

Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública

JUAN CARLOS PARDO PÉREZ

ALFONSO GARCÍA TOBÍO

Universidad de Santiago de Compostela

“Hay derechos que no se conceden [...] sino con la única finalidad de que no sean empleados”

André Malraux

Resumen

El neoliberalismo, doctrina política y económica dominante, hace del mercado la única referencia de todas las relaciones humanas. Adoptando la “libertad individual” como máximo valor, critica el intervencionismo del estado, en particular las políticas sociales y el estado del bienestar, porque promueven un igualitarismo que atenta contra la libertad, la competitividad y la búsqueda del beneficio económico. Las políticas neoliberales se traducen en reformas fiscales que reducen los impuestos sobre los ingresos de las personas y las ganancias de las empresas; desregulación, que elimine las trabas al capital financiero, comercial y productivo; y privatización de las empresas estatales y de las instituciones que prestan servicios sociales.

La educación es un espacio de capital importancia para el neoliberalismo. En primer lugar, porque reclama que se considere como un bien de consumo, que debe ofrecerse en un mercado libre, venderse, comprarse y ser rentable en términos económicos. En segundo lugar, porque, al entender que la escuela es un poderoso mecanismo de control ideológico, exige del estado el ejercicio de un férreo control del currículum, con el fin de que la escuela produzca el tipo de personas que necesita el sistema capitalista de mercado.

Palabras clave

Neoliberalismo, Estado del Bienestar, educación pública, escuela selectiva, escuela comprensiva

Abstract

Neoliberalism, politically and economically leading doctrine, turns market into its only reference of all human relationships. By adopting individual freedom as its highest value, it criticizes the state control specially its social policies and the welfare state because they foster a kind of egalitarianism which tries to neglect freedom, competitiveness and the search for financial benefit. Neoliberalism policies result in tax reforms which reduce taxes both on people's incomes and companies' profits. It also leads to: de-standardization which gets rid of the hindrances to financial, commercial, and productive capital assets and privatization of state-run companies and social welfare institutions.

Education is a highly relevant area to neoliberalism. Firstly because it claims to be considered as consumer goods which has to be: offered in a free market, sold and bought as well as profitable in financial terms. Then, because on viewing the school as a powerful element of ideological control, it is understood that the state should exert a strong control on the curriculum. Such control should result in a school which produces the type of person required by the market capitalist system.

1. Introducción

La escuela pública tal como hoy la conocemos es una conquista social de muchos hombres y mujeres, que consideraron que la educación era un medio de liberar a sus hijos de las penosas condiciones de vida que estaban padeciendo. Las demandas y reclamaciones de una escuela que proporcionase una enseñanza de calidad, que fuese capaz de ofrecer igualdad de oportunidades, con independencia del origen social de sus alumnos, culminó en la escuela comprensiva: aquella que acogía en sus aulas a todos los alumnos de la comunidad, fuese cual fuese su condición o clase social. Esta escuela comprensiva formaba parte de un conjunto de mejoras sociales (empleo, sanidad, pensiones, subsidio por desempleo) que, en conjunto, reciben el nombre de “Estado del Bienestar”. Las crisis económicas que tienen lugar en la década de los 70 explican el resurgimiento de un capitalismo salvaje, impulsado ideológicamente por la doctrina neoliberal, que reclama el debilitamiento del Estado, el desmantelamiento del Estado del Bienestar y el imperio del mercado como único referente de toda relación social. El objetivo de este trabajo es tratar de situar a la escuela en este proceso histórico, y entender las embestidas que, como servicio público, está sufriendo.

2. A la conquista del alma: la creación de la escuela

La escuela, tal como hoy la conocemos, es un invento social del siglo XIX. Hija de las revoluciones sociales (en particular, la Revolución Francesa) y de la revolución en las formas de producción (la Revolución Industrial) del siglo XVIII, nace en medio de una confrontación entre los que pensaban que a la escuela, en consonancia con los ideales revolucionarios, le cabría la digna función de formar ciudadanos libres e iguales, capaces de ejercitar sus derechos políticos y de participar de forma activa en el progreso social, y los que creían que la educación escolar contribuiría peligrosamente a transmutar el orden social establecido.

Delval (1990, páx. 22-23) ilustra con ejemplos esta última posición. Se hace eco de una carta anónima publicada en 1797 por el *Gentleman's Magazine*, que decía:

“Hay, quizás, más criminales entre esa clase de hombres que tienen una educación superficial que entre aquellos que nunca fueron enseñados a escribir o

a leer. Las ocupaciones laboriosas [...] deben ser realizadas por aquellos que nacieron en los niveles más bajos; pero nadie se sentirá dispuesto a ocuparse de los empleos más serviles o de las faenas más desagradables, si su mente se abre y sus capacidades aumentan mediante cualquier posible mejora escolar que se les proporcione: sin embargo, esos empleos y esas faenas deben ser necesariamente realizados. La sociedad posiblemente no puede subsistir sin ellos; y, seguramente, ninguno puede estar mejor adaptado a ese propósito que los que nacieron en el estado de pobreza. El hombre, cuya mente no está iluminada por ningún rayo de ciencia, puede realizar su tarea en el más sórdido empleo sin las menores ideas de elevarse a sí mismo a una situación más alta, y puede descansar por la noche con perfecta satisfacción y contento. Su ignorancia es un bálsamo que suaviza su mente en la estupidez y el reposo, y excluye a la emoción de descontento, orgullo y ambición. Un hombre sin cultura literaria difícilmente tratará de formar insurrecciones o planeará fútiles proyectos para la reforma del estado. Consciente de su incapacidad, se alejará de tales asociaciones; mientras que los que están calificados por un tinte de aprendizaje superficial, y absorbieron las perniciosas doctrinas de escritores sediciosos, serán los primeros en excitar rebeliones, y llevar a un reino floreciente a un estado de anarquía y confusión”.

Recuerda también las palabras del parlamentario inglés Davies Giddy quien, con motivo de la discusión de un proyecto de ley que pretendía instituir “escuelas parroquiales” que proporcionasen dos años de educación gratuita para niños pobres, dijo:

“Sin embargo, por muy hermoso que en teoría pueda parecer el proyecto de proporcionar educación a las clases trabajadoras de los pobres, sería perjudicial para su moral y su felicidad; les enseñaría a despreciar su suerte en la vida en lugar de hacer de ellos buenos sirvientes en la agricultura y en otros empleos penosos a los que su rango en la sociedad los destinó; en lugar de enseñarles la subordinación, los convertirá en facciosos y refractarios, como es evidente en los distritos manufactureros; los capacitaría para leer panfletos sediciosos, libros viciosos, y publicaciones contra la cristiandad; los haría insolentes con sus superiores; y, en pocos años, el resultado sería que el poder legislativo vería necesario dirigir el fuerte brazo del poder hacia ellos y proporcionar a los magistrados ejecutivos leyes mucho más vigorosas de las que existen actualmente”.

La confrontación entre estas dos posiciones políticas se resolvió fundando la escuela como institución universal generalizada para toda la

población (tal como reclamaban los progresistas), pero bajo criterios conservadores, pues los más reticentes empezaron a ver en la escolarización un medio de socializar al pueblo en los valores de las clases dominantes y de prepararlo para los requerimientos del trabajo industrial (cf. Fernández Enguita, 1990).

Ahora bien, esta percepción de que la escuela podría resultar beneficiosa para el nuevo orden social, no ocultaba los peligros potenciales de un exceso de formación escolar, que se neutralizó con la división de la escuela en dos sistemas diferenciados: la escuela primaria o elemental, para los hijos de las clases trabajadoras, y la escuela secundaria, para los hijos de las clases superiores. Como hace notar Fernández Enguita (1986), este modelo dual no era más que la traducción en la escuela de un modelo social más general, según el cual la comunidad estaba, y debía estar, dividida en clases, con niveles de riqueza distintos y, probablemente, con derechos políticos también distintos. A cada una de estas escuelas se les asignaron funciones y propósitos diferentes. Se esperaba que la escuela secundaria formaría a las élites, mientras que la primaria prepararía a los futuros trabajadores para desempeñar labores en las fábricas, lo que requería hábitos de disciplina, orden, laboriosidad, sumisión a la autoridad, incluso adoctrinamiento religioso.

No era tan importante que las escuelas primarias proporcionaran instrucción a las clases trabajadoras como que contribuyeran a transmitir determinados valores y a desenvolver en sus alumnos hábitos de comportamiento adecuados a las demandas de las fábricas, hasta tal punto que, como nos recuerda Delval (1986), sólo a principios del siglo XIX empieza a aconsejarse que los profesores sepan leer y escribir. Sobre esta función de transmisión de valores y formación de hábitos, Fernández Enguita (1990) recoge la opinión de patronos de aquella época que, en síntesis, vienen a reconocer la importancia de la escuela para estos propósitos. Sirva como ejemplo la opinión de uno de ellos quien, incluso, funda él mismo una escuela:

“Otro punto de la educación moral sobre lo que nunca se insistirá demasiado es lo que concierne al consentimiento y la disciplina en el taller. Porque la producción moderna no es verdaderamente útil y beneficiosa sino en la medida en que se basa en una organización metódica. Sin embargo, en la base de toda organización no es posible substituir la autoridad por la anarquía. Es preciso, por lo tanto, que el obrero aprenda a plegar sus resistencias naturales al deber absoluto de obedecer, y eso es lo que le enseñaremos [...] La

disciplina en el taller constituye la dignidad bien entendida del obrero; la higiene y la previsión terminan de hacer de él un hombre consumado” (Charlot e Figeat, 1985, citados en Fernández Enguita, 1990, página 128).

O esta otra de T. Harris, Comisionado de Educación de los Estados Unidos:

“...la puntualidad, la precisión, la obediencia implícita al encargado [...], son necesarios para la seguridad de otros y para la producción de cualquier resultado positivo. [La] escuela lleva a cabo esto tan bien que a algunas personas les trae el recuerdo desagradable de una máquina” (Tyack, 1974, citado en Fernández Enguita, 1990, página 129).

Con la finalidad de modelar a los individuos para someterlos a las disciplinas de las fábricas, la escuela asumió un modelo de organización y funcionamiento análogo al modelo de organización y funcionamiento del trabajo en las fábricas. Todo está programado: las entradas, las salidas, las actividades que hay que desenvolver, las formas de interacción entre los alumnos y sus maestros. En las aulas, como en las cadenas de montaje, ristas de pupitres alineados frente a la tarima en la que se levanta la mesa del profesor, se sientan decenas de niños que, en silencio escuchan los dictados del maestro, responden a sus órdenes con precisión y desarrollan con rigor las actividades que aquel les demanda. Aquí, en las escuelas, aprenden la puntualidad, la disciplina, la compostura, a prestar atención, a obedecer las órdenes de los superiores, a ocupar la propia posición en el contexto de la organización, a ajustar las actividades a ritmos temporales preestablecidos, hábitos que permitirán a los futuros trabajadores ocupar sus puestos en las fábricas.

Esta similitud y continuidad entre la escuela y la fábrica se pone de relieve en la apreciación de Toffler (1970) según la cual la escuela resultó ser esa “ingeniosa máquina” concebida por la sociedad industrial para producir la clase de adultos que precisaba. El sistema educativo, en el seno del cual nace esta escuela, no tenía otro fin que formar al hombre industrial. Para este fin, se acostumbra a los niños a sentarse en los sitios señalados, a responder al timbre con cambio de actividad. Toffler ve en la reglamentación casi militar, en la falta de individualización, en el rígido sistema de aulas, grupos y grados, en el papel autoritario del maestro, los trazos que hicieron tan eficaz la escolarización de masas como instrumento de adaptación a la sociedad industrial.

3. El inicio de un sueño: el estado del bienestar

Si bien, como acabamos de ver, bajo los parámetros ideológicos conservadores se desarrolló un sistema educativo clasista, más interesado en reproducir las clases sociales, en modelar el carácter y el comportamiento de los alumnos y en responder a las demandas productivas de la sociedad industrial que en la formación e instrucción de la ciudadanía, los ideales progresistas no fueron abandonados. Desde estas posiciones se sigue viendo a la escuela y a la educación escolar como un instrumento para conformar una sociedad más justa y más igualitaria, de ahí que se reclame la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación común para todos los ciudadanos. Estas reclamaciones, aunque sólo en parte, serán atendidas en el contexto de cambios sociales y económicos que tienen lugar en las primeras décadas del siglo XX.

Las crisis del modelo capitalista (de las que la Gran Depresión de 1929 es el mejor ejemplo) las revoluciones populares que, como en Rusia en 1917, llevan al poder al proletariado, la fortaleza que fueron adquiriendo los movimientos obreros y sus organizaciones (partidos y sindicatos) y las dos guerras mundiales (en particular la segunda, que deja destruidos buena parte de los países occidentales), animan a los gobiernos de las democracias burguesas a asumir la intervención del estado en la economía, estableciendo reglas y controles que terminan por dar al capitalismo un semblante más amable y más humano.

El reglamento de la economía por parte de los estados, que tenía por objeto favorecer la producción y el consumo, pretendía garantizar el pleno empleo y la participación de los trabajadores en las ganancias de las empresas. Pero tenía, además, otro ingrediente capital: una red de seguridad que permitía a los trabajadores seguir consumiendo en circunstancias que les impedían trabajar: enfermedad, paro, jubilación (cf. Lipietz, 1997). Alrededor de esta idea se configura el denominado “Estado del Bienestar”, por el que los estados contraían la responsabilidad y el compromiso de garantizar el bienestar de sus ciudadanos. Formaban parte de esta red el seguro de desempleo, las pensiones de jubilación, la sanidad y la educación.

Como parte del Estado del Bienestar, la educación –pues éste es el tema de nuestro trabajo– merece una reflexión especial. Las clases trabajadoras no sólo reclaman un reparto más equitativo de la riqueza, sino también del saber. En palabras de Gómez Llorente (2000), el movimien-

to obrero “exigía con el mismo empeño mejores salarios y más escuelas” (pág. 57). Pero reclaman, al mismo tiempo, el fin de la escuela segregada, de esa escuela que selecciona a los alumnos según su procedencia social.

Al calor de estas reclamaciones se inicia en los años cincuenta, en buena parte de los países occidentales, el debate acerca de la llamada “escuela comprensiva”, que va a desembocar en reformas de los sistemas educativos. El objetivo básico de estas reformas es superar el sistema educativo dual, en el seno del cual niños y niñas de las diferentes clases sociales estudian distintos currícula escolares en distintos centros. Se trataría ahora de ofrecer a todos los alumnos, hasta los dieciséis años, planes de estudios unificados, integrados, substancialmente idénticos para todos, y desarrollados en los mismos centros y en las mismas aulas, evitando de este modo una segregación temprana e irreversible que favorecería a los hijos de las familias acomodadas.

En plena efervescencia de demandas de cambio social, de mayor igualdad y de reclamación de los derechos civiles, al debate sobre la “escuela comprensiva” se suma, a principios de los sesenta, la discusión sobre la “integración educativa”. Desde el momento de su institucionalización, los responsables de la escuela no pudieron o no quisieron encontrar acomodo a niños que, por sus características físicas o psicológicas, tenían especiales dificultades de aprendizaje que interferían en el trabajo regular de los profesores, obstaculizaban el progreso de los otros niños y, en consecuencia, representaban una amenaza para el orden de las aulas (Tropea, 1996).

El problema se enfrenta desarrollando diversas prácticas de exclusión de la escuela ordinaria, prácticas que se legitiman en concepciones del psiquismo humano según las cuales las dificultades de aprendizaje de los niños tienen causas orgánicas, innatas e irreversibles. A finales de los cincuenta, como decíamos, empieza a germinar un movimiento social que pide que se apliquen los derechos civiles (entre ellos los relativos a la educación) a todos los sujetos que, por sus características individuales, fueran segregados del sistema. Esta demanda, que tiene un componente ético, se verá respaldada por cambios conceptuales que, en los 60 y 70, se producen en las ciencias sociales y humanas. En primer lugar, las tesis hereditaristas, que sirvieran para legitimar las desigualdades sociales (al considerarlas como diferencias entre los individuos en capacidades y méritos innatos) son desacreditadas por críticas metodológicas serias y

por formulaciones teóricas alternativas que desvelaban la trama ideológica que subyace a las propuestas del determinismo biológico y de la sociobiología (por ejemplo, Kamin, 1974; Sahlins, 1976). En segundo lugar, los sociólogos de la educación de orientación marxista ponen de relieve que los privilegios sociales, antes que fruto de la reproducción biológica, resultan de procesos de reproducción social. Coinciden en que la escuela es una institución establecida para la reproducción del orden social y económico existente (Bowles y Gintis, 1976; Baudelot y Establet, 1971), y lo hacen privilegiando los valores y formas de expresión propios de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1971)¹.

Entre los años sesenta y setenta, pues, en el contexto del Estado del Bienestar, la mayor parte de los estados occidentales asumen un modelo de escuela única, que incluya a todos, respetuosa con las diferencias individuales de los alumnos, y capaz de ofrecer la ayuda educativa que cada uno necesita para poder desenvolver al máximo sus capacidades.

En España, este proceso se desarrolló más tardíamente. Las tensiones y las contradicciones políticas entre las posiciones progresistas y conservadoras tuvieron en la educación su especial campo de batalla.

Con la excepción de momentos históricos puntuales (como los primeros años de la II República), la educación escolar se dejó en manos privadas (especialmente de la Iglesia), lo que explica, por una parte, la escasa implantación de la escuela pública y, por otra, los déficit de la educación básica que intentaron corregirse con la Ley de Villar Palasí en 1970 (cf. Moncada, 1987). Hasta entonces, el sistema educativo español resultaba ser un paradigma de la doble red de escolarización (una educación primaria pensada para los hijos de las clases trabajadoras y una educación secundaria de oferta privada para los hijos de las clases más acomodadas) que dividía y discriminaba a los alumnos por procedencia socioeconómica.

La Ley General de Educación de 1970, si bien no corrige el predomi-

1 Nunca será demasiado insistir en que las ciencias sociales, como muchas veces se nos quiere hacer creer, no son neutras políticamente. La reclamación de mayor igualdad, de derechos sociales para todos los ciudadanos a partir de la II Guerra Mundial, por fuerza habría de desprestigiar las concepciones individualistas, deterministas y reduccionistas del ser humano. Como veremos más adelante, a partir de los ochenta, con el inicio del neoliberalismo y los gobiernos conservadores de la Nueva Derecha en Gran Bretaña y EE.UU., aquellas concepciones sobre el ser humano y sobre la sociedad que considerábamos superadas, volverán a ponerse de moda, como instrumentos de legitimación de un nuevo orden social.

nio de la escuela privada (que es subvencionada por el Estado) en beneficio de la pública, ofrece en la etapa de Educación General Básica (la antigua EGB) ocho años de formación común a todos los alumnos del país. Sin embargo, hay que esperar a los años ochenta para que se desarrollen, en relación con la educación, las políticas características del “Estado del Bienestar” que ya se venían aplicando en los países occidentales desde los años sesenta. Es en la década de los ochenta cuando, a la par que se expande la red de centros públicos de todos los niveles educativos, se aprueban las leyes que propician la integración de todos los alumnos (sean cuales sean sus características físicas, psíquicas o sociales) en el sistema educativo ordinario, y se amplía en dos años más (por lo tanto, hasta diez años) la educación básica obligatoria y gratuita.

4. Fin del sueño y pesadilla: el neoliberalismo y la concepción del mundo como un supermercado

Los graves conflictos acaecidos en las primeras décadas del siglo XX explican, como dijimos anteriormente, que los estados tomaran el control de la economía para, mediante las oportunas reglamentaciones y controles, favorecer una mayor cohesión social por medio de un reparto más equitativo de la riqueza y, por extensión, afrontar las graves crisis cíclicas del modelo capitalista, que se viera en serio riesgo con la crisis de 1929.

¿Qué produce la ruptura del contrato o compromiso social (que fuera capaz de promover un importante desarrollo económico y una mejora en el nivel de vida de toda la población) en el seno de las sociedades occidentales? Podemos apuntar dos momentos históricos relativamente distantes en el tiempo. Por una parte, los sucesivos incrementos en los precios de petróleo en los primeros años de la década de los setenta y, por otra, el progresivo deterioro, con el colapso definitivo a finales de los ochenta, del socialismo soviético. Si la subida de los precios de petróleo redujo los beneficios empresariales, la caída del “Muro de Berlín”, aireado por muchos como el símbolo del fracaso del llamado modelo del “socialismo real” (dejando el modelo capitalista como único vencedor de una contienda que duraba ya setenta años), abrió las compuertas a las ideologías conservadora y neoliberal, que habían vivido agazapadas a la espera de volver a poner en práctica sus doctrinas.

El neoliberalismo actual no es más que un *aggiornamento* de las teorías económicas del liberalismo de los siglos XVIII e XIX (Adam Smith, David Ricardo, John Stuart Mill, Thomas Malthus) (cf. Montes, 1996). Su puesta al día corre a cargo de Friedrich August von Hayek, economista británico de origen austríaco que recibió el Premio Nóbel de Economía en 1974. Su influencia se nota en Chicago, donde es profesor de esta Universidad entre 1950 y 1962, generando un poderoso círculo de economistas neoliberales al frente de los que destaca Milton Friedman, también Premio Nóbel de Economía en 1976.

La crisis económica que empieza a fraguarse a principios de los setenta representa una ocasión excepcional para que los neoliberales ajusten cuentas con el modelo de estado social vigente en estos momentos. Hacen responsable de la crisis al estado, al que acusan de un excesivo intervencionismo en los asuntos económicos en detrimento de la iniciativa privada. Critican al Estado del Bienestar porque, a su juicio promueve un igualitarismo que destruye la libertad individual de los ciudadanos y la competencia, cualidades de las que depende la prosperidad general. Para los neoliberales, la desigualdad es un valor indispensable para el desarrollo de las sociedades capitalistas. Las raíces de la crisis económica de los setenta hay que buscarla en el excesivo poder de los sindicatos y del movimiento obrero porque, con sus reclamaciones salariales, aminoran las ganancias empresariales y obligan al estado a aumentar los gastos sociales.

Por una parte, pues, postulan la necesidad de un estado fuerte, capaz de romper la fuerza de los sindicatos y de mantener una férrea disciplina presupuestaria y, por otra, un estado débil que deje de intervenir allí donde halla posibilidades de inversión privada. Esta segunda propuesta se traduce en las demandas de apertura de los mercados, pues a través de la competencia se hacen más eficientes; desregulación o eliminación de trabas para el capital financiero, comercial y productivo, de modo que cada quien tenga libertad para ir a buscar el beneficio donde quiera, soportando las mínimas limitaciones en cuanto al derecho del trabajo y convenciones sociales; y la privatización de todas las empresas estatales y de las instituciones que prestan servicios sociales (fondos de pensiones, salud, educación, etc.). A fin de estimular a los agentes económicos a invertir, reclaman reformas fiscales tendentes a reducir los impuestos sobre los ingresos de las personas y las ganancias de las empresas. Con estos mimbres, a los estados no les queda otra alternativa que la estabi-

lidad presupuestaria (máximo dogma neoliberal), que se logra mediante la reducción de los gastos sociales. Proclaman la necesidad de una “tasa natural” de desempleo que actúa, al mismo tiempo, como contención de los salarios y como un factor debilitador de los sindicatos (cf. Harnecker, 1999).

Más adelante hablaremos de las consecuencias que la aplicación de estas formulaciones económicas tendrán sobre todas las sociedades y sobre las vidas de miles de millones de personas de todo el mundo. Pero antes es necesario completar el dibujo para entender por qué las propuestas neoliberales tuvieron tanto éxito a escala mundial, pues intentos de aplicar sus recetas en países latinoamericanos (como Bolivia) o en la India, en las décadas de los cincuenta y sesenta, o resultaron estériles o, como en el caso de Chile y Argentina (en la primera mitad de los setenta), necesitaron recurrir a golpes de estado y al ejercicio de una brutal represión por parte de regímenes militares (cf. Petras y Vieux, 1995) para imponerse.

La capacidad de penetración de las recetas neoliberales no se puede explicar sin la revolución tecnológica y los cambios en la organización empresarial que van a transformar profundamente los modos de producir y de comerciar. Atinadamente recuerda Harnecker (1999) que ya Marx consideró que lo que diferencia una época histórica de otra es la forma en que el hombre trabaja, y que eso depende de los instrumentos con los que trabaja.

En el corazón de los cambios que tienen lugar a partir de 1970 están las tecnologías de la información y de la comunicación que, en palabras de Castells (2001), van a proporcionar la infraestructura necesaria para una nueva economía.

Con la capacidad que estas tecnologías tienen para interconectar los mercados de todo el mundo y ofrecer datos instantáneos sobre los valores bursátiles, favorecen la movilidad de los capitales y permiten a los inversores acudir allí donde puedan obtener el máximo beneficio a corto plazo.

En segundo lugar, esta misma capacidad de interconexión y de instantaneidad propicia la “internacionalización” de la producción y del comercio. Esto significa que las empresas pueden desplazar toda o parte de su producción para buscar mercados de trabajo más baratos (sueldos y gastos sociales bajos) y mejores condiciones para la rentabilidad económica (infraestructuras proporcionadas de forma gratuita por los

gobiernos, exenciones fiscales, inexistencia de normativas laborales y medioambientales, debilidad sindical, etc.), o bien, con estos mismos criterios, subcontratar a pequeñas empresas la elaboración de parte o el total de sus productos. Como ejemplo de este despliegue internacional de muchas empresas, Castells (1997a) señala que de 7.000 empresas multinacionales en 1970, pasamos en 1996 a más de 37.000 que, además, controlan otras 150.000 empresas filiales en todo el mundo. Martin y Schuman (1996) aseguran que las empresas multinacionales se disputan los dos tercios del comercio mundial, y desenvuelven casi la mitad de este intercambio en el seno de esta red de empresas propias, unificando y concentrando pasos de la producción y de la distribución para abaratar costos.

La revolución tecnológica tiene otra forma de expresión en la automatización de la producción, por la que tareas que antes realizaban operarios son realizadas ahora por máquinas-herramientas y por robots, capaces de ejecutar operaciones, desde las más simples y rutinarias hasta las más complejas y flexibles (cf. Coriat, 1990).

Por último, la lógica neoliberal se ve correspondida por las nuevas formas de organización y de gestión empresarial. El cambio se produce desde un modelo de producción en serie a un modelo de producción flexible. El modelo de producción en serie se caracteriza por una organización vertical, jerarquizada y rígida; desarrolla sus productos en una cadena de montaje, situada en una fábrica bien localizada que produce a gran escala bienes a los que la demanda ha de adaptarse. El modelo de producción flexible, en cambio, es capaz de adaptarse a los constantes cambios del mercado. Producen bajo demanda, eliminando así los efectos, económicamente indeseables, de los stocks. Son diversas las fórmulas organizativas que asumen este modo de producción flexible (véase Castells, 1996). De cara a posteriores argumentaciones, lo que nos interesa señalar es que, con frecuencia, las empresas que siguen este modelo forman parte de redes que facilitan la flexibilidad en la producción y los bajos costos. En unos casos, pequeñas empresas trabajan en la modalidad de subcontrata para una gran compañía, realizando partes de un producto. En otros, pequeñas y medianas empresas se agrupan para actuar sinérgicamente sobre el mercado. Es importante subrayar que en los dos casos, estas pequeñas empresas contratan a los trabajadores a tiempo parcial, en condiciones precarias, y aparecen y desaparecen con los vaivenes del mercado.

Después de décadas de políticas keynesianas que, con el objetivo de lograr el pleno empleo y un reparto más equitativo de la riqueza, pusieron a la economía bajo control del estado, a finales de los setenta se daban las condiciones para que los gobiernos abrazaran el recetario neoliberal y lo pusieran en práctica. Desde que Thatcher en el Reino Unido y Reagan en los EE.UU iniciaran esta senda en 1979 y 1981 respectivamente, casi todos los gobiernos del mundo, con independencia de su signo político, desarrollaron políticas neoliberales. Veinte años después de permitir que el mercado se convirtiera en la medida de todos los asuntos humanos y de que invadiera todas las esferas sociales, las consecuencias son demoledoras.

“... el mundo está ahí, con los efectos inmediatamente visibles de la puesta en práctica de la utopía neoliberal: no sólo la miseria cada vez mayor de las sociedades más avanzadas económicamente, el crecimiento extraordinario de las diferencias entre las rentas, la desaparición progresiva de los universos autónomos de producción cultural, cine, edición, etc., por la imposición intrusista de los valores comerciales, sino también y sobre todo la destrucción de todas las instancias colectivas capaces de contrapesar los efectos de la máquina infernal [...], de esa especie de darwinismo moral que [...] instaura como normas de todas las prácticas la lucha de todos contra todos” (Bourdieu, 1998 página 4).

En esta cita, con la que tratamos de resumir los efectos perversos del modelo neoliberal, encontramos los tres grandes espacios en los que se ponen de relieve las consecuencias de las recetas económicas (“desregulación”, “liberalización” y “privatización”) asociadas a la libertad de mercado: pobreza y exclusión, homogeneización cultural y quiebra democrática.

4.1 Pobreza y exclusión

Los defensores del neoliberalismo afirmaron que un mercado mundial sin regulaciones traería una mejora en el nivel de vida de todas las personas. En realidad, esta idea la expresaron de un modo más metafórico: dijeron que la marea de riqueza que este nuevo orden de cosas iba a producir, pronto levantaría a todas las embarcaciones. No repararon (como se afirma en el “Informe del desarrollo humano” del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, de 1997) que, mientras

que los yates y los transatlánticos no tardaron en ponerse a la altura para responder a las nuevas oportunidades, muchas balsas y botes de remos de agua y acabaron por hundirse.

El primer capítulo del libro *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*, del que son autores Hans-Peter Martin y Harald Schuman, dos periodistas del *Spiegel*, se titula "La sociedad 20:80". Relata una reunión de los más altos directivos de empresas informáticas norteamericanas. Sitúan la escena en setiembre de 1995, en el hotel Fairmont de San Francisco, un espacio grandioso en el que se acostumbran a reunir líderes políticos (Gorbachov, Bush, Shultz, Thatcher) con las nuevas élites mundiales (multimillonarios, grandes empresarios, financieros, prestigiosos profesores de economía, etc.). La reunión en cuestión tiene por objetivo una mesa redonda titulada "Tecnología y trabajo en la economía global". John Gage, en representación de Sun Microsystems, empresa informática norteamericana que pasó en trece años de cero a seis mil millones de dólares, explica la política de contratación de su personal. Afirma que, dado que los gobiernos y sus normas para el mundo laboral perdieron importancia, contratan personal en cualquier parte del mundo. De los 16.000 empleados sólo 8 ó 9 son indispensables; los demás son prescindibles en cualquier momento. Este resulta ser el tema central del debate. Alguno dice que en el transcurso de este siglo XXI, el 20% de la población activa será suficiente para mantener en marcha la economía mundial. Los participantes no tienen reparo en admitir que el otro 80% tendrá problemas. Dada la presión de la competencia global, no se puede pedir a las empresas que se preocupen por los parados. Esperan que la integración y el sentido para la vida de estas personas provenga de los servicios de voluntarios, de la ayuda de vecinos o de la participación en asociaciones de todo tipo. Para un futuro no muy lejano, pues, se perfila la sociedad de la quinta parte, sociedad de la que las otras cuatro quintas partes estarán excluidas.

Para muchos, sin embargo, no es necesario esperar al futuro, porque el futuro ya está aquí. Como vimos anteriormente, las tecnologías de la información y de la comunicación proporcionan a las empresas la posibilidad de reducir los costos laborales por una doble vía. En primer lugar, por a substitución de los trabajadores por máquinas en los procesos de producción, de venta, de creación y suministro de servicios (cf. Rifkin, 1996). En segundo lugar, por el desplazamiento de la producción o de

segmentos de la producción a países con bajos costos salariales y condiciones poco restrictivas para las actividades empresariales.

Estas posibilidades fueron aprovechadas por las empresas, que iniciaron políticas de despidos masivos enviando al paro a una gran cantidad de trabajadores. De rebote, esta situación debilitó profundamente al movimiento sindical (uno de los objetivos, como ya vimos, de las propuestas neoliberales) y desarmó a los trabajadores frente al capital, viéndose obligados a renegociar, individualmente y a la baja, sus antiguas condiciones laborales. Los resultados de estas políticas empresariales son visibles desde hace tiempo: desempleo crónico, estancamiento (cuando no bajada) de los salarios, predominio de los empleos temporales (George, 2000), desarme y desarticulación de comunidades (cf. Sennett, 1998), inseguridad (Attali, 1999), desnutrición y enfermedades infantiles en países tan inmensamente ricos como Gran Bretaña e EE.UU. (cf. Chomsky, (1994, 1999) etc.

Este panorama se dibujó en medio de una enorme creación de riqueza que no afectó a todos por igual. Mientras que las empresas obtuvieron grandes resultados gracias a la incorporación de nuevas tecnologías, a la deslocalización de la producción y a la desregulación de las legislaciones laborales y medioambientales emprendidas por los gobiernos, los trabajadores se encontraron sin derechos, desnudos e inermes en medio de la marea de reorganizaciones, reestructuraciones, reducciones, flexibilizaciones, es decir, de toda la parafernalia de prácticas empresariales tendentes a reducir costos y a obtener beneficios. Y vaya si lo consiguieron. Hoy, las cuatro quintas partes de trabajadores norteamericanos cobran, en términos reales, menos que en 1973. Mientras, los altos directivos de las empresas que, a principios de los ochenta cobraban 40 veces más que sus empleados, hoy cobran 120 veces más, como dicen Martin y Schuman (1996, pág. 149), “por rebajar por todos los medios los costos laborales”.

Hay, por lo tanto, ganadores y perdedores. Gana la quinta parte de la población americana que está por encima, dado que, desde 1980, duplicó sus ingresos, hasta el punto de que alrededor de medio millón de personas poseen un tercio del patrimonio privado de los EE.UU. Datos semejantes se pueden aportar sobre Gran Bretaña, otro de los países en los que con más empeño se ensayó el modelo del mercado libre (cf. Chomsky, 1994).

La marea, que fue de norte a sur, no encontró fronteras, y el neolibere-

ralismo representó la ocasión de incrementar los activos de los más ricos, hasta el punto de que, según “El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (PNUD), 358 multimillonarios disponían, en 1996, de más rentas que el 45% de la población mundial (é decir, 2.700 millones de personas) (cf. Faux y Mishel, 2000). En el campo de los perdedores se encuentran los 1.200 millones de pobres que hay en todo el mundo (que equivalen a la cuarta parte de la población total); los cerca de 37 millones de EE.UU.; los 33 millones de la Unión Europea; los 8 millones de España; los 120 millones de desempleados en todo el mundo; los 160 millones de niños que sufren desnutrición moderada o severa. Son algunos de los números de un océano (por seguir con la metáfora) de miseria que rodea islas de superabundancia. Refiriéndose a Latinoamérica (pero, sin duda, extrapolable al resto del mundo), Petras y Vieux (1995) consideran que las políticas económicas neoliberales supusieron un trasvase de riqueza, nunca visto hasta entonces, desde las clases populares hacia las clases dominantes:

“Las clases dominantes se beneficiaron de la disminución de los costes salariales, del debilitamiento de los sindicatos y de la incapacidad de los trabajadores para oponerse a las medidas neoliberales, del compromiso del estado a asumir la deuda privada contraída y de la privatización de las empresas de titularidad y gestión públicas” (páginas 47-48).

No se puede decir que el traslado de procesos productivos de los países occidentales a países del tercer mundo o a países en vías de desarrollo beneficiara a las clases populares de estos países. Nada más lejos de la realidad. Las nuevas reglas económicas del libre mercado abrieron estos países a la explotación y a la apropiación de sus recursos por parte de las empresas occidentales, dejando tras de sí destrucción de ecosistemas, de modos de vida ecológicamente sostenibles de comunidades locales y, en consecuencia, migración de millones de personas a los suburbios de las ciudades.

Es aquí donde las empresas de los países ricos trasladan su producción o la subcontratan a empresas locales, reclutando trabajadores a los que pagan sueldos de miseria por largas jornadas de trabajo, a veces en régimen de esclavitud. Es aquí, a los países pobres, donde también los países ricos intentan trasladar o trasladan las industrias contaminantes y peligrosas. Shiva (2000) describe cómo, con crudeza y sin asomo de

escrúpulos, Lawrence Summers, economista jefe del Banco Mundial, recomendaba en 1991 transferir las industrias muy contaminantes a países del Tercer Mundo:

“«Entre nosotros, ¿no debería el Banco Mundial fomentar más la emigración de las industrias sucias a los países menos desarrollados?». Summers justificaba la lógica económica de aumentar la contaminación en el Tercer Mundo con tres argumentos.

Primero, puesto que los salarios son bajos en el Tercer Mundo, los costos económicos de la contaminación, causados por el aumento de las enfermedades y las muertes, serán menores en los países más pobres. Según Summers, *«la lógica del traslado de los contaminantes a los países pobres con menores salarios es impecable, y deberíamos asumirlo»*.

Segundo, dado que en las grandes áreas del Tercer Mundo la contaminación aún es baja, a Summers le parecía sensato introducir más. *«Siempre pensé [...] que los países de África están demasiado poco contaminados; la calidad del aire, probablemente, es excesiva e innecesaria, en comparación con Los Ángeles o México, D.F.»*.

Por último, dado que los pobres son pobres, no es posible que se preocupen por los problemas ambientales. *«La preocupación por un agente que causa una posibilidad en un millón de tener un cáncer de próstata, desde luego, será mucho mayor en un país en el que la gente vive lo bastante como para tener cáncer de próstata, que en otro donde la mortalidad antes de los cinco años es de 200 por mil»*.

Lawrence Summers recomienda el traslado de las industrias peligrosas y contaminantes al Tercer Mundo porque, en términos estrictamente económicos, la vida es más barata en los países pobres. La lógica de los economistas valora la vida de forma distinta en el norte rico y el sur pobre...” (Shiva, 2000, pág. 165).

Para el beneficio de unos pocos, la marea neoliberal produjo en los últimos treinta años demasiados perdedores. Amplió, ahondando en sus males, los límites del Tercer Mundo, y creó en el interior de los países occidentales un cuarto mundo, nombre con el que se empieza a identificar el deterioro de las condiciones de vida, de miseria, de desnutrición, de enfermedad para un número elevado de personas. No se trata, afirma Chomsky (1994) de desigualdad sin más:

“el término ‘desigualdad’ resulta aséptico, más tranquilizador de lo que en realidad significa: criaturas famélicas, familias rotas, violencia criminal y toda la patología que surge cuando ya no hay esperanza” (pág. 180).

Es decir, toda la gama de secuelas de la doctrina neoliberal que fragmenta, desarticula a la sociedad civil y justifica la reconstrucción del estado benefactor por otras vías: mendicidad, prostitución, criminalidad, etc. Así se explica el espectacular incremento de la población carcelaria en los EE.UU., donde, de algo menos de 290 mil presos en 1970, se pasa a 1.544.000 en 1994 (Luttwak, 1998, actualiza estos datos a 1997, y cifra la cantidad de presos norteamericanos en 1.800.000 personas). Wacquant (1997), de quien tomamos estas cifras, afirma que si a esta población reclusa se suman los individuos en libertad vigilada y condicional por falta de espacios en las cárceles, son más de 5 millones de norteamericanos los que están bajo la tutela penal. Ante la magnitud del drama, Wacquant alega que el “estado benefactor”, para quien las políticas de redistribución de la riqueza servían como argamasa social, se transformó ahora en un “estado penal y policial” que substituye la política social por la criminalización de la población marginada y la contención de las clases desfavorecidas.

4.2 Quiebra democrática

La consigna “libertad, igualdad y fraternidad” con la que se identifica la Revolución Francesa resultó más provechosa para la burguesía que para las masas populares, que también contribuirán a la caída del Antiguo Régimen. La nueva clase dominante, la burguesía, enriquecida con la Revolución Industrial, se hace con el poder político y niega a las clases trabajadoras la participación en los asuntos públicos. Sirva como ejemplo que en el siglo XIX aún se lucha por el sufragio universal, que empezará a hacerse realidad en las últimas décadas de aquel siglo para los hombres; las mujeres aún tendrán que esperar hasta bien entrado el siglo XX, incluso al final de la Segunda Guerra Mundial.

En cualquier caso, el derecho a voto no es más que una de las múltiples reclamaciones que las masas populares hacen al nuevo orden social. Habría que recordar que, en el proceso de industrialización que tiene lugar en el transcurso de la Revolución Industrial, son desarraigados de sus hábitats tradicionales millones de personas y reasentados en

las ciudades. Lejos de ser pacífica, esta transición tuvo lugar con duras resistencias, hasta el punto de que hicieron falta medidas fuertemente coercitivas para obligar a los campesinos y artesanos a incorporarse a las fábricas: primero, privándolos de posibilidades de subsistencia y destruyendo sus formas de vida tradicionales; después, cuando estas medidas no fueron suficientes, mediante castigos corporales, internamiento en cárceles y psiquiátricos, trabajos forzados y esclavitud, o incluso la ejecución (véase Fernández Enguita, 1990).

Las resistencias no eran para menos, pues las condiciones de trabajo resultaban inhumanas: amontonamiento en edificios insalubres, largas jornadas de trabajo, salarios de miseria, menor esperanza de vida y, lo que es tan importante, la exclusión de toda actividad cívica, como la educación, la cultura y la política. Por lo tanto, la mejora de las condiciones materiales, por fuerza, habría de estar asociada a la participación de las clases trabajadoras en la actividad política. Por esta razón, el “Estado del Bienestar” debemos entenderlo no sólo como la conquista de prestaciones sociales de carácter universal, sino también como la entrada en la esfera pública de grupos populares organizados que, a través de la acción política, fueron capaces de ampliar progresivamente sus derechos civiles.

Como vamos a ver, desde el primer momento las élites no se conformaron con la nueva situación, e iniciaron el desarrollo de una estrategia dirigida: 1) a reducir la participación de las clases populares en la vida pública; 2) a convertir a las masas en meros espectadores de la política; y 3) a conformar modos de pensamiento consonantes con el capitalismo.

Incluso más que las prestaciones sociales conquistadas, lo que despertaba temor y recelo entre las élites era el poder y la participación política de las clases populares. Esta desconfianza fue bien expresada por un pionero del periodismo moderno (paradójicamente progresista demócrata), Walter Lipman, quien en los años veinte escribió:

“Hay que poner al público en su lugar, de modo que podamos vivir libres de los pisotones y del rugido de una multitud desconcertada, cuya función es la de ser espectadores interesados de la acción, no participantes” (citado en Chomsky, 1991).

Lipman no estaba más que haciéndose eco del temor de las élites financieras y empresariales, que advertían de los riesgos que habían de encarar

en el contexto del poder político de las masas, recientemente adquirido. La recuperación del control, se dijo, pasa por ganar la eterna

«...batalla por las mentes de los hombres², adoctrinándolos “en el cuento del capitalismo, hasta que sean capaces de repetir el cuento con notable fidelidad”» (Chomsky, 1999 pág. 103).

Esta batalla no se iba a librar con el tradicional recurso a la violencia, sino mediante la utilización de los medios de comunicación. Relata Chomsky (1994) que, a partir de los años 30, las élites empresariales utilizaron estos medios para la propaganda política con el fin de “impedir que las multitudes ignorantes e incapaces dominasen la tierra” (Chomsky (1994).

La política del control prosiguió imperturbable, pero se intensificó una vez que, en la década de los sesenta, se organizan y entran en la escena política muchos grupos sociales antes marginados de los asuntos públicos. Estos intentos de participación democrática fueron condenados por las élites liberales como una “crisis de la democracia”. La Comisión Trilateral, fundada por Rockefeller, instó a recuperar la gobernabilidad “devolviendo los sectores populares a la pasividad y a la obediencia” tras este “exceso de democracia”, como Huntington (un reputado miembro de esta Comisión) calificó a esta época (cf. Giroux, 1988, p. 18). El propio Huntington sugirió que el Estado y los medios de comunicación debieran empezar a educar al público acerca de los límites de la democracia y, lo que es más importante, debieran crear estructuras políticas que pongan más distancia entre el Estado y la ciudadanía organizada.

“Recuperar la gobernabilidad” significó redefinir la democracia, más que como una forma de vida, como una forma de gobierno que deparaba a la multitud la función de meros espectadores (Chomsky, 1991). En la reconducción hacia este modelo de “democracia espectadora”, no conflictiva, los medios de comunicación volvieron a jugar un impor-

2 Las estrategias que demostraron utilidad siguen empleándose. Con motivo del ataque a las Torres Gemelas del 11 de septiembre, expertos de Harvard analizaban las causas y los efectos del acontecimiento de Nueva York. Uno de ellos aconsejaba buscar el diálogo, reducir las distancias y conocer el Islam y sus gentes. La respuesta diplomática debe llevar a luchar por los “corazones y las mentes de los musulmanes”. Por ello, EE.UU. y el conjunto del mundo occidental deberían, por ejemplo, invertir en educación... (A. Ortega, El País-Domingo, 11 de noviembre de 2001, pág. 6).

tante papel, pues según averiguó una comisión investigadora del propio Congreso norteamericano, cada año el mundo empresarial destinó mil millones de dólares para propaganda dirigida a los sectores cultos con el objetivo de eliminar cualquier amenaza al dominio de las empresas.

Para conjurar esa amenaza, la política de “persuasión y sugerencia” se propuso el importante objetivo de desarticular y debilitar los movimientos sociales (sindicatos, partidos políticos -que quedaron reducidos al poder de los aparatos- y demás organizaciones populares) para convertir a la sociedad civil en un conglomerado de individuos fragmentados y aislados, sin capacidad para participar en el sistema político de manera significativa. Esta estrategia de disolución de las redes comunitarias fue esencial para el éxito de las reformas económicas emprendidas por el neoliberalismo, reformas que precipitaron a los sectores sociales más vulnerables en el abismo de las múltiples marginaciones.

Con precisión quirúrgica, la derrota de los marginados empezó por la exclusión política y comunitaria (pues no de otro modo se puede calificar la destrucción de las redes de relación social que, además de privar de la participación política, impide la expresión de la propia voz, de la comunicación), y acabó con la expropiación del derecho a los recursos más básicos (alimentación, vivienda, sanidad, cultura, educación, etc.) que otrora constituyera un sólido argumento de la cohesión social. Castells (1997b) resume lo que acontece ahora, después de la batalla:

“El vaciado del contrato social entre el capital, los sindicatos y el estado manda a todo el mundo a casa para luchar por sus intereses individuales, contando exclusivamente con sus propias fuerzas” (p. 342).

Con todo, no es el monopolio de los medios de comunicación el único obstáculo para una democracia participativa. También lo son los mecanismos a través de los cuales ejercen su control. Ramonet (1995) denomina “ingeniería de la persuasión” al proceso por el que los medios pretenden influir en la conciencia y en los comportamientos de las personas. Este influjo planificado se ejercita por medio de, entre otros mecanismos, la selección de información y por el modo en que se transmite a la opinión pública. A través de la selección de información, pero también mediante el silencio, los medios construyen una imagen interesada y sesgada de la realidad que, sin embargo, se presenta como realidad objetiva e imparcial, ajena a la influencia de las intenciones humanas.

Resulta revelador el estudio de Chomsky y Herman (1988) sobre los medios de comunicación norteamericanos en relación con determinados acontecimientos políticos que se produjeron en países centroamericanos y en países del Este de Europa en la década de los ochenta. Las preconcepciones, prejuicios, valores e intereses de los propietarios y responsables de los medios, coincidentes con los de las élites norteamericanas, primaron a la hora de definir y dar forma a una noticia, y explican la selección de las noticias, los sesgos con las que las difunden, y los silencios con que se acogen otras. Citando a Bagkidian, un analista de los medios, Chomsky y Herman concluyen que los medios de comunicación, además de proteger el sistema corporativo, substraen a la opinión pública la oportunidad de entender el mundo real.

Un ejemplo notorio y relativamente reciente de construcción de la realidad por los medios de comunicación es la Guerra del Golfo. Hoy se sabe que las autoridades políticas y militares de los aliados ejercieron una dura censura de las informaciones, seleccionando las agencias de información, controlando el acceso de los periodistas a los escenarios, filtrando 'noticias' e incluso proporcionando imágenes falsas con las que trataron de disponer a la opinión pública a su favor. Tal fue la irrealidad que acompañó a esta guerra, que Baudrillard llegó a proclamar que la Guerra del Golfo nunca llegó a producirse.

No menos importante que la selección de contenidos es el modo (formato) en que se ofrece la información. Los inventos tecnológicos que aparecen desde la segunda mitad del siglo XIX (telégrafo y teléfono) hasta hoy (radio, televisión, ordenador, cable, satélite, etc.) cambian la comunicación humana de forma radical y hacen del formato de los medios algo tan substancial como los mensajes mismos. Estos nuevos medios neutralizan las distancias espacio-temporales y transforman la escala de la comunicación humana.

La información, que hasta entonces se circunscribía a la comunidad en la que uno vivía (la prensa tardaba incluso días en hacerse eco de acontecimientos que sucedían en poblaciones próximas), desde ahora se difunde de forma instantánea gracias a la alta velocidad de transmisión de los nuevos medios, se hace global porque llega desde cualquier parte del planeta, se vuelve muy dinámica, por lo que queda obsoleta en poco tiempo, y se fragmenta y se simplifica apremiada por la saturación informativa.

Estas características de la información adquieren otra densidad en

el contexto de la hegemonía de la imagen, una vez que la televisión, a mediados de los años cincuenta, inicia su dominio como medio de comunicación, y deja en suspenso la tradición oral y escrita. El poder de la televisión para hacer llegar en un soplo, ante los ojos de espectadores inmóviles, un torbellino de imágenes con las que pretende dar cuenta de los acontecimientos que se producen en la distancia, crea en la audiencia la ilusión de que lo que está viendo es real y, lo que es peor, de que comprende lo que está viendo por el simple hecho de verlo.

En la era de la abundancia informativa, el espectador está siendo sometido al chantaje de la urgencia. Se produce una gran cantidad de información que se transmite a toda velocidad. Es importante que fluya, aunque (o precisamente para que) no haya tiempo para el análisis, para la reflexión, para el pensamiento crítico. Como coartada de esta urgencia en la que vivimos instalados, la televisión (y los demás medios por influjo de ella) adoptan un formato de mosaico: la información se reduce a innumerables fragmentos superficiales (basta el dato, desnudo de toda su complejidad), que se presenta fuera de contexto, sin referencia a un escenario que le dé sentido. ¿Cómo es posible en estas condiciones promover una ciudadanía crítica y autónoma, que son requisitos para una democracia participativa?

La propia espectacularización de la política, que reduce la confrontación y el debate políticos a espectáculos inocuos, constituye una seria amenaza para el futuro de las formas democráticas de convivencia (cf. Sartori, 1997). El círculo de la ficción se cierra cuando un medio, con un discurso tan monológico y tan unidireccional como el de la televisión, inventa la fantasía de la interactividad poniendo en manos del espectador el mando a distancia, con el que ejerce una apariencia de control. El “zapping”, actividad que nace de esta nueva herramienta, da forma a las mentes (alguien habló de “mentes zapeadoras”) de los telespectadores. Este enredo añade nueva fragmentación a la fragmentación del propio medio, y con esta multiplicación de fragmentos cada individuo construye su (en apariencia) “propia” visión de las cosas.

La “propia” visión es, en realidad, la visión hegemónica (por utilizar los términos gramscianos) que lleva (incluso a muchos perdedores) a justificar el conjunto de premisas que permiten tener éxito al capitalismo global de nuestra época: la primacía de la libertad individual por encima de cualquier otro valor; la inevitabilidad de recortar las prestaciones sociales, de privatizar las empresas y servicios públicos y de transferirlos a empresas

para (según se afirma) mejorar su eficacia y su productividad, de eliminar toda la regulación laboral y medioambiental que limite los beneficios de las empresas, de que los gobiernos adecuen sus políticas a las demandas de las empresas (quizás porque, como dijera George Soros -el célebre especulador financiero- los mercados votan todos los días); la necesidad de asumir la competitividad y el individualismo como normas de interacción social y de que cada quien se responsabilice de su propio destino.

4.3 Hegemonía cultural

Vimos ya, y no vamos a insistir más en ello, que las políticas neoliberales y la internalización o globalización de la economía (favorecida por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación) ampliaron las diferencias en los niveles de renta y crecimiento entre los países industrializados y los países pobres, e intensificaron la pobreza y la exclusión social en el interior de cada país.

Ante este cuadro, Castells (1997a) considera que la globalización está transformando nuestras sociedades y nuestras vidas de forma turbulenta, pero estima que está entre nosotros para quedarse. En su opinión es necesario que adoptemos estrategias para poder enfrentarnos a su impacto. En concreto afirma:

“...es esencial, para esa navegación ineludible, contar con una brújula y un ancla. La brújula: educación, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos adonde vamos”.

Resulta paradójico, sin embargo, que son estos mismos procesos de globalización (a los que se trata de encarar con estas herramientas) los que están provocando la crisis de la educación (en particular de la educación escolar) y de las identidades culturales. La escuela, que fue un poderoso mecanismo de desanclaje de la tradición, está en crisis porque hasta ahora no está siendo capaz de adaptarse a los cambios de la sociedad postindustrial, y, además, está siendo sometida a presiones de diversa índole que analizaremos en el último apartado. Pero también las identidades culturales están en crisis, sometidas a la estrategia estandarizadora del capitalismo. Empezaremos por los retos que este nuevo estado de cosas tiene para las culturas locales.

Iniciamos nuestro análisis con la descripción del documental “Paha Sapa, territorio Cheyenne” que realizó en 1993 la cadena norteamericana HBO. El tema del citado documental es la reclamación que el pueblo Dakota hace de las “Blacks-Hills”, zona montañosa de Dakota del Sur considerada sagrada por numerosas tribus indias. En el transcurso del documental, los diversos protagonistas van narrando la historia de la usurpación del vasto territorio indio por los sucesivos gobiernos americanos, la historia de la violencia perpetrada contra sus legítimos dueños, la historia de la forma en que intentaron doblegar la voluntad de pueblos con una cultura de profunda comunión con la tierra, y la historia de la transformación de su entorno por la avaricia del hombre blanco. Hablan de las guerras de conquista emprendidas por el ejército norteamericano, de las matanzas de búfalos como estrategia para cercar por hambre a los pueblos indios, y de los tratados que paulatinamente llevan a los supervivientes a reservas cada vez más reducidas. Aquí, en las reservas, se les prohíbe practicar las formas tradicionales de sus vidas, y se les obliga a depender de los suministros del gobierno. El efecto de la política de reservas -dicen- fue devastador porque deshicieron por completo su cultura. Afirman que el mundo adquirió para ellos una nueva dimensión, pues quedaron desarraigados culturalmente.

Y estas medidas no fueron aún suficientes. El gobierno de los EE.UU. pensó que necesitaba cambiar a estas gentes por completo, de modo que intentaron asaltar totalmente el espíritu de los indios. Y lo consiguieron mediante la religión y la escuela. Los más viejos recuerdan que alrededor de las escuelas levantaron muros que impedían a los padres ver a sus hijos. No podían faltar ni llegar tarde, porque de lo contrario la policía venía a buscarlos. También recuerdan cómo les cortaron el pelo, cómo les quitaron la ropa y les dieron un uniforme la primera vez que acudieron a la escuela. Les prohibieron hablar su lengua, y tuvieron que aprender el inglés y hablarlo. Uno de los informantes dice que, sin que nadie los viese, algunos iban a las montañas, se sentaban en círculo y hablaban su lengua. “Gracias a eso aún sigo hablando hoy mi lengua -afirma-, pero mi hermano la olvidó por completo. Mi hermano lo perdió todo”. Ante la imagen de los anuncios de agencias inmobiliarias, de cotos privados de caza, de lugares de recreo, de máquinas excavadoras que horadan las montañas, de camiones que transportan troncos de árboles abatidos, uno de los descendientes de los indios engañados, expoliados y esclavizados, exclama: “Es muy triste. El hombre blanco me produce tristeza. No tiene nada, ni raíces ni fundamentos”.

Esta no es más que una de tantas historias de los intentos de determinados grupos culturales por ejercer el poder o la dominación sobre otros grupos. Muchas veces el método consistió simplemente en eliminar físicamente a los vencidos; en otras ocasiones la hegemonía de los grupos dominantes se impuso por asimilación cultural, es decir, forzando a los sometidos a adoptar la lengua, la religión y las costumbres de los vencedores. Los grupos hegemónicos emplearon históricamente diversos medios para establecer y mantener sus relaciones de dominación.

Como se recoge en la descripción anterior, el ejército primero, los misioneros y la escuela después, fueron los medios a través de los cuales se ejerció el poder económico, político y cultural. Hoy los medios son mucho más poderosos. En el marco de la estrategia globalizadora del capitalismo de este final de siglo, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, con la capacidad que tienen para reducir las distancias físicas y temporales y para borrar límites y cruzar todo tipo de fronteras (geográficas, culturales, de clase social, de edad, de sexo, etc.) son instrumentos idóneos para distribuir a miles de millones de pantallas de todos los rincones del planeta un determinado estilo de vida, un conjunto de valores, de creencias, de puntos de vista que representan los intereses de ciertos grupos, en forma de un mundo uniforme de informaciones, mensajes, imágenes, consignas, logotipos, músicas.

Desde la metrópolis, el espectáculo universal que se emite evapora a toda velocidad y de forma simultánea, las narraciones, las metáforas, las interpretaciones, las memorias y los lenguajes que las sostienen, es decir, todo el conjunto de herramientas materiales y mentales que dan sentido de nosotros mismos y traman las vidas de nuestras comunidades. Una vez que perdemos nuestras imágenes, las que nos identifican como comunidad, perdemos el control de nuestras vidas, de nuestros entornos y de sus recursos, de nuestros sistemas de producción y de nuestras formas de relación y de participación social.

Y acontece todo tan rápido, y resulta ser todo tan excesivamente contingente, fugaz e inestable, tan insolentemente fútil y desechable, que no tenemos tiempo para reconstruir un imaginario colectivo que vuelva a dar sentido nos devuelva el control de nuestras vidas. El tiempo tecnológico (lo que deriva de aplicar las nuevas tecnologías a la economía) empapa el tiempo humano de urgencia, de vértigo, de ansiedad, de tensión, y no deja ocasión para la interacción, para la conversación, para el diálogo y la reflexión compartida, fundamentos para rehacer los vínculos y la comunidad.

¿Qué hay detrás del empeño por debilitar y desintegrar las culturas locales, e imponer una cultura única y global? Schiller (1996), experto norteamericano en medios de comunicación, responde a nuestra pregunta haciéndose eco de las palabras que pronunció Al Gore (en aquel momento vicepresidente de los EE.UU.) en 1994, en la Conferencia de la Unión Internacional de Telecomunicaciones que se celebró en Buenos Aires. Gore, para quien las autopistas de la información son una prioridad estratégica para su país, dijo en aquella ocasión:

“...ahora tenemos a mano los medios tecnológicos y los recursos económicos para unir todas las comunidades del mundo. Por fin podemos crear una red de información planetaria que transmita mensajes e imágenes a la velocidad de la luz, de una gran ciudad a un pueblo de cualquier continente. [...] Esa red será un medio con el que las familias y los amigos trascenderán las barreras del tiempo y la distancia [...] y posibilitará un mercado de información universal donde los consumidores puedan comprar y vender productos”. (p. 43).

Gore expresa sin ambages que la razón de una cultura global es el mercado mundial. Pero, como observa Giddens (1991), las estrategias del capitalismo mercantilista ejercen poderosos efectos normalizadores. Los beneficios económicos de las empresas se aseguran mediante la homogeneización de la producción, de la distribución y de los hábitos de consumo. Desde este punto de vista, las identidades culturales, moldes de lo diverso, son un obstáculo para la lógica del capitalismo transnacional. El libre mercado necesita consumidores estandarizados, que se fomentan con los medios de comunicación. Y puesto que es más fácil convencer a una población desarraigada, los mensajes de estos medios tratan de diluir los valores comunitarios (reciprocidad, solidaridad, cooperación), presentando a la gente modos y estilos de vida, pautas de comportamiento, caracterizados por el interés privado, por el individualismo posesivo, por el consumo exacerbado, por el enfrentamiento competitivo. Quizás sea por esto por lo que Brzezinski, uno de los fundadores de la Comisión Trilateral y consejero en cuestiones de seguridad nacional de Carter, asegura preferir el término “ciudad global” al de “aldea global” por las peligrosas referencias de esta última metáfora a la comunidad (véase Mattelart, 1998). La preferencia de Brzezinski revela que las metáforas no son inocentes. Tampoco debe serlo el de “autopis-

tas de la información”, que, como las autopistas de asfalto, parecen estar previstas más para que se circule a gran velocidad y separar a la gente que para que nos podamos encontrar los unos con los otros.

En 1944, bastantes años antes de que las tecnologías de la información y de la comunicación hicieran posible la conexión de todos los puntos del planeta, el Congreso norteamericano, en coherencia con la doctrina liberal de la libre circulación de mercancías, apoyó el libre flujo de información. Según cuenta Mattelart (1996), desde finales de la Segunda Guerra Mundial, en el contexto del enfrentamiento entre bloques, EE.UU. pone en marcha en países del Tercer Mundo estrategias de persuasión que tenían por objeto hacer evolucionar a estas poblaciones, pasándolas de una cultura y de una sociedad tradicional a una cultura y sociedad moderna, occidental. Las tareas de modernización se dejaron en manos de los medios de comunicación (periódicos, radio, televisión, cine). Con ellos, los propietarios tenían un arma poderosa, pues, parafraseando a Falk (1998), podían atravesar las defensas del adversario sin necesidad de disparar un solo tiro, o, como dice Mosco (1982), ahora, con estas tecnologías, el centro puede dominar el mundo semejando que no lo hace.

El cambio en las representaciones culturales de los países subdesarrollados y la substitución por las imágenes de un país hegemónico era la cabeza de puente para la penetración económica. Europa, destruida tras la Segunda Guerra Mundial, no quedó a salvo de la invasión de los medios de comunicación americanos (principalmente agencias de publicidad y cine). Sólo Francia se mostró resistente a las influencias foráneas mediante la denominada política de “excepción cultural”, que rechaza considerar la cultura como una mercancía más. El fallecido presidente Mitterrand argumentaba en defensa de esta política que cada país tenía el derecho a crear sus propias imágenes, y sostenía que una sociedad que abandona los medios de representarse a sí misma tarda poco en ser oprimida.

Esta misma conciencia de que las formas culturales importadas debilitan el sentido propio de un país y desafían su identidad cultural empieza a calar en la conciencia de los países no alineados a principios de los años setenta. Así, en la cuarta reunión de estos países celebrada en Argel en 1973, se reclama un “nuevo orden mundial de la información y de la comunicación” como primer paso para sentar las bases de un “nuevo orden económico”. Este proceso tiene su continuación en los trabajos de

una comisión internacional que, bajo los auspicios de la Unesco, estudia los problemas de la comunicación en el mundo. La comisión, presidida por McBride, finaliza en 1980 el informe titulado "Un solo mundo, voces múltiples", en el que se denuncia el desequilibrio de los flujos de información de las agencias, programas de televisión, de películas, de otros productos culturales, y de equipos, y se pronuncia a favor de restringir el libre flujo de información para salvaguardar los estilos de vida y los valores socioculturales de cada país. Como era de esperar, EE.UU. se opuso frontalmente a las conclusiones del informe e, "invocando una desviación hacia la 'politización' de los problemas de la comunicación" (Mattelart, 1998, pág. 74), se retiraron de la Unesco, seguidos por Gran Bretaña.

En la actualidad, la oposición al dominio cultural de los EE.UU. parece encontrarse en un callejón sin salida. Por una parte, los avances tecnológicos y la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación permiten franquear las fronteras de todos los países; en segundo lugar, con la connivencia de los Estados, las organizaciones económicas que representan al poder empresarial (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio, etc.) silencian la voz de la ciudadanía, se convierten en la única voz autorizada y toman decisiones globales que favorecen sus intereses y atropellan los intereses públicos. Hay que añadir a esta situación la continua concentración empresarial, de forma que unas pocas empresas (principalmente norteamericanas) están inundando los espacios culturales de todos los países con mensajes e imágenes que sirven a los intereses de las multinacionales. Así, dice Schiller (1996), la diversidad cultural va quedando bajo el control de Murdock (propietario de Star Television), Time Warner y otras compañías, alterando las mentalidades y hábitos de consumo de millones de personas de todos los continentes. Por lo tanto, si los nuevos medios de comunicación y de información están en manos privadas, sometidos al imperio del mercado mundial, si no hay políticas que velen por el interés público y, en este sentido, regulen la implantación y su uso, ¿hay esperanza de que todos los individuos y todas las culturas tengan acceso a estas tecnologías y puedan hacer oír su voz?

5. No se salva nada: las políticas educativas neoliberales

Recordemos, para empezar este apartado, que la escuela fue el principal instrumento de “desanclaje” (por emplear el término de Giddens, 1990), de desenganche y, por lo tanto, de paso de una sociedad feudal a una sociedad industrial. Según vimos en otro apartado, se dio este paso con enormes resistencias de las masas populares, hasta el “ingenioso invento” de la escuela (como dijera Toffler, 1970) que permitió el desarraigo de las nuevas generaciones (separación física de las familias, y, lo que resultó ser más importante, también de sus tradiciones culturales) por medio de la conquista de las almas, con el objetivo de que asumieran de forma “natural” el nuevo orden social. Se dijo también, y no queremos insistir en el tema, que para salvaguardar los privilegios de clase, la burguesía creó un sistema educativo dual para instruir separadamente a los hijos de las clases trabajadoras (escuela elemental) y a los hijos de las clases elevadas (escuela secundaria) porque, a fin de cuentas, unos y otros iban a ocupar distinto lugar en la sociedad y estaban llamados a desempeñar funciones distintas.

La doble vía de escolarización garantizaba la selección de los alumnos, porque suponía una barrera infranqueable para los hijos de las clases desfavorecidas, que no tenían forma de pasar a la educación secundaria y, por lo tanto, a la educación superior. La escuela venía así a reproducir las clases sociales y a legitimar las desigualdades entre las clases como resultado de las desiguales capacidades o aptitudes individuales (cf. Baudelot y Establet, 1971). A pesar de que, en sus inicios, la escuela obligatoria fue rechazada por las clases trabajadoras, y casi siempre mirada con recelo (véase Bowles y Gintis, 1976), poco a poco fue calando el ideal de que la mejora en las condiciones de vida de los trabajadores podría venir, entre otras cosas, de la mano de una educación escolar más igualitaria y más justa. La denominada “escuela comprensiva”, como alternativa al sistema dual que separaba a los alumnos, hacia los 10-11 años, en vías académicas diferentes, se hace realidad en EE.UU. a mediados del siglo XIX, y se extiende después a Europa: URSS a partir de 1917, Inglaterra y Suecia en los años cuarenta y cincuenta (cf. Viñao, 1997). A partir de entonces (en pleno desarrollo del Estado del Bienestar), la mayor parte de los países occidentales, de la mano de gobiernos socialdemócratas, experimentan reformas educativas dirigidas hacia un modelo comprensivo de enseñanza (cf. Ruduck, 1996; Gray, 1996).

Paradójicamente va a ser esta escuela comprensiva la que entre en crisis al inicio de los ochenta, y va a ser este modelo de escuela el que reciba las críticas y sufra, en consecuencia, las reformas de los gobiernos conservadores que, ya en el contexto de políticas neoliberales, tratarán de extender a la propia concepción de la escuela como servicio público. Este proceso histórico del paso de la escuela selectiva a la comprensiva, que transcurre en un período que oscila entre veinte y treinta años en la mayor parte de los países de nuestro entorno, tiene lugar en España en un lapso de tiempo mucho más breve.

Ya dijimos antes, pero conviene recordarlo ahora, que el franquismo dejó la escuela en manos privadas (especialmente de la Iglesia), por lo que en poco más de diez años hubo que conformar una red pública de enseñanza digna de un país que pretendía incorporarse a Europa y, al mismo tiempo, formular y establecer las medidas legislativas que hicieran de la escuela en general, y de la escuela pública en particular, un espacio de encuentro de todos los alumnos y alumnas sin exclusiones de ningún tipo. Tal fue el objetivo de las leyes destinadas a la integración de alumnos que, por características físicas y psíquicas (cuando no por razones socioculturales), eran desviados antes a centros de educación especial o bien no eran escolarizados; pero especialmente de las conocidas leyes orgánicas (LODE y LOGSE) que fueron aprobadas por gobiernos socialistas con un amplio consenso parlamentario (a excepción del actual Partido Popular). Pese a los importantes valores de estas leyes para la escuela pública, hay que decir que los aspectos más progresistas no quedaron suficientemente expresados en las normativas que las desarrollaron. En primer lugar, porque las presiones de la derecha católica, junto con las huelgas de estudiantes en el curso 1986-87 y de los profesores en el curso 1987-88, obligaron a pactos a los que era proclive el ala más conservadora del PSOE. En segundo lugar, porque la ofensiva neoliberal (que ya estaba iniciada en el Reino Unido, con la llegada al poder de Margaret Thatcher) estaba adquiriendo hegemonía en gran número de países occidentales, formando parte incluso de las políticas de gobiernos socialdemócratas. De hecho, las políticas económicas de los socialistas en España fueron paulatinamente reduciendo las prestaciones sociales y terminaron por afectar seriamente a la financiación de la LOGSE, dificultando o impidiendo así el conjunto de planes y medidas que el desarrollo de esta ley requería (formación del profesorado, innovación educativa, servicios de asesoramiento, etc.).

Para ser justos, las actuaciones políticas que acabamos de explicar no fueron la causa de la crisis de la escuela. En todo caso, en nuestra opinión, vinieron a incidir sobre una crisis previa que tales actuaciones políticas pretendían aminorar o resolver. Interesa esbozar los trazos más relevantes de esta crisis, porque van a servir, en primer lugar, a la estrategia desacreditadora de la educación pública por parte de los neoliberales y, más tarde, como excusa para la adopción de reformas con las que se pretenderá someter a la escuela a las reglas del mercado.

El análisis de la crisis de la escuela merecería, por su complejidad, una mirada más detenida que lo que el objetivo de este trabajo permite. Aproximarse a esta crisis requeriría, desde nuestro punto de vista, situarla en el contexto más amplio de la crisis de la civilización occidental, término con el que queremos sintetizar las múltiples dimensiones implicadas: económicas, políticas, sociales y culturales. Lo que acabamos de decir supone una declaración de principios, porque, contrariamente a una opinión extendida (e interesada políticamente), no es la crisis de la escuela la causa de otras crisis sociales, sino que la crisis de la escuela no es más que una expresión de una crisis generalizada y global: generalizada porque afecta a las múltiples dimensiones de la vida de las personas, y global porque traspasa los límites de las comunidades, de las regiones y de los países.

Al principio de este trabajo aludíamos a los ideales contradictorios (progresistas y liberales) en el seno de los cuales nace la escuela. Esta contradicción (y quizás deba ser así) nunca la abandonará. Gentili (1999) expresa esta misma idea del siguiente modo:

“La escuela pública es una invención propia de la modernidad. Y resume todas las potencialidades democráticas y emancipatorias, así como los más perversos mecanismos reproductores de la desigualdad y la exclusión que intrínsecamente definieron y definen los tiempos modernos.

Desde la Revolución Francesa, a finales del siglo XVIII, y durante el siglo XIX, la escuela pública fue configurándose política e intelectualmente como un proyecto y posibilidad histórica, como construcción imaginaria y régimen institucional para la educación de las mayorías. El siglo XX marcó, con todas sus contradicciones y conflictos, la era de oro de su crecimiento y desarrollo. Asociada indisolublemente a la conquista de los derechos sociales, la escuela pública pasó a ser identificada como una de las condiciones esenciales para la realización de una promesa integradora de la modernidad: la construcción de

una sociedad de ciudadanos [...] que conviven en el respeto a ciertas normas básicas de libertad, justicia social y igualdad. Resulta evidente que, en determinados contextos, dicha promesa integradora se realizó de forma parcial y dramáticamente limitada. Sin embargo, y más allá de eso, la escuela pública, como aspiración o realidad, logró constituirse durante este último siglo en una de las referencias básicas e inalienables de toda sociedad democrática (pág. 96).

La escuela actual es el resultado de la tensión entre pares de opuestos, cuya dinámica no es más que la historia de la propia escuela: visión conservadora frente a visión progresista; clase baja frente a clase alta; selección y exclusión frente a integración e inclusión; sometimiento y reproducción frente a emancipación y democratización; desigualdad frente a igualdad; opresión frente a liberación; servidumbre frente a ciudadanía; trabajo manual frente a trabajo intelectual; cultura local o popular frente a alta cultura; coeducación frente a educación separada por sexos; escuela privada frente a escuela pública. Son tensiones que también se expresan en la propia práctica educativa: currículum cerrado frente a currículum abierto; métodos transmisivos frente a métodos activos, memorización mecánica frente a comprensión; disciplina frente a libertad; profesor frente a alumno; suspenso frente a aprobado.

Examinada a la luz de estas contradicciones, la escuela comprensiva representa en su momento la mejor síntesis de los ideales progresistas y, por eso mismo, una conquista de las clases trabajadoras. La antigua escuela selectiva, reproductora de la desigualdad social, reaparece ahora como un espacio común que se abre a todos los niños y niñas y, sin que importen sus diferencias de clase o de cualquier otra naturaleza, trata de incorporar a todos al mismo proyecto educativo. Por vez primera, las aulas se abren a toda la diversidad social y crece la esperanza de que la educación escolar será quien de cambiar el mundo. La misma razón que invita a proclamar el éxito de la elección (otra contradicción) será motivo de su crisis.

Por primera vez en su historia, las aulas de la escuela se llenaron de toda la diversidad social. En estas condiciones, la tarea de enseñar (aseguran Esteve, Franco y Vera, 1995) se convierte en algo muy diferente de lo que fuera antes, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con grupos de alumnos muy homogéneos, previamente seleccionados, que atender a niños que representan la variedad social y que traen a las aulas los problemas de sus comunidades de procedencia.

Pero hay más que esto. Sobre este fondo actúan, además, otro conjunto de factores entre los que el más visible es el acelerado cambio social de nuestra época que nos impide movernos en una banda de seguridad: cambios tecnológicos (especialmente en el ámbito de las tecnologías de la información y de la comunicación), cambios sociales (por ejemplo, la incorporación de la mujer al trabajo asalariado o la inmigración), cambios políticos (como la paulatina reducción del Estado del Bienestar), cambios económicos (transformación ocupacional que produce la desaparición de un gran número de puestos de trabajo y precarización laboral), cambios en las ciencias y en los demás campos del saber (incremento, en forma de progresión geométrica, del conocimiento en los diferentes ámbitos disciplinares), etc. Esta trama de factores producen tensión sobre una escuela que, a pesar de la vorágine de cambios que están a acontecer, continúa a su ritmo, a la misma marcha, desarrollando las mismas actividades y siguiendo las mismas rutinas y ritos del pasado.

La escuela del pasado tenía como funciones importantes transmitir información, conocimiento y saber, así como la formación en valores que eran compartidos por toda la comunidad. En pos de estos objetivos, había un consenso social sobre su papel y tenía tras de sí todo el apoyo social. El círculo de la legitimidad de la escuela se cerraba cuando podía demostrar la existencia de una relación entre éxito escolar y ocupación profesional. Este cuadro cambió sustancialmente en los últimos treinta años. La escuela actual ni es la única institución proveedora de información, ni existe un consenso social sobre su papel, y dejaron de tenerse aquellas expectativas sobre la relación entre instrucción escolar y futuro profesional, sobre todo entre los alumnos procedentes de las clases trabajadoras.

Husén (1979), que hace un repaso a esta crisis al poco de diagnosticarse, observa que un elemento importante de ella es la constatación de que la escuela no fue capaz de proporcionar una mayor igualdad de oportunidades, razón por la que desaparece la creencia de que la educación era el instrumento principal para crear una sociedad mejor. La propia extensión de la escolarización, (una de las señas de identidad de la escuela comprensiva) fue relacionada con problemas de motivación, de disciplina y de rechazo escolar por parte de muchos alumnos, probablemente –pensamos nosotros- por la desconexión entre los intereses de los aprendices y los contenidos escolares, así como los métodos verbalistas y repetitivos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El des-

concierto y la desorientación de los profesores respecto de sus funciones, de la pérdida de apoyo social y de prestigio profesional, termina por producir desmoralización ante las críticas sociales, la progresiva pérdida de poder adquisitivo, y la instalación permanente de reformas y de cambios con los que los responsables políticos trataron de enfrentarse a la situación (cf. Esteve, 1988).

El lanzamiento en 1957 del Sputnik, el satélite artificial soviético, sorprendió a los dirigentes y al pueblo americano, que vieron cuestionada su superioridad técnica y científica. Las primeras miradas de reproche se dirigieron hacia la escuela, a la que acusaron de seguir métodos inadecuados y de no impulsar la creatividad de sus alumnos. Fue un momento de inversiones y de reformas para tratar de volver a situar al país en la vanguardia de la investigación, del descubrimiento y de la aplicación tecnológica. Veinte años más tarde, con motivo de las sucesivas crisis económicas del capitalismo occidental, una vez más las miradas se posaron en la escuela para atribuirle la responsabilidad en estas crisis. Sin embargo, esta vez no tienen como objetivo invertir más en ella, sino desengancharla de los lazos que la vinculan al estado y someterla a los principios reguladores del mercado.

Los neoliberales cargan en la cuenta de la escuela pública las tasas de fracaso escolar, el descenso de nivel entre los alumnos, la violencia y la indisciplina, el absentismo y la deserción escolar, la pérdida de valores morales, la generación de mayor desigualdad social, la frustración de los profesores, la pérdida de apoyo de los padres a la escuela, la ineficacia de la gestión escolar que repercute negativamente sobre la calidad de la educación, etc. (cf. Gerstner y otros, 1994; Friedman, 2001). Por todo esto, el experimento de la escuela pública terminó en fracaso. El caso es que afirmaciones como éstas, genéricas, desnudas de cualquier contexto explicativo, forman parte de la propaganda de la que, con cierta docilidad, se hacen eco los medios de comunicación, y terminan calando en la opinión pública. Forma parte de la estrategia neoliberal para ir ganando posición (“hegemonía”, en términos gramscianos) en el seno de la sociedad civil (cf. Apple, 1993). Y, se nos antoja, que en el marco de esta estrategia la escuela pública tiene gran importancia, pues ¿no se dijo repetidamente que el dominio pasa por ganar la “batalla por las mentes”?

¿En qué consiste la agenda neoliberal para la educación? Para el neoliberalismo, la educación, por encima de cualquier otro valor y consideración, es un bien de consumo, y hay que entenderla, por lo tanto, como

una inversión que ha de ser rentable. No lo es en manos del Estado por la burocratización, por la organización centralizada, por la falta de autonomía, por las presiones de los profesores y de sus sindicatos (a los que Friedman, 2001; y Friedman y Friedman, 1980 proponen debilitar), por el funcionamiento de la escuela pública en régimen de monopolio que impide la libre competencia entre los centros.

Con estas premisas, se postula la privatización del sistema público de enseñanza, dejando, en todo caso, un pequeño segmento para aquellos que no puedan pagar otro tipo de educación. En aras de los supremos valores de la libertad y del mercado, los neoliberales convierten a los padres en clientes y consumidores (que deben tener la libertad de elegir³), a las escuelas en empresas (que deben poder funcionar en condiciones de libre mercado), a los profesores en productores (que han de ser eficientes) y a la educación en producto susceptible de ser vendido y comprado (que ha de responder a los criterios de calidad y bajo costo).

En la medida en que la reclamada privatización de los centros escolares públicos no puede hacerse de golpe, Friedman (cf. Friedman, 2001; Friedman y Friedman, 1980) y West (1970) proponen el denominado “cheque escolar” como forma de transferir gradualmente la educación pública a manos privadas. Mediante este cheque, los padres (que podrían complementarlo con dinero propio en efectivo) estarían en condiciones de “elegir” y de “comprar” educación para sus hijos en el centro escolar que quisieran. Los neoliberales esperan que el uso del cheque escolar por parte de los padres obligue a las escuelas a competir, lo que provocará la desaparición de las que resulten menos eficaces. Con el propósito de conseguir comprometer a la iniciativa privada en la educación escolar, los neoliberales apuestan por la “autonomía” y la “descentralización” educativa, lo que en su lenguaje quiere decir que las escuelas (como las empresas) han de ser autónomas y tener competencia para contratar temporalmente, suspender, despedir y negociar los salarios con los profesores. También, con la finalidad de reducir costes, de seleccionar a sus alumnos por razones económicas o de capacidad demostrada mediante exámenes de ingreso (cf. Carnoy, 1999; Demaine, 1993).

3 La libre elección de centros escolares fue una de las promesas del Partido Popular de cara a las elecciones de 1996. La ex-ministra Esperanza Aguirre quiso hacer de la libre elección de centro, la reforma de las humanidades (apelando al bajo nivel de los alumnos españoles) y la eliminación de la enseñanza comprensiva del segundo ciclo de la ESO, el eje de su acción política (cf. Cuadernos de Pedagogía, 1997).

Una segunda línea de ataque neoliberal, entrecruzada con ataques neoconservadores, tiene como objetivo el currículum de las escuelas. El punto de partida lo constituyen diversos informes (como el conocido *A nation at Risk* norteamericano de 1983) que alertan sobre el derrumbe moral y la desintegración educativa, económica y cultural de la nación, como resultado de la falta de compromiso de los currícula escolares. Centran sus críticas en cuatro dimensiones del currículum (cf. Apple, 1993, 1997 y Beyer y Liston, 1996): 1) En los métodos de enseñanza y de aprendizaje. El aprendizaje –aseguran– se produce mejor por repetición, de forma memorística y por acumulación de información. El bajo nivel de los alumnos, por ejemplo en cuanto a recuerdo de acontecimientos históricos, es suficiente para desacreditar, por disparatados, los métodos activos de enseñanza. 2) Los programas escolares deben volver a lo básico, incorporando los conocimientos fundamentales que han de compartir todos los alumnos. Estos conocimientos han de estar en comunión con los valores tradicionales occidentales. Ante el desorden y la decadencia moral, se apela a la formación del carácter, de la disciplina y de la moral. 3) Es prioritario reavivar el espíritu competitivo, por el que se propone reforzar los vínculos entre la escuela y la empresa. Con el fin de que la educación escolar sirva con más eficacia a los intereses del capitalismo empresarial, ha de formar las disposiciones, los hábitos y los trazos de personalidad consonantes con el trabajo en las empresas. 4) Este espíritu competitivo hay que trasladarlo a las escuelas como fórmula para la mejora de los individuos. No hay que preocuparse por los rendimientos desiguales de los alumnos, al fin y al cabo la desigualdad es una norma de la naturaleza. Asumido este aserto, las desigualdades en competencias, en capacidades, en destrezas, pueden justificarse, como ya se hizo en el pasado, apelando a variaciones genéticas. No es casual, como afirma Apple (1997), que Herrnstein y Morgan, dos conocidos defensores de la heredabilidad de la inteligencia, en función de la cual explican las diferencias observadas entre blancos y negros en pruebas intelectuales, vuelvan a ponerse de moda (y encuentren apoyo y propaganda) con un reciente libro titulado *The Bell Curve* (1994). El conocido biólogo Stephen J. Gould, que ya en 1981 hiciera una crítica devastadora de la naturaleza hereditaria de la inteligencia, vuelve a salir a la palestra con una reedición del citado libro (1996), al que añade dos capítulos: *Crítica de "The Bell Curve"* y *Perspectivas de tres siglos sobre la raza y el racismo*. Puesto que el libro de Herrnstein y Morgan viene a repetir

argumentos ya conocidos y reiterados desde el siglo pasado sin decir nada nuevo, y dada la enorme divulgación que tuvo, se pregunta por la relevancia de este trabajo:

“Cuando un libro consigue tanta atención como mereció *The Bell Curve*, deseamos conocer las causas. Se podría sospechar que debe ser el contenido mismo –una sorprendente idea nueva, alguna antigua sospecha verificada ahora mediante datos convincentes-, pero la razón bien puede ser la aceptabilidad social, o ben simplemente el bombo publicitario. *The Bell Curve* no contiene ningún argumento nuevo ni presenta datos precisos que sostengan su anacrónico darwinismo social. Por lo tanto, debo concluir que el éxito inicial de ganar tal atención debe reflejar el estado de ánimo depresivo de nuestro tiempo: un momento histórico de mezquindad sin precedentes en que el ánimo para reducir radicalmente los programas sociales puede fomentarse mediante el argumento de que no es posible ayudar a los beneficiarios debido a los innatos límites cognitivos que se ponen de manifiesto en las bajas puntuaciones del CI”. (Gould, 1996, pág. 330).

Esta filosofía neoliberal y conservadora se está aplicando en la mayor parte de los países occidentales, y está sirviendo como marco de referencia (incluso por parte de gobiernos socialdemócratas) para la reestructuración de la educación pública. Las políticas educativas van desde la versión neoliberal más dura (como la utilización del cheque escolar o alguna variante de este sistema, como en Gran Bretaña, EE.UU. o Chile) hasta la versión neoliberal menos explícita, como es la reducción del gasto educativo en el contexto de una reducción global de todos los servicios sociales por parte de los gobiernos. En educación, esta reducción del financiamiento público lleva a políticas gerencialistas, cuyo objetivo es ofrecer servicio educativo al menor costo posible: reducción de gasto para infraestructuras, en profesorado, limitación de recursos educativos, aumento de alumnos por aula (como recomienda, según Carnoy, 1999, el Banco Mundial), congelación o reducción de los salarios de profesores, reducción de becas, eliminación de comedores escolares, etc.

No queremos terminar este apartado sin llamar la atención sobre dos fenómenos que ilustran la penetración de las políticas neoliberales en las prácticas educativas y sobre el modo en que tales fenómenos pueden contribuir de forma poderosa a la reestructuración de la escuela pública. El primero de estos fenómenos es la denominada “educación en casa”,

que actualiza (con un sentido diferente) las propuestas desescolarizadoras de Illich, Goodman o Reimer, y el segundo es la introducción de la propaganda empresarial en las aulas y la integración en los currícula educativos de marcas empresariales.

En muchos países desarrollados se está produciendo una significativa tendencia de los padres con niveles elevados de formación y alto poder adquisitivo a sacar a sus hijos del sistema educativo, sustituyéndolo por la educación en casa. Tal tendencia, que está sufriendo un crecimiento espectacular en países como Estados Unidos (donde había en 1999, según Rudner, en torno a 1.200.000 niños en estas condiciones), está empezando a asomar en nuestro país (Carbonell, 1997). La educación en casa tiene su origen en la insatisfacción de muchos padres con las formas actuales de escolarización. Iniciándose como una rebelión, a través del movimiento de objeción escolar, contra la obligatoriedad de la educación (entendida como obligatoriedad de escolarización) impuesta por el Estado, se está extendiendo como una mancha de aceite con el beneplácito y hasta el apoyo de las administraciones políticas neoliberales, que la contemplan como convergente con sus propósitos de reducción del Estado. Su legalización en la mayoría de los estados de Estados Unidos y en países como Inglaterra y Francia, su regularización posterior, su extensión a todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la superior, y la actual provisión masiva de apoyos, están haciendo aparecer numerosas redes, asociaciones y empresas que ofertan servicios de educación en casa. Este movimiento de educación en casa, junto con el de la educación a distancia que ya analizamos en otro trabajo (cf. Pardo y Tobío, 2000) como modos nuevos y atractivos de afrontar la educación, suponen serios ataques a la escuela tradicional, constituyendo una vía para restarle alumnos a las escuelas públicas y, en último término, para justificar su cierre.

Dijimos antes que una de las propuestas de la agenda neoliberal es el establecimiento de vínculos estrechos entre las empresas y las escuelas. Así formulada, esta propuesta apenas escandaliza a nadie pues muchos están dispuestos a admitir que la escuela (tal como fue dibujada en sus orígenes) debe ser capaz de formar las competencias, capacidades y destrezas que demandan las empresas. Pero siempre se puede ir más allá y tomar aquella declaración (vínculo estrecho entre escuela y empresa) en un sentido literal. ¿Qué mejor vínculo que la presencia de las empresas en la escuela, en sus aulas, incluso en los programas escolares, con

el fin de producir desde la escuela los consumidores que las empresas necesitan?

Veamos algunos ejemplos. Giroux (1994) cuenta el caso de una compañía de radiodifusión (Star Broadcasting) que logró persuadir a muchas escuelas para que aceptaran programación gratuita y equipamiento de vídeo por valor de 750.000 pesetas a cambio del derecho a emitir música y anuncios durante 45 minutos antes y después del horario escolar y durante la comida. La escuela, además, recibe el 60% de la publicidad que se emita en ese tiempo. Por este mismo sistema, empresas de comida basura (como Pizza Hut o MacDonalds) obtienen la concesión de las cafeterías y de los comedores escolares a cambio de recursos y material escolar que, como es fácilmente imaginable, se acompañan de los logos de las citadas empresas. No se contentan, sin embargo, con introducir sus logos en los colegios. Ahora, como asegura Klein (1999), se trata de convertir las marcas publicitarias en tema educativo:

“Por supuesto, las empresas que derriban las puertas de las escuelas no tienen nada en contra de la educación. 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 y ofrecernos imágenes para nuestra próxima campaña? Estas compañías parecen creer que enseñar y crear conciencia de marca pueden ser dos aspectos del mismo programa (pág. 121).

Es aquí donde, dice Klein, entra Channel One. Parece ser que, a principios de la década, esta emisora de televisión consiguió que 12.000 escuelas norteamericanas abriesen las aulas (con ocho millones de alumnos) a dos minutos de anuncios cada doce minutos de programas educativos. La programación, que era obligatoria para profesores y para alumnos, no podía ser interrumpida ni se podía reducir el volumen de las emisiones, especialmente durante los espacios publicitarios. A cambio, las escuelas no recibían dinero, pero sí los equipos audiovisuales y equipos informáticos que podían utilizar para el resto de actividades escolares. Como afirma esta autora, Channel One no sólo está difundiendo las zapatillas y las golosinas de sus anunciantes entre los escolares; también vende la idea de que su programa es un elemento educativo de inapreciable valor y más moderno que recursos tan poco interesantes y pasados de moda como son los libros y los profesores. Según el modelo

que presenta esta emisora, el proceso de aprendizaje es poco más que la transferencia de “cosas” al cerebro de los alumnos.

Pero el interés de las empresas por las escuelas depara más sorpresas. En un intento de estar al día en los gustos de los consumidores, las estrategias empresariales incluyen estudios sobre los gustos de los alumnos, trabajos escolares que realizan los propios alumnos (con la participación de los profesores) en los que se les pide que elaboren campañas publicitarias, campañas de degustación de alimentos (una directora llegó a afirmar que se trataba de una experiencia pedagógica que exigía a los alumnos leer, mirar y comparar), etc. El experimento más famoso fue el de Coca-Cola, que organizó un concurso entre varias escuelas que tenían que proponer estrategias para distribuir cupones de la bebida entre los alumnos. Uno de los colegios participantes se tomó el certamen tan en serio que organizó el Día oficial de Coca-Cola un día del mes de marzo. En ese día todos los alumnos debían acudir con camisetas de Coca-Cola, se hacían una fotografía en una formación que dibujaba la palabra Coca-Cola y durante las clases aprendían todo sobre la bebida. Resultó un contratiempo que un alumno llevara una camiseta con logo de Pepsi; fue suspendido de inmediato por esta provocación. La directora explicó: “Hubiera resultado aceptable de estar sólo entre nosotros, pero se encontraba presente el presidente regional de Coca-Cola y algunas personas habían venido en avión desde Atlanta para hacernos el honor de hablar en nombre de nuestros promotores. Los estudiantes sabían que teníamos invitados” (en Klein, 1999, pág. 128).

Estas experiencias, aparentemente tan lejos de nuestro sistema cultural, no resultan ajenas a nuestro sistema educativo, si bien resultan aún escasas. Hace pocos años, llegaron a centros de secundaria de Galicia paquetes de una empresa de productos de higiene femenina. En su interior había muestras de productos para repartir entre las alumnas, así como una unidad didáctica sobre el desarrollo físico, sobre la sexualidad y sobre el embarazo. Una carta de la empresa se ponía a disposición del centro para enviar incluso a personal de la empresa para encargarse de impartir la citada unidad.

Ante la ofensiva neoliberal, las escuelas públicas están desarboladas. Reducida su financiación y sus recursos por la aportación de los estados, no tienen otra alternativa que venderse al mejor postor, abriendo sus puertas, cediendo sus espacios para facilitar los negocios de las empresas, y dejando a sus alumnos sin defensa ante los embates del mercado.

Después de un intenso viaje, aquella escuela dual, que dividía a ricos y a pobres, dejándolos en el mismo lugar en que los situaba su origen social, parece volver a su punto de partida. ¿Es posible aún defender el ideal de la escuela pública de formar ciudadanos críticos, responsables y solidarios? ¿Es posible aún que la escuela pública haga esto, tratando al mismo tiempo de superar o compensar las desventajas de los más desfavorecidos? Nos tememos que no se puede responder afirmativamente a estas preguntas si no tomamos en serio la cuestión de la escuela como una conquista de un espacio público, democrático, liberador e igualitario que ya creíamos tener ganado para siempre.

6. Razones para la esperanza: recuperar los sueños

Como cualquier otra invención social, la escuela nace, se desarrolla históricamente y, si deja de tener sentido y de cumplir alguna función social relevante, puede llegar a desaparecer. En principio, que así fuese no tendría por qué, necesariamente, resultar dramático. En sociedades dinámicas y cambiantes es común que las instituciones se creen, que tengan una cierta permanencia en el tiempo, y que terminen por desvanecerse. Dada la situación de crisis de la escuela (a la que ya nos hemos referido anteriormente), debemos preguntarnos si la escuela sigue cumpliendo alguna función importante y si, en consecuencia, vale la pena tratar de defenderla. Una aproximación a este dilema requiere que hagamos una distinción clave: si bien podemos hablar de crisis de la escuela, sólo de la escuela pública podemos decir que está en peligro (cf. Gentili, 1999). El riesgo, como ya hemos visto, procede de los embates neoliberales que, al reclamar la consideración de la educación como un bien privado, sujeto por ello a transacciones comerciales, despoja a la escuela pública de su principal misión: servir al interés público, contribuyendo a la formación de los ciudadanos que demanda una sociedad democrática. Pero el riesgo proviene también, y éste es un flanco abierto a las críticas y a las acciones del neoliberalismo y del neconservadurismo, de los factores de crisis que tienen su origen en el interior de la propia escuela: la desconexión escuela-comunidad, la ritualización de la enseñanza y del aprendizaje en forma de métodos que ponen el énfasis en la repetición mecánica de contenidos que no resultan interesantes para los alumnos, el trabajo individualista de los profesores, la organización burocrática de

los centros escolares, la falta de canales de participación de los padres y de otros miembros de la comunidad, etc.

Y sin embargo, creemos que la escuela pública sigue siendo una institución necesaria. Sigue siendo necesaria porque concita sobre sí valores primordiales para una sociedad democrática: socialización, individualización, emancipación e integración de todos los alumnos y alumnas de la comunidad en un régimen de universalidad, obligatoriedad, y gratuidad de la educación. Por lo tanto, desde este punto de vista, la escuela pública es la única institución educativa que trata de garantizar la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Por su propia naturaleza, y menos en una sociedad organizada conforme a los principios neoliberales, la escuela privada no tiene, entre sus funciones, las que acabamos de citar.

Pero si la escuela pública ha de sobrevivir, sus centros han de reconstruirse, han de reinventarse como comunidades vivas, sin muros, translúcidas, de participación democrática, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido, de deliberación social, de responsabilización colectiva y personal; comunidades que recreen la cultura conectándose con ella, como centros de recursos de aprendizaje incorporados a una red escolar, conectados entre sí, como nodos de comunicación de la "sociedad red" (Castells, 1996) más amplia en la que se inscriben, rompiendo las absurdas barreras artificiales entre la escuela y la sociedad. Centros que pongan a disposición de todos la posibilidad de acceso al uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y a las posibilidades de aprendizaje que con ellas se abren. Centros educativos flexibles y abiertos con los que colaboren los miembros más activos de la comunidad, centros en los se aprende porque se vive. Las escuelas deberían representar un papel más vital y esencial en la construcción de comunidad, proporcionando asistencia, desarrollando relaciones, creando fines comunes y fomentando un sentido de solidaridad entre la gente (Sergiovanni, 1994). Su función debe ser la de proporcionar acceso a todos al máximo de recursos educativos para su desarrollo personal y para su incorporación a la comunidad.

La necesidad de profundas transformaciones en las escuelas que le proporcionen sentido y le permitan su supervivencia, exige construir sólidas culturas docentes de colaboración para desenvolver un propósito común; para afrontar la incertidumbre y la complejidad; para responder al cambio rápido de una manera efectiva; para crear un clima en el que

se valore correr riesgos y la mejora continua y en la que los profesores desarrollen un fuerte sentido de eficacia y creen culturas de aprendizaje, continuamente conectadas con las prioridades de la escuela, reemplazando los patrones de desarrollo profesional individualistas, episódicos y débiles (Hargreaves, 1997). Y esto significa abrir un proceso de democratización de las escuelas, porque, como dice Pérez Gómez (1997), “vivir democráticamente significa participar, construir cooperativamente alternativas a los procesos sociales e individuales, fomentar la iniciativa, integrar diferentes propuestas y tolerar la discrepancia” (p. 49). Ningún proyecto de transformación de la escuela puede llegar a traducirse en realidad sin una decidida introducción y ampliación de elementos de democracia.

7. Referencias bibliográficas

- Apple, M.W. (1993): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós (vers. cast. 1996).
- Apple, M.W. (1997): El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa. En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Editorial Losada
- Attali, J. (1999): *Fraternidades. Una nueva utopía*. Barcelona: Paidós (vers. cast. 2000).
- Baudelot, Ch. e Establet, R. (1971): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI (vers. cast. 1975).
- Baudelot, Ch. e Establet, R. (1989): *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata (vers. cast. 1990).
- Bernstein, B. (1971): *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal (vers. cast. 1989).
- Beyer, L.E. e Liston, D.P. (1996): *El currículo en conflicto*. Madrid: Akal (Vers. cast. 2001).
- Bourdieu, P. (1998): La esencia del neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique*, nº 29, marzo/abril, pp. 1 e 4.
- Bourdieu, P. e Passeron, (1964): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia (vers. cast. 1977).
- Bowles, S. e Gintis, H. (1976): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI (vers. cast. 1981).
- Carbonell, J. (1997): Aprender sin escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 41-48.
- Carnoy, M. (1999): Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, núm. 318, 145-162.
- Castells, M. (1996): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1 La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial (vers. cast. 1997).
- Castells, M (1997a): La insidiosa globalización. *El País*, 29 de xullo

- Castells, M. (1997b): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza Editorial (Vers. cast. 1998).
- Castells, M. (2001): Tecnología de la información y capitalismo global. En A. Giddens e W. Hutton (eds.), *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Coriat, B. (1990): *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Madrid: Siglo XXI (vers. cast. 1992).
- Cuadernos de Pedagogía (1997): Ministra de Educación y Cultura Esperanza Aguirre: "Hay que ampliar la libertad de elección de centro". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 255.
- Chomsky, N. (1991): *El miedo a la democracia*. Barcelona: Crítica – Grijalbo Mondadori (vers. cast. 1992).
- Chomsky, N. (1994): *El nuevo orden mundial (y el viejo)*. Barcelona: Crítica (vers. cast. 1996).
- Chomsky, N. (1999): *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*. Barcelona: Crítica (vers. cast. 2000).
- Chomsky, N. e Herman, E.S. (1988): *Los guardianes de la libertad. Propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Barcelona: Grijalbo Mondadori (Vers. cast. 1990).
- Delval, J. (1986): *La psicología en la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Delval, J. (1990): *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Demaine, J. (1993): La Nueva Derecha y la autonomía escolar. En J. Smyth (Ed), *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.
- Esteve, J.M. (1988): Al borde de la desmoralización. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 161.
- Esteve, J.M., Franco, S. e Vera, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Falk, R. (1998): Una dominación mundial. En I. Ramonet (Ed.): *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Faux, J. e Mishel, L. (2000) : La desigualdad y la economía mundial. En A. Giddens e W. Hutton (eds.), *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets (vers. cast. 2001).
- Fernández Enguita, M. (1986): Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados. Barcelona: Editorial Laia.
- Fernández Enguita, M. (1990): La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo XXI.
- Friedman, M. (2001): Privaticemos las escuelas. http://www.elcato.org/educ_friedman.htm
- Friedman, M. e Friedman, R. (1980): Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico. Barcelona: Grijalbo (vers. cast. 1980).
- Gentili, P. (1999): Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 286.
- George, S. (2000): *Informe Lugano*. Barcelona: Icaria Editorial – Intermón (vers. cast. 2001).

- Gertstner, L.V., Semerad, R.D., Doyle, D.P. e Johnston, W.B. (1994): *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Barcelona: Paidós (vers. cast. 1996).
- Giddens, A. (1990): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza Universidad (Vers. cast. 1993).
- Giddens, A. (1991): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ed. Península (Vers. cast. 1994).
- Giroux, H.A. (1994): *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós (vers. cast. 1996).
- Giroux, H. (1988): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores (Vers. cast. 1993).
- Gómez Llorente, L. (2000): *Educación pública*. Madrid: Morata
- Gould, S.J. (1981): *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Gould, S. (1996): *La falsa medida del hombre*. Edición revisada y ampliada. Barcelona: Crítica (vers. cast. 1987).
- Gray, J. (1996): *Escolarización comprensiva como una innovación II*. En B. Zufiaurre (ed.), *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Hargreaves, A. (1994): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ed. Morata (Vers. cast. 1996).
- Husén, T. (1979): *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea. (Vers. cast. 1981).
- Harnecker, M. (1999): *La izquierda en el umbral del siglo XXI. Haciendo posible lo imposible*. Madrid: Siglo XXI.
- Kamin, L. (1974): *Ciencia y política del cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI (vers. cast. 1983).
- Klein, N. (1999): *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós (vers. cast. 2001).
- Lipietz, A. (1989): *Elegir la audacia. Una alternativa para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Trotta (vers. cast. 1997).
- Luttwak, E. (1998): *Turbocapitalismo. Quiénes ganan y quiénes pierden en la globalización*. Barcelona: Crítica (vers. cast. 2000)
- Martin, H. e Schuman, H. (1996): *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus (vers. cast. 1998)
- Mattelart, A. (1996): *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación (Vers. cast. 1998).
- Mattelart, A. (1998): *Lo que está en juego en la globalización de las redes*. En I. Ramonet (Ed.): *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moncada, A. (1987): *Cien años de educación en España*. En C. Lerena (ed.), *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal Universitaria.
- Montes, P. (1996): *El desorden neoliberal*. Madrid: Editorial Trotta.
- Mosco, V. (1982): *Fantasías electrónicas. Crítica de las tecnologías de la información*. Barcelona: Paidós Comunicación (vers. cast. 1986).
- Ortega, A. (2001): *El mundo visto desde Harvard*. *El País – Domingo*, 11 de noviembre.
- Pardo, J.C. e García Tobío, A. (1999): *Transiciones sociales, sociedad de la información e educación escolar*. *Revista Galega de Educación*, 32, 21-50.

- Petras J. e Vieux, S. (1995): *¡Hagan juego!* Barcelona: Icaria.
- Pérez Gómez, A.I. (1997): Socialización y educación en la época postmoderna. En J. Goicoechea e J. García (Coords.), *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Ed. Popular.
- Ramonet, I. (1995): Pensamiento único y nuevos amos del mundo. En N. Chomsky e I. Ramonet, *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria
- Rifkin, J. (1996): *El fin del trabajo*. Barcelona: Paidós (vers. cast. 1996).
- Rudduck, J. (1996): Escolarización comprensiva como una innovación I. En B. Zufiaurre (ed.), *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Rudner, L. (1999): Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 7, número 8.
- Sahlins, M. (1976): Uso y abuso de la biología. Una crítica antropológica de la sociobiología. Madrid: Siglo XXI (vers. cast. 1982).
- Sartori, G. (1997): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus (vers. cast. 1998).
- Schiller, H.I. (1996): *Aviso para navegantes*. Barcelona: Icaria
- Sennett, R. (1998): La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama (vers. cast. 2000).
- Sergiovanni, T.J. (1994): *Building community schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shiva, V. (2000): El mundo en el límite. En A. Giddens e W. Hutton (eds.), *En el límite. La vida en el capitalismo global*.
- Toffler, A. (1970): *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janés. (Vers. cast. 1971).
- Tropea, J.L. (1996): El orden de la escuela primaria y el alumnado especial: ley, burocracia y mercado. En B. M. Franklyn (Comp.): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Viñao, A. (1997): Educación comprensiva. Experimento con la utopía. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 260.
- Wacquant, L. (1997): El ascenso del "Estado penal" en Estados Unidos. *El País*, 5 de marzo.
- West, E.G. (1994): *La educación y el estado. Un estudio de economía política*. 3ª edición (a primeira edición é de 1965. Madrid: Unión Editorial (vers. cast. 1994).