

CAPÍTULO 6
DECRECIMIENTO Y EDUCACIÓN

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ

Como plantean Latouche¹ o Castoriadis², todo el mundo sabe, de una forma o de otra, que la humanidad corre hacia el precipicio con nuestro actual modo de vida, basado en el aumento imparable del crecimiento de la producción y el consumo. Pero nos negamos a asumirlo porque este capitalismo ha colonizado nuestro imaginario mental y utópico. De hecho, los planes de recuperación de las crisis se asientan constantemente en grandes obras e infraestructuras de transporte, que deterioran aún más la situación³. Se ha convertido en parte del pensamiento único el imperativo del aumento del crecimiento, de la productividad y competitividad, del poder de compra y, en consecuencia, del consumo. Hablar de decrecimiento, en este contexto, se considera literalmente blasfemo.

Sabemos que la globalización neoliberal "constituye el triunfo absoluto de la religión del crecimiento" y que "únicamente la ruptura con el sistema capitalista, con su consumismo y su productivismo, puede evitar la catástrofe", como plantean estos autores. Sabemos, pues, cuál es la solución. Ese sistema capitalista está condenado al crecimiento compulsivo, al sobreconsumo, a la depredación y el despilfarro. Lo sabemos, pero procuramos mirar hacia otra parte, porque, si no, nos veríamos obligados a cambiar de rumbo.

Como proponen estos autores, desde la óptica de una sociedad de decrecimiento hemos de empezar por cambiar los valores y descolonizar el imaginario colectivo. El objetivo del decrecimiento pasa por un cambio profundo de los valores en los que creemos y sobre los que organizamos nuestra vida⁴, que contrarreste la manipulación de la que somos víctimas, aunque ésta se resistirá a desaparecer. Hoy en día los valores más exaltados son la competitividad, la agresividad de la persona luchadora, la indiferencia ante el sufrimiento ajeno, la complacencia del consumidor irresponsable... Es necesaria, por consiguiente, una descentración cognitiva que reevalúe y deconstruya estos planteamientos. Para ello, se hace imprescindible y crucial repensar la educación, pues es a través de ella principalmente como han sido colonizados nuestra razón, nuestro pensamiento y nuestra imaginación. Esto supondrá una revolución que producirá cambios profundos en el imaginario capitalista del ser humano occidental. Para intentar salir del imaginario dominante, como expone Latouche, hace falta primero analizar la forma en que hemos entrado en éste a través del modelo educativo que nos han construido⁵.

LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL MERCADO

En los últimos años, y como consecuencia del impacto provocado por la globalización capitalista, muchos países han iniciado importantes reformas en sus sistemas educativos. Uno de los discursos recurrentes de la actual racionalidad neoliberal ha sido el de la imperiosa necesidad de reformas educativas encaminadas a mejorar la productividad y la competitividad nacionales. Discurso adornado con el término mítico de la "calidad educativa", asentado en los estándares de la teoría del capital humano y las competencias.

La aparición casi simultánea de reformas educativas similares en distintos países y continentes, a pesar de materializarse en tiempos, lugares y formas diferentes, muestra claramente que las reestructuraciones actuales de la educación, que siguen las directrices de organismos internacionales como el Fondo Monetario, la Organización Mundial del Comercio o el Banco Mundial, han de

entenderse como un fenómeno global y coherente con la ofensiva neoliberal que se vive en todos los campos y todos los frentes, indistintamente de centros y periferias en donde, aparte de algunos matices, tan solo cambia el grado de persuasión en los países empobrecidos⁶. De hecho, se ha tornado cada vez más difícil reconocer alguna divergencia sustantiva en las acciones y en los discursos de quienes actualmente orientan las propuestas de cambio educativo en todo el mundo.

Como analizan numerosos autores y autoras⁷, el neoliberalismo se ha convertido en el "telón de fondo" de los ajustes de las políticas educativas mundiales, que ya no se limitan al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos del ideario educativo y a las propias políticas pedagógicas. La tesis central que se viene a concluir es que no sólo se está en un proceso privatizador de escala mundial, abriendo la educación a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado. Lo sorprendente es que esta dinámica neoliberal se ha configurado como "sentido común" tan poderoso que ha sido capaz incluso de redefinir los límites de la discusión⁸. Así, ésta, en el terreno educativo, ya no se centra en cómo desarrollar una educación emancipadora basada en un desarrollo vital de nuestro alumnado que garantice una ciudadanía plena y una participación real en la construcción de una sociedad más justa, más armoniosa, que tenga en cuenta los derechos de las futuras generaciones, sino en un currículum en función del mercado de trabajo con el fin de incrementar la competitividad internacional, la ganancia.

El neoliberalismo ha provocado una sorprendente inversión ideológica de valores: en términos de agenda educativa global resultaría, pues, que el papel de la educación como un valor público, dirigido a formar una ciudadanía participativa, solidaria y abierta, está perdiendo peso bajo la presión creciente de los valores de la economía (competitividad, rendimiento, beneficios) que van modelando el prototipo de una ciudadanía más individualista y consumista, cortada por el patrón neoliberal. Se ha llevado a cabo la

exitosa traducción de una doctrina económica al lenguaje de la experiencia, el imperativo moral y el sentido común. Todos estos síntomas no son un “daño colateral” del proceso de globalización neoliberal en el ámbito educativo, sino que son aspectos estructurales y cruciales dentro del proceso de adecuación de la educación a las nuevas exigencias de la economía capitalista⁹.

EDUCAR PARA PRODUCIR

Ya en 1989 el informe *Educación y Competencia en Europa* de la ERT¹⁰ recordaba “la importancia estratégica de la educación para la competitividad europea”, lamentando la “inadecuación y el arcaísmo” de los sistemas educativos correspondientes, y afirmando alto y claro que la “oferta de cualificaciones no se corresponde con la demanda”. Criticaba, además, a una Europa que “autoriza e incluso anima a sus jóvenes a que se tomen el tiempo necesario para realizar estudios ‘interesantes’, sin relación con el mercado laboral” y lamentaba que “la industria sólo tenga una escasa influencia sobre los programas enseñados”, que los enseñantes muestren “una comprensión insuficiente del entorno económico de los negocios y de la noción de beneficio” y que esos mismos enseñantes “no comprendan las necesidades de la industria”¹¹.

El argumento de la inadecuación del sistema educativo al productivo, y la necesidad de superar ese desfase poniendo a “la empresa” al mando, ha sido machaconamente repetido desde que las grandes corporaciones multinacionales irrumpieron con fuerza en el escenario, “orientando” los abundantes informes de los responsables de educación de los organismos internacionales¹². “No forma para la vida real”; “la educación que imparte es inútil”; “no sirve cuando de verdad tienes que trabajar”... Estos estribillos se oyen continuamente en boca de los medios de comunicación y los discursos políticos, reduciendo la “utilidad” y la “vida real” al mercado laboral. Como si los seres humanos se pensarán y definirán únicamente como trabajadores y trabajadoras de la maquinaria laboral. De esta manera se está produciendo una auténtica mutación en la naturaleza y fines de la educación que, de formar ciudadanos y ciudadanas

provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de “recursos humanos” dotados de competencias flexibles para adecuarse al sistema productivo y aclimatarse a los valores y comportamientos en la empresa (conocimientos, destrezas y actitudes).

La tarea esencial ya no es la producción de “seres humanos razonables”, personas capaces de juzgar y decidir razonable, crítica y rigurosamente, sino la de perfilar asalariados cualificados profesionalmente. La educación humanista, por muy ilusoria que haya podido ser su pretensión a la universalidad en una sociedad de clases, se proponía como meta la emancipación intelectual y, como referencia ideal, un ser humano completo para quien el trabajo no constituía la exclusiva ocupación de la vida. Este ideal se ha quebrado en la era neoliberal. La finalidad no es pensar y ayudar a cambiar la sociedad desde la educación para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva: de lo que se trata es de adaptar la educación para que sea útil a los cambios que se están produciendo en la economía y la sociedad.

La filosofía de proporcionar a la industria y los servicios trabajadoras y trabajadores adaptados a las exigencias de la producción moderna se ha convertido, con mucho, en la más importante de las funciones atribuidas a la enseñanza al cabo de los años. En el imaginario colectivo y en el sentido común habitual de los discursos del mundo de la política, los medios de comunicación e incluso la gente corriente de la calle, se entiende que la tarea primordial de la escuela estriba en ser el soporte de la empresa y el mercado. De hecho, en el informe de la ERT sobre la enseñanza, de febrero de 1995, se afirmaba que “la educación debe ser considerada como un servicio prestado al mundo económico”.

Así se están integrando los sistemas escolares dentro de proyectos industriales, contemplados como recursos para la obtención de capital humano, para la creación de trabajadores y trabajadoras dóciles, y creando las condiciones educativas necesarias para aumentar la competitividad, las ganancias y la disciplina¹³. Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo

servicio de las empresas y centrando la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas. Las inversiones en la educación y los currículos son pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. La persona trabajadora "flexible" y "polivalente" constituye así la referencia del nuevo ideal pedagógico. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo réemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza: un campo de entrenamiento para ajustar la educación a las demandas del mercado laboral.

Se emprenden, así, una nueva cruzada de reconceptualización del discurso sobre las prioridades de la educación para enfrentar los desafíos de la nueva época y una nueva retórica sobre los escenarios futuros en esta "sociedad del conocimiento", siempre con la finalidad de racionalizar y volver más eficaces y eficientes los sistemas de educación. De este modo se transforma, paulatinamente, la representación de la función de la educación en la profesionalización, pilar fundamental del nuevo orden de la escuela y la universidad. En adelante, se trata de pensar la enseñanza en términos de salidas profesionales. La profesionalización ya no es una finalidad entre otras de la educación, sino que tiende a convertirse en la principal línea directriz de todas las reformas. Con la difusión de esta peligrosa y sutil ideología, se está tendiendo a reducir la enseñanza a las competencias útiles para las empresas, y a obedecer con ello a un utilitarismo que impide a los jóvenes interesarse mínimamente en lo que parece no ser vendible en el mercado de trabajo¹⁴.

EDUCAR PARA SER EFICAZ, COMPETITIVO Y EMPLEABLE

En este modelo neoliberal la función social asignada a la educación se centra en su apoyo al crecimiento económico, su aportación a la competitividad empresarial de las industrias nacionales, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico

y el crecimiento industrial y financiero¹⁵. Estas funciones económicas priman sobre la función de socializar para participar activamente en una ciudadanía consciente y comprometida, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad. Por eso la patronal empresarial exige menos conocimientos filosóficos, menos cultura y arte, menos humanidades, más saberes instrumentales y competencias flexibles. De ahí que se proponga desarrollar una educación fundamental de base para todos y, al mismo tiempo, organizar la enseñanza secundaria y superior más especializada e instrumental en relación con las exigencias del mercado¹⁶.

El organigrama se estructura de forma tal que algunas elites accederán a los saberes y a las competencias que harán de ellas los cuadros directivos de la economía globalizada. Un puñado de especialistas, altamente cualificados en las más modernas tecnologías, les asistirá. El resto constituirá una masa flotante provista solamente de las competencias generales y técnicas de base que permitirán alternar rápidamente los empleos poco cualificados y los periodos de paro. La función de la escuela será inculcarles el "saber estar", los comportamientos que harán de ellos trabajadores y trabajadoras con disciplina y respeto hacia las instituciones existentes, dispuestos a adaptar sus horarios de trabajo a las exigencias de la producción. Deberán ser adaptables y autónomos, capaces de reciclarse por sí mismos. Deben tener una formación continua durante toda su vida profesional para poder seguir siendo personas productivas y empleables, asumiendo los gastos de esa formación "a lo largo de toda la vida". De esta forma, los estudiantes podrán definir sus propios objetivos y dirigirlos a su ritmo personal: "libres" para buscar individualmente la forma de adaptarse lo mejor posible a las expectativas de las empresas.

No se espera que dediquen su tiempo a estudios fútiles, a conocimientos que simplemente les aporten un enriquecimiento intelectual o cultural personal, a saberes que les permitan analizar mejor la historia y las leyes de la economía o de la sociedad en la que viven, a competencias que desarrollen en él o ella el sentido artístico, la militancia o las ganas de escribir. Han de ser eficaces, rentables, flexibles y móviles. Por eso, ahora se trata, como lo recomendaba en 1997 el Consejo Europeo reunido en Amsterdam, "de

conceder prioridad al desarrollo de las competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los trabajadores a la evolución del mercado laboral”¹⁷.

Los conocimientos se reinterpretan en el léxico de las competencias; se redefine el programa escolar como una suma de “competencias”; los grandes programas de evaluación apelan igualmente a esta noción invitando a los Gobiernos a juzgar y corregir los sistemas educativos a partir de ella. Este método, que consiste en analizar hasta el detalle los contenidos de la enseñanza y en traducirlos en “conocimientos prácticos” y en “competencias”, forma parte de una estandarización pedagógica que tecnifica, tayloriza y burocratiza la enseñanza con criterios de eficacia, transformando la educación en un mercado y las escuelas en fábricas de “competencias”¹⁸. Simultáneamente a esta transición hacia las “competencias” ha surgido el concepto de “empleabilidad”. Este concepto, difuso, implica “responsabilizar” a la persona trabajadora ante su formación, operar de manera que sea ella misma quien se encargue de mantener, actualizar y conseguir más competencias para seguir siendo “empleable”.

La empleabilidad implica la acumulación de competencias, que supuestamente garantizan la capacidad de ocupar empleos polivalentes y flexibles. La aceleración del progreso científico y técnico, pero sobre todo la naturaleza efímera de los empleos que el capitalismo ofrece, hacen que los conocimientos y competencias dispensados por la educación se vuelvan rápidamente caducos. Entonces, la empresa reclama al sistema de formación que desarrolle precisamente las competencias que favorezcan esta flexibilidad, esta capacidad de adaptación del trabajador o la trabajadora. Las competencias que tienen un valor profesional, por tanto, son las que son “transferibles”. Lo que se valora no es aquello que le inserta a uno en un campo profesional, sino lo que le permite pasar ágilmente de una especialidad a otra, en un contexto de precariedad y rotación laboral. Hay que preparar, no tanto para ejercer una especialidad como para poder reconvertirse permanentemente.

La transición de la cualificación profesional hacia la empleabilidad, y de los saberes hacia las competencias, marca el final del

modelo de reglamentación salarial y social, negociado colectivamente. Deja vía libre a una desregulación total, por lo que cada trabajador y trabajadora se halla solo, provisto de sus competencias, frente a las exigencias de la empresa. Los mecanismos solidarios de protección dejan paso al individualismo. La negociación, colectiva y explícita en la lógica de la cualificación, se vuelve individual e implícita con la lógica de la competencia¹⁹. Por eso cada trabajador o trabajadora debe acumular su propio “capital” de competencias originales y flexibles.

LA EDUCACIÓN COMO PRODUCTO DE CONSUMO

Estos cambios no significan ya una reforma de la educación, sino una reconversión. De esta manera, la educación se está convirtiendo en un producto de consumo. En un bien preciado que confiere ventaja competitiva en la dura lucha por el ascenso social. Cuantos más certificados se acumulen, y mayor costo económico conlleven (mejor si es en un centro privado, mejor si es un máster caro, etc.), conferirán una situación más ventajosa en la carrera por la obtención del futuro puesto de trabajo. De hecho, las distintas investigaciones²⁰ ponen de manifiesto que la elección de centros concertados y privados tiene que ver, en el imaginario de las familias de clase media que los eligen, con la mayor posibilidad que ofrecen de promoción y futuro éxito social, aludiendo al “prestigio” que conlleva el que sus hijos e hijas estudien en esos centros “alejados” de los centros públicos, donde se concentra el alumnado inmigrante, con diversidad y de minorías. Se considera, por tanto, la educación como una “inversión” de futuro, un activo rentable, si se sabe elegir cuidadosamente.

Se quiere así convertir la educación en un asunto privado de consumidores y consumidoras que eligen según sus recursos. Esto supone un replanteamiento total del papel de la educación en la sociedad. Bajo este enfoque, lo que se hace, de hecho, es separar la educación de la esfera pública, negando su condición de derecho social, para confiarla al mercado, transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según la capacidad de compra de

los consumidores y las consumidoras. El sistema educativo pasa así del ámbito prioritario de los valores culturales y educativos a la lógica urgente del valor económico. Este replanteamiento se asienta sobre una suposición básica: la educación, como cualquier otro producto que se compra y vende, es una mercancía con la que aseguramos que nuestra prole tenga las mejores posibilidades de salir adelante y triunfar en la lucha despiadada y competitiva de cada uno contra todos en el sistema de darwinismo social del mercado. Y a “los míos” les compro las mejores oportunidades para que puedan competir con ventaja.

Lejos de ser un derecho del que gozan todas las personas, dada su condición de ciudadanas, la educación debe ser establecida como una oportunidad que a las personas emprendedoras, a las consumidoras “responsables”, se les presenta en la esfera de un mercado flexible y dinámico (el mercado escolar). La ciudadanía, preocupada por lograr mayores cotas de justicia social e igualdad de oportunidades, queda desplazada por los consumidores y consumidoras para quienes sólo rigen las leyes del mercado: su preocupación es tener libertad para elegir y competir. Además, de esta forma se transfiere la responsabilidad del éxito o el fracaso escolar (que ya no es colectivo, sino individual) a los propios “clientes”, dado que son ellos quienes eligen.

En este contexto en el que las escuelas han de someterse a las leyes del mercado, especialmente a la competencia, en donde proliferan los sistemas de evaluación desde la óptica del rendimiento para orientar, valorar, premiar y sancionar a las instituciones educativas, las escuelas procurarán hacerse más selectivas, pues el hecho de aceptar alumnado que haga descender los resultados en los exámenes —medida que establece el *ranking* de los centros— influirá en su posición global. Los estudiantes con “necesidades educativas” o los miembros de minorías no solamente son costosos, sino que desacreditan los resultados de los exámenes. Reducen las puntuaciones en esas tablas de clasificación que tan importantes parecen ser. Y esto “perjudica” la “imagen pública” del centro. Por lo que se vuelve más rentable y eficaz la asignación de los escasos recursos a la publicidad y las relaciones públicas para atraer a estudiantes “motivados” que eleven la posición del centro en el

ranking de resultados efectivos. Esto representa un sutil, pero crucial, cambio de énfasis de las necesidades del estudiante a las necesidades de la escuela y de lo que hace la escuela por el estudiante a lo que el estudiante hace por la escuela²¹.

Este movimiento de competición en el mercado educativo a través de la evaluación y la comparación internacional²² es inseparable de la subordinación creciente de la escuela a los imperativos económicos. Acompaña a la “obligación de resultados” que se juzga que debe imponerse a la escuela como a cualquier organización productora de servicios. Son las reformas “centradas en la competitividad” que aspiran a fijar y a elevar los niveles escolares esperados²³. En este contexto de competencia mutua los centros son más proclives a responder a presiones desde el exterior, en concreto a las exigencias de las empresas. Sus planes académicos se orientan cada vez más al mundo laboral, a formar eficazmente para el trabajo especializado, a introducir los idiomas que serán relevantes para el mercado (clases bilingües a las que se procura que no acceda el alumnado con más dificultades), a suprimir la formación filosófica o humanística, priorizando la técnica y utilitaria, a presionar con el cumplimiento de los tiempos y de los programas, considerando la atención a la diversidad como un problema y un entorpecimiento de la eficacia instructiva. Y las familias acogidas de buen grado estas exigencias, buscando con ello la manera de aumentar al máximo las posibilidades de sus hijos o hijas en el futuro mercado del empleo.

Los niños y niñas de clase trabajadora y minorías, y quienes tienen necesidades educativas quedan cada vez más reducidos a un gueto en las escuelas con pocos recursos. Este sistema refuerza los privilegios de aquellas familias capaces y bien preparadas para hacer frente a las complejidades del sistema. La consecuencia es que estamos asistiendo a una recomposición del tipo de clases sociales o grupos socioeconómicos que optan por una u otra red. Asistimos a una “fuga de blancos” hacia la concertada y privada protagonizada por buena parte de quienes pertenecen a los grupos con mayor nivel cultural, mientras que se concentra en la pública un mayor porcentaje de alumnado repetidor, con dificultades, de minorías étnicas.

EDUCAR EN Y PARA EL CONSUMO

En la denominada "sociedad del conocimiento", como vemos, no sólo se ha abandonado *de facto* (aunque no se reconozca) la idea de que la educación debe estar prioritariamente al servicio del desarrollo integral de las personas y de la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo, mientras se promueve un modelo educativo cuya prioridad pasa a ser el logro de la eficacia y la eficiencia, en el sentido de que sea útil para responder a las "necesidades del mercado". Más allá de todo lo anterior, este modelo, a la vez, homogeneiza a quienes se educan en un pensamiento pragmático, "realista", acrí-tico, integrándolos plenamente en la sociedad de consumo.

El proceso no es nada sutil. A medida que el gasto público se reduce, las escuelas tratan desesperadamente de equilibrar sus presupuestos. En consecuencia, esta rebaja progresiva de medios y recursos destinados a la educación pública empuja a los centros, especialmente los de las zonas más desfavorecidas, a buscar formas de financiación externa, asociándose con las empresas privadas, aumentando su dependencia y reforzando la competencia entre centros por obtener recursos escasos. En este contexto, los acuerdos de asociación y de patrocinio con empresas parecen ser la única opción.

La comercialización en el ámbito escolar adopta formas distintas. La exposición directa a la publicidad a través de anuncios publicitarios en los centros educativos; el suministro de material escolar o lúdico que exhiba la mención de quien lo patrocina, exigiendo la venta en exclusiva de una determinada marca en la propia escuela; la distribución de muestras que pretenden fidelizar a los niños y las niñas en el consumo de los productos; la propuesta de concursos y juegos con propósito más o menos educativo. Incluso las escuelas mismas, en tanto que "empresas", compiten entre sí e incluso se venden y compran como cualquier otra empresa, desencadenado una carrera por dotarse, cuando pueden, de una imagen de "eficiencia" mediante la imitación de los signos de prestigio social de las empresas de elite (uniformes y códigos indumentarios, rituales de finalización y entrega de diplomas, actividades deportivas y control disciplinario).

En Estados Unidos, Alemania, Austria y Holanda la venta de espacio publicitario en las escuelas ha tenido gran repercusión: en las paredes exteriores e interiores de los centros, en los autobuses escolares, en las páginas de las revistas del alumnado e incluso en los libros de texto. En Estados Unidos no resulta infrecuente ver autobuses escolares cubiertos con avisos de Burger King y Wendy's. Los niños y las niñas de primaria llevan libros forrados con anuncios de Kellogg's Pop Tarts y con imágenes de los famosos de Fox TV. Eddie Bauer patrocina la final del concurso National Geography. Se distribuyen libros escolares con anuncios de Calvin Klein y Nike. El fenómeno se ha vuelto tan importante en Estados Unidos que ha habido quien habla de "alumnado en venta" para describir la avalancha de la publicidad en las escuelas²⁴. En Francia, el Banco CIC ha logrado introducir en los institutos el juego concurso de los "másters de la economía", cuyo objetivo es enseñar a los y las jóvenes de secundaria a especular en Bolsa. El equipo ganador es aquel que consigue obtener las plusvalías más importantes.

Muchos centros se dejan seducir por las propuestas de actividades o de material que les formulan las empresas para aumentar sus recursos pedagógicos. Obtienen, así, a cambio de un anuncio publicitario o del patrocinio de una actividad, ordenadores, mobiliario y, a veces, incluso nuevos materiales deportivos o, más modestamente, la reparación de la pintura en las aulas. El ejemplo más significativo de esta venta de publicidad a las escuelas, por la extensa investigación que ha provocado, es la cadena de televisión Channel One, que difunde todos los días dos minutos de publicidad, en un programa de doce minutos de duración, a casi la mitad del alumnado norteamericano de secundaria. A cambio ofrece gratis una antena parabólica, vídeo y televisión a las escuelas. Unos ocho millones de estudiantes repartidos entre 12.000 aulas configuran el público cautivo que está obligado por contrato a mirar el programa de anuncios y noticias de Channel One, que se emite cada día. El contrato estipula ciertamente la prohibición de apagar el televisor o de bajar el volumen. El tiempo de aprendizaje perdido en la mera contemplación de anuncios es de un día entero al año. Esto se traduce en un coste anual para los contribuyentes de 1.800 millones de

dólares. Es como si el mundo de la educación estuviera de acuerdo en que los chicos y las chicas no ven suficiente publicidad²⁵. Gracias a esta estrategia, Channel One puede vender sus anuncios a 195.000 dólares los 30 segundos, o sea, el equivalente del precio del anuncio en *prime time*²⁶.

Esto contribuye a que los niños y niñas se conviertan en vehículos que trasladan el mercado del consumo al hogar. Se les induce a ser los depositarios del saber y la conciencia consumista. Sus mundos sociales se construyen cada vez más en torno al consumo, pues las marcas y los productos han pasado a determinar quién está al día y quién no, quién sigue la moda y "merece" tener estatus social. Es la comercialización de la infancia²⁷.

Esto mismo está pasando en la educación superior. En todo el mundo, las universidades ofrecen sus instalaciones científicas y su inestimable credibilidad académica para que las empresas las utilicen: para diseñar nuevos esquís Nike, para evaluar la estabilidad de los mercados asiáticos para Disney, para explorar la demanda de los consumidores y las consumidoras para ampliaciones de banda de Bell o para medir los méritos de un medicamento de marca respecto al genérico. Los donantes imponen su logotipo en las paredes y el mobiliario, vuelven a bautizar los edificios y promueven cátedras a cambio de una denominación que revela el origen de los fondos, con nombres tan sonoros como los de "Profesor Emérito de Administración de Hoteles y Restaurantes de Taco Bell", de la Universidad estatal de Washington, o "Cátedra Lego de Investigación sobre la Enseñanza" del Instituto de Tecnología de Massachusetts. La investigación que proviene de estas cátedras responde a los intereses de quienes las patrocinan, no sólo porque son quienes las financian y ante quienes hay que demostrar la eficacia de su inversión a través de resultados "tangibles" y que produzcan "beneficios", sino también porque recortan y definen los temas e intereses de las investigaciones, así como las prioridades de las mismas²⁸. Siempre será así mucho mayor la prioridad para la investigación de temáticas de interés para las empresas y la industria que la financiación disponible para la investigación de cuestiones locales de interés para la gente empobrecida, las minorías y las mujeres de clase trabajadora, por ejemplo.

En algunos casos, los fondos aportados por la parte privada limitan abiertamente la libertad de pensamiento y la reflexión crítica, con cláusulas de confidencialidad y de exclusividad que implican el derecho de impedir o aplazar la publicación de los estudios. De esta forma, el valor mercantil de las investigaciones prevalece sobre su contenido de verdad. La "disciplina por el dinero" que se impone en el mundo universitario, al dejar al mercado el cuidado de repartir los recursos y las recompensas, introduce muy serias amenazas en la vida intelectual y el pensamiento, tan peligrosas como las del maccartismo ideológico. Porque la penetración de la lógica del beneficio inmediato se produce también en los "cerebros" de las personas investigadoras y universitarias: los rectores y las rectoras de universidad, cuyo papel se parece al de los viajeros de comercio, se juzgan ante todo por su capacidad para conseguir fondos; los investigadores e investigadoras desempeñan el papel de portavoces de los intereses comerciales, inclusive en las revistas más prestigiosas, etc.

Es el modelo del denominado Plan Bolonia, en el que la investigación se convierte en una apropiación privada de recursos públicos, tanto a través de la subvención pública de los costes de proyectos de investigación encargados por empresas privadas como a través de la transferencia de personal, recursos y resultados de centros públicos a empresas privadas (*spin off*). Esto lleva a que las universidades se vean abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar.

LA MCDONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En este círculo vicioso, se plantea dotar de más financiación a aquellos centros educativos que presenten mejores resultados "contables" y "constatables", dejando de "invertir" en los situados en la escala inferior del *ranking*, pues no cumplen sus "objetivos" de conseguir resultados. Es el darwinismo organizativo de la "nueva gestión" empresarial aplicada a la educación. Se introducen así "modelos" de gestión privada del servicio público, en el sentido de

que los titulares públicos aprenden a gestionar como lo hacen los privados, presentados como modelo de excelencia²⁹.

Gentili denomina a este proceso *mcdonalización*, en el sentido de que concibe la escuela a imagen y semejanza del estilo McDonald's³⁰. Esta estrategia neoliberal parte de una concepción que define los problemas de la educación como una crisis de eficiencia, eficacia y productividad, es decir, como un problema cuantitativo y gerencial. Por lo que, para solucionarla, es necesario aplicar fórmulas de "racionalización" y "gerencialismo" al estilo de las plantas industriales de fabricación. De ahí que los cuatro principios que rigen la mcdonalización de la educación sean eficacia, cálculo, previsibilidad y control³¹. Lo que unifica a los McDonald's y a la utopía educativa del mundo de los negocios es que, en ambos, la mercancía ofrecida debe ser producida de forma rápida y según ciertas normas rigurosas de control de la eficiencia y de la productividad. Mcdonalizar la escuela, analiza Laval³², supone pensarla como una institución flexible que debe reaccionar a los estímulos o señales que emite un mercado altamente competitivo al que debe servir eficientemente en la preparación de trabajadores y trabajadoras eficaces. Es evidente que la educación debe tener conexión con el mercado de trabajo; lo cuestionable es que, como venimos analizando, parezca que sólo en función de ello se establezcan sus metas y se evalúe su impacto, como si lo auténticamente crucial de la escuela fuera preparar la mano de obra de los procesos productivos.

Se convierte así el proceso educativo en una labor meramente técnica. Se cercena y se niega el eminente carácter social y político del acto educativo que implica conflictos de intereses, valores e ideales. Esta mutilación no admite que la comunidad educativa y social, protagonista del proceso, se formule preguntas como ¿qué contenidos enseñar, para qué enseñarlos, a favor de qué o de quién enseñarlos?, ¿quién elige los contenidos y cómo se enseñan?, ¿cuál es el papel del profesorado y de las familias y del alumnado?... No se entiende que la comunidad participe activamente en la educación, ni que se organice democráticamente la misma.

La imitación del mundo de la empresa privada tiene como justificación la búsqueda de eficacia. Este tema de la "escuela eficaz" debe relacionarse con la reducción o, al menos, el control de los

gastos educativos, que se ha vuelto una prioridad: "hacer más con menos", éste es el nuevo lema. Si ya no se pueden aumentar los recursos a causa de la deseada reducción de los gastos públicos y los impuestos, el esfuerzo prioritario debe dirigirse hacia la administración más racional de los sistemas escolares, pasando, como en la industria, de las técnicas de producción de masas a las formas de organización fundadas en la "gestión de calidad".

La eficacia gestora se erige en norma suprema. Se pone en marcha un verdadero culto a la eficacia y al rendimiento, que da lugar al descubrimiento y a la clasificación de las "buenas prácticas" innovadoras que deberán ser transferidas y extendidas a todas las unidades de enseñanza. Se obliga a la escuela a ser "competitiva". Debe adaptarse a lo que quiere el "cliente". El toyotismo y la "calidad total" parecen haberse convertido en las nuevas Tablas de la Ley. La "legitimidad procedimental" (dirigir bien, organizar bien, calcular bien, gestionar bien) se pone por encima de la "legitimidad sustancial" (ética y valores que se pretenden compartir). El gestionarismo empresarial sustituye poco a poco al humanismo como sistema de inteligibilidad y de legitimidad de la actividad educativa. Todo parece que haya de racionalizarse según el cálculo de las competencias y la medida de los rendimientos³³.

EDUCAR EN Y PARA EL DECRECIMIENTO: REEVALUAR, RECONCEPTUALIZAR

La construcción de una sociedad del decrecimiento requiere no sólo luchas, propuestas, reivindicaciones y acciones; exige simultáneamente un planteamiento estratégico fundamental a más largo plazo, basado en la necesidad de descolonizar el imaginario dominante, para el que vivir de modo austero equivale a vivir como un fracasado, y de educar en nuevos valores socioculturales a toda la ciudadanía y, especialmente, a las nuevas generaciones.

Para crear esta nueva cultura debemos no sólo proponer cambios radicales globales, sino practicarlos simultáneamente en nuestra vida cotidiana: "A buen seguro que no es suficiente, claro, con acometer reducciones en los niveles de producción y de consumo. Es

preciso reorganizar nuestras sociedades sobre la base de otros valores que reclamen el triunfo de la vida social, del altruismo y de la redistribución de los recursos frente a la propiedad y al consumo ilimitado. Hay que reivindicar, en paralelo, el ocio frente al trabajo obsesivo, como hay que postular el reparto del trabajo, una vieja práctica sindical que, por desgracia, fue cayendo en el olvido. Otras exigencias ineludibles nos hablan de la necesidad de reducir las dimensiones de las infraestructuras productivas, administrativas y de transporte, y de primar lo local frente a lo global en un escenario marcado, en suma, por la sobriedad y la simplicidad voluntaria³⁴.

Y la educación tiene en ello un papel primordial. Porque su currículo, su organización, las políticas que la enmarcan, construyen una red en sintonía con el sistema capitalista imperante. "La escuela contribuye a 'civilizar', inculcando en la población un *habitus* determinado: el *habitus* capitalista".³⁵ Es aquí, en el campo de batalla de la educación, donde se libra una de las luchas estratégicas y esenciales. La pregunta es, por tanto, ¿cómo educar a las nuevas generaciones en otra forma de pensar que no esté colonizada por el pensamiento único del crecimiento y el consumo capitalista?

Hemos de romper con el imaginario etnocéntrico del desarrollo economicista, incluido el sostenible³⁶, como plantea Latouche, para educar en y para el decrecimiento. Eso supone aprender a diferenciar las necesidades básicas y vitales que demandan una satisfacción "objetiva", de los deseos que conllevan un modo de vida que, como el nuestro, el del Norte industrializado, es manifiestamente despilfarrador y vive a expensas del futuro, consumiendo recursos por encima de nuestras posibilidades. Debemos romper el círculo vicioso con el que nos han colonizado el sentido común, según el cual cuanto más se trabaje, más dinero se acumula, para poder consumir más y así hacer mayor nuestra felicidad. Romper el lema "gasto, luego existo" de esta economía del exceso. Rechazar la intoxicación y manipulación de las necesidades humanas a través de la propaganda que ha logrado transformar tener sed en ¡necesitar Coca-Cola!

No se trata de orientarse hacia un consumo responsable, sino hacia un no consumo. Romper el monopolio del deseo insatisfecho constantemente, hiperpotenciado por la publicidad, hacia

un proyecto civilizatorio de autocontención³⁷. Necesitamos, por tanto, una educación que rompa la razón productivista que, como hemos visto, impregna todas las reformas educativas auspiciadas por los organismos financieros internacionales. La base de esta razón productivista "está en nuestra cabeza, en nuestro imaginario colonizado por el modo de producción capitalista. Hay que acometer todo un trabajo de liberación de las mentalidades y del imaginario"³⁸.

Se trata, en definitiva, del tipo de educación que queremos, la política educativa que se debe desarrollar, el currículo que queremos enseñar. Se trata de analizar al servicio de quién se diseñan, a quién favorecen y qué tipo de sociedad ayudan a construir. Se trata, por tanto, de que se garantice efectivamente el derecho a recibir una educación reterritorializada, relocalizada en función de las necesidades del tejido social cercano, en igualdad de condiciones y posibilidades para todos los estudiantes. Se trata de que la "libertad de creación" de centros, por parte de empresas o corporaciones religiosas, financiados con dinero público, para seleccionar a determinado alumnado y formarlo para la "excelencia", se convierta en una excepción y no en la norma, como sucede actualmente. Se trata de imponer un repliegue de los intereses privados y de la ideología de la gestión empresarial que actualmente colonizan la educación, desarrollando una escuela pública, con titularidad, gestión y financiación públicas, que garantice una educación en condiciones de igualdad para toda la ciudadanía, y especialmente de los que menos posibilidades tienen de obtenerla de otra forma, garantizando así el derecho que cada uno y cada una tiene a lograr el nivel máximo de formación y educando en un proyecto común de ciudadanía. Se trata de concebir la educación como espacio de aprendizaje, reflexión y argumentación que dé lugar a otras formas posibles de concebir el mundo y construirlo colectivamente.

Pero se trata, simultáneamente, de transformar el propio sistema educativo en función de propuestas coherentes con el decrecimiento que cuestiona radicalmente el capitalismo académico de la productividad escolar. Esto supone repensar la organización y gestión de la educación desde modelos que combinen formas de democracia representativa con democracia participativa: desde la gestión de presupuestos participativos que potencien una participación

democrática real en la gestión de los centros educativos, con la implicación de todos los sectores, aprendiendo a pequeña escala a autogestionar colectivamente una microsociedad como es una escuela, a definir prioridades y luchar por los aspectos importantes para la comunidad escolar, a plantear proyectos y ejercer el derecho a decidir la distribución de los recursos educativos; hasta la negociación y consenso de las normas de convivencia y relación en el centro a través de asambleas y debates que generen una forma de participación dialógica, fuertemente democrática. Este tipo de dinámicas potencia un imaginario social y vital que asienta auténticas "escuelas de democracia".

Se trata, igualmente, de convertir las escuelas en comunidades de aprendizaje donde quienes enseñan, y las personas adultas de la comunidad, son aprendices ejemplares, así como habilidosos facilitadores del arte de aprender lo que sea relevante y necesario para el desarrollo vital y la participación ciudadana en la construcción de una sociedad justa. Esto se consigue mediante la participación activa en una comunidad que aprende conjunta y colectivamente, a pesar de sus errores, pero con una visión de justicia y derechos humanos. Que convierte la escuela en un movimiento social, dinamizador y difusor de la cultura del decrecimiento en su entorno social cercano.

Se trata de "desarrollar un currículum cuyos contenidos desvelen los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos del poder"³⁹. Sí. Pero se trata, también, de introducir en el currículum de la enseñanza la bioeconomía, es decir, pensar la economía en el seno de la biosfera en un mundo con límites⁴⁰. Se trata de desarrollar la toma de conciencia del alumnado y el profesorado sobre lo que conllevan el modelo económico y la cultura desarrollista que tenemos y los graves problemas ecológicos, sociales y vitales que provocan; proponiendo la necesaria apuesta por el decrecimiento y cuestionado su ocultamiento en los libros de texto y materiales curriculares⁴¹, e introduciendo contenidos y experiencias alternativas y críticas con nuestra forma de producción, consumo, organización económica, social y cultural. Se trata, igualmente, de introducir en los planteamientos educativos la filosofía de la simplicidad⁴², de una vida sobria, para aprender a reducir

y limitar necesidades (desde la posibilidad de vivir sin televisión hasta habituarse a trasladarse en bicicleta). Se trata de potenciar una *slow education*, donde se tienen en cuenta los ritmos de maduración, donde se prima el desarrollo del proceso de aprendizaje y se centra el esfuerzo en facilitar las estrategias para la reflexión crítica, el análisis en profundidad, el trabajo cooperativo, frente al modelo de evaluar por resultados, memorizar para los continuos exámenes o avanzar en el temario con permanente prisa, dando por aprendido sin más lo que el profesor expone en clase.

Se trata también de "reconstruir" un currículum intercultural e inclusivo desde otras ópticas no contempladas, integrando visiones y puntos de vista olvidados, silenciados u ocultados, deslegitimando los valores y las ideologías dominantes, mediante la contrainformación y la contramanipulación de nuestro imaginario colonizado, (re)encontrando el sentido de los límites y del "justo" valor de las cosas. Porque la cultura escolar contenida en el currículum dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad de la que surge y a la que pretende servir. Existe un largo listado de culturas y subculturas olvidadas o silenciadas en el currículum: desde la vejez a las mujeres, desde el mundo rural a los y las pobres, desde las minorías culturales a los gays y lesbianas o transexuales, etc. Y esto tiene dos consecuencias: genera desigualdad e incapacita al alumnado para comprender el mundo, impidiendo educar a todos y todas para una ciudadanía universal en el contexto de una sociedad multicultural, mestiza y diversa.

Y no es una cuestión sólo de las escuelas. Es una cuestión de toda la sociedad. De los medios de comunicación, de las ciudades donde vivimos, del entorno del que nos rodeamos (ya, para Platón, los muros de la ciudad educaban a la ciudadanía). La publicidad no deja de adueñarse de la calle, de invadir el espacio colectivo, de canibalizar Internet y el propio imaginario humano, incitando permanentemente al sobreconsumo y contribuyendo a consolidar ese *habitus* capitalista. De ahí que sea urgente la reconstrucción en el discurso cotidiano del "sentido común", y en los programas políticos, la de una concepción de la educación formal e informal al servicio del decrecimiento y no del mercado.

La educación crítica para el decrecimiento entiende que todo proceso educativo es una forma de intervención política en el mundo y puede ser capaz de crear las posibilidades para la transformación social. Antes que ver la enseñanza como una práctica técnica, debemos entender la educación como una práctica moral y política bajo la premisa de que el aprendizaje no se centra únicamente en el procesamiento del conocimiento recibido, sino en la transformación de éste como parte de una lucha más amplia por los derechos sociales y la justicia: enseñando a vivir más simplemente, para que los demás puedan vivir simplemente (Gandhi); enseñando a pasar del "cada uno para sí mismo" al "cada uno para todos y todas". Porque la educación es inseparable de la vida, del modelo social y político que queremos construir y defender.

Como concluyen buena parte de los teóricos del decrecimiento⁴³, no es suficiente con poner en duda el capitalismo. El decrecimiento está forzosamente contra el capitalismo. "El decrecimiento sólo puede ser un decrecimiento de la acumulación, del capitalismo, de la explotación y de la depredación, porque el crecimiento y el desarrollo son, respectivamente, crecimiento de la acumulación del capital y desarrollo del capitalismo, es decir, explotación de la fuerza de trabajo y destrucción sin límites de la naturaleza".⁴⁴ Dado, por tanto, que "el decrecimiento, lo hemos comprobado, está forzosamente contra el capitalismo", es inevitable plantear que sólo es posible en el marco del socialismo. Marco en el que, como dice Latouche, citando a Michéa, "la clase trabajadora puede aprender —desde el primer momento— a romper metódicamente con el imaginario del mundo capitalista, al poner en marcha formas de lucha y de vida en común, que son ya enteramente compatibles con los valores de desinterés, de generosidad y de ayuda mutua que implica una sociedad socialista. La construcción de una sociedad de decrecimiento se encuentra esencialmente enfrentada al mismo problema y comparte con el socialismo esos valores"⁴⁵. Una sociedad del decrecimiento, afirman, no puede concebirse sin salir del capitalismo y del imaginario capitalista⁴⁶.

Por eso, para generar esta cultura del decrecimiento hemos de construir una educación coherente, que practique lo que predica. Una educación anticapitalista, pues, como plantea Taibo⁴⁷, "la lógica

del capitalismo anula cualquier posibilidad creíble de encarar en términos racionales todos estos problemas". "No hay decrecimiento plausible, en otras palabras", afirma este autor, "si no se contestan en paralelo el orden capitalista y su dimensión de explotación, injusticia y desigualdad; [...] la propuesta de sociedad alternativa que acompaña al decrecimiento implica la gestación de un mundo inequívocamente orientado a dejar atrás el universo del capitalismo"⁴⁸. Por eso concluye que el grito "socialismo o barbarie", de Rosa Luxemburgo, se halla hoy de mayor actualidad que en cualquier otro momento de la historia. El programa de una política de decrecimiento pasa por la construcción de una sociedad alternativa al capitalismo⁴⁹.

NOTAS

1. S. Latouche, *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante?* (Icaria, Barcelona, 2008).
2. C. Castoriadis, *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)* (Katz, Buenos Aires, 2006).
3. El tren de alta velocidad, ejemplo paradigmático, va más rápido. Por lo tanto, nos desplazamos más a menudo y exigimos más líneas que deterioran el entorno y desmantelan los trenes de cercanías.
4. "Toda la humanidad comulga en la misma creencia. Los ricos la celebran, los pobres aspiran a ella. Un solo dios, el Progreso, un solo dogma, la economía política, un solo edén, la opulencia, un solo rito, el consumo, una sola plegaria: nuestro crecimiento que estás en los cielos... En todos lados, la religión del exceso reverencia los mismos santos —desarrollo, tecnología, mercancía, velocidad, frenesí—, persigue los mismos heréticos —los que están fuera de la lógica del rendimiento y del productivismo—, dispensa una misma moral —tener, nunca suficiente, abusar, nunca demasiado, tirar, sin moderación, luego volver a empezar, otra vez y siempre—. Un espectro puebla sus noches: la depresión del consumo. Una pesadilla le obsesiona: los sobresaltos del producto interior bruto." Jean-Paul Besset, *Comment ne plus être progressiste... sans devenir réactionnaire* (Fayard, París, 2005), pp. 134-135.
5. Latouche, *op. cit.*
6. A los más empobrecidos se les convierte en imposición o chantaje encubierto a través del conocido mecanismo de los planes de ajuste estructural (que si no se aceptan suponen la supresión de la concesión de créditos imprescindibles para su economía nacional).
7. P. Gentili (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (Losada, Buenos Aires, 1997); P. Gentili, "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", en F. Álvarez-Uría y otros, *Neoliberalismo vs. democracia* (La Piqueta, Madrid, 1998), pp. 102-129; G. Whitty, S. Power y D. Halpin, *La escuela, el Estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación* (Morata, Madrid, 1999); M. Apple y J. Beane, *Escuelas*

- democráticas (Morata, Madrid, 2000); N. Hirtt, *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza* (Minor, Madrid, 2003); A. Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina* (Anthropos, Barcelona, 2004).
8. Ya no se discute si la educación ha de servir para reproducir el sistema o para emancipar, sino que se plantea cómo hacer más eficaz y eficiente el sistema educativo al servicio de la empresa y del mercado; ya no se plantea como servicio público al servicio de la ciudadanía, sino como producto que las personas consumidoras han de elegir...
 9. E. J. Díez Gutiérrez, "Abrir la educación pública al mercado: la disciplina neoliberal", *Opciones Pedagógicas* (nº 32-33, 2006), pp. 94-118.
 10. Mesa Redonda Europea de los empresarios (en inglés ERT: *European Round Table*): importante grupo de presión de la patronal europea que funciona desde 1982 y ha influido en las decisiones de la Comisión Europea. Dio forma a la Red de Carreteras Transeuropea, al Tratado de Maastricht, a la moneda única y a diversos libros blancos elaborados cuando la Comisión era presidida por Jacques Delors.
 11. Hirtt, *op. cit.*
 12. Ya en 1996 la Comisión Europea mantenía que los sistemas de educación y de formación "contribuirán a la competitividad europea, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000".
 13. M. Apple, *Educar 'como Dios manda'. Mercados, niveles, religión y desigualdad* (Paidós, Barcelona, 2002).
 14. C. Laval, *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública* (Paidós, Barcelona, 2004).
 15. La principal estrategia preventiva contra el paro, afirmó la OCDE en 1997, consiste en "procurar que los jóvenes hayan adquirido, al finalizar su escolaridad, las competencias, los conocimientos y los comportamientos que hacen que un trabajador sea productivo y empleable".
 16. La finalidad del Proyecto Tuning Educational Structures in Europe —J. González y R. Wagenaar (dirs.), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase I* (Universidad de Deusto, Bilbao, 2006)—, base del Plan Bolonia, es ofrecer el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz que posibilitará comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar. Para ello se desarrollan perfiles profesionales, para distintas enseñanzas universitarias, a través de la especificación y selección de resultados de aprendizaje y "competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido". Como puede verse, aquí no hay subterfugios. Se apuesta claramente por una Universidad Europea enraizada en el mundo empresarial y laboral.
 17. Sustituir la palabra "conocimiento" por la de "competencia" no carece de importancia. La competencia se utiliza cada vez más en la medida en que las relaciones de fuerza en las empresas dejan una gran libertad a las direcciones para la apreciación de la eficacia de su personal, y en la medida en que se miden cada vez más estrechamente los rendimientos efectivos de las personas empleadas. La competencia ya no se valida tanto mediante un título escolar que permita hacer valer de manera segura y estable su valor, sino que justifica más bien una evaluación permanente en el marco de una relación individual no igualitaria entre el o la contratista y la persona asalariada.
 18. Laval, *op. cit.*
 19. Hirtt, *op. cit.*
 20. J. Carabaña, *Informe sobre el estudio referente a la elección de centro de enseñanza por los padres* (CIDE, Madrid, 1985); AEA (Gabinete de Estudios y Aplicaciones), *Estudio sobre la aplicación de las normas de admisión de alumnos en los centros públicos y privados subvencionados* (CIDE, Madrid, 1988); J. Gimeno Sacristán, "La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado", en F. Angulo y otros, *Escuela pública y sociedad neoliberal* (Miño y Dávila, Madrid, 1999), pp. 65-82; J. Torres, *Educación en tiempos de neoliberalismo* (Morata, Madrid, 2001).
 21. Apple, *op. cit.*
 22. Este vasto movimiento de comparación basado en el modelo de competitividad se está aplicando en todos los ámbitos de los servicios públicos. El Gobierno de Estados Unidos ha abierto una página en Internet en la que se pueden comparar los servicios médicos de más de 4.200 hospitales del país. Esta iniciativa forma parte de la Ley para la "Modernización" de la Sanidad, que da incentivos financieros a los hospitales que publican sus datos de "calidad" de servicio.
 23. Como reclama, de forma clara y rotunda, el neoliberal Philippe Nemo —"La libertad escolar, una necesidad para Europa", *Revista Española de Pedagogía* (nº 244, 2009), p. 427—, "muchos países europeos han adoptado políticas educativas igualitaristas que hacen imposible la adecuada formación de expertos y científicos de alto nivel".
 24. McGraw Hill publica un manual de matemáticas lleno de preguntas como éstas: "La cookie más vendida del mundo es la cookie de la marca Oreo. El diámetro de una cookie Oreo es de 1,75 pulgadas. Expresa el diámetro de la cookie Oreo como fracción de dos números enteros". Otros ejercicios permiten calcular cuánto se ahorra al comprar calzado Nike en vez de otra marca. Un libro de matemáticas de tercero incluye ejercicios que consisten en contar caramelos Tootsie Rolls. En Inglaterra, McDonald's ofrece estuches pedagógicos referidos a las materias básicas. En ellos pueden encontrarse preguntas "instructivas". En geografía: "Situad los restaurantes McDonald's en Gran Bretaña". En historia: "¿Qué existía en el terreno de McDonald's antes de que se construyera el restaurante?". En música: "Con instrumentos musicales, recread los sonidos ambientales de un restaurante McDonald's". En matemáticas: "¿Cuántas patatas fritas hay en un cucurucho de McDonald's?". En inglés: "Identificad y explicad las expresiones siguientes: 'McCroquetas', 'Un tres pisos', 'Batido de leche'". Pueden encontrarse casos similares en un gran número de países, en Latinoamérica, Asia, Australia, Nueva Zelanda y España. Véase Laval, *op. cit.*
 25. En 1997 William Iones y Mark Crispin Millar analizaron los contenidos de las emisiones propuestas por la cadena entre 1995 y 1996. De las emisiones de doce minutos diarios que retransmite Channel One, sólo el 20 por ciento del tiempo se dedicaba a temas políticos, económicos, sociales y culturales. Un abrumador 80 por ciento restante estaba destinado a publicidad, deportes, partes meteorológicas y promociones de la propia cadena.
 26. Otro ejemplo significativo es el de la compañía llamada Zap Me!, que, siguiendo la estela de Channel One, ofrece a las escuelas materiales, programas informáticos y un acceso a Internet de alta velocidad, a cambio de una exhibición constante de avisos publicitarios de las empresas asociadas, en el ángulo inferior izquierdo de la pantalla. La escuela "beneficiaria" de la conexión y del material debe comprometerse a utilizar los ordenadores al menos cuatro horas al día y a facilitar su libre acceso fuera de las horas de clase.
 27. J. B. Schor, *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles* (Paidós, Barcelona, 2006).
 28. Esta práctica de dotación de las cátedras está muy difundida entre las marcas que intentan modificar o mejorar su imagen social. Por ejemplo, la marca McMoRan, una compañía minera acusada por su nociva conducta ecológica en Indonesia, creó una cátedra sobre medio ambiente en la facultad de Tulane.

29. Ejemplo de ello fue, en España, el Plan López Rupérez, bajo el Gobierno conservador del Partido Popular. Este plan proponía aplicar, a la gestión pública de los centros educativos, los criterios de *marketing* que se desarrollaban en la gestión privada de las empresas para asegurar su éxito en el mercado. Pero esta línea ya había sido inaugurada por el anterior Gobierno socialdemócrata del PSOE con un profundo giro neoliberal a través de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno (LOPEG), en la que se aumentaba el control "desde arriba" y, por otra parte, se estimulaba la competencia entre los centros.
30. Gentili, *Cultura, política y currículo...*, op. cit.
31. Á. San Martín Alonso, "La organización de los centros escolares al trasluz del tamiz digital", en J. M. Sancho Gil (dir.), *Tecnologías para transformar la educación* (Universidad Internacional de Andalucía/Akal, Madrid, 2006).
32. Laval, op. cit.
33. *Ibidem*.
34. C. Taibo, "En defensa del decrecimiento", <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=82648>
35. E. Tenti Fanfani, "La escuela y los modos de producción de la hegemonía. Propuesta Educativa", *Revista de Educación FLACSO* (2003), http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce45_05pole.pdf
36. Este término, "desarrollo", aparentemente más suave y benigno, que viene a sustituir el vigor de términos duros como "acumulación de capital", parece venir bien a todos: a ricos y a pobres, a patronos y obreros, a Norte y a Sur..., algo que parece sospechoso. Desarrollo es una palabra tóxica, de ahí los intentos de matizar su significado con adjetivos como sostenible o duradero. Parece que hubiera incluso que matizar postulando una "sostenibilidad sostenible". El desarrollo sostenible "representa un continuo esfuerzo para equilibrar e integrar los pilares del bienestar social, la prosperidad económica y la protección ambiental en beneficio de las generaciones presentes y futuras. [...] Esperar que el desarrollo sostenible o la confianza en los negocios configuren políticas viables es como esperar que la víctima de un cáncer de pulmón se cure si deja de fumar, ambas medidas niegan la existencia de una enfermedad en la Tierra"; véase J. Lovelock, *The revenge of Gaia* (Penguin, Harmondsworth, 2007). "La idea de que resolveremos los problemas de la mano de una mayor eficiencia en el uso de los recursos, sin reducir el consumo y el crecimiento, se antoja una crasa equivocación"; véase C. Taibo, *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie* (Los Libros de la Catarata, Madrid, 2009), p. 48.
37. J. Riechmann, *Gente que no quiere viajar a Marte* (Los Libros de la Catarata, Madrid, 2004).
38. B. Guibert, "Quelle politique économique pour l'altermondialisme?", en B. Guibert y S. Latouche (dirs.), *Antiproductivisme, altermondialisme, décroissance* (Parangon, Lyon, 2006), p. 105.
39. C. Cascante, "Neoliberalismo y educación (El futuro, que ya está presente, que nos preparan)", *Utopías* (nº 172, 1997), p. 34.
40. N. Georgescu-Roegen, *Ensayos bioeconómicos. Antología* (Los Libros de la Catarata, Madrid, 2007).
41. Ecologistas en Acción, *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto* (Ecologistas en Acción, Madrid, 2006).
42. La llamada a la simplicidad voluntaria puede quedarse en una propuesta de transformación individual, pero el enfoque que aquí se plantea es político, es decir, es necesario que se generalice a toda la sociedad para que sea realmente eficaz. Si no, corre el riesgo de transformarse en un "integrismo ascético con resonancias místicas que no está ausente en las filas de los 'decrecientes'" (Latouche, op. cit., p. 95). "La lógica global es más fuerte que nuestro voluntarismo personal. [...] No es nuestro modo de vida en sí mismo el que se ha vuelto perverso, sino la lógica que engendra y le permite existir" (*ibidem*, p. 97). Por eso, propone este autor, es importante articular esta ética del decrecimiento voluntario con el proyecto político.
43. P. Ariès, *Décroissance ou barbarie* (Gollias, Villeurbanne, 2005); Latouche, op. cit. Taibo, op. cit.
44. Latouche, op. cit., p. 169.
45. J. C. Michéa, *Orwell éducateur* (Climats, Paris, 2003), cit. en Latouche, op. cit., pp. 149.
46. *Ibidem*, p. 173.
47. Taibo, *En defensa...*, p. 59.
48. *Ibidem*, pp. 132-133.
49. Latouche, op. cit.