



MERCADOS, ESTÁNDARES Y DESIGUALDAD. ¿PUEDEN LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS PARAR LAS POLÍTICAS DERECHISTAS? (*)

MICHAEL W. APPLE (**)

RESUMEN. Se aborda el tema de «mercados, estándares y desigualdad» desde el discurso aparentemente contradictorio entre competitividad, mercados y elección, por un lado y economía, logro de objetivos, evaluación y currículo nacional por otro, tratando de clarificar las posibles confusiones en torno a las tendencias y posiciones educativas que los radicales cambios sociales obligan a cuestionar en la vida diaria. Diferentes concepciones políticas y sus respectivas posiciones inciden en la configuración de modelos escolares que se aplican en diferentes países de Europa y América, debido a que estos movimientos son absolutamente globales. En el momento actual, es igualmente importante que las pedagogías críticas sean en la realidad lo que parecen ser cuando se ponen en práctica y no sólo en su elaboración teórica, que el hecho de que se hagan mucho más visibles de lo que hemos sido capaces de conseguir. En estos tiempos, los múltiples proyectos de educación crítica son de hecho cruciales. Una buena dosis de realidad los hará más efectivos en esta larga carrera.

ABSTRACT. In this article we tackle the question of «markets, standards and inequality» from the apparently contradictory discourse between competitiveness, markets and choice on the one hand, and economy, achievement of objectives, assessment and national curriculum on the other hand, trying to clarify possible confusions about educational tendencies and positions questioned by radical social changes in everyday life. Different political conceptions and positions influence in the shaping of school models applied in various countries of Europe and America, due to the fact that these are absolutely global movements. At present, it is important that critical pedagogies be in fact what they seem to be when they are put into practice, and not only in their theoretical working out.

Nowadays, the multiple projects of critical education are in fact crucial, and we think that a good deal of reality will make them more effective.

REALIDADES MATERIALES

Gran parte de la literatura sobre «pedagogías críticas» ha sido importante, política y teóricamente y nos ha ayudado a realizar algunas mejoras. Sin embargo, con demasiada frecuencia no ha estado referida suficientemente al sistema por el que la ten-

dencia actual hacia lo que se podría llamar «modernización conservadora» ha alterado el sentido común y ha transformado las condiciones materiales e ideológicas que rodean a la escolarización. Por ello, esta literatura, a veces, se convierte en una forma de lo que bien puede llamarse la retórica del «posibilismo romántico», en la cual el

(*) Este artículo es un resumen de un análisis más detallado de estos temas en W. M. APPLE: *Educating the «Right» Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York, Routledge, 2001.

(**) University of Wisconsin, (Madison).

lenguaje de la posibilidad sustituye a un sólido análisis táctico de lo que en realidad es el equilibrio de fuerzas y de lo que se necesita para cambiarlo¹.

En este artículo, examino de qué modo se ha alterado, por así decirlo, «en la base» el ámbito social y cultural de la política y el discurso educativos. Propongo que necesitamos realizar correlaciones más estrechas entre nuestros discursos teóricos y críticos, por una parte, y las transformaciones que están cambiando en la actualidad las políticas y prácticas educativas en direcciones fundamentalmente derechistas, por otra. Por esa razón, parte de mi análisis tiene que ser conceptual mientras que otra parte tiene que ser necesariamente empírica, de tal modo que pueda trabajar conjuntamente lo que se conoce sobre los efectos reales y materiales del cambio hacia la derecha en la educación.

Mi interés en las «realidades materiales» de estos efectos no trata de desmerecer la importancia de las intervenciones teóricas. Tampoco trata de sugerir que los discursos dominantes no deban ser interrumpidos constantemente por los beneficios creativos que han surgido de diversas comunidades neo-marxistas, posmodernistas, postestructuralistas, poscolonialistas, queer y otras. De hecho, las pedagógicas críticas y revolucionarias *necesitan* de la importante intervención del sentido común. Sin embargo, aunque la construcción de nuevas teorías e ideas utópicas es importante, también es crucial basar esas teorías e ideas en una valoración no romántica del terreno material y discursivo que existe ahora. El sentido común ya ha sido alterado radicalmente, pero no en las direccio-

nes que cualquiera de nosotros, en la izquierda, encontraría satisfactorias. Sin un análisis de ese tipo de transformaciones y del equilibrio de fuerzas que ha creado tales alteraciones; sin un análisis de las tensiones, de las relaciones desiguales de poder, y de las contradicciones dentro de ellas, nos quedamos con nuevas formulaciones teóricas, cada vez más sofisticadas, pero con un entendimiento menos sofisticado del campo de poder social sobre el que operan².

GIRO A LA DERECHA

En su influyente historia de los debates curriculares, Herbert Kliebard ha documentado que los temas educativos han supuesto grandes conflictos y compromisos entre grupos con perspectivas discrepantes sobre el conocimiento «legítimo», sobre lo que entendemos por una buena enseñanza y aprendizaje y sobre lo que es una sociedad «justa»³. Que tales conflictos tienen unas raíces profundas en perspectivas discrepantes sobre justicia étnica, de clase y de género, en la educación y en la sociedad en general, se ratifica también en trabajos recientes, incluso más críticos⁴. Estas perspectivas discrepantes nunca han tenido igual apoyo en la mentalidad de los educadores o en la ciudadanía en general, ni han tenido el mismo poder para influir en sus ideas. Por esta razón, ningún análisis sobre la educación puede ser absolutamente serio si no incorpora en su interior una sensibilidad hacia las disputas actuales que moldean constantemente el ámbito en el que opera la educación.

(1) G. Whitty: «Sociology and the Problem of Radical Educational Change», en M. Flude; J. Ahier (eds): *Educability, Schools and Ideology*. London, Halstead Press, 1974, pp.112-137.

(2) P. Bourdieu: *Distinction*. Cambridge, Harvard University Press, 1984.

(3) H. Kliebard: *The Struggle for the American Curriculum*. New York, Routledge, 1995, 2nd edition.

(4) J. Rury; J. Mirel: «The Political Economy of Urban Education», en M. W. Apple (ed.): *Review of Research in Education*. Washington, DC, American Educational Research Association, 1997, volume 22, pp. 49-110. K. Teitelbaum: *Schooling for Good Rebels*. New York, Teachers College Press, 1996. S. Selden: *Inheriting Shame*. New York, Teachers College Press, 1999.

Hoy no es distinto que en el pasado. Se ha llevado a cabo una «nueva» serie de compromisos, una nueva alianza y un nuevo bloque de poder que han influido crecientemente en la educación y en lo social. Este bloque de poder combina diversas fracciones del capital que están comprometidas con soluciones neoliberales de mercado para problemas educativos; intelectuales neoconservadores que quieren una «vuelta» a estándares altos y a una «cultura común»; populistas autoritarios y fundamentalistas religiosos que están profundamente preocupados acerca de la secularización y el mantenimiento de sus tradiciones, y fracciones independientes de la nueva clase media, profesionalmente orientada, que está comprometida con la ideología y las técnicas de la contabilidad, la medición y la «administración». Aunque existen tensiones y conflictos claros en esta alianza, sus objetivos globales son, en general, proveer las condiciones educativas que se consideren necesarias para incrementar la competitividad internacional, los beneficios y la formación, y para devolvernos a un romántico pasado de hogar, familia y escuela «ideales».⁵

En principio, la nueva alianza ha integrado la educación en un paquete más amplio de compromisos ideológicos. Los objetivos en educación son los mismos que aquéllos que guían sus intereses de bienestar económico o social. Éstos incluyen la tremenda expansión de esa ficción elocuente, el mercado libre; la reducción drástica de la responsabilidad del gobierno sobre las necesidades sociales; el refuerzo de estructuras de movilidad intensamente competitivas, tanto fuera como dentro de la escuela; la reducción de las expectativas de

las personas en relación con la seguridad económica; la «disciplina» de la cultura y el cuerpo, y la popularización de lo que claramente es una forma de pensamiento darwinista social, tal como muestra tan obvia y certeramente la reciente popularidad del libro *The Bell Curve*.⁶

El discurso aparentemente contradictorio entre competitividad, mercados y elección, de un lado, y economía, logro de objetivos, estándares, evaluación nacional y curriculum nacional, de otro, ha creado tal barullo, que es difícil oír algo más. Tal como he mostrado en *Cultural Politics and Education*, estas tendencias, realmente peculiares, se refuerzan entre ellas y ayudan a consolidar las posiciones educativas conservadoras en nuestras vidas diarias.⁷

Aunque, lamentablemente, los cambios que se están produciendo presentan una oportunidad excepcional para una seria reflexión crítica. En tiempos de un radical cambio social y educativo, es decisivo documentar los procesos y los efectos de los diferentes elementos, a veces contradictorios, de la restauración conservadora y del modo en que intervienen, se comprometen con ellos, son aceptados y utilizados de distinto modo y por diferentes grupos para sus propios propósitos, y/o se han impuesto en las prácticas y políticas de la vida educativa cotidiana de la gente.⁸ En este artículo, quisiera dar una idea de cómo esto podría estar sucediendo en «reformas» actuales, tales como la mercantilización y el curriculum nacional y la evaluación nacional. Para aquéllos que estamos interesados en políticas y prácticas educativas críticas, el no hacerlo significa que actuamos sin entender las alterables relaciones de poder que construyen y reconstruyen el campo

(5) M. W. Apple: *Official Knowledge*. New York, Routledge, 2000, 2nd edition y M. W. Apple: *Cultural Politics and Education*. New York, Teachers College Press, 1996.

(6) R. Hernstein, Ch. Murray: *The Bell Curve*. New York, Free Press, 1994. Ver también J. Kincheloe; Sh. Steinberg; A. Greeson (eds): *Measured Lies*. New York, St. Martin's Press, 1997.

(7) M. W. Apple: *Cultural Politics and Education*, pp. 22-41.

(8) St. Ranson: «Theorizing Educational Policy», en *Journal of Education Policy*, 10 (july 1995), p. 427.

social del poder. Mientras que la frase de Gramsci «El pesimismo de la mente es el optimismo de la voluntad» tiene un poderoso eco y es muy útil para la movilización y para no perder la esperanza, sería una locura sustituir por eslóganes retóricos el análisis exhaustivo que sin duda se necesita si queremos tener éxito.

NUEVOS MERCADOS, VIEJAS TRADICIONES

Detrás de gran parte del conjunto discursivo que emerge de la Nueva Derecha, había una posición que enfatizaba «una construcción culturalista de la nación, igual a la sostenida por los (amenazados) valores y tradiciones «blancos» (cristianos)»⁹. Esta posición conlleva la construcción de un pasado nacional quimérico que, al menos en parte, es mitologizado y de ese modo utilizado para condenar el presente. Gary McCulloch discute que la naturaleza de los retratos históricos de la escuela han cambiado. El imaginario predominante de una educación «segura, dócil y progresista» (es decir, la que nos lleva hacia el progreso y el desarrollo personal y social) ha cambiado para convertirse en «amenazante, extraña y regresiva»¹⁰. El pasado ya no es fuente de estabilidad, sino un vestigio del error, la frustración y la pérdida. Esta situación se ve más vívidamente en los ataques sobre la «ortodoxia progresista» que ahora gobiernan, supuestamente incuestionables, en las aulas de muchos países»¹¹.

En Inglaterra, por ejemplo —aunque prácticamente lo mismo se repite en Estados Unidos, Australia y otros lugares—, Michael Jones, el editor político de «The

Sunday Times», recuerda la escuela primaria de sus días:

La Escuela Primaria fue una época feliz para mí. Unos 40 [alumnos] estábamos sentados en pupitres fijos de madera con tinteros, y sólo nos levantábamos después de pedir permiso. La profesora estaba sentada en un pupitre más elevado enfrente nuestro y sólo se levantaba para ir a la pizarra. Ella olía a perfume e inspiraba admiración¹².

La mezcla de metáforas que invocan la disciplina, el perfume (visceral y casi «natural»), y la admiración es fascinante. Pero va más allá, lamentando los pasados 30 años de «reforma» que han transformado las escuelas primarias. Hablando de la experiencia de sus propios hijos, Jones dice:

Mis hijos pasaron los años de primaria en una escuela modelo donde se les permitía manifestarse a su voluntad, desarrollar su auténtica individualidad y evitar las 3 erres. Nos aseguraron que era lo mejor, pero no lo fue¹³.

Para Jones, la «ortodoxia dogmática» de la educación progresista «condujo directamente a la decadencia educativa y social». Sólo las reformas conservadoras instituidas en la década de 1980 y 1990 pudieron parar y revertir la decadencia¹⁴. Únicamente entonces pudo volver el pasado añorado.

Otro tanto de lo mismo se dice a este lado del Atlántico. Los pronunciamientos públicos de figuras como William Bennett, E. D. Hirsch, Jr. y otros se hacen eco de estas opiniones, que parecen creer que el progresivismo está ahora en una posición dominante en la política y la práctica educativas y ha destruido un pasado valioso. Todos ellos creen que sólo estrechando el

(9) D. Gillborn: *Race, Nation and Education*. No editado. Institute of Education, University of London, 1997, p. 2.

(10) McCulloch: *Privatising the Past*. British Journal of Educational Studies, 45 (march 1997), p. 80.

(11) E. D. Hirsch, Jr.: *The Schools We Want and Why We Don't Have Them*. New York, Doubleday, 1996.

(12) Citado en McCulloch: *Privatising the Past*, p. 78

(13) Citado en McCulloch: *Op. Cit.*, p. 78

(14) Ibid.

control sobre el currículum y el profesorado (y los estudiantes, por supuesto) restablecerán «nuestras» tradiciones perdidas, generando una educación más disciplinada y competitiva –tal como ellos mismos aseguran que fue en el pasado–. Sólo entonces podremos tener escuelas efectivas. A estos personajes se suman otros que realizan parecidas críticas, pero que hacen referencia a un pasado distinto para traerlo a un futuro distinto. Su pasado no se basa tanto en recuerdos de perfume, admiración y autoridad sino de «libertad» de mercado. Para éstos, no se puede conseguir nada –incluso la recuperación de la admiración y la autoridad– sin establecer la flexibilidad del mercado en las escuelas, de tal modo que aseguren que sólo los «buenos» sobreviven.

Deberíamos entender que esas políticas son transformaciones radicales. Si han llegado desde el otro lado del espectro político, habrán sido ridiculizadas en muchos sentidos, dadas las tendencias ideológicas existentes en nuestros países. Es más, esas políticas no sólo están basadas en un pasado bucólico romántico; esas reformas no se caracterizan por basarse en los resultados de las investigaciones. De hecho, cuando se ha utilizado la investigación, ha servido a menudo como una retórica de justificación de las creencias preconcebidas acerca de la supuesta eficacia de los mercados o de los sistemas de economía fuerte o de una investigación bas-

tante incoherente en la que ellos mismos se han basado –como en el caso del trabajo ampliamente publicado de Chubb y Moe sobre mercantilización¹⁵.

No obstante, no importa lo radicales que sean algunas de esas «reformas» propuestas y no importa lo débiles que sean las bases empíricas sobre las que se sustentan; ellas han redefinido el ámbito de debate de todo lo concerniente a la educación. Después de años de ataques y movilizaciones conservadoras, queda claro que «las ideas que en su momento fueron estimadas como extravagantes, imposibles o simplemente extremas» ahora se ven de forma creciente como de sentido común¹⁶.

Estratégicamente, la reconstrucción del sentido común que se ha llevado a cabo ha demostrado ser extremadamente efectiva. Por ejemplo, se están empleando claras estrategias discursivas, aquéllas que se caracterizan por un «discurso llano» y hablan en un lenguaje que «todo el mundo entiende». (No deseo ser totalmente negativo en este punto. La importancia de estos hechos es algo que ya han entendido muchos educadores «progresistas», incluyendo muchos escritores de pedagogía crítica¹⁷. Estas estrategias también conllevan no sólo presentar la propia posición como de «sentido común», sino, generalmente, implicar tácitamente que hay algún tipo de conspiración entre sus oponentes para negar la verdad, o sólo por decir aquello que está «de moda»¹⁸. Tal como anota Gillborn:

(15) J. Chubb; T. Moe: *Politics, Markets and American Schools*. Washington, D. C., Brookings Institution, 1990. G. Whitty: «Creating Quasi-Markets in Education», en M. W. Apple (ed): *Review of Research in Education*, vol. 22. Washington, D.C., American Educational Research Association, 1997, pp. 3-47.

(16) D. Gillborn: *Racism and Reform*. British Educational Research Journal, 23, (june 1997), p. 357.

(17) M. W. Apple: *Power, Meaning and Identity*. New York, Peter Lang, 1999 y M. W. Apple: *Teachers and Texts*. New York, Routledge, 1988. Por supuesto, ha existido una cantidad considerable de literatura sobre la cuestión de la «claridad» en los escritos sobre crítica educativa, con contribuciones de ambas partes, realizados por Burbules, Giroux, Lather, Gitlin, yo mismo y más personas. Mi propia posición en este tema es que este tipo de debate es importante y que aunque exista el peligro de sacrificar la elegancia teórica y la riqueza y sutileza del lenguaje en nuestro intento de ser claros, todavía hay bastante de arrogancia, descuido y retórica superficial en lo que se escribe dentro de las muchas comunidades de crítica del trabajo educativo. Obviamente, hay necesidad de dar respuesta a la complejidad, pero también de no marginalizar a los gratos lectores.

(18) Gillborn: *Racism and Reform*, p.353.

Esta técnica es poderosa. En primer lugar, asume que no hay argumentos *genuinos* en contra de la postura elegida; por ello, cualquier perspectiva discrepante es considerada falsa, deshonesto o interesada. En segundo lugar, la técnica presenta al orador como alguien suficientemente valiente y honesto como para hablar lo (antes) inhabitable. De este modo, se asume el alto nivel moral y los oponentes son aún más denigrados¹⁹.

Es difícil olvidar las características de parte de la literatura conservadora, tales como la publicación de la increíble «verdad» acerca de la genética y la inteligencia de Herrnstein y Murray, o la última discusión «dura» sobre la destrucción de la escuela a manos de educadores progresistas de E. D. Hirsch²⁰.

MERCADOS Y RENDIMIENTO

Tomemos un elemento de la modernización conservadora, la pretensión neoliberal de que la mano invisible del mercado nos conducirá inexorablemente a tener mejores escuelas, como ejemplo del modo en que todo esto funciona. Como nos recuerda Roger Dale, «el mercado» funciona más como una metáfora que como una guía explícita para actuar. No es denotador, sino connotativo. Por esta razón, él mismo debe ser «vendido» a aquéllos que estarán dentro de él y vivirán con sus efectos²¹. Los mercados se venden, se legitiman, por medio de una estrategia despolitizadora. Se dice que son naturales y neutrales y gobernados por el esfuerzo y el mérito. Y los que se oponen son por definición, también, opuestos al esfuerzo y al mérito. Así mis-

mo, los mercados están, supuestamente, menos sujetos a interferencias políticas y al peso de los procedimientos burocráticos. Además, se basan en la elección racional de los actores individuales²². De este modo, los mercados y la garantía de los premios al esfuerzo y al mérito se integran juntos para producir resultados «neutrales» pero positivos. Por esta razón, deben disponerse los mecanismos que pongan en evidencia la gestión de la eficiencia y la efectividad. Esta combinación de mercados y mecanismos que crean la evidencia de lo conseguido es exactamente lo que ha ocurrido. Si funciona o no es otra cuestión.

En uno de los estudios críticos más completos en torno a la documentación sobre mercantilización, Geoff Whitty nos previene para que no confundamos retórica con realidad. Después de examinar la investigación en diversos países, Whitty manifiesta que, aunque los defensores de planes de «elección» de la mercantilización asumen que la competencia aumentará la eficiencia y la responsabilidad de las escuelas, al tiempo que da oportunidades a los niños con desventajas que ahora no las tienen, ésta puede ser una falsa esperanza²³. Estas esperanzas no se han realizado todavía y es difícil que se realicen en el futuro «en el contexto de políticas más generales que no hacen nada para modificar las desigualdades sociales y culturales». Continúa diciendo: «La toma de decisiones atomizada en una sociedad altamente estratificada puede parecer que da iguales oportunidades a todo el mundo, pero transformar la responsabilidad de la toma de decisión de la esfera pública a la privada puede, en la realidad, reducir el objetivo de la acción

(19) Ibid.

(20) Herrnstein; Murray: *The Bell Curve*, Op. Cit. y Hirsch: *The Schools We Want and Why We Don't Have Them*, Op. Cit.

(21) R. Dale, citado en I. Mentor; Y. Muschamp; P. Nicholls; J. Ozga, en A. Pollard: *Work and Identity in the Primary School*. Philadelphia, Open University Press, 1997, p. 27.

(22) Mentor y otros: *Work and Identity in the Primary School*, p.27. Op. Cit.

(23) Whitty: *Creating Quasi-markets in Education*, p. 58. Op. Cit.

colectiva en mejorar la calidad de la educación para todos²⁴. Cuando esto está relacionado con el hecho de que, tal y como demostraré en breve, en la práctica las políticas neo-liberales que conllevan «soluciones» de mercado pueden servir en realidad para reproducir —no subvertir— las jerarquías tradicionales de clase y raza, esto nos debería dar razones para hacer un alto en el camino²⁵.

Por todo ello, más que tomar las consideraciones neo-liberales como moneda de curso legal, deberíamos querer preguntarnos acerca de sus efectos ocultos, que son con demasiada frecuencia invisibles en la retórica y las metáforas de sus defensores. Dadas las limitaciones de lo que uno puede decir en un artículo de esta longitud, seleccionaré sólo unos temas a los que se les ha prestado menos atención de la que se merecen, pero sobre los que hay suficiente investigación.

La experiencia inglesa viene muy al caso aquí, especialmente cuando defensores del mercado como Chubb y Moe confían tanto en ella²⁶ y, además, porque es allí donde están más avanzadas las tendencias que analizo. En Inglaterra, la Ley de Educación de 1993 documenta el compromiso del Estado en la mercantilización. Se reguló que las corporaciones de las autoridades educativas locales (LEAs) consideraran formalmente «ir al GM» (es decir, optar por

salir de los sistemas de control de la escuela local y entrar en el mercado competitivo) cada año²⁷. De ese modo, el peso del Estado permanecía detrás del empuje en dirección a las reformas neo-liberales²⁸. Aún así, más que conducir a la responsabilización y diversificación del curriculum, el mercado competitivo no ha creado mucha diferencia con los modelos tradicionales, tan firmemente establecidos en las escuelas hoy en día²⁹. Tampoco ha alterado radicalmente las relaciones de desigualdad que caracterizan la escolarización.

En su mismo amplio análisis sobre los efectos de las reformas de mercantilización «en la base», Ball y sus colegas señalan algunas de las razones por las que debemos ser precavidos en este punto. Tal como demuestran, en estas situaciones los principios y valores educativos son a menudo comprometidos, de modo que, en el diseño del curriculum y de la asignación de recursos, los objetivos comerciales llegan a ser más importantes³⁰. Por ejemplo, en Inglaterra, la combinación de mercado con la necesidad de publicar indicadores de rendimientos tales como «las tablas de la liga de exámenes» ha significado que con más frecuencia las escuelas busquen otros medios para atraer a padres «motivados» con hijos «capaces». En este sentido, las escuelas son capaces de mejorar su posición relativa en los sistemas locales de

(24) Ibid.

(25) Ibid. Ver también G. Whitty; T. Edwards; Sh. Gewirtz: *Specialization and Choice in Urban Education*. London, Routledge, 1993, y Apple: *Cultural Politics and Education*. Op. Cit.

(26) Chubb; Moe: *Politics, Markets, and American Schools*. Op. Cit.

(27) S. Power; D. Halpin; J. Fitz: «Underpinning Choice and Diversity», en S. Tomlinson (ed): *Educational Reform and its Consequences*. London, IPPR/Rivers Oram Press, 1994. p. 27.

(28) Si estos cambios han sido significativos a este respecto, dada la victoria del «Nuevo Laborismo» sobre los conservadores en las últimas elecciones, el tema está abierto a la discusión. Ciertos aspectos de las políticas neo-liberales y neo-conservadoras han sido aceptadas ya por los laboristas, tales como aceptar el severo control del coste sobre los gastos señalados por el gobierno conservador anterior y un enfoque agresivo sobre la «mejora de estándares» junto con estrictos indicadores de rendimientos.

(29) Ver Power; Halpin; Fitz: *Underpinning Choice and Diversity*. Op.Cit., y Gillborn; Youdell: *Rationing Education*. Op. Cit.

(30) St. Ball; R. Bowe; Sh. Gewirtz: «Market Forces and Parental Choice», en S. Tomlinson (ed): *Education Reform and its Consequences*. London, IPPR/Rivers Oram Press, 1994. p. 39.

competencia. Este hecho representa un sutil, pero crucial cambio del énfasis –que no es discutido tan abierta y frecuentemente como debería– en las necesidades de los estudiantes para los rendimientos de los estudiantes y en lo que las escuelas hacen por los estudiantes a lo que los estudiantes hacen por la escuela. Esta situación va acompañada, con una frecuencia demasiado molesta, de un cambio de recursos, alejándolos de los estudiantes que han sido etiquetados con especiales necesidades o con dificultades de aprendizaje, para destinarlos a relaciones públicas y marketing. Los estudiantes con «necesidades especiales» no sólo son caros, sino que desinflan las puntuaciones en esas tablas de liga tan importantes.

Esto no sólo hace difícil «gestionar la opinión pública», sino que también hace difícil atraer a los profesores «mejores» y más cualificados académicamente³¹. El proyecto completo, sin embargo, establece una nueva métrica y un nuevo grupo de objetivos basados en un constante esfuerzo por ganar el juego del mercado. Lo que esto significa es de una importancia considerable, no sólo en términos de sus efectos en la vida escolar diaria, sino en cómo todo esto significa una transformación de lo que representa una buena sociedad y un ciudadano responsable. Permítanme decir algo en general acerca de esta situación.

He señalado anteriormente que detrás de los objetivos educativos está la idea de justicia social y buenos estudiantes. Las reformas neo-liberales que he discutido construyen esta idea de un modo particular. Mientras que la definición característica del neo-liberalismo está basada ampliamente en los conceptos centrales del liberalismo clásico, en particular del liberalismo económico clásico, hay diferencias cruciales entre el liberalismo clásico y el neo-liberalismo. Estas diferencias son absolutamente importantes para entender las políti-

cas de educación y las transformaciones que la educación está soportando. Mark Olssen detalla con claridad estas diferencias en la siguiente cita. Merece la pena citarlo íntegramente:

Mientras que el liberalismo clásico representa una concepción negativa del poder del Estado en el que se tomaba al individuo como objeto para ser liberado de la intervención de éste, el neoliberalismo viene a representar una concepción positiva del rol del Estado en la creación del mercado apropiado para proveer las condiciones, leyes e instituciones necesarias para esta operación. En el liberalismo clásico, el individuo se caracteriza por tener una naturaleza humana autónoma y puede practicar la libertad. En el neoliberalismo, el Estado desea crear un individuo que es un empresario emprendedor y competitivo. En el modelo clásico, el objetivo teórico del Estado era limitar y minimizar su rol basado en postulados que incluían el egoísmo universal (el egoísmo del individuo); la mano invisible teórica que dictaba que lo que eran intereses del individuo eran también los intereses de la sociedad en su conjunto; y la máxima política del «dejar-hacer». En el cambio del liberalismo clásico al neoliberalismo hay, por lo tanto, un elemento nuevo, ya que tal cambio implica un cambio en la posición del sujeto, de «homo economicus», que naturalmente se comporta en pro de su propio interés y es relativamente apartado del Estado, al «hombre manipulable», que es creado por el Estado y que continuamente es motivado a ser «perpetuamente responsable». No se trata de que la concepción del sujeto egoísta se sustituya o se retire por los nuevos ideales del «neo-liberalismo», sino que, en tiempo de bienestar universal, las posibilidades percibidas de indolencia negligente crean necesidades de nuevas formas de vigilancia, seguimiento, «estimación de rendimientos» y de formas de control en general. En este modelo, el Estado se ha responsabilizado de mantenernos a todos en la línea. El Estado verá que cada uno realiza una «empresa continua de sí

(31) Ibid, pp. 17-19.

mismo» ... en lo que parece ser un proceso de «gobernar sin gobernar»³².

Los resultados de la investigación de Ball y sus colegas ponen de manifiesto cómo el Estado lleva a cabo este proceso, incrementando esa extraña combinación del individualismo mercantil y el control a través de la evaluación pública constante y comparativa. Las tablas de las ligas ampliamente publicadas determinan el valor relativo de uno en el mercado educativo. Sólo aquellas escuelas con indicadores de rendimientos elevados merecen la pena. Y sólo aquellos estudiantes que pueden «hacer una empresa continua de sí mismos» pueden mantener ese tipo de escuelas en la dirección «correcta». Aún así, aunque estos temas son importantes, no acaban de arrojar luz sobre algunos otros mecanismos a través de los cuales los efectos diferenciales se producen debido a las reformas neoliberales. En este sentido, el tema de clase cobra interés, tal como dejan claro Ball, Bowe y Gewirtz.

Los padres de clase media son sin duda los más aventajados en este tipo de ensamblado cultural, y no sólo como hemos visto porque las escuelas les reclamen. Los padres de clase media han llegado a convertirse en bastante hábiles, en general, explotando los mecanismos del mercado en la educación y trayendo su capital social económico y cultural para presionar sobre ellos. «Es más probable que los padres de clase media tengan el conocimiento, las aptitudes y los contactos para entender y manipular los cada vez más complicados y desregularizados sistemas de elección e inscripción. Cuanto mayor sea la falta de

regulación, más posibilidades hay de que se empleen procedimientos informales. La clase media también, en el fondo, está más capacitada para mover a sus hijos dentro del sistema»³³. Que la clase social y la raza interactúan e intervienen de modos complejos significa que —incluso aunque necesitamos ser claros en que los sistemas mercantilizados de educación, a menudo expresamente, tienen su justificación consciente o inconsciente en el miedo «al Otro» y con frecuencia son expresiones ocultas de racionalización de la política educacional— los resultados diferenciales serán «de forma natural» decididamente racistas así como clasistas³⁴. El capital social y económico puede convertirse en capital cultural de varias formas. En planes de mercantilización, padres más ricos a menudo tienen horarios más flexibles y pueden visitar diversas escuelas. Tienen coches —con frecuencia más de uno— y pueden afrontar llevar a sus hijos por la ciudad para que asistan a la «mejor» escuela. También pueden aportar recursos culturales como campos de deporte y programas extraescolares (danza, música, clases de informática, etc.) que dan a sus hijos un «estilo» «cómodo», que parece «natural» y que actúa como un conjunto de recursos culturales. Su inventario previo de capital cultural y social —a quién conocen—, su «familiaridad» en encuentros sociales con directivos educativos— es un almacén de recursos invisible pero poderoso. De este modo, es más probable que los padres más adinerados tengan el conocimiento informal y la habilidad —lo que Bourdieu podría llamar el hábito³⁵— de ser capaces de entender y utilizar los sis-

(32) M. Olssen: «In Defense of the Welfare State and Publicly Provided Education», en *Journal of Education Policy* 11 (may 1996), p. 340.

(33) Ball; Bowe; Gewirtz: *Market Forces and Parental Choice*, p. 19. Op. Cit.

(34) Ver la discusión del Estado racial en M. Omi; H. Winant: *Racial Formation in the United States*. New York, Routledge, 1994, y el análisis de raza y representación en C. McCarthy; W. Crichtlow (eds): *Race, Identity and Representation in Education*. New York, Routledge, 1994, y C. McCarthy: *The Uses of Culture*. New York, Routledge, 1998.

(35) Bourdieu: *Distinction*. Op. Cit.

temas mercantilistas en su propio beneficio. Esta sensación de lo que podría llamarse «confianza» —lo que en sí mismo es el resultado de elecciones pasadas que tácitamente, aunque no menos poderosamente, dependen de los recursos económicos para en realidad haber tenido la habilidad de hacer elecciones económicas— es el capital invisible que apoya su habilidad para negociar formas mercantilizadas y «trabajar el sistema» a través de reglas culturales informales.³⁶

Por supuesto, es necesario que se sepa que los padres de la clase trabajadora, pobre, y/o de emigrantes no son incapaces a este respecto, bajo ningún concepto. (Después de todo, requiere una inmensa cantidad de habilidad, valentía y recursos sociales y culturales sobrevivir bajo condiciones materiales de explotación y depresión. Por ello, el control colectivo, las redes informales y los contactos, y una habilidad para trabajar el sistema se desarrollan en este contexto de modo bastante brillante, inteligente y a menudo impresionante)³⁷. Sin embargo, la unión entre los hábitos históricamente enraizados en las escuelas y en sus actores y aquéllos de padres más adinerados, combinada con los recursos materiales disponibles por los padres más adinerados, conduce generalmente a una conversión afortunada del capital social y económico en capital cultural³⁸. Y esto es exactamente lo que está sucediendo en Inglaterra.

Estas afirmaciones sobre lo que está sucediendo en las escuelas y sobre el amplio conjunto de relaciones de poder están apoyadas por análisis complejos, incluso más recientes, de los resultados globales de los modelos de mercantili-

ción. Esta investigación sobre los efectos de la combinación tensa, pero aún así efectiva, de las políticas neo-liberales y neo-conservadoras examina las tendencias internacionalmente, comparando lo que ha sucedido en un determinado número de países —por ejemplo, los Estados Unidos, Inglaterra y Gales, Australia y Nueva Zelanda— donde esta combinación ha ido incrementándose. Los resultados confirman los argumentos que nosotros hemos expuesto aquí. Permítaseme establecer algunos de los resultados más significativos y desagradables de dicha investigación.

Desgraciadamente, es excesivamente habitual que las medidas de «éxito» de las reformas en la escuela, adoptadas más ampliamente, sean los resultados de los test estandarizados del rendimiento escolar. Esto sencillamente no va a funcionar. Necesitamos preguntarnos constantemente qué significan las reformas para las escuelas en su conjunto y para cada uno de sus participantes, incluidos profesores, estudiantes, administradores, miembros de la comunidad, activistas locales y demás. Por tomar un conjunto de ejemplos, a medida que las escuelas mercantilizadas «autogestionadas» crecen en muchos países, el rol de los directivos de la escuela es radicalmente transformado, tanto como el poder es actualmente consolidado en una estructura administrativa. Se gasta más tiempo y energía en mantener y mejorar una imagen pública de una «buena escuela» y menos tiempo y energía en materia pedagógica y curricular. Al mismo tiempo, los profesores parecen experimentar no una falta de autonomía y profesionalismo, sino de intensificación³⁹. Y, extrañamente, tal como se ha señalado antes, las propias escuelas llegan a ser más *similares*, y más

(36) Ball; Bowe; Gewirtz: *Market Forces and Parental Choice*, pp. 2-22. *Op. Cit.*

(37) M. Fine; L. Weis: *The Unknown City*. Boston, Beacon Press, 1998 y M. Dunier: *Sidewalk*. New York, Farrar, Straus and Giroux, 1999.

(38) P. Bordieu: *The State Nobility*. Standord, Standord University Press, 1996, y D. Swartz: *Culture and Power*. Chicago, University of Chicago Press, 1997.

(39) Apple: *Teachers and Texts y Official Knowledge*, pp. 113-136.

comprometidas, a los métodos de enseñanza de clase única, típicos y tradicionales y a un curriculum estándar y tradicional (y, a menudo, mono-cultural)⁴⁰. Si sólo dirigimos nuestra atención a las puntuaciones de los test, podría resultar que omitiéramos algunas transformaciones realmente profundas, muchas de las cuales podríamos encontrarlas alarmantes.

Una de las razones que explican por qué se producen estos efectos tan extendidos es que, en muchísimos países, las ideas neo-liberales de cuasi-mercados van acompañadas generalmente de la presión neo-conservadora para regular el contenido y el comportamiento a través de cosas tales como los curriculum nacionales, los estándares nacionales y los sistemas nacionales de evaluación. La combinación es históricamente contingente; es decir, no es absolutamente necesario que ambos énfasis estén combinados. Pero hay características del neoliberalismo que hacen más probable que un énfasis en el Estado débil y la fe en el mercado vayan aparejados con un énfasis en el Estado fuerte y un compromiso en la regulación del conocimiento, los valores y el cuerpo.

Esto sucede así, en parte, por el creciente poder del «Estado evaluativo», que apunta lo que podría entenderse inicialmente como tendencias contradictorias. Al mismo tiempo que aparece el Estado para devolver poder a los individuos y a las instituciones autónomas, que compiten de forma creciente en el mercado, el Estado se mantiene fuerte en áreas clave⁴¹. Tal como expuse anteriormente, una de las diferencias fundamentales entre el liberalismo clá-

sico y su fe en los «individuos emprendedores» en un mercado y el sistema actual de neoliberalismo es el compromiso último con un Estado regulador. De hecho, el neoliberalismo reclama la producción constante de pruebas de que de hecho uno está «haciendo una empresa de sí mismo»⁴². Por ello, bajo estas condiciones la educación no sólo llega a ser un objeto mercantil como el pan y los coches en los que dominan los valores, procedimientos y metáforas del negocio, sino que sus resultados deben ser reducibles a «indicadores de rendimiento» estandarizables⁴³. Esto encaja idealmente con la tarea de facilitar un mecanismo para las intenciones neo-conservadoras de especificar cómo el conocimiento, los valores y los comportamientos deben ser estandarizados y oficialmente definidos como «legítimos», un tema que ampliaré en el siguiente apartado de este artículo.

En resumen, somos testigos de un proceso en el que el Estado transfiere su propia culpabilidad sobre las desigualdades evidentes en el acceso y los resultados, que ha prometido reducir, a las escuelas, padres y alumnos. Por supuesto, esto es también parte de un proceso más largo en el que los grupos económicos dominantes transfieren al Estado su propia culpa sobre los efectos masivos y desiguales de sus decisiones erróneas. El Estado está encarándose con una crisis muy real de legitimidad. Visto esto, no deberíamos sorprendernos de que el Estado deseara exportar esta crisis fuera de sí mismo⁴⁴.

Por supuesto, el Estado no sólo es clasista, también es inherentemente *genero / sexista y racista*⁴⁵. Esto se hace evidente en

(40) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, pp. 12-13.

(41) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, pp. 12-13.

(42) Ibid, p. 36.

(43) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, pp. 37-38. Ver también la discusión del «gestionismo» y el Estado en J. Clark; J. Newman: *The Managerial State*. Sage, Thousand Oaks, CA, 1997.

(44) Se discute este tema con mayor detalle en M. W. Apple: *Education and Power*. 2nd Ed. New York, Routledge, 1995.

(45) Ver Omi; Winant: *Racial Formation in the United States*; D. Epstein; R. Johnson: *Schooling Sexualities*. Philadelphia, Open University Press, 1998, y S. Middleton: *Disciplining Sexualities*. New York, Teachers College Press, 1998.

los argumentos de Whitty, Power y Halpin. El sesgo de género en la naturaleza de los modos en los que la dirección de las escuelas es concebida como modelos de negocio «masculinos» llega a ser un tema dominante⁴⁶. Aunque hay peligro de que estas afirmaciones degeneren en argumentos reducidos y esencialistas, existe un buen material de análisis; son coherentes con el trabajo de otros académicos, que, fuera y dentro de la educación, reconocen que el modo en que definimos lo público y lo privado, lo que es más valorable del conocimiento, y cómo las instituciones deberían pensar y funcionar está completamente implicado en el sesgo de género que caracteriza a esta sociedad⁴⁷. Estos amplios efectos ideológicos —por ejemplo, permitiendo que se forme una coalición entre neo-liberales y neo-conservadores; la masculinización del discurso teórico, político y de gestión— son considerablemente importantes y hacen difícil cambiar el sentido común en direcciones más críticas.

Otros efectos, más próximos dentro de las escuelas, son igualmente importantes. Por ejemplo, aunque los directivos parezcan tener más poder local en estas escuelas supuestamente descentralizadas, a causa de su adhesión a los principios de las políticas conservadoras «están siendo forzados a una posición en la que tienen que demostrar rendimientos a lo largo de los currículos definidos centralmente en un contexto en el que han disminuido el control»⁴⁸. A causa de la intensificación que he mencionado antes, tanto los directivos como los profesores experimentan responsabilidades de trabajo más pesadas y

requerimientos siempre crecientes de informes, planificación de reuniones sin término y, en muchos casos, una creciente escasez de recursos tanto emocionales como físicos⁴⁹.

Aún hay más; al igual que en la investigación en Inglaterra, en casi todos los países estudiados, el mercado no motivó la diversidad en el currículum, ni en la pedagogía, ni en la organización, ni en la clientela o ni siquiera en la imagen. En su lugar, devaluó constantemente las alternativas e incrementó el poder de los modelos dominantes. De igual importancia es que también exagerara de forma constante las diferencias en el acceso y los rendimientos basados en la raza, etnia y clase⁵⁰.

El retorno al «tradicionalismo» conduce a una serie de cosas. *Deslegitimó* los modelos más críticos de enseñanza y aprendizaje, un dato que es crucial reconocer en cualquier intento de pensar sobre las posibilidades de las luchas culturales y de las pedagogías críticas en las escuelas. Reintrodujo la reestratificación dentro de la escuela y redujo la posibilidad de que la des-segmentación de itinerarios curriculares tuviera lugar. Se puso más énfasis en los niños «dotados» y en las clases de «currículo rápidos», mientras que los estudiantes que se consideraban académicamente menos capaces eran obviamente «menos atractivos». En Inglaterra, el alcance de esta situación resultó más visible que en otros lugares en la alarmante proporción de estudiantes excluidos de la escuela, gran parte de lo cual fue causado por la intensa presión ejercida para demostrar constantemente unas ratios de rendimientos más

(46) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, pp. 60-62. *Op. Cit.*

(47) Entre los mejores trabajos en este campo está el de N. Fraser: *Unruly Practices*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989, y N. Fraser: *Justice Interruptis*. New York, Routledge, 1997.

(48) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, p.63. *Op. Cit.*

(49) *Ibid*, pp. 67-68. Ver también Billborn; Youdell: *Rationing Education*.

(50) Youdell y Gillborn demuestran claramente este hecho en *Rationing Education*. Lo que también es importante a este respecto es el hecho de que esto ha ocurrido de forma consistente incluso frente a intentos claros de utilizar tales políticas para alterar las desigualdades existentes. Ver también Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, pp. 119-120. *Op. Cit.*

altos. Este hecho fue especialmente poderoso en contextos mercantilizados en los que «el mayor motor impulsor parecía ser *comercial* más que *educativo*»⁵¹.

En su propio análisis de estos resultados más encubiertos y preocupantes, Whitty, Power y Halpin y otros demuestran que entre los efectos peligrosos de los cuasi-mercados están los sistemas por los que las escuelas que desean mantener o elevar su posición de mercado se implican en «desnatar la nata», asegurándose que una clase específica de estudiantes con características particulares sean aceptados y otra clase de estudiantes tenga que esperar. Para algunas escuelas, se reproducían los estereotipos en los que se valoraba más a las chicas, porque eran estudiantes de algunas comunidades asiáticas. En esta situación, los niños afro-caribeños eran con frecuencia perdedores claros⁵².

Hasta ahora me he centrado ampliamente en Inglaterra. No obstante, como he mencionado en la introducción, estos movimientos son absolutamente globales. Su lógica se ha extendido rápidamente a muchos países, con resultados que tienden a reflejar los que he discutido hasta ahora. El caso de Nueva Zelanda nos resulta de utilidad en este punto, especialmente debido a que un notable porcentaje de la población neozelandesa es multiétnica y el país tiene una historia de tensiones y desigualdades raciales. Más aún, el giro hacia políticas de Nueva Derecha sucedió más rápido que en cualquier otro sitio. En concreto, Nueva Zelanda se convirtió en el laboratorio de muchas de las políticas que estoy analizando. En su excepcional estudio, basado en gran parte en un aparato

conceptual influido por Pierre Bourdieu, Lauder y Hughes documentan que los mercados educativos parecen conducir a un declive global en los estándares educativos. Paradójicamente, tienen efectos negativos, no positivos, en los resultados de las escuelas con más población de clase trabajadora y minorías. Básicamente, «transfieren las oportunidades de los niños menos privilegiados a aquéllos ya privilegiados»⁵³. La combinación de políticas neo-liberales de mercantilización y el énfasis neo-conservador en «estándares más duros», tema sobre el que comentaré algo más en el siguiente apartado, crea un conjunto de condiciones incluso más peligrosas. Su análisis confirma los argumentos conceptuales y empíricos de Ball, Phil Brown y otros, quienes sostienen que los mercados en educación no son sólo respuestas del capital para reducir la esfera del Estado y el control público. También son parte de un intento de la clase media para alterar las reglas de competencia en la educación a la vista de las inseguridades a las que sus hijos se enfrentan. «Cambiando el proceso de selección de las escuelas, los padres de clase media pueden elevar las posibilidades de crear mecanismos de exclusión más fuertes para los negros y los antiguos colonos en su batalla hacia la igualdad de oportunidades»⁵⁴.

Los resultados de Nueva Zelanda no sólo reflejan lo que se ha encontrado en cualquier otro lugar, sino que demuestra que, cuanto más se sigan las prácticas de la lógica de acción envuelta en los principios de mercantilización, la situación tenderá a ser peor. Los mercados privilegian *sistemáticamente* a las familias con alto estatus

(51) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, p. 80.

(52) Ibid. Ver también Gillborn; Youdell: *Rationing Education*, Op. Cit., y S. Gewirtz; S. Ball; R. Bowe: *Markets, Choice and Equity in Education*. Philadelphia, Open University Press, 1995.

(53) H. Lauder; D. Hughes: *Trading in Futures*. Philadelphia, Open University Press, 1999, p. 2.

(54) Ibid., p.29. Ver también P. Brown: «Cultural Capital and Exclusion Social», en A. H. Halsey; H. Lauder; P. Brown; A. Sguart Wells (eds): *Education: Culture, Economy and Society*. New York, Oxford University Press, 1997, pp. 736-749.

socio económico (SES) a través de su conocimiento y sus recursos materiales. Éstas son las familias que con mayor probabilidad ejercerán la elección. Más que dar la posibilidad de salir a un mayor número de estudiantes que pertenecen a la clase trabajadora, pobres o de color, son las familias con alto SES las que dejan las escuelas públicas o de poblaciones mixtas. En una situación de competencia en aumento, este cambio produce una espiral de declive en la que las escuelas pobladas de estudiantes pobres o de color están sistemáticamente en desventaja y las escuelas con más altos SES y más población blanca son capaces de aislarse ellos mismos de los efectos de la competencia del mercado⁵⁵. De ese modo, «el vuelo blanco» mejora el estatus relativo de aquellas escuelas que ya tienen la ventaja de unos recursos económicos mayores; la escolarización de los «otros» llega a ser incluso más polarizada y continúa en una espiral hacia abajo⁵⁶.

Dicho esto, necesitamos, sin embargo, ser cautos para no ignorar las características históricas. Los movimientos sociales, las formaciones ideológicas existentes y las instituciones en la sociedad civil y el Estado pueden facilitar algún apoyo a razones que contrarresten. En algunos casos, en aquellos países con una historia de políticas democráticas y sociales e ideas sobre las libertades colectivas positivas más fuertes y extendidas, el énfasis neo-liberal en el mercado ha sido condicionado significativamente. De este modo, tal como lo demuestra Peter Aasen, en Noruega y Suecia, por ejemplo, iniciativas de privatización de la educación han tenido que blan-

dirse con un compromiso colectivo mayor que, digamos, en los Estados Unidos, Inglaterra y Nueva Zelanda⁵⁷. Sin embargo, estos compromisos descansan, en parte, en las relaciones de clase. Se debilitan cuando las dinámicas raciales entran en ellos. Así, por ejemplo, la sensación de que «todo el mundo es igual» y, por lo tanto, todo el mundo está sujeto a sensibilidades colectivas parecidas se pone en peligro por el crecimiento de la población inmigrante de África, Asia y el Oriente Medio. Puede crecer una simpatía mayor hacia las formas de mercantilización cuando las creencias comúnmente entendidas de lo que quiere decir, por ejemplo, ser noruego o sueco son invadidas por la población de color que reclama el estatus de ciudadanos nacionales. Por esta razón, se puede dar el caso de que las sensibilidades colectivas que dan apoyo a las políticas menos orientadas al mercado se basen en un desconocimiento del contrato racial que sustenta los fundamentos ideológicos de una «comunidad nacional imaginada»⁵⁸. También este hecho puede generar apoyo a las políticas neo-conservadoras, debido no tanto al compromiso del neoliberalismo con la «responsabilidad perpetua», sino más bien como una forma de restauración cultural, como un modo de restablecer un pasado imaginado donde «todos nosotros éramos uno». Por esta causa, es importante que cualquier análisis del actual juego de fuerzas que rodea la modernización conservadora esté alerta ante el hecho de que estos movimientos no sólo están en constante cambio, sino que, de nuevo, necesitamos recordar que también tienen una mul-

(55) Lauder, Hughes: *Trading in Futures*, p. 101

(56) *Ibid*, p. 132.

(57) P. Aasen: *What Happened to social Democratic Progressivism in Scandinavia?: Restructuring Education in Sweden and Norway*. Trondheim, Norway, Unpublished paper. Department of Education, Norwegian University of Science and Technology, 1998.

(58) Sobre el tema del contrato racial que sustenta casi todos los acuerdos sociales en nuestro tipo de sociedad, ver Ch. W. Mills: *The Racial contract*. Ithaca, Cornell University Press, 1997. Yo estoy escribiendo un borrador sobre la postura de Benedict Anderson de que los propios países están basados en «comunidades imaginadas». Ver B. Anderson: *Imagined Communities*. New York, Verso, 1991.

titud de intersticios y dinámicas contradictorias que incluyen no sólo la clase, sino la raza y el género⁵⁹.

La mayor parte de los datos sobre los que he trabajado provienen de escuelas de fuera de los Estados Unidos; no obstante, deberían hacer que nos detuviéramos para efectuar una pausa en nuestro camino y pensar un poco más seriamente si queremos proceder con políticas similares aquí. No obstante, los Estados Unidos continúan colocados en el centro de gran parte del debate de esta literatura. Por ejemplo, escuelas privadas y su equivalente en los Estados Unidos e Inglaterra también están bajo el escrutinio de la crítica. En ambos sitios, se tiende a atraer a padres que viven y trabajan en comunidades relativamente privilegiadas. Aquí también, parece que cualquier nueva oportunidad va a ser colonizada por los ya aventajados en lugar de por los «perdedores» identificados por Chubb y Moe⁶⁰.

En este proceso, la investigación crítica sugiere que hay unas similitudes ocultas entre los defensores de la investigación sobre la efectividad escolar y los comprometidos con las «reformas» neo-liberales. Ambos tienden a ignorar el hecho de que las características externas de las escuelas, tales como pobreza, poder político y económico y por el estilo, se tienen en cuenta de forma consistente en la mayor parte de los cambios producidos en los rendimientos escolares, que cuentan como hechos organizativos de esas características que supuestamente garantizan una «escuela efectiva»⁶¹.

Las conclusiones generales son claras. «[En] las circunstancias actuales es tan probable que la elección refuerce las jerarquías como que mejore las oportunidades educativas y la calidad general de la escolarización»⁶². Tal como Whitty, Power y Halpin señalan en sus argumentos contra aquéllos que creen que lo que están viendo en la aparición de programas de «elección» es la posmoderna celebración de la diferencia:

Hay un creciente cuerpo empírico de datos que, más que beneficiar a los desaventajados, el énfasis en la elección de los padres y la autonomía escolar, está progresando en la desventaja de aquéllos menos capaces de competir en el mercado. Para los grupos más desaventajados, como opuestos a los pocos individuos que escapan de las escuelas en lo más alto de la jerarquía de estatus, los nuevos acuerdos parecen ser sólo un modo más sofisticado de reproducir diferencias tradicionales entre diferentes tipos de escuela y las personas que atienden a ellas⁶³.

Todo esto nos da mayor razón para estar de acuerdo con el perspicaz argumento de Henig de que «la triste ironía del movimiento actual de reforma educativa es que, a través de la sobre-identificación con los propósitos de elección de escuela, enraizados en ideas basadas en el mercado, la riqueza impulsa a considerar que las reformas radicales para dirigir los problemas sociales pueden ser canalizados en iniciativas que erosionen aún más el potencial de deliberación colectiva y de repuesta colectiva»⁶⁴.

(59) Ver, por ejemplo, el análisis de las dinámicas de género que rodea a las políticas neo-liberales en M. Arnot; M. David; G. Weiner: *Closing the Gender Gap*. Cambridge, Polity Press, 1999. El modo en el que las políticas neo-conservadoras actúan también sobre y a través de las políticas de sexualidad y el cuerpo están muy bien descritas en Epstein; Johnson: *Schooling Sexualities*. *Op.Cit.*

(60) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, p. 98. *Op. Cit.* Ver también A. Suart Wells et al.: *Beyond the Rhetoric of Charter School Reform*. University of California at Los Angeles. Los Angeles, Graduate School of Education and Information Studies, 1999.

(61) Whitty; Power; Halpin: *Devolution and Choice in Education*, pp. 112-113.

(62) *Ibid*, p.14.

(63) *Ibid*, p.42.

(64) J. R. Henig: *Rethinking School Choice: Limits of a Market metaphor*. Princeton, Princeton University Press, 1994, p. 22.

Esto no significa descartar ni la posibilidad ni la necesidad de la reforma de la escuela. Sin embargo, necesitamos considerar seriamente la probabilidad de que sólo centrándonos en los factores socioeconómicos exógenos, no simplemente en los factores organizativos, de las escuelas «con éxito», todas las escuelas podrán tener éxito. Eliminar la pobreza a través de una mayor igualdad de ingresos, establecer programas efectivos y mucho más justos de salud y vivienda y rechazar positivamente continuar con las políticas ocultas y no tan ocultas de exclusión racial y degradación, que tan claramente caracterizan todavía la vida diaria en muchos países (en los cuales los planes de mercantilización necesitan ser vistos como parte de una estructura que evita el cuerpo y la cultura «del Otro»): sólo tocando esos temas en conjunto puede realizarse un progreso sustantivo. A menos que las discusiones de pedagogía crítica se basen ellas mismas en un reconocimiento de esas realidades, también pueden caer en la trampa de asumir que las escuelas lo pueden hacer solas.

Estas conclusiones empíricas se hacen más comprensibles en los términos del análisis de Pierre Bourdieu sobre el peso relativo que se da al capital cultural como parte de las estrategias de movilidad en la actualidad⁶⁵. La creciente importancia del capital cultural se infiltra en todas las instituciones, de tal modo que hay un cierto movimiento fuera de la reproducción *directa* de los privilegios de clase (donde el poder es transmitido ampliamente dentro de las familias a través de la propiedad económica) hacia formas de *mediatización escolar* de los privilegios de clase. Aquí, «la transmisión del privilegio es simultáneamente efectuada y transfigurada por la

intercesión de instituciones educativas»⁶⁶. No se trata de una conspiración; no es «consciente» en el sentido en el que utilizamos normalmente este concepto. Más bien es el resultado de una larga cadena de vínculos relativamente autónomos entre capital económico, social y cultural acumulado asimétricamente, operando al nivel de sucesos diarios al mismo tiempo que hacemos nuestras respectivas elecciones en el mundo, incluyendo, tal como vimos, el mundo de la elección escolar.

Por lo tanto, aunque sin tomar una posición determinista improductiva, Bourdieu argumenta que un hábito de clase tiende a reproducir «inconscientemente» las condiciones de su propia reproducción. Lo hace produciendo un *característico* conjunto coherente y sistemático de estrategias aparentemente naturales e inconscientes; en concreto, formas de entender y actuar en el mundo, que lo hacen como formas de capital cultural que pueden ser y son empleadas para proteger y mejorar el estatus de uno en un terreno social de poder. Bourdieu compara oportunamente esta similitud del hábito a través de los actores de clase en la escritura.

Cuando la disposición adquirida de lo que llamamos «escritura», que es un modo particular de ordenar las letras, siempre produce el mismo «escrito» —es decir, líneas gráficas que, a pesar de las diferencias en tamaño, forma y color en relación con la superficie de escritura (hoja de papel o pizarra) y al instrumento (lápiz, pluma o tiza), es decir, a pesar de las diferencias en los vehículos de la acción, tiene una afinidad reconocible inmediatamente de estilo o un parecido familiar—, las prácticas de un agente individual, o más ampliamente, las prácticas de todos los agentes involucrados

(65) Ver especialmente la discusión sobre el rol del Estado en este aspecto, en Bourdieu: *The State Nobility. Op. Cit.*

(66) L. Wacquant: «Introducción», en Bourdieu: *The State Nobility*, p. 13. *Op. Cit.*

en hábitos similares, deben la afinidad de estilo, que hace a cada una la metáfora de los otros, al hecho de que son productos de la implementación en diferentes campos del mismo esquema de percepción, pensamiento y acción⁶⁷.

Esta articulación del hábito a través de campos de poder —la facilidad de traer los propios recursos culturales, económicos y sociales para influir en los «mercados»— hace posible un confort entre los mercados y el individuo que caracteriza aquí al actor de clase media. Esta situación *produce* constantemente efectos diferenciales. Estos efectos no son neutrales, no importa lo que sugieran los defensores del neoliberalismo. Más bien, éstos son los resultados propios de un modo particular de moralidad. A diferencia de las condiciones de lo que bien podría llamarse «moralidad ancha», donde los valores del bien común son las bases éticas de políticas y prácticas de adjudicación, los mercados están basados en principios agregativos. Se constituyen sobre la base de la suma de los bienes y elecciones de los individuos. «Basado en los derechos de la propiedad individual que posibilita a los ciudadanos enfrentarse a problemas de interdependencia por medio del intercambio», ofrece un primer ejemplo de la «moralidad estrecha» generando jerarquía y división basada en el individualismo competitivo⁶⁸. Y, en esta competición, la línea general de los ganadores y perdedores ha sido identificada empíricamente.

CURRICULUM NACIONAL Y EVALUACIÓN NACIONAL

He mostrado en el apartado anterior que hay vínculos, por lo menos, entre dos diná-

micas que operan en las reformas neo-liberales, mercados «libres» y la creciente vigilancia. Esto puede verse en el hecho de que en muchos contextos la mercantilización ha sido acompañada de un conjunto de políticas particulares para «productores», para esos profesionales que trabajan en educación. Estas políticas han sido fuertemente reguladas y han sido bastante útiles como para reconstituir el sentido común. Como en el caso de la unión entre evaluaciones nacionales e indicadores de rendimiento publicados en las tablas de liga, se han organizado alrededor de una preocupación por la supervisión externa, la regulación y el enjuiciamiento externo del rendimiento⁶⁹ y han sido de forma creciente colonizados por los padres que poseen lo que se entiende como capital económico, social y cultural «apropiado». Esta preocupación por la supervisión y la regulación externa no está vinculada sólo a una fuerte desconfianza de los «productores» (por ejemplo, profesores) y a la necesidad de asegurar que las personas hagan una empresa de sí mismas. Está claramente vinculado también al sentido neo-conservador de la necesidad de «vuelta» a un pasado perdido de altos estándares, disciplina, admiración y conocimiento «real», así como a la habilidad de la clase media profesional para moldear una esfera de autoridad con el Estado para su propio compromiso con las técnicas y eficiencias de la gestión. El enfoque sobre la eficiencia de la gestión juega aquí un rol importante, rol que muchos neo-liberales y neo-conservadores también encuentran útil.

Se ha producido un cambio en la relación entre el Estado y los «profesionales». En concreto, el cambio hacia un Estado fuerte y pequeño, que está cada vez más guiado por las necesidades del mercado,

(67) Bourdieu: *The State Nobility*, p. 273. Op. Cit.

(68) Ball; Bowe; Gewirtz: *Market Forces and Parental Choice*, p. 24.

(69) Menter et. al.: *Work and Identity in the Primary School*, p. 8.

parece traer inevitablemente consigo un poder y estatus profesional reducido⁷⁰. El gerencialismo toma un lugar central en este escenario. El gerencialismo está ampliamente henchido de «provocar la transformación cultural que cambia las identidades profesionales para hacerlas más responsables de la demanda de los clientes y del criterio externo». Pretende justificar y hacer que la gente interiorice alteraciones fundamentales en las prácticas profesionales. Controla la energía y desmotiva el desacuerdo⁷¹.

No hay contradicción, necesariamente, entre un conjunto general de mercantilización e intereses de desregulación y procesos, como planes de cupones y elección, y un conjunto de procesos de regulación mejorados, como los planes para el curriculum nacional y la evaluación nacional⁷². Las formas reguladoras permiten al Estado mantener la «dirección» sobre los objetivos y los procesos de educación desde dentro de los mecanismos del mercado⁷³. Tal control ha sido a menudo relacionado con fenómenos como los estándares nacionales, los curriculum nacionales y la evaluación nacional. En los Estados Unidos se han promovido recientemente formas de varios de estos mecanismos y son objeto de una controversia considerable, en la que se hace un corte a través de las líneas ideológicas y se muestra alguna de las tensiones dentro de los diferentes elementos contenidos bajo el paraguas de la modernización conservadora.

He afirmado que, paradójicamente, el curriculum nacional y especialmente el programa de evaluación nacional son los pasos primeros y más importantes hacia la

creciente mercantilización. Éstos generan, en realidad, los mecanismos para obtener los datos comparativos que los «consumidores» necesitan para hacer que los mercados trabajen como mercados⁷⁴. Al margen de estos mecanismos, no hay una base comparativa de información para «elegir». Aún así, no tenemos que discutir sobre estas formas de regulación en el vacío. Al igual que los mercados neo-liberales que he cuestionado en los apartados anteriores, éstos también se han instituido en Inglaterra, y, una vez más, hay una importante investigación accesible que puede y debe hacernos muy cautos a la hora de seguir este camino.

Uno querría poder decir que un conjunto de estándares nacionales, curriculum nacional y evaluaciones nacionales procurarían las condiciones para una «moralidad ancha». Después de todo, tales reformas reguladoras se supone que están basadas en valores compartidos y sentimientos comunes que también crean espacios sociales en los que pueden ser debatidos y convertidos en objetos del cuestionamiento moral los temas de interés⁷⁵. Aún así, lo que se entiende por «común» y cómo y por quién está determinado en realidad es más estrecho que ancho.

Se da el caso de que, mientras el curriculum nacional tan sólidamente implantado en Inglaterra y Gales es claramente prescriptivo, no siempre se ha demostrado que sea el corsé que se ha dicho que era. Tal como ha documentado un cierto número de investigadores, no es sólo posible que las políticas y las directrices legislativas se interpreten y adapten, sino que parece inevitable. De este modo, el curriculum nacional «más que ser «mejorado» en las

(70) Ibid, p. 57.

(71) Ibid, p. 9.

(72) Ibid, p. 24.

(73) Ibid.

(74) Apple: *Cultural Politics and Education*, pp. 22-41

(75) Ball; Bowe; Gewirtz: *Market Forces and Parental Choice*, p. 23. *Op. Cit.*

escuelas, está siendo «recreado», más que ser «reproducido», está siendo «producido»⁷⁶.

En general, es prácticamente un hecho que no hay un modelo lineal simplista de formación, distribución e implementación de la política. Siempre hay complejas mediaciones en cada nivel del proceso. Hay un complejo de políticas que continúa dentro de cada grupo y entre esos grupos y fuerzas externas en la formulación de la política; en sus escritos, como directrices legislativas; en su distribución y en su recepción, al nivel de la práctica⁷⁷. De este modo, el Estado puede legislar cambios en el curriculum, la evaluación o la política (que es en sí misma producida a través del conflicto, el compromiso y las maniobras políticas), pero los que escriben de política y de curriculum deben ser incapaces de controlar los significados y la puesta en práctica de sus textos. Todos los textos son documentos «con goteras». Están sujetos a la «recontextualización» en cualquier etapa del proceso⁷⁸.

Sin embargo, este principio general puede ser un poco romántico. Nada de esto sucede a un nivel de tablero de juego. Al igual que con los planes de mercado, hay diferencias muy reales dentro del poder en la habilidad que cada uno tiene de influir, mediar, transformar o rechazar una política o un proceso regulador. Entendido esto, es importante reconocer que un «modelo de control de Estado» —con sus asunciones de linealidad arriba-abajo— es mucho más simplista y que la posibilidad de la acción y la influencia humana está siempre ahí. Sin embargo, dicho esto, ello no implica necesariamente que tal acción e influencia sea poderosa⁷⁹.

El caso del curriculum nacional y la evaluación nacional en Inglaterra y Gales nos muestra las tensiones en estos dos aspectos. Se dio el caso de que el curriculum nacional, que fue el que primero se legisló y se impuso allí, fue también el primero en ser debatido. Originalmente, era demasiado detallado y específico, y, por ello, estaba sujeto a mayores transformaciones a nivel nacional, de comunidad, de escuela y de aula. Sin embargo, aunque el curriculum nacional estaba sujeto a conflicto, mediación y transformación de sus contenidos, su organización y sus invasivas e inmensamente desgastadoras formas de evaluación, su poder absoluto se demostró en su reconfiguración radical del verdadero proceso de selección del conocimiento, la organización y la evaluación. Cambió el terreno de la educación de forma radical. Su división de temas «genera más restricción que espacio para la elección». Los «objetivos de rendimientos estándar» que han sido impuestos fijan las restricciones en su lugar. «La imposición de la evaluación nacional sitúa al curriculum nacional como el marco dominante del trabajo de los profesores, no importa las oportunidades que los profesores puedan tener para evadirlo o rehacerlo»⁸⁰.

Por esta razón, no es suficiente manifestar que el mundo de la educación es complejo y tiene múltiples influencias; el propósito de cualquier análisis serio es ir más allá de este tipo de conclusiones tan generalistas. Más bien, necesitamos «discriminar los grados de influencia en el mundo», sopesar la eficacia relativa de estos factores implicados. Por ello, aunque está claro que el curriculum y la evaluación nacional que existen ahora en Inglaterra y Gales

(76) Power; Halpin; Fitz: *Underpinning choice and Diversity*, p. 38. Op. Cit.

(77) Ranson: *Theorizing Education Policy*, p. 436

(78) Ibid. Ver también M. Kim Cho; M. W. Aple: «Schooling, Work and Subjectivity», en *British Journal of Sociology of Education* 19 (Summer, 1998), pp. 269-290.

(79) Ranson: *Theorizing Educational Policy*, p. 437. Op. Cit.

(80) R. Hatcher; B. Troyna, citado en *ibid*, p. 434. Op. Cit.

han aparecido debido a un complejo juego de fuerzas e influencias, es igualmente claro que «el control del Estado tiene la última palabra»⁸¹.

El currículum y la evaluación nacional generaron un conflicto en torno al temario. Condujeron en parte a la creación de los espacios sociales para que las cuestiones morales se formularan. (Por supuesto, estas cuestiones morales ya habían sido formuladas por los grupos desposeídos). De este modo, quedaba claro para mucha gente que la creación de evaluaciones obligatorias y restrictivas que ponían el énfasis en la memoria y la abstracción descontextualizada llevaba al currículum nacional en una dirección concreta, la de fomentar un mercado educativo selectivo en el cual los estudiantes de elite y las escuelas de elite con un amplio rango de recursos estarían bien (aunque cicateramente) servidos⁸². Diversos grupos de personas argumentaron que tales evaluaciones, simplistas, detalladas y reduccionistas, «tenían el potencial de hacer un daño enorme», situación que fue incluso peor porque las evaluaciones eran muy costosas en términos de tiempo y archivo. Los profesores tuvieron bastante apoyo cuando decidieron en grupo el boicot a la administración del test en un acto de protesta pública muy notable. Esto condujo también al cuestionamiento serio de lo arbitrario, inflexible y abiertamente impositivo del currículum nacional. A pesar de que el currículum es todavía inherentemente problemático y el sistema de evaluación contiene aún numerosos peligros y costosos elementos, la actividad organizada contra él ha tenido su impacto⁸³.

Aún así, desafortunadamente, la historia no acaba ahí. A mediados de los 90,

incluso con la retirada parcial por parte del gobierno de planes tan reguladores como los programas de sus constantes y restrictivas evaluaciones, esto llegó a ser más obvio en el año en el que el desarrollo de la evaluación y de las especificaciones de contenido fueron «robadas» por aquéllos que estaban ideológicamente comprometidos con las pedagogías tradicionales y con la idea de una selección más rigurosa⁸⁴. Los efectos residuales son tanto materiales como ideológicos. Incluyen un esfuerzo continuado en tratar de probar «el rigor [que está] ausente en las prácticas de la mayoría de los profesores... solamente juzgando el progreso de lo que es comprobable en los test de esta clase» y el desarrollo de un «punto de vista muy hostil de la responsabilidad de los profesores» que se veía como «parte de una creencia más amplia de la política para sacar el control profesional fuera de los servicios públicos y establecer el llamado control del consumidor a través de una estructura de mercado»⁸⁵.

Los autores de un artículo extremadamente cuidadoso de los programas recientes de evaluación instituidos en Inglaterra y Gales facilitan un resumen de lo que ha sucedido. Gipps y Murphy argumentan que ha llegado a ser claramente obvio que el programa de evaluación nacional incluido en el currículum nacional está dominado cada vez por los modelos tradicionales de evaluación y las asunciones de competencias sobre enseñanza y aprendizaje que descansan sobre ellos. Al mismo tiempo, los temas de igualdad cada vez son menos visibles. En el cálculo de valores ahora en discusión en el Estado regulador, la eficiencia, la velocidad y el control del coste reemplazan a las preocupaciones más sus-

(81) Ranson: *Theorizing Educational Policy*, p. 438. *Op. Cit.*

(82) P. O. Hear: «An Alternative national Curriculum», en S. Tomlinson (ed): *Educational Reform and Its Consequences*. London, IPPR/Rivers Oram Press, 1994, p. 66.

(83) *Ibid*, pp. 55-57.

(84) *Ibid*, p. 68.

(85) *Ibid*, pp. 65-66.

tantivas sobre justicia social y educativa. La presión para conseguir los test a tiempo y rápidamente ha significado que «la velocidad del desarrollo del test sea tan grande, y los cambios en la evaluación y el currículum tan regulares, que [hay] poco tiempo para llevar a cabo detallados análisis y estudios para asegurarse de que los test son igual de equitativos para todos los grupos»⁸⁶. Las condiciones para una moralidad ancha «en la que el individuo competitivo del mercado domina y la justicia social, de algún modo, cuidará de sí misma» se reproducen aquí. La combinación del mercado neo-liberal y el Estado regulador, por lo tanto, «funciona» realmente. Sin embargo, funciona en sentidos en los que las metáforas del mercado libre, el mérito y el esfuerzo esconden la realidad diferencial que se produce. Mientras que por un lado esto hace que la pedagogía crítica sea más necesaria social y culturalmente, también hace mucho más difícil llevarla a cabo.

La discusión de Basil Bernstein de los principios generales por los cuales el conocimiento y («los textos de») las políticas se mueven de un terreno a otro es útil para entender esta situación. Como nos recuerda Bernstein, cuando se habla sobre el cambio educativo, hay tres campos sobre los que debemos preocuparnos. Cada campo tiene sus propias reglas de acceso, regulación, privilegio e intereses especiales: 1) el campo de «la producción» donde el nuevo conocimiento se construye; 2) el campo de la «reproducción» donde la pedagogía y el currículum están realmente regulados en las escuelas, y, entre estos dos, 3) el campo de «recontextualización» donde los discursos del campo de producción son apropiados

y transformados en discurso pedagógico y recomendaciones⁸⁷. Esta apropiación y recontextualización del conocimiento para propósitos educativos es gobernada por dos conjuntos de normas. La primera «deslocalización» implica que hay siempre una apropiación *selectiva* del conocimiento y del discurso desde el campo de la producción. La segunda «relocalización» apunta al hecho de que, cuando el conocimiento y el discurso desde el campo de la producción es llevado al campo de la recontextualización, está sujeto a transformaciones ideológicas debido a diversos intereses políticos o especializados cuyos conflictos estructuran la recontextualización del terreno⁸⁸.

Un buen ejemplo de este hecho, que confirma el análisis de Gipps y Murphy sobre las dinámicas del currículum nacional y la evaluación nacional durante sus iteraciones más recientes, se encuentra en el proceso por el que el contenido y la organización del currículum nacional impuesto en educación física fue debatido y finalmente realizado en Inglaterra. En esta ocasión, se formó un grupo de trabajo de académicos tanto de fuera como de dentro de la educación física, directores de escuelas privadas y públicas, conocidos atletas y líderes de negocios (pero no profesores).

Las políticas de currículum originales que emergieron de los grupos eran relativamente mixtas educativa e ideológicamente, teniendo en cuenta el campo de producción de conocimiento dentro de la educación física. Es decir, contenían tanto elementos críticos y progresivos y elementos de la restauración conservadora, como perspectivas académicas dentro de los

(86) C. Gipps, Catherine; P. Murphy: *A Fair Test*. Philadelphia, Open University Press, 1994, p. 204.

(87) Ver B. Bernstein: *The Structuring of Pedagogic discourse*. New York, Routledge, 1990; B. Bernstein: *Pedagogy, symbolic control and Identity*. P. A. Bristol; Taylor; Francis, 1996, y Apple: *Official Knowledge*, pp. 61-88. Op. Cit.

(88) J. Evans; D. Penney: «The Politics of Pedagogy», en *Journal of Education Policy* 10, (January, 1995), pp. 27-44. Ver también T. Wong; M. W. Apple: «Rethinking the Education/State Formation Connection», en *British Journal of Sociology of Education*, en prensa.

campos de especialización de la universidad. Sin embargo, cuando hicieron el informe para las recomendaciones y de las recomendaciones pasaron a la acción, permanecieron más cerca de los valores restauradores. El énfasis en la eficiencia, en las habilidades básicas y en la evaluación de logros, en el control social del cuerpo y en las normas competitivas ganó finalmente. Al igual que la cuestión ya debatida antes sobre la clase media que se hacía con el mercado, esto tampoco era una conspiración. Más bien era el resultado de un proceso de «sobredeterminación». Es decir, no fue debido a una imposición de esas normas, sino a una combinación de intereses en la recontextualización, un contexto económico en el cual el gasto público estaba bajo un severo escrutinio y la reducción de costes tenía que ser llevada a cabo en todas partes; funcionarios del gobierno que se oponían a «los sorteos» e intervenían de forma consistente para instituir sólo una selección de las recomendaciones (preferentemente, las conservadoras, que no venían de los «profesionales académicos»); ataques ideológicos sobre posturas críticas de la educación física, progresivas o centradas en los niños, y un discurso predominante de «ser pragmáticos». Esto vino junto con la recontextualización del campo y ayudó a asegurar en la práctica que los principios conservadores se reinscribieran en las ordenanzas y políticas, y que las formas críticas fueran vistas como demasiado ideológicas, demasiado caras o demasiado impracticables⁸⁹. «Los estándares» fueron aprobados; las voces críticas fueron escuchadas pero, en última instancia, con poco efecto; las normas de los rendimientos competitivos se hicieron relevantes y fueron empleadas como instrumentos reguladores. Estos instrumentos sirvieron para privilegiar grupos específicos al igual que lo hicieron los mercados. Así funciona la democracia en la educación.

PENSANDO ESTRATÉGICAMENTE

Hasta el momento, en este artículo he hablado de varias cuestiones serias sobre los esfuerzos de la «reforma» educativa actual, en ejecución en un cierto número de países. He utilizado amplia investigación de la experiencia inglesa, aunque no sólo, para documentar algunos de los efectos diferenciales ocultos de las dos estrategias vinculadas, la neo-liberal inspirada en las propuestas de mercado y la neo-liberal, neo-conservadora y de clase media directiva, inspirada en propuestas reguladoras. Tomando la clave del análisis histórico de Herbert Kliebard, he descrito cómo diferentes intereses con diferentes perspectivas educativas y sociales compiten por el dominio en el campo social del poder que rodea a la política y práctica educativas. En el recorrido, he documentado alguna de las complejidades y desequilibrios en este campo de poder. Estas complejidades y desigualdades dan como resultado una moralidad más «estrecha» que «ancha», así como la reproducción de las formas e ideologías pedagógicas y curriculares dominantes y de los privilegios sociales que las acompañan. He sugerido que la florida retórica de los discursos de pedagogía crítica necesita captar estas condiciones de cambio material e ideológico. La pedagogía crítica no puede y no deberá suceder en vacío. A menos que honestamente nos enfrentemos con estas transformaciones derechistas profundas y pensemos tácticamente sobre ellas, tendremos poco efecto sobre la creación de un sentido común anti-hegemónico o sobre la construcción de una alianza anti-hegemónica. El crecimiento de esa extraña combinación de mercantilización y Estado regulador; el cambio hacia la similitud pedagógica y el curriculum y la enseñanza académica «tradicional»; la habilidad de los grupos dominantes para ejercer el liderazgo en las bata-

(89) Ibid, pp. 41-42.

llas sobre estos temas, y el acompañamiento de los cambios en el sentido común, todo esto no puede ser obviado. Por el contrario, necesita ser confrontado honestamente y ser autocriticado.

Dicho esto, quiero señalar, sin embargo, una paradoja oculta en lo que he realizado. Aunque últimamente la mayor parte de mi propia investigación y la de otros ha versado sobre los procesos y efectos de la modernización conservadora, hay peligros en tales enfoques sobre los que debemos estar alerta. La investigación de la historia, política y prácticas de los movimientos y «reformas» sociales y educativos de derechas nos ha permitido mostrar las contradicciones y los efectos desiguales de tales políticas y prácticas. Ha posibilitado la rearticulación de las demandas de justicia social sobre las bases de una sólida evidencia. Todo esto es bueno. No obstante, en el proceso, uno de los efectos latentes ha sido el encuadramiento gradual de temas ampliamente educativos en términos de la agenda conservadora: las propias categorías –mercados, elección, curriculum nacional, evaluación nacional, estándar– traídas a debate sobre el terreno establecido por los neo-liberales y neo-conservadores. El análisis de «lo que es» ha conducido a una negligencia en lo «que debería ser». Por ello, ha existido una disminución de las importantes discusiones a largo plazo sobre alternativas posibles a las perspectivas, políticas y prácticas neo-liberales y neo-conservadoras, aquéllas que se moverían convenientemente más allá de ellas⁹⁰.

Por esta causa, por lo menos parte de nuestra tarea debe ser política y conceptualmente compleja, aunque pueda manifestarse de forma sencilla. A largo plazo, necesita-

mos «desarrollar un proyecto político que sea local pero generalizable, sistemático sin hacer demandas eurocéntricas y machistas en relación con las verdades esenciales y universales sobre los seres humanos»⁹¹. Otra parte de nuestra tarea, no obstante, debe ser, y es, más próxima y más apropiadamente educativa. Deben desarrollarse y hacerse ampliamente accesibles prácticas y políticas progresistas, así como críticas alternativas de curriculum, enseñanza y evaluación, que sean defendibles, articuladas y completamente desarrolladas. Pero esto también debe hacerse con el debido reconocimiento de la naturaleza cambiante del campo social de poder y de la importancia de pensar táctica y estratégicamente. Permítame especificar este punto.

Por ejemplo, en los Estados Unidos la cada día más popular revista *Rethinking Schools* ha facilitado un importante foro para el criticismo social y educativo y para la descripción de las prácticas educativas críticas en las escuelas y comunidades. Influido unas veces por Paulo Freire y por educadores que han elaborado y extendido esta práctica, y otras veces provenientes de diversas tradiciones radicales de educación indígena, específicas de los Estados Unidos, *Rethinking Schools* y organizaciones nacionales emergentes, tales como la National Coalition of Educational Activists, han construido conjuntamente espacios para los educadores críticos, los activistas culturales y políticos, los académicos radicales y otros para enseñarse mutuamente cómo aportar criticismo de ayuda a cada uno de sus ámbitos de trabajo y construir un conjunto de respuestas más colectivo a las políticas sociales y educativas destructivas que vienen de la restauración conservadora⁹².

(90) T. Seddon: «Markets and the English», en *British Journal of Sociology of Education*, 18 (june 1999), pp. 165-166.

(91) A. Luke: «Series Editor's Introduction», en L. Lemke: *Textual Politics*. P. A. Taylor and Francis. Bristol, 1995, pp. VI-VII.

(92) *Rethinking Schools* es uno de los mejores ejemplos del modo en que académicos críticos, profesores de escuela elemental/media/superior, estudiantes y activistas comunitarios pueden trabajar juntos de modo no elitista. Se puede obtener información de *Rethinking Schools*, 1001 E. Feefe Avenue, Milwaukee, Wisconsin 53212, USA. El número del fax es el 414-964-7220. La dirección de e-mail es: rethink@execpc.com.

Sin embargo, al utilizar la frase «respuestas colectivas», necesito recalcar que esta frase no significa nada parecido a «centralismo democrático» en el cual un pequeño grupo de una parte de la estructura habla por la mayoría y establece la posición «apropiada». Dado el hecho de que hay diversos movimientos emancipatorios cuyas voces son escuchadas en las publicaciones como *Rethinking Schools* y en organizaciones como National Coalition of Educational Activists —las posiciones anti-racistas y poscolonialistas, las formas radicales de multiculturalismo, los gays y lesbianas, las múltiples voces feministas, los socialistas democráticos y los neo-marxistas, «los verdes», etc.—, una forma más apropiada de llamarlo es *unidad descentralizada*. Se articulan múltiples proyectos progresistas, múltiples «pedagogías críticas». Al igual que Freire, cada uno de ellos está relacionado con batallas reales en instituciones reales y en comunidades reales. Nosotros, por supuesto, no deberíamos ser románticos al respecto. Hay diferencias muy reales —políticas, epistemológicas y/o educativas— en estas diversas voces. Aún así, están unidas en la oposición a fuerzas integradas en la nueva alianza hegemónica conservadora. Hay tensiones, pero la unidad descentrada ha permanecido suficientemente fuerte para que cada grupo constituyente apoyara las batallas de los otros.

Esto no es todo. Al mismo tiempo, en la medida en que estos movimientos críticos se construyen, educadores críticos tratan también de ocupar los espacios facilitados por publicaciones «de moda» abiertas a publicar libros que muestran respuestas críticas a las cuestiones de los profesores acerca de «¿qué haré el lunes?» durante la etapa conservadora. Este espacio ha sido ignorado largo tiempo por muchos teóricos de la pedagogía crítica. Algunos de estos intentos han sido notablemente satisfacto-

rios. Permítanme ponerles un ejemplo. Una organización «profesional» de grandes dimensiones en los Estados Unidos —la Asociación para la supervisión del Desarrollo curricular (ASCD)— publica libros que se distribuyen anualmente entre sus más de 150.000 miembros, la mayoría de los cuales son profesores o administradores en escuelas elementales, medias o secundarias. ASCD no ha sido una organización progresista, pues ha perferido publicar bastante material técnico y abiertamente despolitizado. No obstante, se ha preocupado de que sus publicaciones no tuvieran una representación social y cultural suficiente entre los educadores críticos. Por ello, ha buscado formas de aumentar su legitimidad en un espectro más amplio de educadores. Por su problema de legitimidad y debido a su amplia lista de socios, llegó a estar claro para un número de personas, que eran parte de las tradiciones educativas críticas en los Estados Unidos, que sería posible convencer a ASCD para que publicara e hiciera circular ampliamente material que demostraría el *éxito* práctico real de los modelos críticos del curriculum, la enseñanza y la evaluación para resolver problemas reales en las escuelas y comunidades, especialmente con la clase trabajadora, los niños pobres y los niños de color.

Después de intensas negociaciones que garantizaron la ausencia de censura, un colega mío y yo acordamos publicar un libro con ASCD, *Democratic Schools*⁹³, que facilitaba claros ejemplos prácticos del poder de aproximaciones freireanas y otras críticas similares en el trabajo en las aulas y las comunidades. *Democratic Schools* no sólo fue distribuido a los 150.000 miembros de la organización, sino que ha vendido 100.00 copias adicionales. De este modo, cerca de 250.000 copias de un ejemplar que cuenta historias prácticas de las muchas batallas afortunadas de educado-

(93) M. W. Appel; J. A. Beane (eds): Washington, *Democratic Schools*. Association For Supervision and Curriculum Development, 1995.

res orientados críticamente en escuelas reales está ahora en manos de educadores que diariamente se enfrentan a problemas similares⁹⁴. Ésta es una intervención importante. Aunque no hay garantía de que los profesores sean siempre progresistas (no hay ninguna garantía de que aquéllos que son progresistas en torno a los temas de clase y sindicatos sean igualmente progresistas en torno a temas de género, sexualidad y raza), muchos profesores tienen intuiciones críticas social y pedagógicamente. Sin embargo, a menudo no tienen forma de poner en práctica estas intuiciones porque no pueden describirlas en la acción de las situaciones diarias. Por esta razón, las perspectivas teóricas y políticas críticas no tienen adónde ir en cuanto a su materialización en situaciones pedagógicas concretas donde las políticas de curriculum y enseñanza deben ser *legisladas*. Ésta es una ausencia trágica y su presencia estratégica es absolutamente importante. Por ello, necesitamos utilizar y expandir los espacios en los que las «historias» de pedagogía crítica sean accesibles, de modo que estas posturas no permanezcan sólo en un nivel teórico o retórico. La publicación y amplia distribución de *Democratic Schools* facilita una vía para utilizar y expandir tales espacios de la forma en que lo hacen las posiciones educativas críticas freireanas y similares; realmente parece que es posible llevarlas a acabo en instituciones «ordinarias» como las escuelas y las comunidades locales.

Aunque importante, no es suficiente de-construir las políticas restauradoras en educación. La derecha ha mostrado cómo se producen cambios importantes en el

sentido común en la batalla por la educación. Nuestra tarea es ayudar colectivamente a reconstruir y restablecer la sensación de que la moral «ancha» y la democracia «ancha» son posibles hoy de forma absoluta.

Esto no se puede hacer sin prestar una atención considerablemente mayor a dos cosas. La primera —las transformaciones materiales e ideológicas que la derecha ha efectuado— ha sido un tema clave de este artículo. Aún así, hay otro elemento que necesita ser resaltado, como es la construcción de movimientos anti-hegemónicos a larga escala, que vinculan las batallas educativas a aquéllas que se sitúan en otros terrenos y también ayudan a crear nuevos debates y a defender los que existen dentro de las propias instituciones educativas. Sin embargo, en el contexto conservador actual, hay características de algunos de los materiales de pedagogía crítica que hacen esto aún más difícil.

En el pasado, he alertado sobre que las políticas de algunos de nuestros más «avanzados» trabajos fuerzan al lector a realizar todo el esfuerzo⁹⁵. Neologismo tras neologismo, reina a sus anchas. Como Dennis Carlson y yo hemos debatido en otro sitio⁹⁶, el discurso de la pedagogía crítica en sus formas freireanas y feministas ha resultado cada vez más influido por teorías posmodernas. Mientras que ha probado ser muy útil en la reconceptualización del campo conceptual y sus políticas, también ha abierto un discurso al criticismo que ha llegado a ser demasiado teórico, abstracto, esotérico e inalcanzable para los conflictos y batallas sobre los que actúan los profesores, estudiantes y activistas. Henry Giroux y

(94) Se han hecho traducciones de este volumen en Japon, España, Argentina, Brasil, Portugal y otros países. También ha aparecido recientemente una edición de la Commonwelaht para Gran Bretaña, Australia, Nueva Zelanda y otros países. Ver M. W. Apple; J. A. Beane (eds): *Democratic Schools: Lessons From the Chalk Face*. Buckingham, Open University Press, 1999. Queda claro que facilitar respuestas críticas a los temas de presión como ¿qué hago el lunes? parece crucial en buena parte de los países.

(95) Apple: *Teachers and Text*, y Apple: *Power, meaning and Identity*. *Ops. Cit.*

(96) D. Carlson; M. W. Apple: «Critical Educational Theory in unsettling Times», D. Carlson; M. W. Apple (eds): *Power/Knowledge/Pedagogy*. Boulder, Westview Press, 1998, pp. 1-38.

otros han defendido estos discursos como necesarios en la pedagogía crítica, ya que, para reconstruir el mundo, uno primero debe aprender a hablar un nuevo lenguaje y «nuevas ideas requieren nuevos términos»⁹⁷. Esto es sin duda correcto. De hecho, soy consciente de que adopté esta posición cuando introduje teorías gramscianas y habermasianas en la educación a principios de los 70.

A pesar de todo, después de haber dicho esto, dado el auténtico éxito de la estrategia de «hablar llano» de los neo-liberales y neo-conservadores, algunos de los criticismos del material de la pedagogía crítica tienen fuerza. Pero, aunque un buen número de ellos sean ricos y provocativos, alguno de ellos resulta conceptual y políticamente confuso y está confundido. Alguno de ellos está desconectado de los temas prácticos de las batallas diarias en la economía, la política y la educación y cultura. Alguno romantiza lo cultural a expensas de las igualmente poderosas tradiciones de análisis basadas en la economía política y el Estado. Y algunos ponen mucho énfasis en lo «post-» que olvida las realidades estructurales que sientan los límites en la gente real, en las instituciones reales de la vida diaria.

De este modo, muchos comentaristas han discutido repetidamente que se debe poner mucho mayor esfuerzo en las bases del discurso de la pedagogía crítica, en los esfuerzos concretos de grupos múltiples e identificables⁹⁸. Gran parte de éstos necesitan ser considerablemente menos desde-

ñosos con las tradiciones críticas previas que —correctamente— continúan influyendo en activistas culturales y educativos. Como he señalado, igualmente importante es que las pedagogías críticas sean en la realidad lo que parecen ser cuando se ponen en práctica —no sólo su elaboración teórica—, que el hecho de que se hagan mucho más visibles de lo que hemos sido capaces de conseguir. Por desgracia, mientras las movilizaciones derechistas no han conseguido poco éxito al crear un sentido común reaccionario sobre la educación (e incluso entre muchos educadores), el estilo lingüístico de todo el trabajo crítico es etiquetado de «arrogante» (a veces con propiedad) y lo distancia de muchos de los profesores y activistas radicales que desean apoyarlo.

Es difícil no ser descuidado al trabajar. Es duro trabajar para escribir de tal modo que la intensidad política y teórica no sea sacrificada en aras del sentido común, pero también lo es hacerlo de modo que el duro esfuerzo de leer pueda ser realizado por el propio lector/a. Y es duro y cansado trabajar para escribir en distintos niveles. Pero, si no lo hacemos, neo-liberales y neo-conservadores lo harán. Y entonces estaremos mucho peor. En estos tiempos de restauración conservadora, los múltiples proyectos de educación crítica son de hecho cruciales. Una buena dosis de realidad no hará daño y creo que realmente los hará más efectivos en la larga carrera.

(Traducción: Lola Salinas)

(97) H. Giroux: *Border Crossings*. Routledge, 1992, p. 219.

(98) Una de estas claras discusiones en torno a los dilemas éticos y políticos de hacer teoría crítica y trabajo empírico con el debido reconocimiento de la importancia de vincular este trabajo con la cultura viva de los actores sociales en sus vidas diarias puede encontrarlo el lector en Fine; Weis: *The Unknown City*, pp. 264-288. Ver también los capítulos en Carlos; Apple: *Power/knowledge/pedagogy*. Op. Cit.