

Lo público y lo privado en Educación*

J. Félix ANGULO RASCO

RESUMEN

El presente trabajo pretende delinear qué se entiende por escuela pública o, dicho de otra manera, qué hace pública a una escuela. Para ello, se apoya en tres ejes básicos: el sentido estructural, el sentido político y el sentido pedagógico. El sentido estructural pregunta por la pertenencia de la escuela. La pertenencia privada de un centro escolar lo inhabilita para ser un centro público. Lo privado en este caso estaría por encima de lo público y lo común. Por el contrario, la pertenencia pública no ha de asimilarse a la pertenencia estatal. Lo público ha de hacer referencia a lo común. El sentido político indica que una escuela pública sirve al bien común y, especialmente, a los más necesitados. La escuela pública en ese sentido es un espacio de encuentro de la sociedad y además el único espacio educativo para aquellos sectores que no tendrían otra posibilidad. Por último, el sentido pedagógico es el que, al fin y al cabo, da sentido pleno a la escuela pública, en cuanto que supone colmar el derecho de las generaciones y la ciudadanía a la cultura y al conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Escuela pública, Privatización, Bien común, Valores públicos.

Datos de contacto:

J. Félix Angulo Rasco
 Universidad de Cádiz /
 Universidad Pontificia de Valparaíso
 (Chile)
 Email: felix.angulo@uca.es

Recibido: 15/11/2015
 Aceptado: 29/12/2015

The Public and the Private in Education

ABSTRACT

The objective of this study is to define what is understood by state education or, in other words, what makes a school a state school. This approach is based on three basic aspects: the structural sense, the political sense and the educational sense. The structural sense investigates

* Elaborado especialmente para este monográfico. Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de excelencia *Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos educativos, familiares y socioculturales. Un estudio cualitativo*, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Referencia: SEJ 2664.

the ownership of the school. The private ownership of an educational centre bars it from being a public centre. In this case, the private would be valued above the public and the shared. In contrast, public ownership does not have to be assimilated into state ownership. The public must refer to what is shared. The political sense indicates that a state school serves the common good and, especially, those most in need. In this sense, a state school is a meeting place for society and is also the only educational space for those sectors that would otherwise not have any other alternative. Finally, the educational sense is, in short, what gives full meaning to state education, insofar as it represents fulfilling the right of children and of the public to access to culture and knowledge.

KEYWORDS: State education, Privatisation, Common good, Public values.

Introducción

La provisión común de bienes educacionales [...] tiene que asumir una forma más pública, si no, no contribuirá a la formación de ciudadanos

(WALZER, 1996: 219).

Uno de los legados más negativos del neoliberalismo, y cuyas consecuencias todavía estamos sufriendo, es el proceso de privatización de los derechos, los bienes y los servicios públicos, como la educación, la sanidad y el medio ambiente (la tierra y el agua, por ejemplo) (Angulo y Redon, 2012). La privatización implica la conversión en mercancía del objeto, institución, bien o servicio privatizado. Como nos ha recordado el filósofo Michael Sandel (2012), «cuando decimos que ciertos bienes pueden ser comprados y vendidos, decimos, al menos implícitamente, que es apropiado tratarlos como mercancía, como instrumentos de beneficio y uso». Sin embargo, un bien común no es un bien comercial, ni una mercancía, ni tiene, ni debe regirse por valores económicos. Pero ¿por qué? Porque los bienes comunes pertenecen a la comunidad (Ostrom, 2000; Laval y Dardot, 2014) y en la medida en que pertenezcan a todos es un bien público. La educación es uno de los casos más representativos. Veámoslo.

¿Qué entendemos por educación o escolaridad pública? Esta pregunta, y sus respuestas, no son baladíes. Tengamos presente que a pesar de lo que afirma la literatura existente (Labaree, 2000; Gómez Llorente, 2000), podemos encontrar todavía una serie de malentendidos y confusiones que conviene aclarar. Permítanme que comience identificando y desarrollando tres posibles sentidos de *lo público* en la escolaridad: estructural (o institucional), político (o cívico) y pedagógico.

El sentido estructural (o institucional)

En sistemas escolares como el español y el chileno –por poner dos ejemplos extremos¹ existen dos posibles opciones escolares, según reciban o no fondos públicos: las escuelas privadas, financiadas enteramente por las familias, y las escuelas que reciben dichos fondos de los presupuestos estatales. Este segundo grupo a su vez se subdivide entre centros estatales o municipales –caso de Chile- y centros o escuelas subvencionadas. Visto de esta manera, si centramos la idea de lo público en la procedencia de la financiación, resulta imposible realizar cualquier distinción sobre qué es realmente una escuela pública. Por ello, tenemos que reorientar el foco hacia otro lugar: ¿a quién pertenece la escuela? Si la respuesta es que la escuela pertenece a un particular o a un grupo o consorcio privado, la escuela, *aunque reciba fondos y subvención del estado*, no es una escuela pública. *La pertenencia privada del centro* anula cualquier idea de lo público que se quiera asociar a la institución, por la sencilla razón de que lo privado no es lo común, ni lo público y porque la *propiedad privada* del centro escolar estaría por encima de cualquier otra consideración. Es este punto, por ejemplo, el que convierte en Chile a las escuelas subvencionadas en un negocio y en objeto de lucro; con indiferencia de que dicho lucro esté costado por todos los ciudadanos. Lo público no tiene nada que ver, todo lo contrario, con el beneficio, con el lucro y con el enriquecimiento mercantil privado² (Donoso-Díaz y Alarcon-Leiva, 2012).

Desde estas posiciones podemos comprender los datos estadísticos sobre la presencia de escolaridad pública en algunos países, como se indica en la tabla siguiente. Chile tiene la tasa más baja de escolaridad pública de todos los países de la OCDE, seguida de cerca por Bélgica y por España.

País	Tasa de escolaridad pública (%) (primaria y secundaria)	País	Tasa de escolaridad pública (%) (primaria y secundaria)
Finlandia	98.5 / 95.5	OCDE	89.7 / 89.1
Islandia	98.0 / 99.2	España	62.8 / 69.0
Irlanda	93.3 / 100	Bélgica	46.2 / 40.2
Alemania	95.9 / 90.8	Chile	42.1 / 47.1

Elaboración propia usando datos de la OECD 2012.

TABLA N.º 1. *Tasa de escolaridad pública.*

- 1 Aunque en el sistema escolar norteamericano parece existir más variedad (Escuelas Imán, Escuelas a la Carta –*Charter School*-, etc.), esta casuística se reduce a lo señalado en el texto (Angulo y Redon, 2012; Ravitch, 2010).
- 2 Para muchos economistas *neoliberales* como Hanushek (2002: 2), la educación tiene el carácter de bien privado ofrecido por el estado («a publicly provided private good»).

Pero aclaremos un punto aquí. Suele ser norma igualar estatal con público (o viceversa). Como digo, este es un error muy común. Una institución estatal no necesariamente es una institución pública; puede servir a intereses burocráticos, a élites políticas o a altos cuadros de la denominada Administración del Estado. Si se acentúa lo estatal como el carácter distintivo de lo público, se reduce hasta la insignificancia el valor público o, dicho en términos estrictos, la pertenencia pública. Decir pues que una institución, un servicio, o un bien es público implica aceptar que pertenece a la colectividad, a la ciudadanía; no a un grupo concreto, aunque este sea parte de la Administración del Estado. Por eso mismo, y ampliando la argumentación, debería ser considerado un delito civil vender o mercantilizar lo que pertenece a la ciudadanía como colectividad y al común³. Y es aquí donde nos topamos en el siguiente punto.

El sentido político (cívico)

La mejor y más directa manera de expresar el sentido político (cívico) es afirmar que una escuela pública sirve al bien común y especialmente a los más necesitados; i.e., a los grupos y clases sociales más desfavorecidas. Como han señalado Victoria Camps y Salvador Giner (2008: 45), «nadie, pero sobre todo el que más tiene, puede desentenderse del bienestar y la felicidad del resto. Ese es el compromiso que obliga al ciudadano y ciudadana en una *democracia*». No se trata, aquí, de una escuela exclusiva para los sectores sociales desfavorecidos como si de un *ghetto* se tratase, sino, entiéndase bien, una escuela al servicio de la ciudadanía, pero especialmente de aquellos y aquellas que no quieren, pueden, ni tienen que *comprar* el servicio. El sentido cívico político de lo público se realiza en la materialización de un derecho ciudadano: el derecho a la educación. Por ello, como hemos visto antes, este derecho abarca a todos y, de ninguna manera, puede ser un derecho excluyente y, mucho menos, ha de convertirse en mercancía. Lo que sucede, normalmente, es que muchas familias abrazan el mito de que lo *gratuito* es de mala calidad y lo caro o lo que tiene un precio y, por tanto, ha de ser pagado, es de buena o mucha mejor calidad. Con este razonamiento no solo se anula el potencial de los derechos y se enraíza y legitima al mercado, sino que se abdica de la adscripción a la ciudadanía, trocándola por la de cliente (Laval, 2004; Sandel, 2012).

Pero incluso aunque afirmemos que la escuela pública satisface un derecho cívico, el de la educación, en aquellos países en donde su presencia es minoritaria se convierte en la única oportunidad de que niños y niñas de los grupos desfavo-

3 Por lo mismo, argumentaciones económicas o de rendimiento no pueden ser utilizadas por la administración del estado (o por la municipalidad) para cerrar centros públicos. Y en la medida en que lo haga estará también cometiendo un delito civil.

recidos tengan acceso a una cultura de calidad y al conocimiento. Así que en los casos minoritarios en donde la escuela pública representa una minoría en un contexto dominado por el lucro y la privatización, es decir, de mercantilización de la educación, en esos casos, repito, aunque pueda ser vista como un *ghetto* por los grupos sociales que reniegan de ella, incluso entonces, sigue siendo el único espacio que le queda a un sector importante de la ciudadanía y, por ello, el único espacio de dignificación ciudadana. El problema es que la *ghettificación* está asociada justamente a baja calidad, al poco presupuesto, a la nula incentivación de los docentes y a la marginación, con lo que, como si diéramos la vuelta en círculos, convertimos un derecho en un residuo marginal. Como ha subrayado Jane Forman (2012),⁴ una educación *ghetto* es más que solo la negación de una educación decente: «Incluye también la desmoralización y alienación en los ciudadanos, haciéndolos sentir que no son competentes, inteligentes y que no tendrán éxito en la vida». La educación pública pasa a situarse en los márgenes de la sociedad, perdiendo todo su valor como cemento social, como afianzamiento de la ciudadanía. Ello nos lleva al tercer punto.

El sentido pedagógico

Cuando introducimos la idea de pedagógico, estamos dotando a la educación pública de su sentido pleno, puesto que básica y esencialmente, no significa otra cosa que el derecho de las generaciones (y por extensión de la ciudadanía toda) a dicha cultura y dicho conocimiento (Stenhouse, 1967). Sin embargo, esta afirmación, con ser necesaria, es insuficiente. La educación de calidad debería ser explicitada de alguna manera. No es esta una labor sencilla y mucho menos solucionable a través de tecnicismos tecnocráticos o requerimientos gerencialistas, como son el establecimiento de estándares o la medición de resultados y rendimientos (Ravitch, 2010). Por el contrario, hablar de calidad nos lleva a un terreno que, por polémico, no puede ser hurtado al debate público.

Quisiera señalar algunas características básicas de calidad. En primer lugar, una escuela pública ha de ser *laica*, lo que no implica que esté en contra de las distintas cosmovisiones religiosas, sino que la escuela pública no es el lugar para la confesionalidad. Si el acceso al conocimiento exige una visión independiente de nuestras posiciones religiosas, el acceso a la cultura exige también el reconocimiento y el análisis crítico de las posiciones que, articuladas en elementos culturales y valores sociales, pueblan nuestro mundo. Un conocimiento independiente propicia que sea la fuerza de nuestros razonamientos (su verosimilitud) lo que nos permita generar nuevos conocimientos y reconocernos libremente en ellos. El

4 Véase también Wacquant (2007).

cultivo de la crítica (cultural) es lo que enriquece la tolerancia, el reconocimiento de los otros, el acercamiento a los mundos particulares y a los diversos valores que nos circundan (Gimeno Sacristán, 2001).

En segundo lugar, la escuela pública ha de ser *inclusiva* (López Melero, 2011). ¿Qué significa?⁵ Aunque parezca obvio afirmarlo, la inclusividad no es selección del alumnado. Una escuela pública no puede seleccionar bajo ningún criterio al alumnado al que sirve. Y la no selección se orienta en cualquier dirección; quiero decir que además de no seleccionar por criterios socioeconómicos, religiosos o de género, tampoco lo puede hacer por criterios de *normalidad*. Una escuela pública debe estar abierta al alumnado con cualquier discapacidad porque la escuela pública es un espacio en el que –como señala Miguel López Melero (2011)- se aprende a vivir con las diferencias de las personas.

Tercero, la escuela pública ha de vertebrarse en torno a la promoción de virtudes públicas (Camps, 1996; Camps y Giner, 2008). Dichas virtudes son las que cimentan *el civismo*, que son las cualidades que permiten a los ciudadanos «vivir en comunidad respetando unas normas de convivencia pacífica, aceptando las reglas del juego de la democracia y los derechos fundamentales o los valores constitucionales. Cívico es el comportamiento propio o característico del ciudadano» (Camps, 2005: 18). ¿Cuáles son, pues, dichas virtudes públicas?⁶ Quisiera señalar las siguientes: solidaridad, responsabilidad (autonomía), tolerancia, participación, diálogo y profesionalidad. No podemos extendernos aquí en todas y cada una de ellas; pero sí quisiera explicar la importancia de la profesionalidad como virtud pública. Ser un buen profesional -en general- conlleva una experiencia de realización humana, de servicio a los demás de tal manera que coadyuve a la construcción de una sociedad democrática, participativa y justa. Visto así, cuando afirmo que las escuelas públicas son escuelas que se rigen por la virtud pública de la profesionalidad estoy enfatizando que los docentes públicos asumen el cumplimiento de dicha virtud; es decir, ser profesionales de la educación al servicio de la ciudadanía. Pero esta matización sigue siendo muy imprecisa, por eso tenemos que recurrir a la siguiente cualidad pedagógica.

Cuarto, una escuela pública desarrolla las capacidades del alumnado. La idea de capacidad procede de Amartya Sen (2011) (Stigilitz, Sen y Fotuossi, 2010), está asociada con el bienestar (*well-being*) y puede ser definida como lo que las personas son libres de ser y hacer, en lugar de lo que sus ingresos representan. Es una aproximación alejada de la idea de beneficio, de ganancias y de, en términos de la economía política, *renta per cápita* o producto interior bruto. De esta ma-

5 Véanse Barton (1998) y Darling-Hammond (2001).

6 En lo que sigue, seguiremos, con cambios las virtudes cívicas que ha señalado Camps (1996), nota 13.

nera el bienestar de una nación se apoya en el desarrollo de las capacidades de sus ciudadanos. ¿Cuáles son esas capacidades? Martha Nussbaum (2012a; 2012b) ha identificado las más importantes, que son: la *salud e integridad corporal, el desarrollo de la empatía, la emoción y el juicio moral, la convivencia y afiliación, el juego y el control y cuidado del propio entorno.*

Quisiera concluir afirmando que defender la escuela pública es defender uno de los pilares más importantes de nuestra sociedad; un pilar que, cuando ha existido, ha permitido la convivencia, el desarrollo del conocimiento, la adquisición de valores cívicos y ciudadanos y la profundización democrática. Al olvidarla y al marginarla, estamos haciendo un daño irreparable a nuestra civilidad y a las generaciones futuras.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F. y Redon Pantoja, Silvia (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 27-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400003>.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Camps, Victoria (1996). *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (2005). *El sentido del civismo*. Barcelona: Metrópoli Mediterránea. Monográfico n.º 6, 15-21.
- Camps, Victoria y Giner, Salvador (2008). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Donoso-Díaz, Sebastián y Alarcón-Leiva, Jorge (2012). El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. *Pro-Posiciones*, 23 (2), 33-49.
- Gimeno Sacristán, José (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gómez Llorente, Luis (2000). *Educación Pública*. Madrid: Morata.
- Hanushek, Eric A. (2002). *Public Provided Education*. Working Paper 8199. National Bureau of Economic Research. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w8799>.
- Jane Forman, Sarah (2012). Ghetto Education. *Washington University Journal of Law & Policy*. Vol 40, <http://digitalcommons.law.wustl.edu/wujlp/vol40/iss1/3>.
- Labaree, D. (2000). No exit: public education as an inescapably public good. En L. Cuban y D. Shippes (eds.), *Reconstructing the common good in education. Coping with intractable American Dilemmas*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 110-129.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

- López Melero, Miguel (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Nussbaum, Martha (2012a). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- (2012b). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. París: OECD.
- Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. México: F.C.E.
- Ravitch, Diane (2010). *The Death and Life of The Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education*. Philadelphia: Basic Books.
- Sandel, Michael (2012). *What Money can't Buy. The Moral Limits of Markets*. London: Pearson.
- Sen, Amartya (2011). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Stenhouse, Lawrence (1967). *Culture and Education*. London: Nelson.
- Stiglitz, Joseph; Sen, Amartya y Fotuossi, Jean-Paul (2010). *Medir nuestras vidas. Las limitaciones del PIB como indicador de Progreso*. Barcelona: R.B.A.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Wacquant, Loïc (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, Periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Walzer, Michael (1996). *Las esferas de la justicia, defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.