

## **Abrir la educación pública al mercado: la disciplina neoliberal**

Enrique Javier Díez Gutiérrez  
Profesor Universidad de León (España)

**RESUMEN:** *El proceso de privatización de la educación pública, no es sólo un proceso de salida (de traspaso de la financiación del sector público al privado), sino también de entrada (de introducción de la empresa privada en el sector educativo). Así lo consagra actualmente en España, por ejemplo, el art. 118.3 de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) del actual gobierno socialdemócrata del PSOE: “Las Administraciones regularán el procedimiento que permita a los centros docentes públicos obtener recursos complementarios”. Esos recursos complementarios son la vía que estaban esperando las grandes multinacionales y las compañías privadas para introducirse en el succulento espacio de uno de los últimos espacios públicos, aún no privatizados del todo, para ganar terreno e introducir la lógica del beneficio como criterio de actuación esencial. La actual ley de talante socialdemócrata se encaja en el mismo movimiento hacia la privatización neoliberal de los servicios públicos que las propuestas de los gobiernos conservadores. En nada se distinguen en lo que atañe al núcleo esencial y la filosofía de fondo. Responden al mismo esquema de capitalismo neoliberal básico, fuera del que parece que nada puede ser concebido.*

**ABSTRACT:** *The process of privatization of education is a question of movements, not just in an outward direction (the passing of financial resources from the public to the private sector), but also on an inward route (the introduction of private enterprise into the educational field). That this is currently the case in Spain is borne out, for example, by Article 118.3 of the new LOE (or basic education law) introduced by the present social-democratic government of the PSOE (Spanish Socialist Workers' Party). This law states that the authorities are to fix guidelines for procedures by which public educational establishments may obtain complementary resources. The provision of such “complementary resources” is the gateway that big multinationals and private companies were awaiting so as to enable them to get into the attractive arena of one of the few remaining sections of public services that are not yet totally privatized. Their aim would be to establish a foothold for themselves there and bring in the logic of profit as the essential criterion for actions. The current law, even though social-democratic in style, is as firmly set within the same movement towards privatization of public services as the proposals from previous conservative governments. It is in no way distinguished from them by its core essence or by its underlying philosophy. Both belong to the same pattern of fundamental “neo-liberal” or laissez-faire capitalism, besides which, so it would seem, no other approach can be conceived.*

Las políticas educativas neoliberales y conservadoras que inundan el planeta se parecen cada día más, al menos en su motivación y objetivos, tanto en los países empobrecidos como en los enriquecidos. La aparición casi simultánea de reformas

similares en distintos continentes, a pesar de materializarse en tiempos, lugares y formas diferentes, ha llevado a algunos autores y autoras (Gentili, 1998; Hirtt, 2003; Laval, 2004) a sugerir que las reestructuraciones actuales de la educación han de entenderse como un fenómeno global.

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. De hecho, se ha dicho que esta tendencia forma parte del proceso económico, político y cultural más general de globalización, en el que las diferencias nacionales se difuminan y desaparece la idea de unos sistemas de bienestar público de masas, incluida la educación. Y es que estas reformas no sólo se encuadran en un contexto general de estrategias económicas que responden a una misma lógica, sino que ellas mismas gozan de una esencia homogénea y tienen implicaciones muy similares para las personas hacia las que, en última instancia, van destinadas.

La similitud de las políticas educativas desarrolladas en el conjunto del mundo capitalista globalizado no deja ninguna duda para estos autores y autoras en cuanto a la existencia de poderosos determinantes comunes que impulsan estas políticas: esos cambios vienen de un intento de adecuación de la educación a las nuevas exigencias de la economía capitalista, al modelo de la globalización neoliberal.

El capitalismo persigue el beneficio, éste es su objetivo principal. Por ello necesita crecer continuamente y obtener más beneficio. Se ha extendido por todo el globo y por todos los ámbitos del planeta, convirtiendo en negocio todos los aspectos de la vida. Pero quedaban las empresas de propiedad pública y, sobre todo, los servicios sociales que proporciona el Estado. Para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en 2 billones de dólares al año según la UNESCO y éste es un “suculento pastel”, mayor que el mercado del automóvil incluso, al que no está dispuesto a renunciar.

Este nuevo mercado no se asalta inmediatamente, sino que se ha generado un proceso sutil y progresivo que va adquiriendo pequeñas partes del pastel y del sentido común, convenciendo y avanzando, poco a poco, coordinando acciones y discursos.

El proceso de privatización de lo público, la educación, no es sólo un proceso de salida (de traspaso de la financiación del sector público al privado), sino también de entrada (de introducción de la empresa privada en el sector educativo). Así lo consagra actualmente en España, por ejemplo, el art. 118.3 de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) del actual gobierno socialdemócrata del PSOE: “Las Administraciones regularán el procedimiento que permita a los centros docentes públicos obtener recursos complementarios”. Esos recursos complementarios son la vía que estaban esperando las grandes multinacionales y las compañías privadas para introducirse en el sucuculento espacio de uno de los últimos espacios públicos, aún no privatizados del todo, para ganar terreno e introducir la lógica del beneficio como criterio de actuación esencial.

## **Reducción del gasto público**

El proceso no es nada sutil. Primer paso: se reducen los impuestos que pagan las grandes empresas; segundo paso: disminuyen los ingresos fiscales; tercer

paso: si no hay ingresos fiscales no puede haber gastos sociales en el sector público; cuarto paso: a medida que el gasto público se reduce y las exigencias sociales mayores, las escuelas tratan desesperadamente de equilibrar sus presupuestos; quinto paso: en consecuencia, las escuelas se sienten dispuestas a asociarse con las empresas privadas para conseguir financiación.

En febrero de 2005 Iberdrola, sin ningún aviso previo, cortó el suministro eléctrico al Instituto de Educación Secundaria (IES) Luis Vives de Valencia (una zona de España que linda con el Mar Mediterráneo, con un gran sector industrial) porque el centro adeudaba 4.036 euros de cuatro mensualidades debido a la insuficiente financiación que recibe de la Administración Pública. Y esa no era la primera vez que pasaba. Los docentes tras cuatro días sin calefacción, pagaron de su bolsillo 880 euros para poder comprar 2.000 litros de gasoil para la calefacción. El secretario del Instituto explicaba que el IES arrastraba una deuda de 48.000 euros por la cada vez más insuficiente asignación de fondos anuales que recibía de la Administración. Ninguno de los inodoros del Instituto funcionaba y el alumnado debía hacer sus necesidades físicas fuera del IES, explicaba. El cristalero rechazaba ir al centro si no cobraba, por ello las ventanas rotas estaban siendo sustituidas por cartones.

La rebaja progresiva de medios y recursos por parte del Estado destinados a la educación pública, orientando el dinero de los impuestos que paga la ciudadanía hacia otros ministerios que aumentan cada vez más sus presupuestos (Ministerio de Defensa), empuja a los centros educativos a buscar formas de financiación externa, aumentando su dependencia y reforzando la competencia entre centros por obtener recursos escasos.

Si los gastos en educación crecieron en valor absoluto en numerosos países en la última década, se mantuvieron estables (incluso en regresión brutal, como en los países más empobrecidos) en relación con el PIB y por alumno/a, lo que implica una degradación global de las condiciones de acogida y enseñanza para quienes se han ido incorporando recientemente a la escolarización, procedentes de los medios modestos o pobres. Esta 'crisis de las tijeras' crea una situación muy favorable para el sector privado de la enseñanza que puede aprovecharse del mal estado de la escuela pública en numerosos países.

Fue especialmente durante la década de 1990 cuando, al mismo tiempo que los colegios afrontaban reducciones presupuestarias cada vez mayores, los costes de la educación moderna se incrementaron con rapidez, lo que obligó a los responsables de los centros a buscar fuentes alternativas de financiación. En este contexto, para muchas escuelas, especialmente las de las zonas más pobres, los acuerdos de asociación y de patrocinio con empresas parecen ser la única opción.

Esto no hubiera sido posible sin las políticas de desregulación y de privatización de las últimas tres décadas. Ha sido la época en que se han convertido las políticas sociales de los Estados en una especie de lastre terrible causa de todos los problemas de la economía y cuando la histeria del déficit cero se ha adueñado de los discursos políticos y técnicos, y cuando toda iniciativa política que no estuviera claramente destinada a dar más libertad a las empresas era vilipendiada como causante de la quiebra nacional.

Esta desregulación significó la desimplicación del Estado en la financiación y la organización de la educación pública. Se manejó en España un modelo de falsa descentralización escolar, según la cual, las escuelas se ven obligadas a asumir una 'autonomía' en la que no viene asegurado ni el cupo constante de alumnado, ni, lo

que es si cabe más importante, recursos presupuestarios y humanos. Las escuelas, tendrán que competir por su cuota de mercado, ofreciendo un servicio determinado según los objetivos que han de cumplir y bajo el control de un sistema de evaluación externo.

La participación en el sistema se establece de dos maneras: los ciudadanos y las ciudadanas se convierten ahora en clientes que, como individuos particulares, compran un servicio (un producto cultural) en un mercado competitivo; las escuelas, se convierten en unidades de producción que ofrecen sus servicios sometidas al control de calidad externo, según un modelo empresarial de coste-beneficio. Los clientes reclaman y exigen, acuciados por un mercado incierto, un tipo de educación que les asegure, lo más posible, su acceso al mercado laboral. La calidad de la educación, por lo tanto, y cerrando el círculo, depende de las necesidades del mercado, y ha de orientarse en función de los requisitos cognitivos y actitudinales que demande el mercado.

El resultado de estas políticas fue el mismo en todas partes. En Chile, durante la dictadura, se consiguió la privatización de aproximadamente el 60% de la educación básica y media que se encontraba bajo gestión pública. El modelo que se siguió fue estrictamente neoliberal: descentralizar y privatizar para, a través de la competencia entre establecimientos, conseguir una mayor eficiencia en el uso de los recursos, y establecer diversas opciones para el alumnado.

En México, “hacer más con menos” se convirtió en la consigna durante la Revolución educativa de los años 80, que respondía a los programas de ajuste estructural aplicados a la educación: disminución drástica del presupuesto real del gasto federal total en educación, pues la prioridad era el pago del servicio de la deuda; aplicación de una política de contención salarial al profesorado y de restricción a las intervenciones de los sindicatos del profesorado; proceso drástico de descentralización que redujo la disponibilidad de suministros escolares (incluyendo los libros), y trasladó a las familias los costos escolares.

## **Descentralización y “autonomía”**

Un informe de la red europea Eurydice subraya el carácter internacional de este movimiento de ‘liberación’ del tejido escolar. “Las reformas aportadas a la administración general del sistema escolar se resumen principalmente en un movimiento progresivo de descentralización y de delegación de poderes en la sociedad. Prácticamente todos los países afectados han introducido nuevas reglamentaciones que desplazan el poder de decisión del Estado central hacia las autoridades regionales, locales o municipales, y de éstas hacia los centros escolares” (Eurydice, 1995). Una mayor autonomía presupuestaria de los centros escolares aparece como un medio para presionar a cada escuela a que busque las vías que le permitan limitar sus gastos a lo estrictamente necesario y a buscar otras fuentes de financiación.

La autonomía, aplicada a los centros educativos, se generalizó en España con la llegada de la LOGSE e iba muy ligada a la posibilidad de innovación pedagógica de cada centro, a la adaptación del proceso de aprendizaje y enseñanza a los ritmos diferentes del alumnado específico que poblaba el centro concreto. Pero lo que tenía que ser un instrumento en manos del profesorado y de la comunidad educativa de cada centro para poder aplicar las estrategias pedagógicas y

organizativas más convenientes y adaptadas a la diversidad del alumnado, se acabó convirtiendo en una forma de privatización encubierta.

Por un lado no es ya la autonomía curricular y organizativa para trabajar en el aula y en el centro lo que se pretende con tal “autonomía”, sino que son las directrices del Banco Mundial y la Unión Europea las que la promueven y son las Administraciones educativas las que la imponen. La autonomía, así entendida, trata de que cada centro ponga todas sus energías en mejorar “su centro”, en obtener los mejores resultados, y para ello debe poder elegir a los “mejores profesionales”, obtener “los mejores recursos” y, finalmente, ser objeto de elección de los “mejores alumnos y alumnas”, o elegir ellos a los “mejores alumnos y alumnas”, como hacen ya centros concertados. Esta nueva aplicación de la autonomía va estrechamente ligada a la evaluación de los resultados y, por lo tanto, a la posibilidad de comparar los centros según sus resultados, lo que implica, en última instancia, la posibilidad de suministrar información para que los padres y madres puedan elegir entre el ranking de los mejor situados. La autonomía debe servir también para adaptarse más fácilmente y con mayor rapidez a las nuevas demandas del mercado laboral.

Ya no se trata de luchar por una mejora de toda la educación, de procurar más recursos donde más se necesiten, de dar más apoyos a aquellos centros con más dificultades, sino que se fomenta la autonomía como forma de competencia desigual entre centros educativos. Unos en los que se concentra toda la población minoritaria o con necesidades, que están en zonas periféricas o rurales, con escasos recursos y profesorado interino que impide la consolidación de un equipo estable, frente a otros que concentran a la población de clase media y alta, con muchos recursos. De esta forma aumentará aún más la brecha social que ya existe actualmente. Consolidar las diferencias entre los centros puede legitimar y profundizar más la selección del alumnado y aumentar la competitividad entre los centros, tanto entre públicos y concertados, como dentro de los públicos; con lo que estaríamos asistiendo a una mayor polarización social y a una disminución de la igualdad de oportunidades y de la cohesión social.

Además, la autonomía de los centros, así entendida, está siendo una justificación para que la Administración se desentienda progresivamente de la financiación de los centros públicos, especialmente de los que más necesitan apoyo y recursos.

“Esta nueva manera de concebir la autonomía y la descentralización supone el traspaso de responsabilidades, desde la Administración hacia el profesorado. Una vez establecida la autonomía, los resultados ya no son responsabilidad del sistema, ni de la Administración, sino del propio centro, o sea, de los docentes que trabajan en él. De hecho, detrás de estos conceptos se esconde una “privatización” de los centros públicos, en el sentido de que no forman ya parte de un “todo” que es el sistema educativo, sino que cada uno se convierte en una entidad individual que debe entrar a competir con los demás y debe además rentabilizar sus recursos (exactamente igual que si fuera una empresa). Ello exime al Estado de su obligación de suministrar los recursos necesarios y garantizar la calidad del servicio, y deja en manos de los “gestores educativos” la responsabilidad de dar una educación de calidad. Este tipo de atomización de los centros educativos es una de las estrategias recomendadas por las doctrinas neoliberales y que ya se ha aplicado en otros países, con muy dudosos resultados. En todo caso, ello ha servido para aumentar la desigualdad escolar según los sectores sociales y, además, en ningún caso se ha

encontrado una correlación entre aumento de autonomía y eficacia en los resultados” (Cañadell, 2005, 84).

Por un lado, las políticas de ajuste educativo se fundamentan en una vigorosa descentralización de funciones y responsabilidades en el ámbito educativo: se transfieren las instituciones escolares de la jurisdicción nacional a la regional y de ella a la esfera municipal, evitando así la interferencia “perniciosa” del centralismo estatal; se desarticulan los mecanismos unificados de negociación con los sindicatos de trabajadores y trabajadoras de la educación (dinámica que tiende a cuestionar la validez misma de las entidades sindicales de nivel nacional y regional); se flexibilizan las formas de contratación y las retribuciones salariales de los colectivos docentes. Pero, por otro lado, y al mismo tiempo, se lleva a cabo una no menos poderosa estrategia centralizadora fundada en el desarrollo de programas nacionales de evaluación de los sistemas educativos altamente centralizados en su diseño e implementación (básicamente, pruebas de rendimiento aplicadas a la población estudiantil); el diseño hipercentralizado de reformas curriculares a partir de las cuales establecer los contenidos básicos de un Curriculum Nacional; y, la implementación de programas nacionales de formación de profesorado que permitan la actualización de los docentes según el plan curricular establecido en la citada reforma. En suma, la salida que el neoliberalismo encuentra a la crisis educativa es producto de la combinación de una doble lógica centralizante y descentralizante: centralización del control pedagógico (a nivel curricular, de evaluación del sistema y de formación de los docentes) y descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema. De esta forma, la responsabilidad del éxito o fracaso del funcionamiento de los centros se delega en las comunidades educativas, asegurándose los límites de su actuación dentro de los “cánones” previstos. Se produce igualmente una desresponsabilización de las administraciones públicas respecto de las nuevas necesidades, a veces incluso de las viejas. Así, nuevas necesidades asumidas como tales en el discurso de los poderes públicos (nuevos contenidos, educación intercultural, orientación escolar y profesional, atención psicopedagógica, reciclaje del profesorado...) no encuentran la financiación correspondiente. En otros casos, más típicos de países fuertemente sometidos a la férula del Banco Mundial y organismos afines, lo que se hace es devolver a la comunidad de usuarios de la escuela la responsabilidad por aspectos de ésta antes asumidos por los poderes públicos (por ejemplo, la limpieza de las instalaciones). Estas evitaciones de la responsabilidad suelen envolverse en el lenguaje de la descentralización administrativa, la apertura a la comunidad, y la participación de los sectores implicados.

“Lo irónico de todo este estado de cosas es que los mismos políticos que rechazan financiar adecuadamente la educación en este país son los mismos que se suben por las paredes al ver que nuestros alumnos van por detrás de los alemanes, los japoneses y los de cualquier otro país en el que haya agua corriente y una economía que no se base en la venta de pipas. De pronto, piden responsabilidades. Quieren que se responsabilice a los profesores y comprobar sus aptitudes. Y también pretenden examinar una y otra vez a los chicos mediante repetidas pruebas de nivel” (Moore, 2003, 109).

## **Patrocinio empresarial**

En EEUU en los últimos diez años, el patrocinio empresarial de programas y actividades escolares se ha incrementado en un 248%, reemplazando la financiación pública. A cambio de ello, las escuelas permiten a estas compañías asociar su nombre a determinados eventos escolares. La década de los noventa vivió un incremento espectacular del 1.384% en acuerdos entre escuelas y empresas de refrescos. El 'patrocinio' de material educativo ha aumentado vertiginosamente hasta un 1.875% de lo que representaba en 1990 (Moore, 2003).

Es el camino que se está recorriendo en la mayor parte de los países, tanto del Norte como del Sur.

“Esta invasión publicitaria se adecua perfectamente a la ideología del *free market* que pretende prescindir de toda limitación y toda frontera. En el fondo, no presenta más que ventajas desde el punto de vista de los partidarios del libre comercio. Fomenta el consumo y, con él, la prosperidad de las empresas. El maná financiero entregado a las escuelas de los distritos más pobres, al aportar el complemento de recursos, tiene la ventaja de atenuar los impuestos pagados por la comunidad. Mejor todavía, las empresas más que financiar mediante impuestos la educación pública de la que se aprovechan por la cualificación de la mano de obra, contribuyen a esta financiación pero mediante una inversión publicitaria que les reporta una compensación a través de las compras directas, una mejora de la imagen y una fidelidad de los futuros clientes” (Laval, 2004, 197).

Funciones esenciales para la vida de un centro educativo ya son delegadas al sector privado (las comidas, las ayudas escolares, las guarderías, los transportes, etc.) y la tendencia va hacia una privatización mucho más completa de las actividades educativas mismas (en Gran Bretaña, desde 1993, organismos privados se encargan mayoritariamente de la inspección de las escuelas primarias).

Por eso muchas familias y buena parte del profesorado no han visto qué iban a ganar resistiéndose; los niños y las niñas de la actualidad, aducen, están tan bombardeados por las marcas que proteger los espacios educativos de la comercialización se antoja menos importante que las ventajas que pueden ofrecer las nuevas fuentes de financiación. Y los promotores de la publicidad escolar no han dejado de aprovechar este sentido de impotencia de las familias y los centros educativos, argumentando además que “el alumnado tiene suficiente inteligencia para discernir entre los contenidos educativos y los materiales de marketing”. Así lograron que muchas familias y centros educativos racionalizaran su fracaso ante la desprotección de otro espacio, antes público, diciéndose que los anuncios que los alumnos y las alumnas no vean en las escuelas, los verán ciertamente en los medios de transporte, en Internet o en la televisión cuando regresen a sus casas. ¿Qué importancia tiene un anuncio más en la vida de estos niños y niñas que los sufren hasta el hartazgo?

## **Las estrategias de penetración**

Según el *Center for commercial-free public education*, organización norteamericana que lucha contra la comercialización en el ámbito escolar, la penetración de las empresas en el ámbito escolar adopta formas distintas: La exposición directa a la publicidad a través de anuncios publicitarios o difusión de spots en las escuelas y las aulas. El suministro de material escolar o lúdico que exhiba la mención de su patrocinador. La distribución de muestras, la propuesta de

concursos y juegos con propósito más o menos educativo. Estas estrategias se pueden sintetizar en las tres grandes vías de “transformación comercial” de la escuela:

- El *marketing to schools* que implica que las escuelas, el alumnado y la familia compren los productos salidos del sector mercantil (máquinas e instalaciones de todo tipo, servicios de comedor o transporte, etc.). Ejemplos de ellos son la competencia salvaje entre *McDonald's* y *Burger King* por gestionar los restaurantes escolares y universitarios de EE.UU. El hecho de que *Pizza Hut* sirva a 4.000 escuelas en Norteamérica y que 20.000 escuelas de este país estén vinculadas con los ‘burritos congelados’ de *Taco Bell*.
- El *marketing in schools*, que adopta diversas formas de patrocinio, de presencia publicitaria, desde los pupitres de las aulas hasta los aseos, exigiendo la venta en exclusiva de una determinada marca en la propia escuela, convirtiendo así a la escuela en el último frente de la batalla librada entre Coke, Pepsi y Dr. Pepper, etc. Un total de 240 distritos escolares, en 31 estados de EE.UU., han vendido derechos de exclusividad a una de las tres grandes compañías del ramo (*Coca-Cola*, *Pepsi*, *Dr. Pepper*) para introducir y vender sus productos en la escuela.
- Y, finalmente, el *marketing of schools*, en la que las escuelas mismas, en tanto que “empresas”, compiten entre sí e incluso se venden y compran como cualquier otra empresa, iniciándose en la filosofía empresarial en su organización y funcionamiento. En el marco de esta filosofía se ha desencadenado una carrera por dotarse, cuando pueden, de una imagen de “eficiencia empresarial” mediante la imitación de los signos de prestigio social de las empresas de élite (uniformes y códigos indumentarios, rituales de finalización y entrega de diplomas, actividades deportivas y control disciplinario). Se financian anuncios en prensa que den cuenta de esa imagen y la prensa colabora exhibiendo los palmarés de las ‘mejores’ escuelas, resultados que traducen una ‘buena frecuentación’ social.

Además de estas estrategias, habría que añadir la estrategia que están operando algunas grandes multinacionales para convencer a la comunidad escolar que una forma adecuada de conseguir recursos y materiales para sus centros es iniciar al alumnado e incluso a las familias en la compra de sus productos. De esta forma, no sólo no consiguen vender sus mercancías y publicitarlas, sino que también pretenden fidelizar a los niños y las niñas en el consumo de sus productos. Es lo que se podría denominar “*marketing with schools*”.

Por último, abordaremos una nueva modalidad, ya muy extendida, en la que a las grandes compañías no les basta con poner unos cuantos logotipos publicitarios en los colegios, ni dar a conocer su marca a través de materiales o libros de texto. Se han planteado que sus marcas no tienen por qué ser un agregado educativo sino el tema y eje central de los contenidos educativos, y no ya una asignatura optativa sino obligatoria. Afirman que los estudiantes deben aprender, pero ¿por qué no van a leer sobre nuestra empresa, escribir sobre nuestra marca e investigar sus propias preferencias en cuanto a las marcas u ofrecernos imágenes para nuestra próxima campaña? Estas compañías parecen creer que enseñar y crear conciencia de marca pueden ser dos aspectos del mismo programa. Por eso, la podríamos denominar “*schools to marketing*”.



## **Marketing in schools (publicidad en las escuelas)**

En EE.UU. no resulta infrecuente en estos días ver autobuses escolares en EE.UU. cubiertos con avisos de *Burger King* y *Wendy's*. El *school board* de la ciudad de Nueva York firmó un contrato publicitario por 53 millones de dólares para la fijación de anuncios en los autobuses escolares durante nueve años. Los niños y las niñas de primaria llevan libros forrados con avisos de *Kellogg's Pop-Tarts* y 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 volvió tan importante en Estados Unidos que hubo quien habló de "alumnado en venta" para describir la avalancha de la publicidad en las escuelas. La dependencia respecto a las financiaciones publicitarias se muestra especialmente sensible en los centros de zonas más pobres, allí donde la financiación de las escuelas es demasiado escasa para hacer frente a las necesidades educativas. 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.

En Alemania, Austria y Holanda la venta de espacio publicitario en las escuelas ha tenido gran repercusión: en las paredes exteriores e interiores, en las páginas de las revistas del alumnado e incluso en los libros de texto.

El ejemplo más significativo de esta venta de publicidad a las escuelas es la cadena de televisión *Channel One* que difunde todos los días dos minutos de publicidad en un programa de 12 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 8 millones de estudiantes repartidos entre 12.000 aulas es el público cautivo que está obligado por contrato a mirar el programa de anuncios y noticias de *Channel One*, que se emite cada día. *Le Monde* (3-12-99) describía así el compromiso: "Los alumnos no pueden eludir el programa cuyo contenido, criticado en ocasiones por su violencia, escapa sin embargo al control del cuerpo docente y de los padres de los alumnos. A los adolescentes se les niega, en general, el derecho a leer o a acudir a los aseos durante el tiempo en que la televisión está encendida". El contrato estipula ciertamente la prohibición de apagar el televisor o de bajar el volumen. De este modo, los chicos pasan el equivalente de seis días enteros al año mirando *Channel One* en al menos el 40% de escuelas secundarias e institutos. En esas escuelas la jornada de clases comienza con el telediario y los anuncios publicitarios de *Channel One*. 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 educadores y médicos estuvieran de acuerdo en que nuestros hijos no ven suficiente televisión. Es probable que haya lugar en el cole para algunos programas. 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% del tiempo se dedicaba a temas políticos, económicos, sociales y culturales. Un abrumador 80% restante estaba destinado a publicidad, deportes, partes meteorológicas y promociones de la propia cadena. La conclusión de estos investigadores es que era dudoso que tales informaciones aporten ningún tipo de beneficio educativo o cívico al alumnado y al

profesorado. Por si fuera poco, Channel One tiene una presencia desproporcionada en escuelas de comunidades con familias de bajos ingresos, por lo general pertenecientes a minorías; las comunidades donde hay menos dinero disponible para la educación y donde se gasta menos en libros de texto y otros materiales académicos. Una vez que estos distritos escolares reciben donaciones empresariales, se tiende a olvidar la financiación insuficiente por parte del gobierno. Gracias a esta estrategia Channel One puede vender sus anuncios a 195.000 dólares los treinta segundos, o sea, el equivalente del precio del anuncio en prime time. Una encuesta realizada por la Universidad de Massachussets ha mostrado que los programas de Channel One se difunden sobre todo entre las comunidades más pobres, en las escuelas con menos medios.

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.

La entrada de los ordenadores y de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones en las aulas no representa solamente un importante mercado directo de hardware, software y publicidad. También se trata, y quizás sea lo más importante, de un medio para estimular indirectamente, a través del alumnado y sus familias, el conjunto del mercado de la informática y los multimedia, captando su futura clientela, modelando su comportamiento respecto a los multimedia o incluso orientando sus futuras decisiones.

### **Marketing with schools (venta con las escuelas)**

*General Mills* y *Campbell's Soup* han ido más allá de estas estrategias primarias e idearon programas que gratifican a las escuelas por incitar a los padres y madres a comprar sus productos.

*General Mills* da a las escuelas diez centavos por cada tapa de sus productos que envíen, con lo que pueden ganar hasta 10.000 dólares al año. Eso representa la venta de 100.000 productos de *General Mills*.

El programa de *Campbell's*, Etiquetas para la Educación, es igualmente tremendo: "Material escolar gratuito para los niños de América" es el eslogan de la compañía. Las escuelas pueden conseguir un ordenador Apple iMac "gratis" por sólo 94.950 etiquetas de sopa. Para ello, *Campbell's* sugiere que cada estudiante mande una etiqueta por día. Con el cálculo de cinco etiquetas por niño a la semana, todo lo que hace falta es una escuela con 528 niños y niñas para obtener el ordenador (Moore, 2003).

Y a estas estrategias ya se han apuntado muchas otras empresas. Para obtener el material informático que les faltaba, 450 escuelas de Québec participaron en el concurso 'La educación por encima de todo' de la compañía de cereales *Kellogg*. La meta del juego consistía en aportar el mayor número de comprobantes de compra de cualquier producto de la compañía, desde los cereales más clásicos hasta los más dudosos pastelillos. El concurso estaba dotado con un premio de

40.000 dólares en material y programas informáticos, distribuidos entre los tres ganadores, así como entre las tres escuelas por sorteo.

### **Schools to marketing (“educación” con conciencia de marca)**

La sofisticación no tiene límites y cada nueva temporada, las grandes marcas encuentran nuevas vías de penetración en esta esfera, antes pública y ahora convertida en “nicho” clave de negocio presente y, sobre todo, futuro.

De esta forma, las corporaciones empresariales ya no se limitan a pedir a los editores de libros de texto que imaginen maneras de incluir sus productos en las notas y en las fotografías, sino que exigen a las editoriales de los libros de texto que les ayuden a crear o les diseñen directamente los anuncios que aparecen en los contenidos básicos de sus publicaciones.

*McGraw-Hill* publica un manual de matemáticas lleno de preguntas como estas: “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 permitían 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*.

Y las marcas relacionadas con un estilo de vida comienzan a preguntarse por qué deben someterse a los proyectos de editoriales que no les pertenecen. Por eso crean sus propias editoriales que convierten los libros de texto en un anuncio permanente, despojando a los contenidos educativos de su valor intrínseco, tratándolos como meros instrumentos de promoción de sus productos.

Numerosas empresas suministran ‘estuches pedagógicos’, como la marca de lápices *Crayola*, que contienen juegos y cuestionarios relacionados con su propia marca. 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 y Nueva Zelanda (Laval, 2004).

Cuando las hamburgueserías y los fabricantes de ropa deportiva y de ordenadores se encargan de compensar las carencias de la financiación pública, traen consigo sus propios programas educativos. De hecho, determinadas campañas promocionales de estas multinacionales se presentan como educativas, como la de *Pizza Hut*, que dice que está diseñada para favorecer la lectura. Este programa, implantado en 53.000 escuelas norteamericanas, recompensa con pizzas los aciertos en los ejercicios de lectura propuestos por el libro que distribuye la propia firma entre los jóvenes alumnos. En el restaurante donde se premia al chaval o a la chavala, el encargado le felicita personalmente y le entrega un adhesivo y un certificado. *Pizza Hut* ha sugerido a los directores y a las directoras de las escuelas que cuelguen, a la vista de todos y todas, una lista de honor *Pizza Hut* a mayor gloria de los alumnos y alumnas lectores.

La chocolatería *Hershey's* invita a los alumnos a hacer pedidos en línea y a calcular el coste de las tasas y los gastos de manutención a modo de ejercicios.

El objetivo de las grandes marcas, dice Klein (2001), ya no es que actores infantiles beban *Coca-Cola* en anuncios televisivos, sino que los estudiantes creen conceptos para la próxima campaña publicitaria durante la clase de lengua. Se pide al alumnado que cree nuevas campañas publicitarias o que rediseñe las máquinas expendedoras de *Pepsi*. No se trata de patrocinar la cultura, sino de ser la cultura. ¿Y por qué no? Si las marcas no son productos, sino ideas, actitudes, valores y experiencias, ¿por qué no pueden ser también cultura?

En un concurso que organizó Coca-Cola entre varias escuelas, una de ellas se lo tomó muy en serio y organizó el Día oficial de la C-C, durante el cual todos los alumnos y las alumnas debían acudir a clase con camisetas de C-C, se hacían una fotografía en una formación que dibujaba la palabra C-C, asistían a conferencias ofrecidas por ejecutivos de C-C, y durante sus clases aprendían sobre todo lo existente y que fuera negro y con burbujas. Y todo esto está subsidiado por un sistema educativo que se paga con los impuestos de los contribuyentes.

“Innumerables ofertas promocionales por parte de las empresas llegan cada día a las escuelas, los colegios y los institutos: acciones de animación, cintas de vídeo, maletines pedagógicos, folletos, se utilizan todos los medios y soportes para conseguir que entren las marcas en las aulas. Por parte de las empresas, el guión siempre es el mismo. El sector ‘infancia’ del departamento de marketing de una firma propone gratuitamente, o casi gratuitamente, material ‘lúdico e instructivo’. Si, en el nivel elemental, los productos a la vez pedagógicos y comerciales de las grandes empresas atañen a la vida cotidiana y las grandes funciones fisiológicas o sociales (consejos de higiene por parte de las marcas de champú y de dentríficos, consejos nutritivos por parte de las empresas agroalimentarias fabricantes de bebidas, bizcochos y cereales, etc.), en el nivel secundario la implantación se efectúa con material más culto y especializado. Unas veces se trata de una carpeta sobre el euro realizada por un banco y distribuida generosamente a los alumnos de secundaria; otras, son conferencias y salidas financiadas por una gran empresa especializada en la distribución de agua o en la producción de energía nuclear, o bien incluso películas que supuestamente muestran la vida laboral, las hazañas de la tecnología o la convivencia para ilustrar las clases de economía” (Laval, 2004, 199).

Al alumnado le enseña nutrición la *Hershey Corporation* en un esquema que incluye un debate sobre el lugar importante que ocupa el chocolate en una dieta equilibrada. En un curso de negocios se les enseña a los alumnos y a las alumnas en el aula a valorar el trabajo explorando cómo funcionan los restaurantes *McDonald's* y cuáles son las habilidades necesarias para llegar a ser un exitoso gerente de la firma, además de dar instrucciones sobre la forma de solicitar un trabajo allí.

Las grandes compañías responsables de numerosas catástrofes ecológicas y contra los derechos humanos, enseñan a nuestras futuras generaciones las maravillas de la ecología y el respeto por la naturaleza. El profesorado pasa vídeos sobre el medio ambiente producidos por *Shell Oil*, que se concentran en las virtudes de los motores de combustión externa y que enseñan a los estudiantes a gozar de la naturaleza conduciendo hasta allí, después de haber llenado convenientemente el depósito en una gasolinera *Shell*. *ExxonMobil*, por su parte, desarrolló un programa educativo sobre el reflorecimiento de la vida salvaje en el

escenario del trágico desastre ecológico causado por la marea negra del Exxon Valdez.

*Nestlé* enseña a nuestros chicos y chicas lo que es un desayuno “sano”. *Colgate* les educa para que se cepillen bien los dientes. *Casio* proporciona fichas pedagógicas para la utilización de sus calculadoras.

“Al menos 234 empresas están inundando las escuelas públicas con películas, libros de texto y programas de computación, disfrazado como ‘material didáctico’. Una clase de autoestima patrocinada por *Revlon* incluye una investigación sobre ‘días buenos y días malos para el pelo’. En una clase de historia se elogia a los ‘arrolladitos *Tootsie*’ diciendo que fueron parte de las dietas de los soldados durante la Segunda Guerra Mundial. *Exxon* ofrece un video sobre el derramamiento de petróleo en Valdez restando importancia a su impacto ecológico. Y *Chevron*, en una lección para usar en clases de instrucción cívica, recuerda a los alumnos que pronto podrán votar y tomar ‘decisiones importantes’ en relación con el calentamiento global, al que la compañía refuta calificándolo de ‘ciencia incompleta’” (John Borowsky, *New York Times*, 21 de agosto de 1999, A23).

La última vuelta de tuerca han sido los materiales y juegos pedagógicos pensados para introducir al alumnado en el mundo empresarial de las finanzas. Reforzando así un modelo de especulación como vía de aprendizaje y ensayo de las nuevas destrezas necesarias en la formación actual. El aprendizaje del capitalismo como contenido y estrategia de aprendizaje.

*Merryl Lynch* ha ofrecido al alumnado norteamericano el “kit del joven empresario” con el fin de enseñarles a crear su propia sociedad. *MasterCard* propone un paquete didáctico para enseñar a la juventud a gestionar bien su dinero. En Francia, el Banco CIC ha logrado introducir en los institutos el juego-concurso de los “masters de la economía”. El juego tiene como objetivo enseñar a los y las jóvenes de secundaria a especular en Bolsa. El equipo ganador es aquel que consigue obtener las plusvalías más importantes. El juego de CIC no ofrece ningún lugar a la puesta en duda de la institución bursátil, o de su importancia en el conjunto del sistema económico. No abre ningún espacio a la reflexión sobre la especulación bursátil, que se presenta como un juego natural e inofensivo sin consecuencias sociales, políticas y económicas.

La asociación ATTAC denunció públicamente este juego-concurso, denunciando asimismo el hecho de que un cd-rom titulado ‘*Ganar en Bolsa*’ hubiera recibido, en junio de 1999, el sello de calidad RIP (de reconocido interés pedagógico), cuando presenta de manera parcial, incluso tendenciosa, los objetivos de los mercados bursátiles y las lógicas que en ellos se ponen en juego.

En España estos juegos están de moda y son publicitados continuamente. Incluso las Cajas de Ahorro se han unido y, así, Caja España en su portal de Internet dirigido al alumnado con el nombre *t-enteras.com*, presenta un juego de bolsa que premia a la mejor operación de especulación cada mes con 1.200 euros (*Diario de León*, 10 de septiembre de 2005, E3).

En algunos institutos en EE.UU., el curso de económicas corre a cargo de *General Motors*. GM escribe y aporta los libros de texto, así como el temario del curso. Mediante el ejemplo de GM, los estudiantes aprenden los beneficios del capitalismo y el modo de dirigir una empresa..., como GM (Moore, 2003).

## Apertura de la educación superior al mercado

Pero aún más grave es lo que pasa en los niveles de educación superior. Aspectos importantes de los programas neoconservadores y en especial neoliberales, están dominando cada vez más el ámbito universitario.

La reducción del gasto público en educación superior es un hecho a nivel mundial. Por ejemplo, todos los países europeos han reducido visiblemente su gasto público por estudiante en la enseñanza superior a lo largo de los últimos años. En el Reino Unido, desde 1989, se ha venido asistiendo a una reducción de más del 30% del gasto. En Alemania, desde 1999, los créditos universitarios, tanto para la investigación como para la enseñanza, se conceden según los resultados obtenidos y no sobre la base del número de estudiantes. En el nuevo modelo de enseñanza superior propuesto en Francia por el Informe Attali, cada departamento universitario, cada escuela, cada centro de enseñanza superior deberá ser evaluado cada cierto tiempo y recibir medios según sus méritos y resultados.

En España, además de recortarlo<sup>1</sup>, se reorienta el gasto del dinero público hacia las carreras “rentables” para las empresas y favoreciendo la creación de instituciones privadas de enseñanza superior. Además se orienta el dinero, a través de subvenciones, hacia los proyectos en los que trabajen conjuntamente las empresas y las universidades. La ministra de Educación de España aseguraba en abril de 2005 que el Ministerio invertiría 1.000 millones de euros “para impulsar la cooperación entre los investigadores y las empresas”. En este plan se conceden préstamos sin intereses y subvenciones para aquellos proyectos en los que las empresas colaboren con universidades o centros públicos de investigación. El plan pretendía también “aumentar la participación empresarial hasta dos terceras partes del total”. Estas ayudas están “destinadas a grandes proyectos empresariales con un mínimo de inversión de entre 6 y 8 millones”. La novedad es que se “suprimen las garantías exigidas a sociedades y promotores”. Las empresas ya no necesitan avales y disponen de hasta tres lustros para devolver el dinero. Igualmente se incentiva “la incorporación de jóvenes universitarios al mundo tecnológico”. La ministra manifestó que esperaba que con estas medidas el mundo empresarial apostara por la tecnología (*El Norte de Castilla*, martes 12 de abril de 2005, 49).

Los recortes de presupuesto para proyectos “improductivos” (una metáfora verdaderamente reveladora) de orientación humanística y/o crítica, la creciente presión para lograr “eficiencia” y estándares más elevados, y, sobre todo, la creciente integración de la enseñanza, la investigación, la subvención, y muchas de las otras funciones universitarias al proyecto industrial, constituyen todos indicadores de los efectos de ambos aspectos de la compleja reestructuración de nuestra vida cotidiana (Apple, 2000, 159).

En la presentación del catálogo de titulaciones universitarias que sustituyen a las diplomaturas y licenciaturas y marcan las directrices de los posgrados y máster en la Universidad Española, el Consejo de Coordinación Universitaria optó por cumplir el objetivo de reducir estas titulaciones marcado por el Decreto de Bolonia, centrando dicho recorte en las Humanidades. De las más de veinte titulaciones vigentes en esa área, el grupo proponía reducirlas a la mitad: diez grados. La gran ausente era la Historia del Arte, titulación implantada en 24 universidades públicas y

---

<sup>1</sup> Si en la Universidad de Oxford el presupuesto por alumno o alumna es de 29.000 euros, en las Universidades españolas oscila entre 3.000 y 10.000 euros (TE, 2005, 33).

con 16.000 alumnos y alumnas matriculados en España (*Diario de León*, jueves, 5 de mayo de 2005, 39).

### **Prioridad de lo rentable**

El concepto de calidad, invocado hasta la saciedad en los documentos oficiales sobre la convergencia europea, permanece de forma deliberada en la más absoluta indefinición puesto que se está utilizando, implícitamente, en el sentido de “excelencia y distinción”. Se priman así la evaluación de las universidades como control, auditoria y rendimiento de cuentas, enfoques que surgen vinculados a la empresa y poco coherentes con el discurso pedagógico que arroja otros aspectos del proceso de convergencia. Se centra así cada vez más en modelos de acreditación centrados en los resultados, el rendimiento de los estudiantes y su empleabilidad y en el establecimiento de rankings comparativos, fomentando una abierta competencia entre universidades y centros de educación superior (Fueyo, 2005).

La lucha por obtener presupuesto para investigación, para edificación, y para programas nuevos y mejores, ha provocado que las universidades se adapten cada vez más a las prioridades de corporaciones, fundaciones y otros donantes de la élite. Esto constituye también un reflejo del hecho de que el dinero disponible para la investigación de temáticas de interés para las empresas y la industria es mucho mayor que el dinero disponible para la investigación de cuestiones locales de interés para los pobres, las minorías y las mujeres de la clase trabajadora.

“So pretexto de ‘excelencia en la gestión’, las universidades se transforman poco a poco en vulgares empresas con fines comerciales. Su actividad se centra en la búsqueda de ‘clientes’ y de fuentes de financiación capaces de sostener su potencial desarrollo. Tanto en las asignaturas enseñadas como en la investigación básica, se descuidan o se abandonan los ámbitos que no conducen rápidamente hacia aplicaciones rentables. Los cosméticos de lujo dan más beneficios que la lucha contra el SIDA en África. La puesta a punto de energías renovables no tendrá mucha importancia frente a la exploración de los últimos yacimientos petrolíferos aún sin explotar” (Hirtt, 2003, 102).

De esta manera, en este proceso se le asigna cada vez más el aval institucional a aquello que es percibido como económicamente útil. La universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía. Parece no encontrar ya más razón de ser legítima que la salida profesional del alumnado y el beneficio que las empresas pueden extraer de las investigaciones y de la formación que pueden recibir en ella los futuros trabajadores y trabajadoras de sus empresas, formados a costa del dinero público.

Lo que se ha convertido en la tarea esencial de la enseñanza superior en la época de la globalización neoliberal, ya no es la producción de ‘seres humanos razonables’, es decir, de personas capaces de juzgar y decidir razonable y rigurosamente, sino la de asalariados intelectualmente muy cualificados. La educación humanista, por muy ilusoria que haya podido ser su pretensión a la universalidad en una sociedad de clases, al aspirar al completo desarrollo de todas las facultades intelectuales, morales y físicas, 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. Al contrario, la educación, en la era neoliberal, aspira a la formación del asalariado o, más

generalmente, del 'activo' cuya existencia parece reducirse a la aplicación de conocimientos estratégicos en el ejercicio de una profesión especializada o de una actividad considerada socialmente útil. Al no tener ya como horizonte más que el campo de las profesiones y las actividades existentes, encierra en un presente al que es necesario adaptarse, cueste lo que cueste, eliminando la utopía de una liberación (Laval, 2004, 78).

## **De la universalidad a la comerciabilidad**

La globalización neoliberal necesita el control, no sólo de los mercados y de las plantas y equipamientos productivos, sino también el de la ciencia. Inicialmente, este monopolio en torno de la ciencia tomó la forma de control de patentes; esto es, el control sobre los productos de la tecnología científica. Después se convirtió en control sobre el proceso mismo de producción científica, por medio de la investigación industrial organizada y regulada. Finalmente, comenzó a incluir el dominio sobre los prerrequisitos sociales de este proceso: el desarrollo de instituciones necesarias para la producción tanto de conocimiento científico como de personas capaces de adquirir dicho conocimiento, y la integración de estas instituciones en el sistema corporativo de industrias de base científica. Así, la innovación se concentra en la transformación de la ciencia misma en rentabilidad empresarial.

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 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. 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.

Esta última es la forma de interferencia más insidiosa y que comienza aún antes de las propias investigaciones es la creación de cátedras de investigación financiadas por las empresas y bautizadas con nombres tan sonoros como la de "Profesor Emérito de Administración de Hoteles y Restaurantes de *Taco Bell*" de la Universidad estatal de Washington, la "Cátedra *Yahoo!* de Tecnología Informática" de la Universidad de Stanford y la "Cátedra *Lego* de Investigación sobre la Enseñanza" del Instituto de Tecnología de Massachusetts.

"En las universidades de todo el país se están fundando cátedras de libre empresa dedicadas a la educación económica. Algunas de las mayores empresas han implementado programas (como el *Ryerson Plan*) en los que los profesores trabajan con la gerencia empresarial durante el verano, de tal manera que pueden aprender la "verdadera historia de los negocios americanos y llevar el mensaje a sus alumnos y a sus colegas" (Apple, 2000, 12).



## Privatizar la educación superior

El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional pretenden introducir cuotas en el nivel de licenciatura (o de grado), transfiriendo los costos a las familias; otorgar préstamos educativos a todos los estudiantes como complemento a esas cuotas, siendo éstos, y no sus familias, quienes adquirirán la deuda y el compromiso de devolverla posteriormente<sup>2</sup>; y promover la privatización de los servicios en todos los niveles educativos socialmente más rentables como laboratorios, servicio de limpieza, seguridad, estacionamientos, comedor, etcétera.

Se intenta reducir el peso económico del sector estatal en la educación, así como de condicionar la financiación pública a la previa obtención de financiación privada (eufemísticamente denominada “externa”), hasta el punto de llegar a convertir esta exigencia en un sorprendente requisito de calidad (tal y como ha sucedido con las menciones de calidad de los programas de doctorado en España). 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 penetración de la lógica del beneficio inmediato se produce en primer lugar 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 estos intereses, inclusive en las más prestigiosas revistas.

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. Según un estudio de 1994 sobre las asociaciones de las empresas y la investigación en universidades de EE.UU., en el 35% de los contratos las empresas conservaban el derecho de impedir la publicación de los estudios, y el 53% de los académicos entrevistados dijeron que su publicación “podía ser aplazada”.

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 maccarthismo ideológico.

El proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior está adoptando un modelo que tiende a acentuar las diferencias sociales en el acceso a la educación superior: en la mayoría de las universidades, los títulos de grado acabarán significando tan sólo un mero “pase” al mundo laboral, mientras que los títulos de posgrado, los que verdaderamente van a introducir la diferencia en punto a la cualificación, se acabarán convirtiendo en el negocio. La reducción del primer ciclo universitario a tres años que otorga un título “directamente explotable en el mercado europeo” significará para muchos y muchas que el nuevo primer ciclo se convertirá en ciclo único.

El proceso de jerarquización y desigualdad se ha acelerado ya en la enseñanza superior. Por una parte, las universidades de élite, en general privadas,

---

<sup>2</sup> Estos créditos a los estudiantes conducen a que durante la permanencia en la universidad (cinco años), el alumno o la alumna adquiera una deuda que lo compromete durante quince años.

que imparten una enseñanza muy especializada, con enormes recursos y que seleccionan a sus estudiantes mediante derechos de matrícula elevados y exámenes de ingreso y al profesorado mejor preparado con contratos caros. Esos centros multiplicarán y multiplican ya los acuerdos de franquicia o los hermanamientos que permiten a universidades europeas o asiáticas expedir títulos certificados por prestigiosos institutos americanos. En la parte más baja de la escala subsistirán centros públicos de educación superior, muy abiertos, mal financiados, con escasos recursos, con profesorado sobrecargado de docencia e investigación y considerados de calidad media o mediocre.

La globalización de la enseñanza superior y su apertura a la competencia en un contexto de recorte presupuestario continuado conducen así directamente hacia la privatización. ¿Privatización total? No. Los mercados sólo se interesan por aquello que es potencialmente rentable: la enseñanza de las élites que disponen de medios para pagar o que pueden anticipar ingresos suficientes; los conocimientos y las competencias que representan una apuesta económica suficiente para justificar la aportación de importantes capitales privados. De esta manera se ve cómo se desarrolla lo que algunos anglosajones llaman el “capitalismo académico”: universidades cuyo personal sigue siendo retribuido en una gran parte por el Estado, pero cada vez más comprometidas en una competencia de tipo comercial, en busca de fuentes de financiación complementarias (Hirtt, 2003).

Incluso algunas grandes empresas han dado un paso más allá y no esperan a obtener trabajadores y trabajadoras formados por el sistema educativo público. Se han vuelto tan poderosas que muchas han creado sus propios programas de postsecundaria y formación permanente. Los *Burger King* han abierto “academias” en catorce ciudades de Estados Unidos, mientras que *IBM* y *Apple* analizan la idea de abrir escuelas para obtener beneficios. *Whittle Communications* (una corporación en gran medida propiedad de *Time Warner* y la *British Associated Newspapers*) no sólo proporciona antenas de satélite y televisores a cambio de divulgar propaganda a más de diez mil escuelas (proyecto *Channel One*), sino que se plantea abrir mil escuelas con fines de lucro que estén al servicio de dos millones de niños y niñas dentro de los próximos diez años. Por otra parte, las corporaciones estadounidenses gastan aproximadamente 40 mil millones de dólares anualmente, muy próximo al gasto anual total de ese país en cuatro años, en escuelas de capacitación y universidades para entrenar y educar a sus actuales empleados y empleadas. Incluso en un período tan lejano como a mediados de los ochenta, *Bell and Howell* tuvo treinta mil estudiantes en su red de superación, e *ITT* poseía la propiedad de veinticinco instituciones de este tipo. La *AT&T* sola llevó a cabo más acciones educacionales y de entrenamiento que cualquier Universidad del mundo (Torres y Burbules, 2005).

## Bibliografía

- APPLE, Michael. (2000). *Teoría crítica y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- CAÑADELL, Rosa. (2005). El debate oculto sobre la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 82-86.

- GENTILI, Pablo. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros y otras. (Compils.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (102-129). Madrid: La Piqueta.
- HIRTT, Nico. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- KLEIN, Noami. (2001). *No Logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- LAVAL, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MOORE, Michael. (2003). *Estúpidos hombres blancos*. Barcelona: Ediciones B.
- TORRES, Carlos Alberto y BURBULES, Nicholas C. (2005). Introducción. En BURBULES, Nicholas C. y TORRES, Carlos Alberto. (Coords.). *Globalización y Educación. Manual Crítico* (7-30). Madrid: Popular.