

USA: LA EMPRESA PRIVADA AL ASALTO DE LA ESCUELA PÚBLICA

El artículo que sigue, procede del periódico “Classe Struggle” (n. 26, enero-febrero del 2000), editado en los Estados Unidos por Spark. (Resumen y traducción de José Antonio Alonso, del Secretariado de SUATEA).

En 1994, el Congreso de los Estados Unidos aprobó una “ley para la mejora de las escuelas americanas”; título más bien irónico, cuando se sabe que la principal innovación de esta ley ha consistido en animar a los Estados de la Federación a crear las llamadas “charter school”, esto es, escuelas “bajo contrato”, financiadas con fondos públicos pero que no están ni dirigidas ni controladas por las autoridades que las subvencionan y ni siquiera por el Estado que las autoriza. No tiene importancia que tales escuelas sean creadas por organizaciones sin ánimo de lucro, asociaciones de barrio, padres, enseñantes, pasando por empresas abiertamente comerciales y sin olvidar las Iglesias que de vez en cuando se esconden tras diversas denominaciones.

Las escuelas privadas evidentemente han existido siempre. Pero, dirigidas por intereses privados, estaban también financiadas con fondos privados.

Por el contrario, gracias a esta nueva fórmula, que se ha desarrollado por así decir “suavemente”, las “nuevas” escuelas privadas pueden negociar con el Estado o las autoridades escolares locales una “carta”, que es esencialmente un contrato financiero, con el cual el Estado o dichas autoridades se comprometen a subvencionarlas. En general, los creadores de la escuela describen en su “carta” los objetivos que se marcan, pero, en la mayor parte de los Estados no se ha hecho nada para comprobar que los objetivos en cuestión se han alcanzado. De hecho, la mayor parte de las escuelas bajo contrato escapa a cualquier control por parte del Estado, salvo en materia de seguridad, sanidad y respecto a las leyes contra la discriminación. La gestión de las escuelas, los currícula, la contratación de enseñantes y los criterios de admisión de los estudiantes quedan enteramente a discreción de los propietarios de las “escuelas bajo contrato”.

En 1997, el Congreso ha añadido al impulso ya dado por la ley del 94, un nuevo empujón jurídico, bajo la forma de una “Ley para el desarrollo de las escuelas bajo contrato”, que favorece la financiación de estas escuelas, por ejemplo atribuyendo créditos añadidos para aquellos Estados que les otorgan mayor autonomía.

El movimiento de las “charter school” comenzó en 1991; es pues anterior a la adopción de las dos leyes federales. Pero modificando la legislación a su favor, el gobierno les ha dado su apoyo oficial y su confianza. A comienzos del curso 1996-97, veintitrés Estados habían oficializado la creación de escuelas bajo contrato y 250 de ellas iniciaban ese año su actividad. Dos años más tarde el movimiento se extendía a 29 Estados, como por ejemplo al distrito de Columbia (donde se encuentra la capital, Washington) y a Puerto Rico, con más de 700 escuelas. Un año después, más de 1000 escuelas en 34 estados acogían a 250000 estudiantes. Y muchos otros Estados se disponían a autorizar la creación de “escuelas bajo contrato”.

Estas cifras son mínimas si las comparamos con los casi 50 millones de estudiantes de la escuela pública. Pero reflejan una tendencia muy precisa a poner en cuestión lo que algunos llaman el “monopolio” de la escuela pública.

Quitar a la escuela pública para dar a la Iglesia.

En la heterogeneidad del movimiento de las “charter Schools”, algunas voces han reclamado la creación de un sistema de “Cheque-education” o la reducción de impuestos para las familias que pagan la educación de sus hijos en una escuela privada.

La idea del cheque o bono escolar no es de ayer. Ya en 1955, Milton Friedman, profesor de economía de la Universidad de Chicago y más tarde consejero de los presidentes Nixon y Reagan, afirmaba que las escuelas serían más eficientes si se someten a las leyes del mercado capitalista y, como todas las empresas, entran en competencia unas con otras para atraer a sus clientes: los estudiantes. Con esta finalidad, proponía un sistema de asignaciones (cheques o bonos) emitidos a la orden de los padres con un hijo en edad escolar, que estos podían consignar a la escuela de su elección., aunque fuese una escuela privada o confesional.

La idea no es por tanto nueva, pero en el curso del último decenio ha sido retomada y defendida abiertamente. Entre 1993 y 1997 la exigencia de creación de un sistema de cheque escolar ha sido impulsada en 30 estados y sometida al voto parlamentario en muchos de ellos. Sólo tres estados, Wisconsin, Ohio y Florida, han autorizado la realización de tal sistema. Pero la cuestión permanece abierta en la mayor parte de los Estados donde se ha suscitado, y pronto será sometida a votación en Michigan.

Tan sólo en el transcurso de 1998, una propuesta para reducir los impuestos de los padres que pagan la escolarización de sus hijos se presentó en 23 Estados y se adoptó en uno de ellos, Illinois. La cuestión de la “desgravación fiscal por gastos escolares” ha sido llevada también al Congreso.

En el plano jurídico, los problemas suscitados tanto por el “cheque-education” como por las desgravaciones fiscales, están por clarificar. Algunos tribunales federales han rechazado las leyes y disposiciones adoptadas a nivel local, por violación del artículo de la Constitución que establece la separación entre Iglesia y Estado. (Es necesario aclarar que casi todos los cheques escolares se entregan a escuelas privadas, la mayoría de las cuales son confesionales). Pero al menos un tribunal federal, con sede en Wisconsin, ha juzgado que los cheques escolares son compatibles con la Constitución, incluidos los que se entregan a escuelas confesionales. Para aumentar la confusión, la Corte suprema ha rechazado examinar el caso de Wisconsin, sin ningún comentario. De esta forma, si bien no ha invalidado la decisión de los jueces de la Corte suprema de 1973, que prohibía el reembolso de los gastos escolares de los padres neoyorquinos que mandaban a sus hijos a escuelas religiosas, no se ha apoyado, tan siquiera, sobre esta sentencia (que constituye jurisprudencia sobre la cuestión) para resolver el caso de Wisconsin. Los jueces de la Corte suprema, por lo que parece, no se han inquietado por el hecho de haberse lavado jesuíticamente las manos. En todo caso, algunas de las decisiones de la Corte suprema dejan entender que no hay objeciones particulares en cuanto al hecho de que la escuela pública se consigne a capitales privados movidos por la búsqueda de beneficios.

La religión del beneficio.

Con la adopción de la ley sobre los cheques escolares, algunos hombres de negocios de Cleveland (Ohio) y de Milwaukee (Wisconsin), a la espera de una buena ocasión, han creado escuelas privadas para poder aprovecharse del maná. Es evidente que si el sistema de cheques escolares se desarrolla, nuevas escuelas surgirán por todas partes. Hoy, las escuelas privadas acogen menos del 15% de los estudiantes e, incluso ampliándose, no podrán acoger a todos los perceptores del cheque escolar. De forma que, ¿quién creará tales escuelas? Sin duda un cierto número de Iglesias que no tienen hoy los medios para hacerlo, pero sobre todo los especuladores en busca del negocio oportuno, sea cual sea el nombre con el que se disfracen.

Un cierto número de empresas con ánimo declaradamente de lucro se han lanzado sobre el mercado y controlan ya alrededor del 10% de las escuelas bajo contrato. La más conocida es la sociedad *Edison School*, fundada por Chris Whittle, que ya se había enriquecido a costa de la escuela pública creando la cadena educativa *Channel One* en los años ochenta (antes de revenderla a Promedia). Hoy *Channel One* proporciona todos los días veinte minutos de programa a casi la mitad de las aulas de enseñanza secundaria en todo el país. La idea de Whittle era simple: *Channel One* proporciona a la escuela el equipamiento audiovisual que necesita y a cambio la escuela se compromete a que cada alumno vea *Channel One*, cuya programación diaria de veinte minutos comprende información, reportajes, deporte, información meteorológica, publicidad para *Channel One* y dos minutos de spots comerciales. Este tipo de audiencia está muy buscada por diversas agencias y *Channel One* vende cada spot publicitario de 30 segundos por 200000 dólares. Como se ve el *business* educativo puede ser muy rentable. ¡ Esto es lo que Lamar Alexander ha podido descubrir antes de convertirse en ministro de Educación de la administración Bush!

En 1988 pagó 10000 dolares por acciones de la *Whittle Communications*, que vendió cuatro meses más tarde por 330000 dólares. ¿Conseguirá Whittle realizar con *Edison School* un negocio tan lucrativo como el de *Channel One*? Es lo que está por ver. En todo caso, en el otoño de 1999, *Edison School* gestionaba ya 79 escuelas por cuenta de varias autoridades de la enseñanza pública.

Como se ve, en ciertos casos, la escuela pública no se desmantela con la creación de “escuelas bajo contrato”. Simplemente se entrega a empresas la gestión de centros ya existentes. Otras autoridades escolares públicas han subvencionado a grandes empresas que han creado en los lugares de trabajo escuelas para los hijos de sus trabajadores, como la *Honeywell*, la compañía de seguros *American Bankers* y la *Walt Disney*.

Los primeros “empresarios de la educación” a menudo eran charlatanes, sin formación ni experiencia en los sectores educativos. Seis años después de su creación, cuatro escuelas bajo contrato de Milwaukee han cerrado y sus alumnos se quedaron en la calle. En Cleveland, cinco escuelas que funcionaban gracias al cheque escolar no tenían autorización ni contrato con el estado. ¡ Una de ellas contaba además entre sus promotores a un fugitivo de la justicia, condenado por homicidio y asociado a la escuela, sin duda, para imponer disciplina ! Pero detrás de los pequeños charlatanes se encuentran los grandes hombres de negocios que sostienen esta campaña orientada a poner la escuela pública en manos del sector privado. Por ejemplo: Richard DeVos, que debe su fortuna a *Amway*; Richard Mellon Scaife, miembro de la riquísima familia Mellon; Jhon Walton, heredero de la sociedad *Wal-Mart*; J. Patrick Rooney, de la

compañía de seguros *Goleen Rule*; David Kearns, ex dirigente de *Xerox*; Paul Allen, cofundador de la *Microsoft*; el célebre Michael Milken; viejos hombres políticos como Lamar Alexander o William Held, ex gobernador de Massachusetts; y también sociedades de inversión de Wall Street, como *Dillon Read & Co.*, *Montgomery Securities*, *Merrill Lynch* y *Lehman Brothers*.

Wall Street propone “reformular” la escuela.

En 1996, la sociedad *Lehman Brothers* organizó la primera conferencia sobre las posibilidades de inversión en el sistema educativo. Poco antes, había publicado un informe en el que afirmaba que “la industria de la educación está, quizás, llamada a reemplazar a la sanidad en calidad de sector prioritario para las inversiones”.

Evidentemente las sumas dispuestas cada año para la educación no podían escapar a la codicia de Wall Street. Con más de 700 mil millones de dólares al año, el presupuesto de educación representa el 10% del PNB. El principal lugar lo ostenta la escuela pública, que necesita 320 mil millones de dólares para el conjunto de sus niveles, de infantil a secundaria. (Por comparación, el conjunto de las escuelas privadas gestiona un presupuesto de sólo 28 mil millones.)

En agosto de 1997, una segunda conferencia se organizó en Nashville, Tennessee. Denominada “EDVentures 97” (con un juego de palabras entre educación y empresa de capital riesgo), esta conferencia reunió a representantes de un cierto número de empresas comprometidas en la gestión de escuelas, como la *Edison School* o la *SABIS*, sociedades de intermediación de Wall Street, grupos financieros especializados en inversiones “de riesgo”, la responsable de educación del Estado de Arizona, docentes universitarios provenientes de centros famosos y “grupos de reflexión” marcadamente de derecha: estos últimos para dar a la reunión una apariencia de competencia en el sector de la educación.

Una cosa es segura: los participantes en la conferencia no estaban allí para encontrar soluciones a los problemas que debe afrontar la escuela pública. Según los propios organizadores, el objetivo de la reunión era el de examinar los medios más eficaces para transformar la educación pública americana en una gran industria lucrativa.

Según Mary Tanner, una de las directivas de la *Lehman Brothers*, las escuelas públicas americanas están “maduras para la intervención de las empresas privadas”. Prosiguió afirmando que “Wall Street se interesa por todos los grandes sectores de la economía, y en todas las industrias que evolucionan”. Tanner, que ya se ha hecho notar con el *Hospital Corporation of America* (una de las empresas que han invertido en el sector médico en el curso de los últimos veinte años), ha explicado que numerosos inversores que han obtenido enormes beneficios en la sanidad están dispuestos a invertir hoy en la escuela.

En cuanto a las reservas, todas teóricas, que otros especuladores podrían tener sobre la idea de buscar beneficios en el sector de la educación, las ha comparado con las reservas expresadas cuando proponía invertir en hospitales, liquidándolas con esta frase: “Muchos de ellos dudaban en enriquecerse a costa de los enfermos y moribundos”. Con toda evidencia, ¡han superado bien sus reservas!

Para Joe Murphy, profesor de ciencias de la educación en la Universidad de Vanderbilt, el problema del beneficio en el sector educativo es un falso problema. Según él, la escuela pública ya es un sistema fundado en la búsqueda de beneficios: “Los enseñantes ganan mucho vendiendo sus servicios”. (¿Pero, cuánto gana este profesor de “ciencias de la educación”, vendiendo “servicios” como éste?).

Es verdad que existe gente que hace mucho dinero a costa de la Escuela. Pero no son ciertamente los enseñantes. La escuela pública compra ya prestaciones y servicios en el mercado, donde las empresas luchan por obtener contratos ventajosos.

Hoy, el 25% de los gastos de la escuela pública van a parar al sector privado. Muchas de las controversias que animan las autoridades escolares se reducen a determinar quien distribuirá el dinero de las escuelas y a quién. No se trata sólo de adjudicar a cualquier pequeña empresa el contrato de limpieza o de transporte de los alumnos, o de escoger el manual de tal o cual gran editor. Se trata también de transformar las escuelas mismas en un mercado, como ha hecho *Channel One*. La reciente guerra entre *Pepsi* y *Coca Cola* para decidir a quien corresponde en exclusiva la instalación de sus máquinas expendedoras en las escuelas de las grandes ciudades, no es más que un ejemplo entre otros, de la codicia de las grandes empresas en torno a la escuela y los alumnos.

Según los participantes en la conferencia de Nashville, el principal obstáculo para la entrada de la empresa privada en la escuela lo representan los sindicatos de enseñantes. Pero Murphy ha asegurado: “El viento político dominante es favorable”. Según él, las presiones ejercidas por el mercado interno y la economía mundial no harán sino reducir considerablemente las ventajas adquiridas por los sindicatos, volviendo a los enseñantes más maleables.

Los participantes en la conferencia no estaban todos de acuerdo sobre la utilidad de los cheques escolares como medio de privatización de la escuela. Lisa Graham Keegan, directora de la educación estatal de

Arizona y oradora de primer plano de la conferencia, ha declarado que la privatización sólo será posible el día en que los cheques escolares se den a todos los padres para que los consignen a la escuela de su elección. Pero, por otra parte, algunos inversores se han inquietado ante el temor del fracaso político del sistema de “bonos”, porque todos los sondeos efectuados hasta hoy muestran que la mayor parte de los padres está en contra. Todos los intentos de hacerlos adoptar organizando una votación han fracasado hasta hoy.

Pero todos los participantes estaban de acuerdo sobre las medidas susceptibles de convertir a la “industria” escolar en rentable: reducir el número de enseñantes (esto es, aumentar el número de alumnos por clase); reducir la masa salarial de los enseñantes contratando un mayor número de jóvenes y de profesores no habilitados; reducir o suprimir los organismos que expiden los diplomas de enseñanza y entregar la evaluación de la competencia de los enseñantes a los “managers” de las escuelas (palabra que ellos prefieren a “director”).

¿Y si alguna de estas “EDVentures” se revelan poco rentables? He aquí la respuesta de Doyle: “Aprender a asumir riesgos. Y quien dice riesgo dice bancarrota posible. Pero otras conocerán el éxito y éstas se desarrollarán”. Hablando de éxito, no se refiere evidentemente de los estudiantes: estos últimos serán sacrificados para que las “EDVentures” capitalistas sean un éxito financiero.

¿Crisis de la escuela? Sí, pero ¿por qué?.

Ciertamente, cuando los exponentes de Wall Street hablan de “crisis” de la escuela no se equivocan del todo. Pero la “crisis” golpea a unos estudiantes más que a otros, mientras algunos escapan completamente a ella. Todos los índices lo demuestran: las escuelas públicas que acogen a los hijos de los ricos llevan a cabo un excelente trabajo. Hay, seguramente, un pequeño número de escuelas privadas de alto nivel en las que se matriculan los hijos de la burguesía, pero muchísimas familias burguesas mandan a sus hijos a la escuela pública, al igual que los estratos más altos de la pequeña burguesía. Las escuelas públicas de los barrios burgueses tienen un nivel elevado y no les faltan alumnos. Por el contrario, las escuelas públicas de los barrios obreros o de los barrios pobres, no consiguen proporcionar en la misma medida a sus estudiantes las competencias que les permitirán llegar por lo menos al siglo XIX, ¡por no decir al XX o al XXI!

En estas escuelas, los niños comienzan a acumular retraso desde los primeros cursos. Incluso después de tres o cuatro años de escuela, el nivel de conocimientos de base, en lectura, en aritmética, es a menudo deplorable. Aquellos que terminan sus estudios secundarios se encuentran, mayoritariamente, sin una preparación real ni para un oficio, ni para proseguir estudios. En las ciudades, menos de un cuarto de los estudiantes con diploma superior alcanzan un nivel suficiente para ir a la universidad. Pero los datos enmascaran la realidad, sobre todo de las grandes ciudades. En su libro *Savage Inequalities*, Jonathan Kozol proporciona las siguientes cifras para la ciudad de Detroit en 1991: Sobre 20000 admitidos al ciclo superior (nuestro bachillerato), 7000 han obtenido el diploma y sólo 500 de ellos poseen un nivel de conocimiento suficiente para proseguir estudios universitarios, incluidas titulaciones cortas.

En las grandes ciudades, la mayor parte de los diplomados de la superior que prosiguen estudios se inscriben en cursos bienales, y la mayor parte de ellos abandona sin conseguir el título. En un informe publicado a comienzos de los noventa en Chicago, los responsables de estos breves cursos para universitarios indicaban que el 97% de los estudiantes que se inscriben abandonan antes de los dos años. Están además todos los que fracasan mucho antes. Se estima en torno al 10% el número de los jóvenes de las ciudades que no llegan siquiera a la escuela secundaria. Y entre los que comienzan la secundaria, más de la mitad no logran terminar el primer ciclo sin repetir algún curso. En muchas escuelas la tasa de fracaso es incluso peor. Según Kozol, en las escuelas de los barrios más pobres de Chicago, sólo el 15-20% de los alumnos que iniciaron su escolarización a comienzos de los noventa, puede aspirar a conseguir el diploma superior. A menudo los alumnos dejan, simplemente, de ir a la escuela. En 1996-97 el absentismo en la secundaria estaba en una media de seis semanas al año. El futuro que aguarda a estos alumnos no es evidentemente una formación universitaria o un empleo altamente cualificado, sino más bien la prisión.

Para conseguir una buena escuela son necesarios muchos buenos enseñantes.

El secreto de una educación digna de tal nombre es simple: ante todo se requieren buenos enseñantes; después, un número de enseñantes suficiente para que cada alumno reciba la atención que necesita; además los instrumentos (manuales modernos, materiales varios) necesarios para poner a los alumnos en contacto con la ciencia y la cultura. Es lo que se encuentra en las mejores escuelas y lo que falta notoriamente en las malas.

Pero lo que más escasea en las escuelas son los profesores. Desde hace 40 años, hay una carencia crónica de enseñantes cualificados para la enseñanza de su materia. Muchos de ellos enseñan hoy una disciplina para la que no han sido formados en absoluto. Casi el 20% de los profesores de matemáticas y el 15% de los de inglés no han estudiado nunca estas materias en la universidad. Un tercio de las escuelas secundarias americanas no ofrecen cursos de física porque no hay profesores capaces de enseñar esta materia. Muchos enseñantes no están habilitados. Según un estudio del centro nacional de estadística de la educación, el 12% de los enseñantes con menos de cuatro años de experiencia no tienen títulos. Se trata de una media nacional, y los datos seguramente son peores en los barrios pobres.

Pero incluso cuando los profesores son titulares de sus materias y han sido formados en ellas, tienen clases tan masificadas que no pueden dar a sus alumnos la atención que precisan. En 1985, el estado de Tennessee decidió analizar la relación entre la composición de la clase y el éxito escolar. Esta relación puede parecer tan evidente que no sería necesario un estudio para establecerla. No obstante, los diputados que votan el presupuesto de educación y critican a la escuela pública (vínculo recientemente evidenciado por órganos de información como *The Economist* o *Fortune*), lo ponen en duda. El estudio en cuestión hacía referencia a las clases de la escuela Primaria (infantil y Primaria), elegidas entre los 42 distritos escolares del estado. Cada una de ellas debía repartir a sus alumnos, en todos los niveles, en tres tipos de clase: “pequeñas” (de 13 a 17 alumnos), “normales” (de 22 a 26), o “normales con un educador de apoyo a tiempo completo”. La investigación ha demostrado que en todos los niveles, los alumnos de las clases “pequeñas” avanzaban más que los de las clases más numerosas, con o sin el co-educador. Los progresos más notables correspondían a los alumnos de las “pequeñas” clases de los barrios pobres de las grandes ciudades... y no sólo los alumnos progresaban más en los años en que estaban en las clases “pequeñas”, sino en el conjunto de su itinerario escolar.

La burguesía y los estratos acomodados de la pequeña burguesía no ignoran la ventaja representada por pocos alumnos y un profesorado competente. Las aulas de sus escuelas, sean públicas o privadas, cuentan con menos alumnos por clase. Sus profesores son más competentes, conocen la materia que enseñan y disponen de manuales y de los equipamientos modernos que necesitan.

¿Qué es lo que impide que esto sea así en todas partes? En una palabra: dinero.

Veinte mil distritos escolares, veinte mil sistemas de financiación diferentes.

Si este país quisiese de verdad asegurar a todos la igualdad de oportunidades, debería hacer un esfuerzo particular por la educación de los niños y los muchachos más necesitados, para ayudarles a superar su desventaja. Pero esto implica destinar para este fin los recursos necesarios. Esto no se hace; peor aún, las sumas dedicadas a educación no se distribuyen tan siquiera con criterios de igualdad.

Hoy existen 20000 distritos escolares diferentes en el país, que agrupan la población de una ciudad, un municipio, un distrito rural o, a veces, de un condado o de un sector de una gran ciudad. Estos distritos son, en gran medida, responsables de la financiación de sus escuelas. Es un sistema muy distinto del existente en otros países industrializados, donde la educación y su financiación están en manos del Estado central. Hoy, en los Estados Unidos, las autoridades escolares (administraciones educativas) locales recogen apenas la mitad de los recursos que necesitan para asegurar el funcionamiento de sus escuelas. Los impuestos locales, sobre la propiedad individual o sobre los establecimientos comerciales e industriales, son su principal fuente de financiación. Evidentemente, cuando hay rebajas fiscales (por ejemplo para favorecer la instalación local de determinada industria), los ingresos disminuyen y en consecuencia resulta difícil destinar más fondos a la escuela.

A estos fondos se deben añadir las subvenciones provenientes de los diferentes estados y del Estado federal. Como media cada estado proporciona una financiación igual o superior a la de las autoridades locales, pero la situación varía mucho de un estado a otro. Algunos estados hacen un esfuerzo respecto a las circunscripciones escolares más necesitadas, pero, en la mayor parte de los casos, las subvenciones son proporcionales a las sumas recogidas por las autoridades locales; lo que no hace sino profundizar la diferencia entre las circunscripciones más ricas y las más pobres.

A este propósito, a menudo se hace referencia al programa federal creado para ayudar financieramente a los barrios más necesitados de las grandes ciudades. Los adversarios de la Escuela pública afirman que mediante este programa lo que se hace es tirar varios miles de millones de dólares por la ventana. De hecho, las sumas destinadas (menos de 8 mil millones de dólares en el año 2000), no es más que una gota de agua en el océano y no cambia prácticamente nada de la palmaria desigualdad de financiación entre las escuelas. El gobierno federal, que destina lo mínimo de sus ingresos fiscales, se preocupa poquísimamente de la educación pública del país: su contribución representa apenas el 6% del presupuesto global de la escuela. Por otra parte, las sumas destinadas por cada alumno varían muchísimo de un estado a otro, e incluso dentro de cada estado. Para el año escolar 98-99, por ejemplo, en Utah se destinaron 3.362 dólares por alumno, en Mississippi 4291 y en New Jersey 9.577. En el interior de cada estado las disparidades son

aún mayores. En New Jersey, por ejemplo, se pasa de los 5.900 dólares por alumno de Camden, una de las ciudades más pobres del país, a los 11950 dólares de Princeton. En el curso 96-97 las escuelas de Chicago han gastado una media de 4563 dólares por alumno, las del vecino condado de Cook 6957 dólares y los distritos más ricos del estado 15.368 dólares.

El sistema escolar del país está en realidad dividido en 20000 pequeños retales; esto no significa que sea efectivamente “controlado por la población”, como a veces se pretende. Sin una financiación adecuada, no puede haber un control real. En realidad, en las circunscripciones escolares de estos barrios, la población paga proporcionalmente más impuestos que en los barrios acomodados. Pero en una sociedad donde el 1% más rico posee tanto como el 95% menos rico, esto no basta para compensar la diferencia.

Educación: ¿está todo por inventar?.

Este sistema hiper-descentralizado suscita otro problema: el de la ausencia de criterios de evaluación coherentes entre un estado y otro o dentro de un mismo estado. Hay estados que establecen exámenes antes de conceder el diploma superior; otros no. Dentro del mismo estado, algunas autoridades escolares organizan exámenes otras no. No existe un sistema unificado de certificación para los profesores, con la excepción de un intento reciente en este sentido, impulsado por algún sindicato de enseñantes.

Lo que nos sitúa ante un problema aún mayor. Si la mayor parte de los estados imponen que ciertas materias deben necesariamente estar presentes en los currícula para la concesión de un diploma final, esto no vale para todos. No hay pues ningún curso standard ni manuales standard. La reciente decisión de la Asamblea de Kansas, que permite que los estudiantes de ciencias no oigan hablar nunca de la evolución, de tectónica de placas o de las actuales teorías sobre el origen del universo, es insólita y escandalosa, pero aún resulta más insólito que la estimación o no de estas teorías sobre el origen del universo, el sistema solar o la vida se deje a la discrecionalidad de cualquier autoridad escolar local. En estas condiciones, las ideas y las actitudes más reaccionarias consiguen imponerse tan fácilmente en las escuelas públicas como en los institutos religiosos.

El conocimiento científico es una conquista de la humanidad. Se necesitaron siglos para que se desarrollase e impusiese. No es un self-service donde cada uno puede escoger los descubrimientos, las ideas y la cultura que más le agraden. ¿Que la evolución, la tectónica de placas o el origen del universo molestan a las convicciones religiosas de autoridades locales retrógradas? ¡Pues en Kansas y en otros lugares desaparecen de los programas escolares! No se puede hablar ya de educación. Se trata, ni más ni menos, de que los alumnos regresen a la Edad Media.

Hoy, los “reformadores” de la escuela no se proponen resolver los problemas derivados de un sistema escolar troceado que no puede por menos que producir desigualdades, ni se proponen el poner en causa el saber y sus formas de adquisición. Las iniciativas de los “reformadores” de Wall Street no pueden menos que acentuar la división del sistema, que les permite a ellos penetrar más fácilmente en la escuela... y echar mano a la caja.

Es evidente que sus propuestas de hoy (“cheque escolar”, “escuelas bajo contrato”) son una locura, incluso desde el lado práctico. Se empezará a hacer correr a la gente de una escuela a otra, de una escuela pública a una escuela privada, con el cheque escolar en una mano y el dinero en la otra para pagar el coste de la escolarización. Habrá escuelas que sólo admitirán a los estudiantes que les convenga. Y otras escuelas, privadas de financiación, estarán en extrema dificultad.

Una locura, sí, que trata de hacer retroceder a la educación varios siglos.

La escuela pública: un derecho elemental.

El desarrollo de la escuela pública, esto es, una enseñanza desvinculada de la influencia religiosa, financiada por el estado y obligatoria, ha sido obra de las clases populares, desde los primeros tiempos de la sociedad americana.

Había escuelas en las colonias de América del Norte antes de la revolución. Estaban casi todas en manos de congregaciones religiosas. Pero poco después de la revolución burguesa de 1775-78, surgió un movimiento para la creación de escuelas laicas. Los representantes más ilustrados de la burguesía americana, como Jefferson o Franklin, estuvieron entre los promotores de este movimiento. Sin embargo, las nuevas escuelas, aunque laicas, no constituían un sistema público de educación, aunque las “sociedades democráticas” (que Jefferson utilizó para dotarse de un programa y después de un partido) divulgasen la reivindicación de escuelas abiertas a todos y financiadas por el estado. Para que esta reivindicación llegase a hacerse realidad, fue necesario un movimiento, o mejor, una serie de movimientos, de las clases trabajadoras. El comienzo del siglo XIX asistió a la creación gradual de

“escuelas comunitarias” para los niños, pero a menudo, los niños de las familias pobres no podían acceder a ellas a menos que sus padres fuesen reconocidos como “indigentes”.

La primera escuela subvencionada con fondos públicos se creó en 1821 en Boston, para los hijos de “comerciantes y trabajadores de las máquinas”. En 1827, el estado de Massachussets ordenó que cada ciudad de cierta importancia proporcionase a los niños una educación elemental, el número y variedad de materias estudiadas se determinaban en función de la importancia de la ciudad. En 1825, el primer instituto de enseñanza secundaria situado fuera de New England se inauguró en New Cork, seguido pronto de uno análogo en Cincinnati (Ohio). Estas escuelas secundarias no eran obligatorias ni estaban abiertas a todos.

Las cosas cambiaron con el desarrollo de organizaciones obreras en varias ciudades, donde los “trabajadores de las máquinas” y otras categorías obreras jugaron un papel importante. El primero de estos grupos nació en Filadelfia en 1828. Otros se crearon pronto, en las ciudades de Pennsylvania, luego hacia el oeste, en Ohio, hacia el sur en Delaware y hacia el norte, en New Cork, Boston y todo New England. En seis años, estos grupos estaban presentes en más de 60 ciudades, a lo que se añadió la presencia de las “sociedades de trabajadores de las máquinas” en un número de ciudades aún mayor. Reivindicaban una educación para todos financiada con fondos públicos. Buena parte de ellos añadían la enseñanza obligatoria hasta cierta edad y la supresión del trabajo infantil, junto a otras reivindicaciones como la supresión del encarcelamiento por deudas, de la desigualdad impositiva o de los trabajos forzados.

Estos grupos desaparecieron pronto, pero gracias a ellos se creó la escuela pública tal como la entendemos hoy.

La campaña para obligar a las ciudades y a los estados a subvencionar la educación se difundió como una mancha de aceite en la primera mitad del siglo XIX y asumió diversas formas. Atacó por ejemplo el estatuto de “indigencia” o las congregaciones religiosas que tenían, en ciertas localidades, el control de la escuela. Difundió la idea de una escuela no sólo abierta a todos, sino también obligatoria para todos. En 1837 se creó en Massachussets un ministerio de Educación, y un sistema escolar financiado y administrado por el estado surgió en Michigan, bajo el control de la universidad del estado.

El gobierno federal no jugó ningún papel durante este período. En cuanto a los estados, se limitaban a seguir el movimiento que tenía su impulso en las ciudades donde las organizaciones obreras habían instaurado ya la escuela pública. Y a medida que los pioneros avanzaban hacia el oeste, surgieron, a menudo, escuelas y sistemas escolares incluso antes de la creación de un estado oficialmente reconocido. La situación era, evidentemente, muy distinta en el Sur, donde no había por así decir sistema educativo, a no ser para los hijos de las familias de propietarios de esclavos, situación que perduró hasta la guerra de Secesión. Estaba prohibido enseñar a leer a un esclavo; en cuanto a los blancos pobres, aunque no había leyes que impidiesen la educación de sus hijos, no había escuelas para ellos. Pero la guerra de Secesión, en cuanto segunda revolución burguesa, y el llamado período de la Reconstrucción que siguió a ésta, lograron crear un sistema escolar público incluso en el Sur. Una de las tareas primordiales de los gobiernos de la época de la Reconstrucción, bajo la presión de los negros o, en ciertos estados, de los blancos pobres, fue la creación de escuelas públicas abiertas a todos, financiadas directamente por los estados, con ayuda del gobierno federal. La educación de largos sectores de la población era una necesidad para el desarrollo de la sociedad burguesa. Se debía educar no sólo a los hijos de las familias burguesas o de los estratos sociales más cercanos a la burguesía, sino al conjunto de la población. La industria y la tecnología modernas necesitaban para desarrollarse de obreros que poseyesen rudimentos de educación: debían saber leer, escribir, hacer operaciones matemáticas simples, etc.

Por tanto no fue la burguesía quien instauró el sistema de escuelas públicas que conocemos: el sistema laico, financiado con fondos públicos, abierto a todos y obligatorio. Ni siquiera fue el estado burgués quien dio impulso a la creación de escuelas públicas. Pero el estado burgués, empujado por los trabajadores que exigían acceso a la educación para sus hijos, respondió en el sentido de los intereses mismos de la burguesía y organizó la escuela pública.

Una generación irremediamente perdida.

La situación de hiper-descentralización del sistema escolar actual es la herencia a un tiempo de la diversidad de los movimientos que han puesto las bases de la escuela pública y de la creación de escuelas locales a medida que avanzaba la conquista del Oeste. Pero si esta situación ha sido en su momento la consecuencia inevitable de la historia de los Estados Unidos, ahora ya no es una necesidad. Por el contrario se ha convertido un serio *handicap* en una sociedad moderna donde los medios de comunicación y las tecnologías de variado uso no faltan. Pero la burguesía es incapaz de reformar la escuela pública

liberándola de las ataduras que le impiden desarrollarse. Al contrario, considera a la escuela sólo como una ocasión para hacer más negocio. Y los beneficios que espera obtener de la explotación de la escuela en detrimento de los alumnos de las clases populares, no puede por menos que acentuar la degeneración del sistema educativo, y con ella, la degeneración de la sociedad burguesa.

¿La burguesía americana dejará que los especuladores de las *EDV* pongan las manos sobre la escuela pública y persigan sus lógicas hasta el final? Quizá no. Puede ser que el estado burgués sea contrario a ponerse de su parte porque, mucho antes de que el sistema escolar sea desmantelado, los efectos de esta política se convertirán en un potente freno al funcionamiento mismo del sistema capitalista. Pero hoy, la posibilidad de acceder a una verdadera educación es cada vez más problemática para una gran parte de la población. Desde este punto de vista, los Estados Unidos se asemejan cada vez más a un país subdesarrollado, incapaz de satisfacer las necesidades fundamentales de su pueblo, presa de la rapacidad de sus “empresarios”, y víctima de la criminalidad, grande o pequeña, que esta situación produce. Situación que no se debe a la falta de medios, sino al hecho de que los fondos necesarios son destinados a fines que no sirven al conjunto de intereses de la sociedad.

Cada año, la parte de la riqueza nacional puesta a disposición de la sociedad en su conjunto disminuye. Hoy, la sed de ganancias del capital llega a las escuelas y las priva de medios para extender la educación a todas las capas de esta generación y de la siguiente. Ahora ya, una parte no despreciable de los jóvenes no recibe la educación que debería; educación de la que también han sido privados sus padres. Hacer negocio a costa de la escuela, significa que un número aún mayor de jóvenes llegará a la edad adulta sin una educación adecuada. Privar de este modo a una generación de educación crea una situación irreversible. Se traduce en la condena de esta generación y, junto a ella, de la sociedad entera. ¡Es un crimen abominable!

Vivimos en una sociedad en la que existen no sólo los medios técnicos, sino también los económicos para hacer que cada niño y cada joven reciban una verdadera educación, esto es, la adquisición de los conocimientos básicos de matemáticas, ciencias, lectura y escritura, así como del saber acumulado por la humanidad en el curso de su historia. Es posible transmitir este conocimiento a todos los miembros de la sociedad. Pero la transmisión de esta herencia, que es una condición del desarrollo sin obstáculos de toda la humanidad, se estrella hoy contra un capitalismo retrógrado que no sabe ver en cada cosa (comprendidas la vida y la muerte, como dice la ejecutiva de la *Lehman Brothers*) más que una fuente potencial de beneficios.

Xixón, septiembre 2002