

MONOGRAFICO

RELEGITIMAR LA MERITOCRACIA: LA POLÍTICA EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA TECNOCRÁTICA

FRANK FISHER (*)
ALAN MANDELL (**)

La crisis educativa es noticia de primera página. Artículos en los diarios, programas especiales en televisión y campañas políticas hablan de informes de comisiones de especialistas sobre el triste estado de las escuelas norteamericanas. Durante la década de 1980 han aparecido al menos dos docenas de informes importantes (1). En cada uno de ellos se afirma que la crisis de la educación está en la raíz del preocupante declive desde hace 15 años de la productividad industrial nacional y es, por tanto, fundamental para la competitividad del país, especialmente en comparación con Japón y con Alemania Occidental. Incluso se dice que el fracaso de las escuelas se refleja en el carácter de la población y en el ingenio de la población activa norteamericana. Como declara en su informe, *A Nation in Risk*, la Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación, la cuestión central es, ni más ni menos, que el futuro de «la prosperidad, la seguridad y la civilidad norteamericana». El informe expresa la amenaza con estas palabras: «Si una potencia extranjera hostil hubiera tratado de imponer en Norteamérica el mediocre rendimiento educativo que existe hoy día, bien podríamos haberlo considerado un acto de guerra. Tal y como están las cosas, hemos permitido que nos ocurra esto» (2).

Aunque los informes difieren en cuanto a las recomendaciones específicas, señalan numerosos síntomas de decadencia educativa: calificaciones más bajas en los exámenes, niveles de exigencia del rendimiento escolar insuficientemente altos, relajación peligrosa de la disciplina escolar, ausencia de criterios rigurosos y aplicados sistemáticamente para pasar de un curso al siguiente, vulnerabilidad de los currículos a las vicisitudes de la elección del alumnado y un precipitado descenso en los estudios matemáticos, científicos, tecnológicos y de idiomas (3). En concreto,

(*) Universidad de Rutgers.

(**) Universidad de Norfolk.

(1) Para una lista de los informes que aquí se tratan véase Albach, P. G.; Kelly, G. P. y Weiss, L. (Eds.), *Excellence in Education*, Buffalo, N. Y., Prometheus Books, 1985, pp. 41-42.

(2) National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, reedición de Gross, R. y Gross, B. (Eds.). *The Great School Debate: Which Way for American Education?* Nueva York, Simon and Schuster, 1985, p. 23.

(3) Slaughter, S. «Main-Travelled Road or Fast-Track», en *ibid.* y Shapiro, S. «Capitalism-at Risk: The Political Economy of the Educational Reports of 1983», *Educational Theory*, 35 (1), invierno 1985, pp. 57-72. Ambos ofrecen análisis útiles de las diferencias que existen entre los informes.

los informes destacan la falta de una formación suficiente en informática, que se estima esencial para una participación significativa en una sociedad tecnológica. Además de estos fallos, se afirma que el apoyo público a la educación ha disminuido y que la confianza en las escuelas es más baja que nunca. Subyace en estos análisis la convicción de que los titulados de enseñanzas medias y universitarias son, en el mejor de los casos, mediocres (4).

Las cuestiones que plantean los fallos del sistema escolar son, se miren como se miren, profundamente preocupantes. No sólo implican la baja calidad del rendimiento educativo *per se*, sino que también afectan a la promoción y el mantenimiento de los valores de la democracia. Estos problemas son más evidentes en las escuelas de los estratos de población necesitados, instituciones que se encuentran auténticamente en un estado de crisis. No resulta, pues, sorprendente que la mayoría de la opinión pública haya aceptado esta interpretación de la crisis y se muestre ahora convencida de que nuestras instituciones educativas son la causa principal del deterioro de las condiciones económicas y sociales.

Lo que los informes piden es una estrategia educativa global construida en torno a un consenso nacional; con este fin, se propone un lenguaje de «excelencia» como marco para orientar la búsqueda del consenso. La excelencia ha surgido como una ideología organizativa de reforma meritocrática concebida para curar la profunda enfermedad que amenaza el futuro de la Norteamérica de la alta tecnología (5). Sin embargo, en la retórica de la excelencia subyace un intento de instrumentar la crisis para intereses particularistas ajenos que poco tienen que ver con la mejora de la educación. Por supuesto, esta manipulación es fundamental para comprender la crisis.

Para hacer un análisis crítico de la estrategia de la reforma es esencial examinar los preocupantes supuestos sobre los que ésta se basa. Lo que está en cuestión aquí no es la crisis educativa *per se*, sino, por el contrario, su definición y sus presupuestos. Considérense algunas de las hipótesis de trabajo más importantes de los informes. Nada desempeña un papel más significativo en el retrato aceptado de la crisis que el fracaso de la escuela en su tarea de proporcionar a los estudiantes el tipo de habilidades necesarias para tener éxito en la Norteamérica de la alta tecnología. Para la ideología de la reforma es esencial la creencia, largo tiempo arraigada, de que las escuelas deben ser el camino para el puesto de trabajo. Es decir, se supone que una función básica de la educación moderna es proporcionar a los estudiantes habilidades laborales apropiadas y valores y actitudes pertinentes al trabajo. Según los informes de las comisiones, las escuelas norteamericanas, ciegas a las exigencias de un mundo de alta tecnología, no están cumpliendo tal papel.

Los datos de las comisiones, sin embargo, son cuestionables. Mientras que los informes dan por supuesta la necesidad de una formación en alta tecnología, estu-

(4) Véase Kelley, G. P., «Setting the Boundaries of Debate about Education», en Altbach, Kelly y Weiss, *op. cit.*, pp. 31-42.

(5) Véase Shor, I., *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1984*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1986.

dios recientes del mercado laboral presentan una perspectiva radicalmente diferente. El crecimiento del empleo se da, sobre todo, en áreas que exigen una cualificación *mínima*, especialmente en los puestos del sector de servicios, que se encuentra en expansión. La Oficina de Estadísticas de Trabajo, por ejemplo, demuestra que, por muy ampliamente que se definan las industrias de alta tecnología, «sólo representarán una pequeña proporción de la creación de empleo hasta 1995» (6). La Oficina mantiene que desde 1982 hasta 1995 se crearán entre 23,4 y 28,6 millones de nuevos puestos de trabajo, de los cuales se estima que sólo entre 1 y 4,6 millones corresponderán a industrias de alta tecnología (7). Lo más sorprendente de todo es que el crecimiento en categorías laborales como las de portero de fincas urbanas, cajero, secretario, pinche de cocina, guarda y conserje estará por encima del que se producirá, porcentualmente, en áreas como las de análisis de sistemas informáticos, programador e incluso operador informático (8).

Aún más fundamental es el fracaso en el intento de resolver la relación, sumamente incierta, entre educación y cualificaciones laborales. De hecho, ninguna premisa es más esencial para las ideologías educativas modernas que la convicción de que la educación es básica para el desarrollo económico, especialmente en sociedades tecnológicas avanzadas. Esto presupone que las exigencias de escolarización, en relación con los puestos de trabajo, aumentan regularmente debido al cambio tecnológico y que son las escuelas las que imparten la formación que exige el empleo más cualificado (9). Sin embargo, las pruebas que apoyan estas afirmaciones son notablemente endebles. Un análisis extenso de la literatura sobre la vinculación entre educación y puestos de trabajo no sólo concluye que «no hay una clara contribución al desarrollo económico más allá de la provisión de una alfabetización masiva», sino que además la educación es a menudo «indiferente» e incluso «contraproducente» para la productividad en el trabajo (10). Por el contrario, hay estudios que muestran que es la propia experiencia laboral, y no la enseñanza escolar formal, la que contribuye con mayor eficiencia a la competencia en el trabajo. La escolarización no es, en resumen, un método muy eficiente para la formación de la mano de obra.

Una segunda cuestión es la atención que prestan las comisiones a los exámenes. Aunque muchos informes hacen hincapié en el descenso de las calificaciones

(6) Richie, R.; Hecker, D. E. y Burgan, J. V., «High technology Today and Tomorrow: A Small Slice of the Employment Pie», *Monthly Labor Review*, noviembre 1983, p. 50. Véase también «Study Calls Most New Jobs Low Paying», *San Francisco Chronicle* (10 de noviembre de 1986), que explica un estudio de Barry Bluestone y Bennett Harrison para la Joint Economic Committee of Congress.

(7) Black, M. y Worthington, R., «The Center for Industrial Innovation at RPI: Critical Reflections on New York's Economic Recovery», en Shoolman, M. y Magad, A. (Eds.), *Reindustrializing New York State*, Albany, N. Y., SUNY Press, 1986, pp. 257-280.

(8) Véase Levin, H. y Rumberger, R. W., «Hi-Tech Requires Few Brains», *The Washington Post* (30 de enero de 1983), p. C5. Véase también Aronowitz, S. y Giroux, H. *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey, 1985, especialmente el capítulo titulado «Is Computer Technology the Answer? The Crisis in the Classroom an Educational Reform», pp. 185-198.

(9) Collins, R. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Nueva York, Academic Press, 1979.

(10) *Ibid.*, capítulo 1, «The Myth of Technocracy». Véase también Berg, I., *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, Boston, Beacon Press, 1971.

de los exámenes nacionales, las pruebas son con frecuencia engañosas y a veces inexactas. Numerosos expertos en educación han demostrado, de hecho, que este tema es cuestionable; por otra parte, aun cuando las pruebas estadísticas del descenso citado sean válidas, sus causas están abiertas a una amplia gama de interpretaciones. Por ejemplo, si bien es cierto que entre 1952 y 1982 la calificación verbal *media* de la Prueba de Aptitud Escolar (Scholastic Aptitude Test) disminuyó en unos 50 puntos, en 1982 (el año antes de que se hiciera pública la mayoría de los informes) las calificaciones empezaron de hecho a subir; realidad confirmada recientemente por un estudio de la Oficina de Presupuestos del Congreso (11). Además, otros indicios, como el Examen de Lectura del NAEP (National Assessment of Educational Progress) para los años 1971, 1975 y 1980, mostraban que los alumnos de 17 años «tenían aproximadamente la misma aptitud global para la lectura que hace diez años» (12). Hay también sorprendentes datos de un ascenso sistemático de las calificaciones en las pruebas de admisión de los *colleges* de Derecho y Medicina, así como de un aumento de las puntuaciones en un número significativo de los propios exámenes de rendimiento del College Board (13).

Dadas las complejidades que rodean el problema de los exámenes, difícilmente puede afirmarse que haya una disminución de las calificaciones. La mayor parte de éstas y su uso en los debates sobre la crisis de la educación han añadido confusión a una situación ya complicada. La cuestión es ésta: en lugar de examinar directamente las experiencias escolares concretas que constituyen esta tragedia social, las comisiones parten, en gran medida, de datos problemáticos para retratar la crisis.

Del mismo modo, puede discutirse la inquebrantable fe de los informes de las comisiones en una serie de creencias tradicionales sobre el papel histórico de las instituciones educativas. Según esta opinión, las escuelas sirven efectivamente para fomentar los ideales norteamericanos de democracia, igualdad, movilidad ascendente y desarrollo económico. Sin embargo, análisis recientes del papel de las escuelas han planteado serias dudas sobre la relación entre escolarización y compromiso con los valores mencionados. Estos estudios han revelado las diversas formas en que las escuelas han reforzado los privilegios de clase, creado desigualdades y distorsionado ideales democráticos (14). Desde este punto de vista, es el poder de

(11) Véanse Boyers, E. *High School: A Report on Secondary Education in America*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, p. 26; Stedman, L. C. y Kaestle, K. F. «The Test Score Decline Is Over: Now What?», *Phi Delta Kappan*, noviembre 1985, pp. 204-210; y Judy, S. *The ABC's of Literacy: A Guide for Parents and Educators*, Nueva York, Oxford University Press, 1980.

(12) Calificaciones del NAEP citadas en Boyers, *op. cit.*

(13) Véase Shor, *Culture Wars*, *op. cit.*, pp. 71-75. Resulta interesante que la mejora de las calificaciones de grupos minoritarios fuera «mayor para los negros». Como documentó el propio College Board, «para la mayor parte de los grupos minoritarios la mejora de 1981 a 1982 fue mayor que el aumento nacional global». La puntuación verbal del SAT para los negros, por ejemplo, subió 9 puntos y la puntuación en matemáticas subió 4 puntos. De forma significativa, esto quería decir que la diferencia entre las minorías y los blancos se estaba reduciendo «a un ritmo bastante constante»; hecho raramente reconocido por los que están convencidos de un declive generalizado.

(14) Cf. Spring, J. *The Sortin' Machine: National Educational Policy Since 1945*, Nueva York, McKay, 1976; Katznelson, I. y Weir, M. *Schooling for All*, Nueva York, Basic Books, 1985; Katz, M. B. *Class, Bureaucracy and Schools*, Nueva York, Praeger, 1971; Bowles, S. y Gintis, H. *Schooling in Capitalist America*, Nueva York,

una «leyenda» lo que más vida da a los informes y a la interpretación pública de las escuelas (15). Determinadas historias críticas de la educación norteamericana muestran claramente que las escuelas han sido utilizadas para transmitir desigualdades económicas y dislocaciones sociales precipitadas por las transformaciones capitalistas. Las reformas de la escuela han estado, así pues, conectadas en última instancia con los conflictos entre el carácter democrático norteamericano y las disparidades económicas básicas.

En el primer período de reformas, que abarca desde finales de la década de 1830 hasta la década siguiente, las «escuelas públicas» se convertirían en «el engranaje equilibrado de la maquinaria social», respondiendo a la creciente población urbana, a la disminución de artesanos cualificados y a la desaparición de los agricultores autosuficientes (16). El currículo de la escuela pública se basaba en una nueva educación moral que modelaba el carácter de los alumnos a través de nuevas formas de control social.

Entre 1890 y 1920 las escuelas fueron utilizadas de nuevo para fomentar la transformación socioeconómica; en este caso, el paso de un mundo empresarial a otro dominado por empresas burocráticas a gran escala. Sólo una nueva élite profesional de «ejecutivos de la educación», formada en las técnicas organizativas de la gestión científica y en los cánones de la eficiencia en los negocios, podía reorganizar la escuela a imagen y semejanza de un sistema de fábrica moderna. La introducción de la escuela secundaria integrada (*comprehensive high school*) se convirtió en el mecanismo institucional para «americanizar» a los grupos inmigrantes (considerados con frecuencia la vanguardia del radicalismo obrero) y para ampliar la formación necesaria y la internalización de las nuevas pautas de autoridad que exigía una revolución en desarrollo de la dirección de las empresas (17).

El tercer período de reforma educativa se inició tras la Segunda Guerra Mundial y tuvo como consecuencia la creación de un sistema jerárquico con varios niveles que proporcionaba un lugar para una nueva clientela de clase media trabajadora, así como la seguridad de que las universidades de élite podrían mantener su selectividad y su estatus privilegiado. Aunque la creación de *colleges* comunitarios estaba destinada a formar estudiantes para puestos burocráticos de los niveles medio y bajo, lo crucial aquí era la transformación en el frente de la élite. A este nivel, el reto era enfrentarse al incipiente «desfase científico». La «carrera de los conocimientos» exigía abundantes recursos para la investigación y el desarrollo cien-

Basic Books, 1976; Nasaw, D. *Schooled to Order: A Social History of Public Schooling in the United States*, Nueva York, Oxford University Press, 1979, y Carnoy, M. y Levin, H. M. *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, California, Stanford University Press, 1985.

(15) Greer, C. *The Great School Legend: A Revisionist Interpretation of American Public Education*, Nueva York, Viking, 1973, p. 33.

(16) Horace Mann, citado en Curti, M. *The Social Ideas of American Educators*, Totowa, NJ, Littlefield, Adams, 1974, p. 134. Citado también en Bowles y Gintis, *op. cit.*, p. 167.

(17) Para análisis útiles de este período, véanse Tyack, D. y Hansot, E. *Mangers of Virtue: Public Schooling Leadership in America, 1820-1980*, Nueva York, Basic Books, 1982; Haber, S. *Efficiency and Uplift: Scientific Management in the Progressive Era, 1890-1920*, Chicago, The University of Chicago Press, 1964; Spring, J. *Education and the Rise of the Corporate State*, Boston, Beacon, 1972; así como Bowles y Gintis, *op. cit.*, capítulo 7, y Nasaw, *op. cit.*, capítulo 10.

tíficos y para la formación de ingenieros y físicos (18). La rentabilidad de la I-D, la retórica de la «guerra fría» y el desplazamiento de la división internacional del trabajo, que ponía en peligro la hegemonía de Estados Unidos, sentaron las bases para la aparición de la universidad, bajo contrato federal, que institucionalizó la conexión entre el crecimiento de la enseñanza superior, la «seguridad nacional» y la pericia de una élite científica. Esta relación de la educación con el complejo militar-industrial, cuya aparición fue fundamental en este tercer periodo de la reforma educativa, sirvió también para sentar los cimientos de una nueva transformación social, la «sociedad postindustrial» (19). Una ampliación de esta interpretación crítica de la historia de la escuela indica la aparición de un cuarto periodo en la reforma educativa norteamericana, ajustado a las demandas de este nuevo mundo postindustrial.

En la década de 1960 la economía política norteamericana entraba en una nueva fase que implicaba un desplazamiento, esencial desde la producción industrial, hacia una economía postindustrial basada en la información (20). La información, en sí, se convirtió en el bien básico de este sistema incipiente. En la «sociedad de la información» postindustrial la mayoría de las personas está divorciada de la economía material, ya sea industrial, artesanal o agrícola. El mundo de las chimeneas, en el que energía y materia se transforman de un estado a otro, se ha exportado a Asia, Europa y la mayor parte del Tercer Mundo y ha sido sustituido por la manipulación simbólica de pautas abstractas. Aunque la fabricación sigue desempeñando su papel, la economía está cada vez más organizada por el ordenador y por las tecnologías de tratamiento de la información (21). Ciencia y tecnología, en sí mismas, asumen una posición sin precedentes. Mientras que el sistema industrial tradicional se apropiaba de la ciencia y la tecnología para sus propios fines, éstas se convertirán ahora en el sistema productivo en sí. Uno de los resultados es un compromiso cada vez más amplio con la investigación y el desarrollo; otro, el que la formación de científicos y técnicos represente una gran prioridad económica.

Lo que esto *significa* no se hace patente de inmediato y ha pasado a ser una de las cuestiones más críticas en la actualidad (22). Si es evidente, sin embargo, que esta nueva forma social exigirá una reestructuración socio política básica que

(18) Sobre la aparición de la «Gran Ciencia», véase Kargon, R. «The Future of American Science: An Historical Perspective», en Kann, M. (Ed.) *The Future of American Democracy*, Philadelphia, Temple University Press, 1983, p. 152.

(19) Véase Spring, *op. cit.*, capítulo 3, pp. 93-139.

(20) Véase Bell, D. *The Coming of Postindustrial Society*, Nueva York, Basic Books, 1973. Véase también Beniger, J. R. *The Control Revolution: Technological and Economic Origins of The Information Society*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1986.

(21) Para ver un ejemplo del actual debate sobre el papel de la fabricación en una sociedad postindustrial, véase Cohen, S. S. y Zysman, J. *Manufacturing Matters: The Myth of the Postindustrial Economy*, Nueva York, Basic Books, 1987.

(22) Una guía útil para la diversidad de interpretaciones del postindustrialismo puede hallarse en Ferkiss, V. «Daniel Bell's Concept of Postindustrial Society: Theory, Myth and Ideology», *The Political Science Reviewer*, 9 (otoño 1979), pp. 61-102. Véase también Lasch, Ch. «Toward a Theory of Postindustrial Society», en Hancock, M. D. y Sjøberg, G. (Eds.), *Politics in the Post-Welfare State*, Nueva York, Columbia University Press, 1972, pp. 36-50.

plantee cuestiones significativas en relación con varios valores y supuestos sociales fundamentales respecto de la participación democrática y las libertades políticas. Hoy día, las élites dominantes se agrupan en torno a un concepto programático particular de sociedad postindustrial tecnocrática: un concepto que implica una teoría particular de postindustrialismo con una idea específica del futuro y una serie de estrategias para su realización (23). Originada a partir de escritores como Bell, Brzezinski, Etzioni, Rohatyn y Reich, esta teoría tecnocrática ha sido adoptada por los dos grandes partidos de Estados Unidos, así como por organizaciones políticas como la Comisión Trilateral (24).

Un requisito previo clave aquí es la creación de un sistema de gobernación gestionado de una forma más científica (25); lo que exige el desmantelamiento del sistema pluralista tradicional de la política de los grupos de interés. Estos últimos son en sí las principales barreras para alcanzar la coordinación tecnocrática. Según el análisis tecnocrático, es la competencia agresiva que unos grupos, animados por sus propios intereses, mantienen por unos recursos escasos; lo que crea un aumento espectacular de derechos sociales, produciendo una «sobrecarga del sistema» que impide el desarrollo de un plan central globalizado (26). Con el despliegue de mecanismos administrativos centralizados, las estrategias tecnocráticas pretenden *despolitizar* el proceso de los grupos de interés, facilitando así la centralización de recursos para el desarrollo científico y técnico y la contracción de los derechos sociales y políticos considerados responsables de la crisis.

Otro elemento básico de este modelo de reciente aparición es un nuevo conjunto de valores. Los valores capitalistas asociados con la propiedad, la abundancia y la producción dan paso poco a poco a valores basados en el conocimiento, el intelecto y la educación. El empresario es desplazado por el «profesional» y el profesionalismo, en sí, se convierte en la ideología postindustrial central (27). Resulta totalmente congruente con esta visión tecnocrática el que la educación asuma un papel especialmente destacado. La universidad moderna, como albergue tradicional de la ciencia y la capacitación, recibe un estatus especial y se convierte en una «entidad productiva» primaria para la creación y difusión de una ideología técnica. La organización y la producción de la investigación son, por tanto, una de las ta-

(23) Kleinberg, B. S. *American Society in the Postindustrial Age: Technology, Power and the End of Ideology*, Columbus, Charles E. Merrill, 1973.

(24) Son textos representativos: Bell, *op. cit.*; Brzezinski, Z. *Between Two Ages: America's Role in the Technocratic Era*, Nueva York, Viking, 1976; Etzioni, A. *The Active Society*, Nueva York, The Free Press, 1968; Rohatyn, F. G. «Restructuring America», *New York Review of Books* (5 de marzo de 1981), p. 16, y Reich, R. *The New American Frontier*, Nueva York, Times Books, 1983. Para una evaluación crítica del «trilateralismo» véase Sklar, H. (Ed.) *Trilateralism: The Trilateral Commission and Elite Planning for World Management*, Boston, South End Press, 1980.

(25) Straussmann, J. D. *The Limits of Technocratic Politics*, New Brunswick, NJ, Transaction books, 1978, pp. 41-64, y Fischer, F. *Technocracy and the Politics of Expertise*, Newbury Park, CA, Sage, próxima aparición, 1989.

(26) Véase Huntington, S. P. «The Democratic Distemper», *The Public Interest*, 41 (otoño 1975), pp. 36-37. Este enfoque en el «gobierno» se examina en Chomsky, N. «Trilateralism's RX for Crisis: Governability Yes, Democracy No», *Seven Days* (14 de febrero de 1977). Véase también Dickson, D. «Limiting Democracy: Technocrats and the Liberal State», *Democracy*, enero 1981, pp. 61-79.

(27) Larson, M. S. *The Rise of Professionalism*, Berkeley, The University of California Press, 1977. Véase también el capítulo titulado «The Politics of Professions», en Collins, *The Credential Society*, *op. cit.*

reas fundamentales en el nuevo orden social. Así, Bell argumenta que «en la sociedad postindustrial el problema principal es la organización de la ciencia, y la institución primaria es la universidad o el centro de investigación donde se lleva a cabo este trabajo» (28). La «organización de la ciencia» adopta numerosas formas. Una es, por supuesto, la producción de nuevos conocimientos; otra, la formación y la certificación profesional de expertos que se harán cargo del aparato postindustrial. Y una tercera forma, en gran medida transmitida a través de la formación profesional, implica la concentración de los nuevos conocimientos en los problemas de la «orientación social».

Ahora bien, ya que las universidades se caracterizan por las limitaciones económicas y las agitaciones políticas, se recurre menos a ellas para desempeñar la función de investigación aplicada. Para evitar tales vulnerabilidades, la investigación se va desplazando cada vez más hacia instituciones de investigación privadas sin afán de lucro. Peschek, por ejemplo, señala que las instituciones de investigación, tanto liberales como conservadoras, se han convertido en instrumentos claves para la organización de programas de élite (29). Estas instituciones movilizan la opinión y forjan directivas políticas para el moderno sistema de Estado-empresa. Son precisamente estos centros de investigación, en especial los que se ocupan de la política educativa, los que se encuentran detrás de muchas de las demandas actuales en favor de la reforma educativa.

Si la sociedad experimenta el tipo de reestructuración fundamental comentado, se requerirá un nuevo reforzamiento ideológico subyacente. Como en el pasado, se recurre a las instituciones educativas para que desempeñen un papel clave en esta re-socialización históricamente específica de los estudiantes para el trabajo y la ciudadanía. En el período postindustrial, la tarea de las instituciones educativas es aún mayor; no sólo necesitan *inculcar* a los estudiantes nuevas ideologías congruentes con las demandas sociales, económicas y culturales de la sociedad tecnocrática, sino que participan también en la *creación* de las propias ideologías (30).

El papel cada vez más destacado de la universidad a este respecto no es únicamente el de un servidor social desinteresado, como dan a entender a menudo los teóricos postindustriales. Por el contrario, las propias instituciones educativas deben desarrollar y difundir una nueva ideología que legitime *su propio* papel, reforzado como consecuencia de la amplia despolitización y del previsto naufragio de la igualdad social. La respuesta es el desarrollo de una ideología tecnocrática de la «nueva clase».

(28) Bell, *op. cit.*

(29) Peschek, J. G. *Policy Planning Organizations: Elite Agendas and America's Right-ward Turn*, Philadelphia, Temple University Press, 1987. Brzezinski capta este nuevo papel para la universidad en las siguientes palabras: «La universidad en una sociedad industrial (...) es una torre de marfil reservada, el depósito de una sabiduría impropia, aun cuando respetada, y por poco tiempo, el manantial de miembros en ciernes de la élite social. En la (nueva) sociedad la universidad se convierte en un «centro de investigación» intensamente afectado, la fuente de gran parte de la planificación política sostenida y de la innovación social». Brzezinski, *op. cit.*, p. 12.

(30) Shapiro, S. «Crisis of Legitimation: Schools, Society and Declining faith in Education», *Interchange*, 15 (4) invierno 1984, pp. 26-39.

Es especialmente importante, en este sentido, reconocer el papel de *intermediarias* de las comisiones de educación. Las comisiones no han creado una ideología tecnocrática ni se han caracterizado por que sus miembros sean insensibles ante los problemas reales. Contrariamente, lo que han hecho ha sido transmitir la crisis educativa a través de la lente conceptual de un futuro postindustrial. A sabiendas e involuntariamente, los informes analizan las escuelas partiendo de aquello hacia lo que creen que va la sociedad —y adonde piensan muchos que deben dirigirse— y no de aquello en lo que residen los problemas. A este respecto, la función de las comisiones es la de traducir las exigencias ideológicas propagadas por las élites políticas y económicas en recomendaciones de política educativa. Su objetivo básico ha sido el de configurar la forma en que hablamos de las escuelas.

En el nivel ideológico, aparece el concepto de «excelencia» como respuesta al problema de la legitimación de la tecnocracia. Debido a esta dependencia de los criterios tecnológicos, el pensamiento tecnocrático carece de una dimensión reflexiva (31). No puede explicar —ni, por tanto, fundar de forma consensuada— su propia visión del mundo sin apelar a criterios normativos externos. Como tal, la «excelencia» postula una visión de «lo bueno» que compensa la falta de provisión de un ámbito moral legítimo por parte de la tecnología.

La visión tecnocrática del mundo determina actualmente el lenguaje y el funcionamiento de instituciones sociales claves. Se ocupa de las cosas, de los sistemas, de la planificación y de las técnicas. La petición de excelencia en un contexto tecnocrático es, pues, un intento de injertar una dimensión moral en una visión del mundo intrínsecamente carente de valores. Situada en un mundo organizativo, la excelencia pierde todo referente sustantivo o crítico y se ve reducida al nivel de pura instrumentalidad (32); de hecho, se convierte en el mismo símbolo del éxito tecnocrático. Al ofrecer como señuelo la calidad, la excelencia contribuye a desviar la necesidad de crear términos de evaluación nuevos y significativos (33).

Para comprender la aparición de la «excelencia» en la discusión contemporánea de la reforma educativa, es importante ver su conexión con la «meritocracia». Históricamente, la meritocracia ha sido la forma social de la tecnocracia. Es un sistema de jerarquía, estatus y progreso basado en un éxito en gran medida técnico.

(31) Véase, por ejemplo, Stanley, M. *The Technocratic Conscience*, Chicago, The University of Chicago Press, 1978.

(32) Michael Apple examina la instrumentalización del pensamiento pedagógico en «Producing Inequality: The Ideology and Economy in the National Reports on Education», *Educational Studies*, 18 (2) verano 1987, pp. 195-200. Apple muestra cómo los informes «desplazan» el «terreno del debate desde una preocupación por la desigualdad y la democratización (...) hasta la eficiencia, las normas y la productividad». Véase también el análisis de Maxine Greene en su artículo titulado «Excellence, Meanings and Multiplicity», *Teachers College Record*, 86 (2) invierno 1984, pp. 283-297.

(33) Se nos atrae desde todos los frentes para adoptar un mundo de «excelencia»: desde los hornos microondas, que nos proporcionan una «galaxia de excelencia», hasta la Orquesta de Filadelfia, que nos invita a «abonarse a la excelencia», pasando por los seminarios para el descubrimiento de uno mismo y el crecimiento personal, que ofrecen «planes cuidadosamente diseñados para la excelencia», y la afirmación de la Universidad de Indiana de «adoptar la excelencia» en el aula además de en el campo de deportes. En resumen, la excelencia se ha convertido en la jerga cultural del mérito de hoy día. ¿No es la excelencia «lo que hacemos mejor»? preguntó retóricamente el Presidente Reagan en su reciente Discurso sobre el Estado de la Unión. Hace «sonar la libertad».

Lo que confiere legitimidad a la meritocracia es su enraizamiento en la misma fuente que la tecnocracia: la ciencia y su metodología. En la meritocracia, al igual que la ciencia, la validez de las afirmaciones viene determinada por procedimientos objetivos como la verificación, la medición y sus consecuencias pragmáticas. Aquí son los conocimientos, más que la abundancia material o la autoridad tradicional, los que constituyen la base del estatus y el poder.

Aunque la ideología de la meritocracia es desde hace tiempo básica para el capitalismo empresarial y las burocracias gubernamentales, hasta hace poco no ha sido objeto de un amplio debate crítico. Desde las luchas sociales de la década de 1960 ha sido criticada tanto por su estrechez de miras como por sus perniciosas complicidades industriales y militares (34). Por otro lado, la exigencia de igualdad social por parte de grupos minoritarios ha adoptado la forma de una petición de igual acceso a la educación, puerta de entrada necesaria para conseguir un puesto de trabajo y la movilidad social. Estas exigencias eran un desafío directo para la ideología meritocrática. La petición de excelencia tiene como fin relegitimar la ideología meritocrática.

La ideología de la excelencia es, pues, esencial para comprender cómo se está interpretando la crisis educativa (35). Aunque varios informes tratan de precisar qué se entiende por «excelencia», lo más sorprendente es su naturaleza amorfa, su carga emocional y su uso jergal. En efecto, la petición de excelencia en las escuelas tiene como fin real llenar un vacío moral: enseñar valores, fomentar el compromiso con el rigor y promover la aceptación de normas. Dado que la laxitud, la apatía y la disminución de la deferencia han sido definidas como síntomas de la crisis contemporánea, la petición de excelencia representa un esfuerzo para reforzar la disciplina e inculcar el respeto a la autoridad.

En lo que respecta al currículo, los informes nacionales han tratado de infundir excelencia en las escuelas a través de un rejuvenecimiento de las humanidades y las ciencias. No obstante, y aun fingiendo aceptar la importancia de las humanidades, las élites muestran interés principalmente por la ciencia. La razón es evidente: la ciencia es esencial para la transformación postindustrial, es *el* medio de la tecnocracia. Se asignan a las universidades cantidades desproporcionadas de di-

(34) Véase Marcuse, H. *One-Dimensional Man*, Boston, Beacon, 1964, especialmente el capítulo 6; Knorr, K. E. y Morgenstein, O. *Science and Defence*, Princeton, Center for International Studies, 1965; Dickson, D. *The New Politics of Science*, Nueva York, Pantheon, 1984, en especial el capítulo 3, y Slater, Ph. *The Pursuit of Loneliness: American Culture at the Breaking Point*, Boston, Beacon, 1970, fundamentalmente el capítulo 2.

(35) Hay una literatura significativa que ha señalado la dimensión ideológica del llamado «movimiento por la excelencia» en la escolarización. Los artículos contenidos en Altbach, *Excellence in Education*, *op. cit.*, representan un esfuerzo en este sentido, al igual que los análisis de Ann Bastian y cols. en *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling* (Philadelphia, Temple University Press, 1986), de Marvin Lazarson y cols. en *An Education of Value: The Purposes and Practices of Schools* (Cambridge, Cambridge University Press, 1985) y de Michael Apple en *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1987), especialmente el capítulo 6, «Educational Reports and Economic Realities». Incluso en la mayor parte de estos análisis, sin embargo, nunca se examina a fondo el concepto de «excelencia», y a menudo se le concede el mismo status simbólico y nebuloso que ha obtenido en los propios informes.

nero, tanto a través de créditos presupuestarios como de subvenciones de fundaciones, para la revitalización de la infraestructura científica (laboratorios, sistemas informáticos, centros de investigación y parques industriales universitarios) y la mejora de la educación científica (tanto en formación como en equipo) (36).

La petición de excelencia en el currículo educativo, en realidad, se refiere cada vez más a la «cultura tecnológica». Aunque esta cultura «se vende» en nombre de la educación científica, su función real es someter la *autoridad* de la ciencia para contrarrestar el efecto perturbador de las críticas antitecnocráticas. Tómese, por ejemplo, un informe sobre la educación científica de la Fundación Nacional de las Ciencias y del Departamento de Educación de Estados Unidos encargado por la Administración Carter en 1980 (37). Preocupado por que las escuelas ya no imbuyen en los alumnos una actitud positiva ante la ciencia, el informe pide a profesores y administradores que desarrollen nuevas estrategias para proporcionar un ambiente más positivo para la ciencia, tanto en sus métodos como en su contenido.

Lo que resulta significativo aquí no es sólo el temor a una escasez de científicos y trabajadores técnicos en el futuro, sino también la legitimidad de la *cultura* de la propia ciencia. La creencia generalizada en esta cultura es esencial para el proyecto tecnocrático; la incultura tecnocrática amenaza su realización. Esta incultura, afirma el informe, hace que los estudiantes no puedan participar en el ámbito aparentemente científico/neutral de la tecnología en el que están cada vez más enmarcadas las decisiones políticas.

El argumento se basa en un supuesto político clave: que el objetivo de la cultura tecnológica es revitalizar la participación, con el fin de hacer la democracia viable en una sociedad de alta tecnología. Esto implica que las personas deben tener suficiente competencia científica para juzgar —cuando no para tomar realmente— decisiones de naturaleza tecnológica. De hecho, esta es la pregunta fundamental a la que se enfrenta el futuro de la democracia en una sociedad postindustrial. Para los tecnócratas, sin embargo, la pregunta ya tiene respuesta; escépticos en cuanto a la posibilidad y la conveniencia de una participación pública amplia, defienden en última instancia un compromiso ciudadano *limitado*.

Irónicamente, pues, la cultura tecnológica puede servir para despolitizar los procesos de toma de decisiones (38). Esta contradicción entre los fines de la cultu-

(36) Muchos autores han examinado este papel de la universidad. Véanse Muniak, D. «The Implications of University High-Technology Research Parks and Centers for Urban Development and State Policy Coordination», (trabajo no publicado, presentado ante la Reunión Anual de la New York State Political Science Association, Albany, 4-5 de abril de 1986); Kenney, M. *Bio-Technology: The University-Industrial Connection*, New Haven, Yale University press, 1986; diversos artículos contenidos en Schoolman y Magad, *op. cit.*, especialmente los de John Kalas y Black y Worthington; y Wittrock, B. y Elzinga, A. *The University Research System*, Estocolmo, Almqvist and Wiksell International, 1985.

(37) National Science Foundation and the US Department of Education, «Science and Engineering Education for the 80s and Beyond», Washington, US Government Printing Office, octubre de 1980.

(38) Michael Black y Richard Worthington describen este papel de la ciencia —esta «cientificación por una élite»— de una forma especialmente útil: «En lugar de aclarar objetivos políticos, la ciencia se convierte en un instrumento tecnocrático que engaña al público creando un paquete de lenguaje inaccesible tanto para el periodista como para el ciudadano. El resultado es la intervención frustrada de los

ra tecnológica y la visión tecnocrática del mundo es sutil; con la excepción de Dickson, ha pasado casi absolutamente inadvertida (39). Puede que el fin principal de la cultura tecnológica sea enseñar suficientes conocimientos de ciencias y tecnología para que los estudiantes lleguen a respetar sus instituciones y su cultura, pero no suficientes para cuestionar sus premisas generales o sus resultados específicos. La finalidad que persigue no es desarrollar habilidades que permitan a los ciudadanos evaluar críticamente decisiones de base técnica y participar en su adopción, sino, por el contrario, legitimar la cultura de la ciencia (o «la ciencia como cultura», según expresa de forma impresionante Donald Kennedy, presidente de la Universidad de Stanford). En resumen, las élites técnicas han reconocido la importancia de engendrar la aceptación de conclusiones científicas como algo fundamental para el programa tecnocrático.

Por último, está la cuestión de la relación entre excelencia y motivación. Al pedir excelencia como la vía para la mejora social, los informes de las comisiones, así como los políticos, dirigentes laborales, educadores y ejecutivos de empresa, tratan de ayudar a motivar a las personas para que desempeñen sus papeles exigidos en la «nueva» sociedad. Es decir, la crisis no sólo concierne a la falta de valores compartidos, sino también a la motivación personal. Dado que la excelencia está asociada a la naturaleza del yo, implica logros personales y responsabilidad individual. Pero al enmarcar las *ideologías* de la excelencia dentro de supuestos tecnocráticos, las demandas de legitimación específica y las crisis de motivación distorsionan estas cualidades. Idealizar la «excelencia» y lamentar la «mediocridad» en el trabajo, en la escuela y en la actuación política es culpar a los individuos de los fallos de las instituciones y tratar de persuadirles para que sean más «productivos» y «responsables». Las peticiones actuales de excelencia son, por tanto, peticiones típicas de motivación. Pero al centrarse en el yo, estos conjuros combinan intencionadamente yo e institución, persona y actuación, individuo y sociedad, de tal manera que desdibujan de forma sistemática las diferencias entre responsabilidades individuales y exigencias estructurales. Como herramienta motivacional, la estrategia de la excelencia trata de revivir la competencia del mercado reubicándola en el puesto de trabajo burocrático. Aunque esta estrategia desempeña un importante papel en un mayor debilitamiento del yo, también sirve para reforzar la ética de la meritocracia. Ser juzgado «por debajo de excelente» es ser relegado a un peldaño inferior y sufrir las desde hace tiempo reconocidas «heridas ocultas» del fracaso (40). Este esfuerzo sistemático no sólo emplea normas rigurosas para hacer tal fracaso más objetivo, sino que además engendra pasividad ante la autoridad y legitima un elitismo esencial para el nuevo proyecto tecnocrático.

Las peticiones de excelencia están concebidas para legitimar la expansión de las estrategias tecnocráticas que ahora fomentan las élites dominantes. Ya sea en

intrusos en el proceso político real, unida a una verdadera caída de la práctica democrática y participativa». Black y Worthington, *op. cit.*, pp. 277-278.

(39) Dickson, D. *The New Politics of Science*, *op. cit.*, p. 312. Véanse también Shamos, M. «The Lesson every Child Need not Learn: Scientific Literacy for All Is an Empty Goal», *The Sciences*, julio/agosto 1988, pp. 14-20; y Hechinger, F. «About Education», *New York Times* (3 de agosto de 1988), p. B7.

(40) Sennett, R. y Cobb, J. *The Hidden Injuries of Class*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1972.

el mundo de la dirección o en el sistema escolar, la excelencia se ha organizado como una respuesta ideológica para la crisis socioeconómica inminente y sus consecuencias políticas. Específicamente, esta ideología forma parte de un programa más amplio que tiene como fin reestructurar las divisiones sociales a través de la relegitimación de los principios meritocráticos. Lo que esto implica es un esfuerzo para utilizar las escuelas con fines instrumentales así como también educativos. Centrar tanta atención sobre las escuelas norteamericanas es mucho más que lamentar una «marea creciente de mediocridad»; representa un esfuerzo para institucionalizar la visión de élites políticas y tecnocráticas que, una vez más, han escogido una institución social fácilmente culpada y vulnerable ante las vicisitudes de la manipulación ideológica.

Obviamente, el sistema tecnocrático y sus élites de «nueva clase» no han surgido espontáneamente en toda su forma. Un proyecto de tal escala e importancia debe abrirse camino hacia toda una cultura, moldeando valores, relaciones con la autoridad, tecnologías y estructuras de estatus a imagen y semejanza de sus exigencias. Argumentar que la interpretación tecnocrática del postindustrialismo ha ganado una presencia significativa a través de las ideologías de la excelencia en este cuarto período de reforma educativa no supone pasar por alto el hecho de que la reestructuración tecnocrática se enfrentará a múltiples obstáculos para su total realización, ni implica negar que surgirán nuevas ideologías para sustituir la «excelencia» después de que se haya agotado su influencia. Es, sin embargo, esencial hacer hincapié en la difusión profundamente enraizada de este fenómeno por todas las instituciones de la sociedad norteamericana y llamar la atención hacia la necesidad de localizar las formas en que se institucionalizarán las actitudes y técnicas tecnocráticas. En el análisis final, tanto la reforma educativa como una crítica social significativa exigen una búsqueda más exhaustiva para descubrir las dinámicas sociales y económicas que subyacen en la era postindustrial.

(*) Originalmente publicado en *TELOS. A Quarterly Journal of Critical Thought*, n.º 7 (summer, 1988). Se traduce y reimprime con la autorización de los autores.