores de la educación que Friedman pide para los padres no es tal hoy día, es de reconocer que estamos asistiendo a una mayor implicación familiar en los centros a través de las AMPAS u otro tipo de organizaciones. No obstante, en el caso de los centros privados o concertados, los padres deben aceptar el ideario del centro al que se adscriben. Lo que sí parece es que están más atentos a las condiciones en las que se educan a sus hijos y aportan las opiniones que consideren oportunas. Es imprescindible que los padres tengan esa figura de contrapoder, vigilancia y enlaces de información sobre el alumnado, siendo el diálogo lo más importante en esta relación profesionales-padres.



demanda de plazas supera la oferta bajo factores de cercanía de domicilio, trabajo o inscripción previa de hermanos. Si a ello se le añade que el traslado desde unas zonas a otras —especialmente desde zonas alejadas, marginales y escasamente dotadas a otras zonas urbanas y con diversas infraestructuras educativas— es costoso y mucho más difícil para un alumno con limitados recursos económicos, parece obvio que la tan famosa «libertad de elección» de centro de Friedman queda supeditada por tanto al lugar donde se resida y al nivel económico que se tenga.

La consecuencia de este proceso es generar aquello que supuestamente Friedman pretendía erradicar: la desigualdad. Así, como señala J. Torres, la selección de alumnos «atendiendo principalmente a su origen social y económico es claramente un síntoma de una sociedad donde la desigualdad y la injusticia se perciben como algo natural, como una característica típica de todas las sociedades, no como el resultado de los modos de funcionamiento por los que se rige esa comunidad»⁶². Aunque Friedman no reconociera esta desigualdad entre centros y alumnos parece ser una consecuencia lógica del triunfo de esta política educativa. Y ello es hoy más evidente cuando el rendimiento en educación, medido a través de los organismos evaluadores nacionales e internacionales, supone mejores dotaciones y reconocimientos para los mejores centros, mientras que los peores parecen quedar como un reducto para las clases más desfavorecidos, implementando así un proceso de segregación.

De lo anteriormente expuesto se deduce que la implantación de un modelo educativo únicamente basado en la libre competencia entre centros y en la plena libertad de elegir por parte de las familias, esto es, un modelo de educación de mercado, genera no pocos problemas y dificultades. Entre ellos destacan segregación socio-económica, la desigualdad de oportunidades y la articulación de centros social y económicamente «elitistas».

Sería un error no admitir que la educación tiene que estar, en cierto sentido, orientada hacia las necesidades y demandas del modelo económico y productivo. Pero ésta no puede ser la única —ni acaso la fundamental— orientación del sistema educativo. También ha de abrir las puertas a una plena e integral formación del ser humano y del ciudadano, dotar a los individuos de las herramientas necesarias para cultivar un espíritu crítico y constructivo que sirva de base para construir y progresar en armonía con sus semejantes. Es más, ¿no debe igualmente la educación encaminarse al menos hacia el logro de aquel objetivo —ya formulado por el nuevo liberalismo social a principios del siglo xx— de la igualdad de oportunidades concebida ésta como «la oportunidad de oportunidades, la condición básica para asegurar una auténtica igualdad de opciones en la competencia social por los recursos»⁶³? La progresiva privatización de la educación y su sometimiento a las leyes y reglas de la economía de mercado mediante ley de la oferta y la demanda, parece alejarse

⁶² J. TORRES, *ob. cit.*, pp. 131-132.

⁶³ L.T. HOBHOUSE, *Liberalismo*, citado en RODRÍGUEZ GUERRA, R., «La tradición liberal», en F. QUESADA CASTRO, ed., *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política*, Madrid, Trotta, 2008, p. 21.

ampliamente de esos fines. Y el modelo y las propuestas educativas de Friedman han contribuido decisivamente a agravar tales problemas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERE M.E., «El bono educativo y la calidad de la educación», *Revista 2001*, México, marzo de 2008, p. 8.
- BALL, S.J. y YOUNDELL, D., *Privatización encubierta en la educación pública*, Informe preliminar del v Congreso de la Internacional de La Educación, Universidad de Londres, 2007.
- BERLIN, I., [1969], *Cuatro ensayos sobre la libertad*, Madrid, Alianza Universidad, 1993.
- BEYER, H., «Selección de escritos políticos y económicos de Milton Friedman», *Estudios Públicos*, 60, 1995.
- BLEIKLIE, I., La Universidad, el Estado y la Sociedad, *Higher Education in Europe*, vol. xxiv, 4, (s/f)
- BURDEAU, G. *El liberalismo político*, Madrid, Editorial Universitaria, 1983.
- CALVENTO, M., *Profundización de la pobreza en América Latina. El caso de Argentina 1995-1999*, Editado en edición electrónica por Eumed.net, 2007, Disponible en www.eumed.net/libros/2007a/252/.
- CARNOY, M., *Globalización y reestructuración de la educación*, *Revista de Educación*, 318, 1999.
- DEL ROSARIO QUIROGA, M.V., «El bono escolar: financiación por la demanda, desfinanciación de la educación pública» *Atlántida*, 2, pp. 235-254.
- DIÉGUIZ CASTRILLÓN, M.^a I., *Educación y Formación en el marco del Estado de Bienestar*, Universidad Complutense de Madrid, p. 4.
- DUEÑAS PAREDES, R., «Imposición de conceptos empresariales como valores educativos», *Revista Contaduría y Administración*, 185, 1997.
- FRIEDMAN, M. y R., [1983], *La tiranía del estatus quo*, Barcelona, Ariel, 1984.
- FRIEDMAN, M. y R., [1979] *Libre de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*, Barcelona, Grijalbo, 1980.
- FRIEDMAN, M., [1953], *Ensayos de economía positiva*, Madrid, Gredos, Madrid, 1967.
- FRIEDMAN, M., [1957], *Una teoría de la función del consumo*, Madrid, Alianza, 1985.
- FRIEDMAN, M. [1962], *Capitalismo y libertad*, Madrid, RIALP, 1966.
- GHERSI, E., El mito del neoliberalismo, *Estudios Públicos*, 95, 2004, p. 295 y s.
- GOODWIN, B., *El uso de las ideas políticas*, Barcelona, Península, 1988.
- GRAY, J., [1986], *Liberalismo*, Madrid, Alianza, 1992.
- H. COLE, J., «Milton Friedman 1912-2006», en *Laissez-Faire*, 26-27, marzo-septiembre 2007.
- HAYEK, F., [1944], *Camino de Servidumbre*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- HAYEK, F., [1960], *Los fundamentos de la libertad*, Madrid, Unión Editorial, 1991.
- HOBHOUSE, L.T., [1911], *Liberalismo*, Barcelona, Labor, 1927.

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Apartado 2 del artículo 84 sobre admisión de alumnos. BOE.
- LOCKE, J., [1690], *Dos ensayos sobre el gobierno civil*, Madrid, Espasa Calpe, 1997.
- MACPHERSON, C.B., [1962], *La teoría política del individualismo posesivo*, Barcelona, Fontanella, 1979.
- MARIÑA FLORES, A., «La fase actual de la economía capitalista: evaluación y perspectivas», XI Jornadas de Economía Crítica, 27, 28 y 29 de Marzo de 2008. Disponible en http://www.ucm.es/info/ec/ecocri/cas/Marina_Folres.pdf
- NAVARRO, V., *Neoliberalismo y Estado de Bienestar*, Barcelona, Ariel, 1997.
- PÉREZ CALDENTEY, E., «Milton Friedman», *Revista Comercio exterior*, Enero 2001, p. 16.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J., *Capitalismo flexible y Estado de Bienestar*, Comares, Granada, 2001.
- RODRÍGUEZ GUERRA, R., «La tradición liberal», en F. QUESADA CASTRO, ed., *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política*, Madrid, Trotta, 2008, pp. 7-30.
- TOMASEVSKI, K., *El asalto a la educación*, Intermón Oxfam, Barcelona, Octaedro, 2004.
- TORRES, J., *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata, 2001.
- TORRES LÓPEZ, J., *La crisis de las hipotecas basura. ¿Por qué se cayó todo y no se ha hundido nada?*, Madrid, Sequitur, 2010.
- VVAA, *Historia del pensamiento económico de Milton Friedman*, Comunidad Latina de Estudiantes de Negocios, 2001, p. 7.
- VARGAS HERNÁNDEZ, J.G., Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo, Chile, *Revista Mad*, 17, Septiembre 2007.
- VERA BELMONTE, C., (coord.), *¿Que no nos recorten el futuro! Impacto de la crisis en Educación*, FEC-COO, Madrid, 2011.
- VILLARROYA PLANAS, A., *La financiación de los Centros Concertados*, Madrid, Centro de Investigación y documentación educativa, Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de España, 2000.
- VON MISES, L. [1927], *Liberalismo*, Barcelona, Planeta Agostini, 1994.
- WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D., *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid, Morata, 1999.
- WILLIAMSON, J., No hay Consenso. Reseña sobre el Consenso de Washington y sugerencias sobre los pasos a dar, *Revista Finanzas y Desarrollo*, 2003. pp. 10-14.

