



POLÍTICA EDUCATIVA Y PROGRAMA CONSERVADOR EN ESTADOS UNIDOS

MICHAEL W. APPLE (*)

INTRODUCCIÓN

Cualquier debate sobre política educativa en los Estados Unidos o en otros países requiere tener en cuenta la complejidad de protagonistas e instituciones en ella presentes. Así mismo, debe situarse en el contexto de los movimientos sociales y de las profundas transformaciones socio/económicas que en la actualidad están cambiando el panorama en el que se inscribe la educación. Por último, no deben ser ignorados aspectos de desequilibrio de poder.

La educación es un lugar de esfuerzo y compromiso. Sirve, asimismo, como agente de amplias luchas sobre lo que nuestras instituciones deberían hacer, a quién deberían servir y quiénes deberían tomar esas decisiones. Y, sin embargo, la educación por sí misma es una de las grandes áreas en la que los recursos, el poder y la ideología específica de la política, la financiación, el currículum, la pedagogía y la evaluación son elaboradas. Por ello, la educación es tanto la causa como el efecto, el determinante y lo determinado. Consecuentemente, ningún artículo podría pretender un retrato completo de esta complejidad. En cambio, lo que yo pretendo es proporcionar una recapitulación de algunas de las tensiones más importantes

que rodean la educación en Estados Unidos. Tensiones que también están apareciendo rápidamente en otros países. Debo insistir en el poder emergente de los movimientos y organizaciones de ideología conservadora, ya que creo que, al igual que en otros muchos países, la política y la práctica educativas en Estados Unidos se están deslizando en estas direcciones conservadoras.

En este contexto, la palabra direcciones es crucial. La utilización del plural es también importante para mi argumentación, ya que hay múltiples tendencias, dentro del movimiento conservador.

Es imposible entender la política educativa actual en los Estados Unidos sin situarla en el contexto internacional. Detrás del empeño en estándares de rendimiento más altos, pruebas más rigurosas, formación profesional, y una relación más estrecha entre educación y economía en general, está el miedo a ver reducido su peso en el terreno de la competencia internacional, y a la pérdida de puestos de trabajo y dinero en beneficio de la economía japonesa y, de forma creciente, de «los dragones asiáticos», Méjico y otros países. Del mismo modo, la presión igualmente evidente en los Estados Unidos para restablecer una visión (parcial) de una cultura común, que ponga un mayor énfasis en la

(*) University of Wisconsin, Madison.

«tradición occidental», la religión, la lengua inglesa, e intereses similares, está profundamente arraigada en medios culturales en torno a Latinoamérica, África y Asia. Este contexto supone un telón de fondo para mi debate.

El movimiento conservador –que en algún lugar he denominado *la restauración conservadora* (Apple, 1993; 1996)– ha sido fruto del esfuerzo de la derecha para crear un pacto con una amplia base. Esta nueva alianza ha tenido éxito, en parte, porque ha sido capaz de ganar la batalla sobre el sentido común. Esto es, ha unido con creatividad diferentes tendencias y compromisos sociales y los ha organizado bajo su propio liderazgo en temas de bienestar social, de cultura, de economía y, como veremos en este capítulo, de educación. Su objetivo en política educativa y social es lo que podría denominarse «modernización conservadora» (Dale 1989b)¹.

Hay cuatro elementos importantes presentes en esta alianza. Cada uno tiene su propia historia relativamente autónoma y sus propias dinámicas; pero cada uno de ellos ha sido incorporado también dentro del movimiento conservador general. Entre estos elementos se incluyen: los neoliberales, los neoconservadores, los populistas autoritarios, y una fracción particular de la nueva clase media de movilidad social ascendente. Pondré especial atención en los dos primeros grupos, ya que ellos –y especialmente los neoliberales– tienen actualmente el liderazgo en esta alianza para «reformar» la educación. Sin embargo, de ningún modo quiero despreciar la influencia de los dos últimos grupos.

NEOLIBERALES

Los neoliberales son el elemento más poderoso dentro de la restauración conservadora. Están guiados por una visión del Estado débil. Es decir, lo que es privado es necesariamente bueno y lo que es público es necesariamente malo. Las instituciones públicas, tales como las escuelas, son «agujeros negros» en los que se invierte el dinero –y aparentemente desaparece– pero sin que nadie obtenga resultados adecuados. Para los neoliberales hay un modo de racionalidad que es más poderosa que ningún otro racionalismo económico. La eficiencia y una «ética» del análisis de coste-beneficio son las reglas dominantes. Todo el mundo actúa de forma que maximiza su beneficio personal. De hecho, detrás de esta postura existe la presunción empírica de que éste es el modo en el que *todos* los actores racionales actúan. No obstante, más que una descripción neutral del mundo de la motivación social, se trata de una construcción del mundo sobre la base de los patrones de valor propios de un tipo de clase eficientemente pudiente con cierto nivel adquisitivo (Apple 1996; Honderich 1990).

La visión de los estudiantes como capital humano apuntala esta postura. El mundo es, en términos económicos, intensamente competitivo, y los estudiantes –como futuros trabajadores– deben conseguir las habilidades y capacidades requeridas para competir eficaz y eficientemente². Más aún, el dinero invertido en educación que no esté directamente relacionado con esos objetivos económicos es sospechoso. De he-

(1) Debido al tamaño y complejidad de los Estados Unidos, no puedo considerar todos los temas e iniciativas de la política que en la actualidad están siendo discutidos o llevados a la práctica. Para descripciones más detalladas, ver los capítulos de investigación de política en PINK y NOBLIT (1995).

(2) Dado el actual empeño de los neoliberales en este asunto, puede darse el caso de que mientras que el libro de Bowles y Ginti, *Schooling in Capitalist America* era reduccionista, economicista y esencializante cuando apareció en 1976, hoy en día podría ser más certero. Ver BOWLES y GINTI (1976). Para críticas a su postura ver APPLE (1986), APPLE (1995), y COLE (1988).

cho, en tanto que «agujeros negros», las escuelas y otros servicios públicos, tal y como están actualmente organizados y controlados, gastan los recursos económicos que deberían ir a la empresa privada. De éste modo, las escuelas públicas no sólo están malogrando a nuestros hijos como futuros trabajadores, sino que, como casi todas las instituciones públicas, absorben la vida financiera de esta sociedad. En parte, éste es el resultado de la «prisión del productor». Las escuelas están construidas para profesores y burócratas, no para los «consumidores». Las escuelas responden a las demandas de los profesionales y de otros funcionarios egoístas, y no a los consumidores que confían en ellas.

La idea del «consumidor» es importante en este punto. Para los neoliberales, el mundo es, en esencia, un gran supermercado. La «libre elección del consumidor» es el garante de la democracia. En efecto, la educación se ve, simplemente, como un producto más, como el pan, los coches y la televisión (ver Apple 1990). Poniéndola en manos del mercado, a través de los planes del cheque escolar y la elección de centro, tenderá a autoregularse. De este modo, la democracia se convierte en un conjunto de prácticas de consumo. En estos planes, el ideal de ciudadano es el comprador. Los efectos ideológicos de todo esto son trascendentales. La democracia, más que un concepto político, se transforma en un concepto puramente económico. El mensaje de tal clase de políticas es del tipo de las que pueden ser denominadas como «puntillismo aritmético», en los que el individuo desprotegido –en tanto que consumidor– es desprovisto de su raza, clase y género (ver Ball 1994 y Apple 1996).

Las metáforas del consumidor y del supermercado son bastante oportunas para el caso. Al igual que en la vida real, hay individuos que, de hecho, pueden ir al supermercado y elegir entre una amplia gama de productos similares o diferentes. También están aquéllos que únicamente

pueden dedicarse a lo que podríamos llamar el consumo «posmoderno»; permanecen fuera del supermercado y sólo pueden consumir la imagen.

La totalidad del proyecto neoliberalista está vinculado a un proceso de trasladar la responsabilidad de las decisiones de los grupos dominantes desde éstos al Estado y a la gente pobre (Apple 1995). Después de todo, no fue el gobierno quién tomó las decisiones de aventurarse en la fuga de capital y el traslado de fábricas a países que tenían sindicatos débiles, o que no los tenían en absoluto, países con menos normativas medio ambientales y con gobiernos represivos. Y no fue la clase trabajadora ni las comunidades pobres quienes decidieron perder sus empleos y fábricas, junto con la pérdida de esperanza, ni eligieron escuelas y comunidades en crisis, que fueron, entre otros, los resultados de aquellas decisiones. Tampoco fueron ellos los que eligieron suspender temporalmente de empleo a millones de trabajadores –muchos de los cuales tuvieron buenos resultados en la escuela– debido a las fusiones y compras con financiación ajena.

Con un interés mayor por el consumidor que por el productor, las políticas neoliberales necesitan observarse, a su vez, como parte de un ataque más amplio contra los empleados gubernamentales. En la educación, en particular, los neoliberales constituyen una ofensiva contra los sindicatos de profesores, que son observados como demasiado poderosos y demasiado costosos. Aunque quizás de un modo no deliberado, esta ofensiva necesita ser interpretada como parte de una historia más larga de ataques al trabajo de las mujeres, dado que la inmensa mayoría de los profesores en los Estados Unidos –como en muchos otros países– son mujeres (Apple, 1988).

Existen diversas iniciativas políticas que han surgido de las fracciones neoliberales en la nueva alianza hegemónica. La mayoría se ha dedicado a la creación de

vínculos más estrechos entre la educación y la economía o bien a situar las escuelas en el mercado. El primer grupo está representado por programas más difundidos sobre «la escuela para el trabajo» y «la educación para el empleo», y por vigorosos ataques para reducir costes en el «estado desmesurado». El otro grupo no está menos difundido y está llegando a ser cada vez más poderoso. Está representado por programas con propuestas para el cheque escolar y el derecho a la elección de centro, tanto a nivel nacional como en cada estado (Chubb and Moe 1990). Estos programas incluyen la financiación con dinero público de escuelas privadas y religiosas (aunque en los Estados Unidos estos objetivos son ampliamente rechazados). Detrás de estas propuestas hay un plan para supeditar las escuelas a la disciplina de la competencia de mercado. Esa clase de «soluciones cuasi de mercado» se encuentran entre los temas políticos más divisivos y más ardientemente debatidos en el país entero, con importantes casos pendientes en los juzgados que, relacionados con la financiación para las escuelas privadas y/o religiosas, a través de los mecanismos del cheque escolar, en la actualidad están siendo analizados con gran atención (ver Wells 1993, Smith y Meier 1995, y Henig 1994).

Algunos defensores de «la elección de centro» argumentan que sólo el derecho de los padres a expresarse y a la elección de centro ofrecerán una oportunidad para la «salvación educativa» para padres e hijos de minorías (Whitty 1997, p.17. Ver también, Chubb y Moe 1990). Moe, por ejemplo, defiende que la mayor esperanza del pobre para obtener el derecho a «abandonar las malas escuelas y conseguir las buenas» es a través de una «alianza no ortodoxa» (citado en Whitty 1997, p.17). Los pobres sólo podrían tener éxito aliándose con los Republicanos y el mundo empresarial los grupos más poderosos que supuestamente desean transformar el sistema.

Crece la evidencia empírica de que el desarrollo de los «cuasi-mercados» en la educación ha conducido a la exacerbación de las divisiones sociales ya existentes que rodean la clase social y la raza. Actualmente, existen argumentos muy convincentes del tipo: mientras que el objetivo supuestamente manifiesto de los planes del cheque escolar y la elección de centro es proporcionar a la gente pobre el derecho a abandonar las escuelas públicas, entre los efectos a largo plazo puede estar el aumento de «la fuga blanca» desde las escuelas públicas a las privadas y religiosas y crear las condiciones en las que los padres blancos acomodados puedan rehusar pagar impuestos para ayudar a las escuelas públicas, que están sufriendo cada vez más los efectos debilitantes de la crisis fiscal del estado. El resultado es una creciente discriminación en la educación (Apple 1996).

En su propio análisis de la realidad sobre la experiencia de los Estados Unidos, Whitty argumenta que aunque los defensores de la elección de centro asumen que la competencia intensificará el rendimiento y la responsabilidad de las escuelas, al tiempo que dará oportunidades a los niños desaventajados, que actualmente no las tienen, ésta puede ser una falsa esperanza (Whitty 1997, p. 58). Estas esperanzas no se están haciendo realidad ahora y es improbable que lo hagan en el futuro, «en el contexto de políticas que no hacen nada por desafiar las profundas desigualdades sociales y culturales». Como continua diciendo, «la toma de decisiones fragmentarias en una sociedad altamente estratificada puede, en apariencia estar dando igualdad de oportunidades a todo el mundo, pero trasladar la responsabilidad de la toma de decisiones de la esfera pública a la privada puede reducir, en la realidad, las oportunidades de acción colectiva para mejorar la calidad de la educación para todos» (Whitty 1997, p.58).

Esta postura es ratificada por Henig quien afirma que «la triste ironía del actual movimiento de la reforma educativa es que, a través de la sobre-identificación con las propuestas de elección de centro, el sano impulso por considerar modelos radicales para acometer problemas sociales puede ser canalizado a través de iniciativas que erosionen aún más el potencial para la deliberación y la respuesta colectivas» (Henig 1994, p.222). Cuando esta situación se combina con el hecho de que tales políticas neoliberales en la práctica pueden reproducir las jerarquías tradicionales de clase, raza y género, debería darnos que pensar (ver Apple 1996 y Whitty 1997).

Hay una segunda variante del neoliberalismo. Esta variante está dispuesta a gastar más dinero estatal y/o privado en escuelas, si, y sólo si, las escuelas satisfacen las necesidades expresadas por el capital. De este modo, los recursos se hacen disponibles para «reformas» y políticas que vinculen el sistema educativo con el proyecto de hacer nuestra economía más competitiva. Dos ejemplos pueden proporcionar una visión de esta postura. En un buen número de estados en los Estados Unidos ha sido aprobada legislación que conduce a las escuelas y universidades a crear vínculos más estrechos entre la educación y la comunidad empresarial. En el estado de Wisconsin, por ejemplo, todos los programas de formación de profesores deben incluir experiencias en «educación para el empleo» para todos sus futuros profesores; y las escuelas públicas elementales, medias y secundarias del estado deben incluir temas de educación para el empleo en su currículum oficial³.

El segundo ejemplo es aparentemente menos trascendente, pero en realidad es

una poderosa confirmación de la política y práctica educativas en el proyecto ideológico del neoliberalismo. Me estoy refiriendo, en concreto, a Channel One, una red de televisión privada que emite actualmente en centros donde está matriculado un 40 por ciento de los estudiantes de media y secundaria del país (muchos de los cuales están agobiados financieramente, dada la crisis fiscal). En esta «reforma», una compañía privada de medios de comunicación ofrece a las escuelas una antena satélite «gratis», dos reproductores de vídeo y televisores para cada una de sus clases. También se les ofrece una emisión gratis de noticias para los estudiantes. En compensación por el equipo y las noticias, todas las escuelas participantes deben firmar un contrato de tres a cinco años garantizando que sus estudiantes verán el Channel One todos los días (Apple 1993).

Esto suena relativamente benigno. Sin embargo, no sólo se trata de la tecnología «integrada», de modo que *únicamente* pueda ser recibido Channel One, sino que se emiten junto con las noticias *anuncios obligatorios* de grandes empresas de comida rápida, ropa deportiva y otros que los estudiantes deben ver también —por contrato—. Los estudiantes, en esencia, son vendidos a las grandes empresas como una audiencia cautiva. Considerando que la ley obliga a estos estudiantes a asistir a las escuelas, los Estados Unidos es uno de los primeros países en el mundo que conscientemente permite vender a su juventud como mercancía para esas numerosas compañías que están dispuestas a pagar el alto precio de los anuncios en Channel One para obtener una audiencia (cautiva) garantizada⁴. De este modo, bajo

(3) Muchas veces, sin embargo, estas iniciativas en realidad son «órdenes insolventes». Es decir, requisitos de este tipo se convierten en obligaciones, pero no se proveen los fondos adicionales para acometerlos. La intensificación de la tarea de los profesores a todos los niveles del sistema de educación que resulta de esta situación es muy evidente.

(4) Me he extendido en un análisis mucho más detallado de Channel One, incluidas las políticas de noticias, en APPLE (1993).

un número de variantes del neoliberalismo, no sólo se están transformando las escuelas en bienes de consumo, sino que en la actualidad también lo están siendo nuestros hijos (Apple 1993; ver también Molnar 1996).

Como ya he sugerido, el atractivo de las políticas de la restauración conservadora en educación descansa, en gran parte, en cambios notables en nuestro sentido común —acerca de qué es la democracia—; de si nos vemos a nosotros mismos como individuos posesivos («consumidores»); y, finalmente, acerca de cómo vemos funcionar el mercado. Subyacente a las políticas neoliberales en educación y sus políticas sociales en general, existe la creencia en la ecuanimidad y la justicia intrínsecas del mercado. En última instancia, el mercado distribuirá los recursos eficiente y equitativamente de acuerdo con el esfuerzo. El mercado, finalmente, creará puestos de trabajo para todo el que lo desee. Estos son los mejores mecanismos posibles para asegurar un futuro mejor para todos los ciudadanos (consumidores).

Por esta razón, sin duda debemos preguntarnos cómo se configura en realidad la economía que reina soberana en las posturas neoliberales. Lejos de la visión ideal pintada por los neoliberales, en la que los puestos de trabajo tecnológicamente avanzados reemplazarán a la rutina, el subempleo y el desempleo; de tal suerte que actualmente mucha gente percibe que sólo se va a liberar el mercado en lo relativo a nuestras escuelas e hijos, la realidad, de nuevo, es algo más. Tal como he demostrado en un análisis mucho más completo en *Políticas Culturales y Educación* (Apple 1996, pp.68-90), los mercados son tan poderosamente destructivos como productivos en la vida de la gente.

Tomemos como botón de muestra el mercado de trabajo remunerado, al cual los neoliberales tanto quieren que adosemos el sistema educativo. Incluso con el

crecimiento proporcional de los empleos relacionados con la alta tecnología, los tipos de empleo que están y estarán disponibles para una gran proporción de la población americana no serán puestos altamente cualificados ni técnicamente atractivos. Sucederá justamente lo contrario. El mercado de trabajo remunerado estará cada vez más dominado por el trabajo rutinario de bajo salario en los sectores de distribución, comercio y servicios. Esta situación aparece indudablemente clara por un hecho: para el año 2005 habrá más puestos de trabajo de cajeros que empleos para investigadores en informática, analistas de sistemas, fisioterapeutas, analistas de operaciones, y técnicos radiológicos *en su conjunto*. De hecho, se prevé que sea en el sector servicios donde se creen el 95 por ciento de todos los nuevos empleos. Este sector incluye la atención médica personal, las ayudas sanitarias a domicilio, los trabajadores sociales (muchos de los cuales están perdiendo sus empleos en la actualidad debido a los recortes en el gasto social), empleados de hoteles y albergues, empleados de restaurantes, de transportes, y servicios de comercio y religiosos. Más aún, ocho de las diez ocupaciones principales que más crecerán en empleo durante los próximos diez años son las siguientes: representantes de ventas, cajeros, administrativos, conductores de camión, camareros/as, enfermeras y auxiliares, empleados de comida elaborada, y conserjes. Es obvio que la mayoría de estos empleos no requiere altos niveles de educación. Muchos de ellos están mal pagados, no están sindicalizados y son a tiempo parcial, con poca o ninguna compensación. Y muchos de ellos están muy relacionados y condicionados por las variables de raza, género y clase en la división del trabajo. Esta es la economía emergente a la que nos enfrentamos, y no la visión exageradamente romántica descrita por los neoliberales, quienes nos apremian a confiar en el mercado.

Los neoliberales defienden que convirtiendo el mercado en el principal árbitro de lo que es socialmente valioso, quedará eliminada de nuestras decisiones educativas y sociales la política y su irracionalidad inherente. El análisis de coste-beneficio y la eficiencia serán los motores de la transformación social y educativa. No obstante, entre los principales efectos de tales estrategias de «economización» y «despolitización» está, el que sea aún más difícil la contención de las crecientes desigualdades en cuanto a recursos y poder, que tan profundamente caracterizan esta sociedad. Nancy Fraser describe el proceso del siguiente modo:

En las sociedades capitalistas dominadas por el hombre, lo que es «político» es generalmente definido por oposición a lo que es «económico» y a lo que es «doméstico» o «personal». Aquí pueden identificarse dos grupos principales de instituciones que despolitizan los discursos sociales: en primer lugar, hay instituciones domésticas, especialmente la conocida como la familia nuclear moderna restringida con un hombre como cabeza de familia; y en segundo lugar, instituciones oficiales con un sistema económico capitalista, especialmente los centros de trabajo, los mercados, e instituciones de crédito y las empresas y compañías «privadas». Las instituciones domésticas despolitizan ciertos temas personalizándolos y/o haciéndolos familiares; los identifican como temas doméstico-privados o personal-familiares, en contraposición con los temas públicos, políticos. Por otra parte, las instituciones oficiales con sistema económico capitalista despolitizan ciertos temas a través de su economización; los temas en cuestión se identifican como imperativos impersonales del mercado o como prerrogativas de la propiedad «privada», o bien como problemas técnicos propios de gestores y planificadores, todo ello en contraposición a los temas políti-

cos. En ambos casos, el resultado es una contorsión de la concatenación de las relaciones de finalidad para interpretar las necesidades de la gente; se truncan las cadenas interpretativas y se evita su dispersión a través de las fronteras que separan lo «doméstico» y lo «económico» de lo político (Fraser 1989, p. 168).

Para Fraser, este proceso de despolitización hace muy difícil que las necesidades de la gente con menos poder económico, político y cultural sean debidamente atendidas y que se actúe en consecuencia, de modo que se llegue al fondo del problema. Para Fraser, esto es debido a lo que sucede cuando los «discursos de necesidades» se traducen en jerga de mercado y en políticas guiadas por «lo privado».

Para nuestros objetivos, podemos referirnos a dos grandes tipologías de discursos de necesidades. En primer lugar hay modelos *oposicionales* de discursos de necesidades. Surgen cuando las necesidades se politizan desde abajo y son parte de la cristalización de nuevas identidades divergentes por parte de los grupos sociales subordinados. Lo que era visto en buena parte como un tema «privado» se sitúa ahora en el ámbito del debate político. El acoso sexual, la discriminación racial y sexual en el trabajo remunerado, y las medidas de discriminación positiva en las instituciones económicas y educativas son ejemplos de cuestiones «privadas» que se han desbordado y ya no pueden ser confinadas a la esfera de lo «doméstico» (Fraser 1989, p.172) ⁵.

Un segundo tipo de discurso de necesidades podría denominarse discurso de *re-privatización*. Emergen como respuesta a los discursos oposicionales de reciente aparición, tratando de devolverlos al ámbito de lo «privado» o lo «doméstico». A menudo, están dirigidos a dismantelar o recortar los servicios sociales, desregular la empresa

(5) Ver también el debate de cómo los logros de una esfera de la vida social pueden ser trasladados a otra esfera, en BOWLES y GINTIS (1986) y APPLE (1988).

«privada» o detener lo que se percibe como «necesidades incontroladas». De este modo, los reprivatizadores intentarían evitar que cuestiones del estilo de la conflictividad doméstica, pueda introducirse en el discurso político, para lo cual tratan de definirla como un tema meramente familiar. O defenderán que el cierre de una fábrica no es una cuestión política, sino que, al contrario, es una prerrogativa irreprochable de la propiedad privada, o un imperativo inobjetable propio de un mecanismo de mercado impersonal (Fraser, 1989, p.172). En cualquiera de los dos casos, la tarea es tanto refutar la posible fuga de necesidades incontroladas como despolitizar los temas.

En la política educativa de los Estados Unidos hay varios ejemplos claros sobre estos procesos. En el estado de California, por ejemplo, un referéndum vinculante, que prohibió el uso de medidas de discriminación positiva por parte del gobierno del estado en las políticas de admisión de la universidad y otras por el estilo, se ganó por abrumadora mayoría, debido a que los «reprivatizadores» gastaron una enorme cantidad de dinero en una campaña de publicidad, que etiquetó tales políticas como «fuera de control» y como una intervención impropia del gobierno en decisiones que tan sólo afectan al «mérito individual»⁶. Las pautas del cheque escolar en educación —donde los temas polémicos acerca de a quiénes debe educarse, quiénes deberían controlar la política y la práctica escolares, y cómo debería financiarse la escuela, se dejan decidir al mercado— ofrecen otro ejemplo excelente de esa clase de intentos por despolitizar las necesidades educativas. Ambos muestran el poder creciente de los discursos de reprivatización.

Una distinción entre la legitimación del «valor» y del «sentido» es útil para en-

tender lo que está sucediendo en estos casos (Dale 1989a). Cada una supone una estrategia diferente, mediante la que los grupos de poder o los estados legitiman su autoridad. En la primera estrategia (el valor), la legitimación se consigue en la práctica dando a la gente lo que se le ha prometido. De modo que el estado social democrático puede proporcionar servicios sociales para la población a cambio de apoyo continuo. Que el estado lo cumpla es a menudo el resultado de los discursos oposicionales que ganan más poder en el debate social y que tienen más poder para redefinir la frontera entre lo público y lo privado.

En la segunda estrategia (sentido), los estados y/o los grupos dominantes, más que proporcionar a la gente políticas que satisfagan las necesidades por ellos expresadas, intentan cambiar el *significado mismo* de la necesidad social en algo que es muy diferente. De este modo, si la gente con menos poder pide «más democracia» y un estado más receptivo, la tarea consiste en no dar «valor» a lo que representa esa demanda, especialmente cuando ésta puede conducir a peticiones incontroladas. La tarea es, más bien, cambiar lo que realmente *se considera* como democracia. En el caso de las políticas neoliberales, la democracia es redefinida en la actualidad como garantía de elección de centro en un mercado sin trabas. En esencia, el Estado se retira. La medida en que se aceptan tales transformaciones de las necesidades y los discursos de necesidades, muestra de nuevo el éxito de los reprivatizadores al redefinir las fronteras entre lo público y lo privado, y demuestra cómo el sentido común de la gente puede ser dirigido a posiciones conservadoras durante épocas de crisis económica e ideológica.

(6) En el momento de escribir este artículo, el referéndum ha sido denunciado en los juzgados. Su institucionalización ha sido suspendida hasta que se determine su constitucionalidad.

NEOCONSERVADURISMO

Siendo que los neoliberales líderes mayoritarios de la alianza conservadora, el segundo elemento importante dentro de dicha alianza es el neoconservadurismo. A diferencia del énfasis neoliberal en el Estado débil, los neoconservadores se guían por una visión del Estado fuerte. Esto es particularmente así en relación con temas de enseñanza, de valores y del cuerpo humano. Mientras que el neoliberalismo puede considerarse fundamentado en lo que Raymond Williams llamaría una coalición ideológica «emergente», el neoconservadurismo está basado en modelos «residuales» (Williams 1977). El neoconservadurismo se apoya principalmente, aunque no de modo exclusivo, en una valoración romántica del pasado; un pasado en el que el «conocimiento verdaderamente valioso» y la moralidad reinaban soberanos; donde la gente «sabía cuál era su sitio», y donde la existencia de comunidades estables, conducidas por un orden natural, nos protegía de los estragos de la sociedad (Ver Apple 1996 y Hunter 1988).

Entre las políticas propuestas desde esta posición ideológica se encuentran el currículum nacional, los exámenes nacionales, un «retorno» a los estándares de rendimiento más altos, una revitalización de la «tradición occidental», y el patriotismo. No obstante, bajo algunas de las ofensivas neoconservadoras en educación y en política social en general no sólo hay una llamada al «retorno». Detrás de estas ofensivas –y esto es esencial– también existe un miedo al «otro». Este miedo se expresa en su apoyo al currículum nacional estandarizado, en sus ataques al bilingüismo y al multiculturalismo, y en sus insistentes requerimientos para elevar los estándares, (Ver, ej., Hirsch 1996).

Que el énfasis neoconservador sobre un retorno a los valores tradicionales y a la «moralidad» ha tocado una fibra sensible

puede observarse en el hecho de que el libro de William Bennett, «*The Book of Virtues*» (Bennett 1994), haya estado entre los más vendidos en el país. Bennett, un antiguo Secretario (Ministro) de Educación en una Administración Republicana, ha defendido que durante un largo período de tiempo «Hemos dejado de hacer lo correcto [y] hemos permitido un ataque a los modelos intelectuales y morales». En respuesta a esta situación, necesitamos «un compromiso renovado con la excelencia, la reputación y los principios» (Bennett 1988, pp. 8-10). El libro de Bennett plantea proporcionar *fábulas morales* a los niños con el objetivo de «restablecer» un compromiso con «virtudes tradicionales» tales como el patriotismo, la honestidad, los principios morales y el espíritu emprendedor (Bennett 1994). Estas posturas no sólo han penetrado en la opinión pública de la sociedad de modo bastante influyente, sino que han proporcionado parte del impulso conductor al movimiento de las escuelas «estatutarias» (*charter schools*). Estas escuelas son las que tienen estatutos particulares que les permiten desentenderse de la mayoría de las exigencias y requisitos del Estado, poniendo en marcha un currículum basado en los deseos de su clientela (ver Whitty 1997). Mientras que, en teoría, hay mucho que elogiar de tales políticas, muchas de estas escuelas se han convertido rápidamente en vías a través de las que activistas religiosos conservadores y otros obtienen financiación pública para escuelas que de otro modo nunca contarían con dicho apoyo.

Detrás de gran parte de estas posturas hay una clara sensación de pérdida –pérdida de fe– de comunidades ideales; de una visión casi pastoral de personas que comparten normas y valores, y en la que la «tradición occidental» lo preside todo. Esta visión se acerca bastante a la discursión de Mary Douglas sobre pureza y peligro, según la cual que fue imaginado para existir era lo sagrado, y la «corrupción» se teme

por encima de todo lo demás (Douglas 1966). Las oposiciones binarias nosotros/ellos dominan este discurso y la cultura del *otro* debe de ser temida.

Este sentido de corrupción cultural se puede observar en los crecientes ataques violentos al multiculturalismo –que es en sí mismo una categoría muy amplia que agrupa múltiples posturas políticas y culturales (ver McCarthy y Crichlow 1994)– a la oferta de escolarización o a otros beneficios sociales para los hijos de emigrantes «ilegales» e incluso, en algunos casos, para los hijos de emigrantes legales; también se refleja en el movimiento que defiende la utilización exclusiva del idioma inglés y en las iniciativas, igualmente conservadoras, de reorientar los currícula y los libros de texto hacia una determinada construcción de la tradición occidental.

A este respecto, los neoconservadores lamentan el «deterioro» del currículum tradicional, de la historia, la literatura, y los valores que en ellas se encarnan. Detrás de este conjunto de suposiciones acerca de la «tradición», estaría la existencia de un consenso social sobre lo que debería considerarse como educación legítima (Apple 1990) y también acerca de la superioridad cultural. No obstante, es importante recordar que dicho currículum «tradicional», cuyo deterioro es tan fervientemente lamentado por las críticas neoconservadoras, «ignoraba la mayoría de los grupos que componen la población americana; ya fueran de África, Europa, Asia, América Central y América del Sur, o los indígenas de Norte América» (Levine 1996, p.20). Su foco de atención principal, y a menudo exclusivo, estaba colocado sobre una selección bastante reducida de las gentes que vinieron desde un pequeño número de países del norte y oeste de Europa, a pesar del hecho de que las culturas y las historias representadas en los Estados Unidos fueron «forjadas a través de un más amplio y diverso grupo de pueblos y sociedades» (Levine 1996, p.20). Las costumbres y cultu-

ras de esta pequeña selección eran consideradas como arquetipos de la «tradición» para todo el mundo. No eran meramente enseñadas, sino enseñadas en tanto que superiores a cualquier otro conjunto de costumbres y culturas (Levine 1996, p.20).

Tal como nos recuerda Lawrence Levine, un sentido selectivo y limitado de la historia alimenta los anhelos nostálgicos de los neoconservadores. El cánón y el currículum nunca han sido estáticos. Siempre han estado en un proceso constante de revisión, «con airados defensores insistiendo», como aún lo hacen, en que el cambio podría suponer el «deterioro instantáneo» (Levine 1996, p.15. Ver también Apple 1990 y Kliebard 1995). De hecho, incluso la inserción de clásicos como Shakespeare dentro del currículum escolar en los Estados Unidos tuvo lugar sólo después de intensas y prolongadas luchas, equivalentes a los debates divisorios acerca qué conocimiento se debe enseñar hoy en día. Por ello, Levine observa que cuando los críticos culturales neoconservadores piden un «retorno» a la «cultura común» y a la «tradición», «están simplificando hasta el punto de la distorsión». Lo que está sucediendo, en términos de la expansión y alteración del conocimiento oficial en las escuelas y universidades hoy en día, «no es en absoluto sorprendente; ciertamente no supone una desviación radical desde los patrones que han marcado la historia de la educación –la expansión y alteración constantes– y a menudo controvertida de los currícula y de las normas y la incesante batalla sobre la naturaleza de esa expansión y alteración» (Levine 1996, p.15).

Por supuesto, esas posiciones conservadoras han sido forzadas a un cierto compromiso con el fin de mantener su liderazgo cultural e ideológico como movimiento reformador de la política y la práctica educativa. Un ejemplo importante es el discurso en auge sobre el currículum de la historia, en concreto la construcción de los Estados Unidos como un «país de emigrantes». En este discurso hegemónico, to-

dos en la historia de la nación eran emigrantes; desde la primera población nativa americana, que supuestamente habría atravesado el Estrecho de Bering y ocupado América del Norte, Central y del Sur, hasta las oleadas sucesivas de gentes que vinieron de México, Irlanda, Alemania, Escandinavia, Italia, Rusia, Polonia y otros lugares; y finalmente, las comunidades recientes de Asia, América Latina, África y otras regiones. Si bien es cierto que los Estados Unidos están constituidos por gentes de todo el mundo —y que es uno de los aspectos que les hace tan ricos cultural y vitalmente—, tal perspectiva constituye una eliminación de la memoria histórica, ya que, algunos grupos llegaron *encadenados* y estuvieron sujetos durante siglos a esclavitud y marginación permitidas por el Estado. Otros sufrieron lo que sólo puede ser denominado como destrucción corporal, lingüística y cultural (Apple 1996).

Dicho esto, sin embargo, se apunta hacia el hecho de que mientras se defienden los objetivos neoconservadores de los currícula y los exámenes nacionales, aquéllas dependen, en gran medida, de la necesidad de un compromiso. Debido a este factor, incluso los más firmes partidarios de los programas y políticas educativas neoconservadoras también han tenido que apoyar la creación de currícula que, al menos en parte, reconocen «la contribución del otro»⁷. Esto se debe, en cierta medida, a la ausencia de un departamento (Ministerio) nacional de educación fuerte y visible, y a una tradición de control estatal y local. La «solución» ha sido tener estándares nacionales desarrollados «voluntariamente» en cada área curricular (ver Ravitch 1995). De hecho, el ejemplo que citaba acerca de la

historia es uno de los resultados de dichos estándares voluntarios.

Dado que las asociaciones profesionales de estas áreas curriculares a nivel nacional —por ejemplo el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas— son las que están desarrollando dichos estándares nacionales, éstos son siempre fruto de un consenso y por ello, resultan ser más flexibles que los que desearían los neoconservadores. Este mismo proceso impone una cierta modulación a las políticas conservadoras sobre el conocimiento escolar. Sin embargo, esto no debe conducir hacia una visión exageradamente romántica de las nuevas tendencias emergentes en política educativa. Dado que el liderazgo en la «reforma» escolar está cada vez más dominado por los discursos conservadores en torno a «los estándares», «la excelencia», «el rendimiento de cuentas», etc., y dado que los elementos más flexibles de los estándares han resultado ser demasiado caros para ponerlos en práctica en la realidad, este discurso, en última instancia, actúa para dar más peso retórico al movimiento conservador, con el objeto de aumentar el control central sobre «el conocimiento oficial» (Apple 1993) y de «elevar el listón» del rendimiento escolar. Las implicaciones sociales de esta situación, en términos de producir resultados escolares cada vez más diferenciados, son cada vez más preocupantes (Apple 1992).

Pero no es solamente en aspectos tales como el control sobre el conocimiento legítimo donde se ven los impulsos neoconservadores. La idea de un Estado fuerte se ve también en el crecimiento del Estado regulador en lo concerniente a los profesores. Se ha producido un cambio progresivo des-

(7) Esto se lleva a cabo, frecuentemente, a través de un proceso de «menciones» (Apple 1993), los textos y el currículum incluyen material sobre la contribución de mujeres y grupos «minoritarios», pero nunca permiten al lector ver el mundo a través de los ojos de los grupos oprimidos. O, como es el caso en el discurso de «somos todos emigrantes», los compromisos se hacen de tal modo que el mito de la similitud histórica se construye al mismo tiempo que las divisiones económicas entre los grupos empeoran más y más.

de la «autonomía autorizada» a la «autonomía regulada», a medida que el trabajo de los profesores está más modelado, racionalizado y «regulado» (Dale 1989^a). Bajo condiciones de autonomía autorizada, una vez que los profesores obtienen la certificación profesional adecuada, son básicamente libres –dentro de unos límites– para actuar en sus clases conforme a su juicio. Este tipo de régimen se basa en la confianza en la «discreción profesional». Bajo condiciones crecientes de autonomía regulada, las actuaciones de los profesores están sujetas en la actualidad a un escrutinio mucho mayor en términos de procesos y de resultados. De hecho, hay estados en los Estados Unidos que no sólo han especificado el contenido que los profesores deben enseñar, sino que, también, han regulado cuales han de ser los únicos métodos apropiados para enseñar. Si el profesor no sigue estos métodos especificados como «apropiados», corre el peligro de sufrir sanciones administrativas. Tal régimen de control no está basado en la confianza, sino en una profunda sospecha acerca de las motivaciones y la competencia de los profesores. Para los neoconservadores, se trataría del equivalente de la noción de «prisión del productor» que es tan importante entre los neoliberales. Para aquéllos, sin embargo, no es el mercado el que resolverá este problema, sino un Estado fuerte e intervencionista que velará para que únicamente se enseñen contenidos y métodos «legítimos». Y ésta situación se controlará a través de exámenes estatales y nacionales, tanto para estudiantes como de profesores.

Se ha argumentado que tal clase de políticas conducen a la «descapacitación» de los profesores, la «intensificación» de su trabajo, y a la pérdida de autonomía y respeto (ver Apple, 1988; Apple 1995). Esto no es sorprendente, puesto que detrás de gran parte de este impulso conservador

existe una clara desconfianza hacia los profesores y un ataque a las reclamaciones de competencia por parte de los profesores, y, especialmente, a los sindicatos del profesorado⁸.

La desconfianza hacia los profesores, la preocupación por una supuesta pérdida del control cultural, y la sensación de una «corrupción» peligrosa, se encuentran entre muchos de los miedos culturales y sociales que impulsan las políticas neoconservadoras. Sin embargo, como he manifestado anteriormente, sosteniendo estas posiciones, a menudo se encuentra también una visión del mundo etnocéntrica. Tal vez, esto pueda explicarse mejor a través del ejemplo del libro de Hernstein y Murray, *The Bell Curve* (la Curva Normal) (Hernstein y Murray 1994). En un libro que vendió cientos de miles de ejemplares, los autores defienden un determinismo genético basado en la raza (y hasta cierto punto en el género). Para ellos, sería romántico asumir que las políticas educativas y sociales puedan conducir finalmente a unos resultados más justos, ya que las diferencias en la inteligencia y en el rendimiento están condicionadas genéticamente. Lo más sabio que los planificadores políticos pueden hacer es aceptar este hecho y planificar de cara a una sociedad que reconozca estas diferencias biológicas, y no suministrar «falsas esperanzas» a los pobres y menos inteligentes, la mayoría de los cuales serán negros. Obviamente, este libro ha reforzado los estereotipos racistas que durante tiempo han desempeñado un considerable papel en las políticas educativas y sociales en los Estados Unidos (ver ej. Omi y Winant 1994).

Más que entender la raza tal como es –una categoría completamente *social* que se aprovecha y utiliza de diferentes modos, por distintos grupos, según en que momentos (Omi y Winant 1994)–, tales posiciones, como las defendidas por Hernstein

(8) Para la relación entre este fenómeno y el género, ver ACKER (1995).

y Murray, proporcionan un barniz de aparente legitimidad científica para los discursos políticos que, con anterioridad, habían sido intelectualmente desacreditados en muchas ocasiones (Kincheloe y Steinberg 1996). La divulgación apadrinada que se ha dado a este libro, en el que se informaba que los autores habían recibido grandes sumas de dinero, de fundaciones neoconservadoras para escribir y difundir el libro, muestra claramente, no sólo los cimientos raciales de importantes áreas del programa conservador, sino también, el poder de los grupos conservadores para exponer sus argumentos ante la opinión pública.

Las consecuencias de estas posiciones no se observan sólo en las políticas educativas, sino en la intersección de dichas políticas con políticas sociales y económicas más amplias, donde han sido bastante influyentes. También aquí podemos encontrar afirmaciones acerca de lo que al pobre le falta no es dinero, sino una herencia biológica «apropiada» y un conjunto de valores en relación con la disciplina, el trabajo duro, y la moralidad (Klatch 1987). Ejemplos importantes al respecto incluyen programas tales como el «subsidio de enseñanza» o el «subsidio de trabajo», según los cuales los padres pierden una porción de su subsidio social si sus hijos faltan un número determinado de días de escuela, o bien donde se pierden los subsidios si una persona no acepta un trabajo mal pagado, no importa cuán denigrante sea, incluso si no da derecho a cuidado infantil o atención sanitaria. Dichas políticas reinstauran políticas previas de «trabajo en el hogar», que fueron tan populares —y también absolutamente dañinas— en los Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países (Apple 1996).

He dedicado gran parte del espacio en esta sección a documentar el creciente poder de las posturas neoconservadoras en política social y educativa en los Estados Unidos. Se ha creado una coalición con los neoliberales, una coalición que —de acuerdo con otros grupos— está cambiando de

modo efectivo el paisaje en el que se discuten y defienden las políticas. Pero, una vez aceptada la influencia creciente de las políticas neoliberales y neoconservadoras, éstas tendrían considerablemente menos éxito si no hubieran acogido también a los populistas autoritarios de corte religioso, fundamentalista, bajo el paraguas de la alianza conservadora. Nos centraremos ahora en dicho grupo.

POPULISTAS AUTORITARIOS

Tal vez más que en ningún otro gran país industrializado, en Estados Unidos no es posible comprender íntegramente las políticas educativas sin prestar una especial atención a la «Derecha Cristiana». Esta es excepcionalmente poderosa e influyente, más allá del número de seguidores, en los debates en los medios de comunicación sobre políticas públicas, educación, ayuda social, políticas sobre sexualidad y el cuerpo, religión, etc. Su influencia viene del inmenso compromiso de los activistas con que cuenta de su amplia base financiera, de sus posiciones retóricas de naturaleza populista y de su agresividad al llevar adelante su programa. La «Nueva Derecha» de los populistas autoritarios basa sus posiciones en política educativa y social en general en ciertas visiones de la Biblia, «la moralidad cristiana», los proles asociados al género, y la familia. La Nueva Derecha entiende el género y la familia, por ejemplo, como una unidad orgánica y divina que resuelve el «egoísmo masculino» y el «desprendimiento femenino».

Como indica Hunter:

Dado que el género es divino y natural...[no] hay espacio para el conflicto político legítimo... En la familia mujeres y hombres —estabilidad y dinamismo— están armoniosamente fusionados cuando no son incomodados por el modernismo, el liberalismo, el feminismo y el humanismo,

los cuales, no sólo amenazan la masculinidad y la feminidad directamente sino también a través de sus efectos sobre los niños y jóvenes... «Las mujeres de verdad», esto es mujeres que se reconocen a sí mismas como esposas y madres, no amenazarán la santidad del hogar mirando por su propio beneficio. Cuando hombres y mujeres desafían estos roles de género rompen con Dios y la naturaleza; cuando liberales, feministas y humanistas laicos no les dejan desarrollar esos roles, están socavando los cimientos divinos y naturales sobre los que descansa la sociedad (Hunter 1988, p.15).

En la mente de estos grupos, la escolarización pública, por lo tanto, es *en sí misma* un lugar de inmenso peligro. En palabras del activista conservador Tim LaHaye, «la educación pública moderna es la fuerza más peligrosa en la vida de un niño: religiosa, sexual, económica, patriótica y físicamente» (citado en Hunter 1988, p.57). Esto está relacionado con la sensación de pérdida que la Nueva Derecha tiene en lo que concierne a la escolarización y la familia.

Tal y como lo entiende la Nueva Derecha, hasta hace poco, las escuelas eran extensiones del hogar y de la tradición moral. Los padres podían confiar sus hijos a las escuelas públicas porque eran controlados de cerca y formados en los valores bíblicos y paternos. Sin embargo tomadas ahora por fuerzas extrañas las escuelas se interponen entre los padres e hijos. Mucha gente experimenta la fragmentación de la unidad entre la familia, la iglesia y la escuela como una pérdida de control sobre la vida diaria, sobre los propios hijos y sobre América misma. De hecho, (la Nueva Derecha) defiende que el control paterno sobre la educación es bíblico, porque en los planes de Dios la responsabilidad principal para educar a los jóvenes está en el hogar y directamente en el padre (Hunter 1988, p.57).

Es exactamente esta sensación de «control extraño», la pérdida de conexiones bíblicas y la destrucción de las estructuras familiares y morales «dadas por Dios», lo

que guía al programa de los populistas autoritarios. Es un programa de acción cada vez más poderoso, no sólo retóricamente, sino en términos de financiación y de creación de conflictos sobre lo que las escuelas deben hacer, cómo deben ser financiadas, y quién debe controlarlas. El programa de acción engloba los temas de género, sexualidad y familia, e incluso va más allá. Se extiende a un abanico más amplio de preguntas acerca de lo que hay que considerar como conocimiento «legítimo» en las escuelas. Y en este amplio ámbito de preocupación acerca del corpus de conocimiento escolar, los activistas conservadores han tenido un éxito nada despreciable presionando a los editores de libros para cambiar los contenidos, y alterando aspectos importantes de la política educativa del estado en la enseñanza, el currículum, y la evaluación. Este hecho es crucial porque, en ausencia de un currículum nacional manifiesto, el *libro de texto* producido comercialmente —regulado por las autoridades de cada uno de los estados— permanece como la definición dominante del currículum en los Estados Unidos (ver Apple 1988, Apple 1993, y Apple 1996).

El poder de estos grupos se refleja, por ejemplo, en la «auto censura» que los editores practican. Por ejemplo, bajo la presión conservadora, un número de editores de antologías literarias para la escuela secundaria ha optado por incluir el discurso de Martin Luther King «Tengo un sueño», pero *sólo* después de que se hubieran suprimido todas las referencias al intenso racismo de los Estados Unidos (Delfattore 1992, p. 123). A nivel de la política curricular estatal, esta situación es muy visible en la legislación sobre los libros de texto, por ejemplo en Texas, donde se establece que los textos exalten el patriotismo, la obediencia a la autoridad y la disuasión a la «desviación» (Delfattore 1992, p. 139). Dado que la mayoría de los editores deciden el contenido y organización de sus libros en función de lo que pueda ser

aprobado por un pequeño número de estados muy poblados, que en esencia aprueban y adquieren sus libros de texto para *todo el estado*, esto da a estados como Texas (y California) un poder inmenso al determinar lo que contará como «conocimiento oficial» en todo el país (Apple 1988, Apple 1993), Cornbleth y Wayh 1995).

Así en línea con los elementos neoconservadores dentro de la alianza conservadora, los populistas autoritarios fundamentalistas, han supuesto una influencia sustancial en la política y la práctica del currículum. Para ellos, las escuelas sólo pueden superar el «declive moral», tan evidente a nuestro alrededor, resituando temas como la autoridad, moralidad, familia, Iglesia y «decencia». Nuestra cultura sólo se puede salvar retornando a las interpretaciones *irredentas* de las enseñanzas públicas y disponiendo un clima en las escuelas donde se dé renovado énfasis a dichas enseñanzas, (Delfattore 1992, Reed 1996).

Mientras que un cierto número de escuelas y sistemas escolares ha sido capaz de establecer mecanismos que desvíen algunas de esas presiones, la naturaleza burocrática de muchos sistemas escolares y de la administración local o regional, ha creado condiciones de hecho en las que los padres y otros miembros de la comunidad, que de otro modo podrían discrepar ideológicamente con la Nueva Derecha, están convencidos para sumarse a ellos en sus ataques al contenido y organización del currículum escolar (Apple 1996).

Mientras que la lucha de los populistas autoritarios, sobre el currículum y los textos ha crecido rápidamente, la desconfianza hacia las escuelas públicas también les ha llevado a apoyar las políticas neoliberales del cheque escolar y libre elección de centro. La Nueva Derecha, como entramado populista amplio, tiene algunas desconfianzas muy señaladas sobre las motivaciones y los planes económicos del capital. Después de todo, dichos populistas han experimentado en sí mismos los efectos del recorte,

los despidos y la reestructuración económica. Sin embargo, incluso considerando sus visiones parciales sobre los efectos diferenciados de la competencia global y la reestructuración económica, los populistas ven en los objetivos de comercialización educativa y privatización un escenario en el que pueden utilizar dichas «reformas» ya sea reduciendo los presupuestos escolares o bien a través de créditos, o bien a través de la asignación de dinero público a escuelas religiosas y privadas, podría crearse un grupo de escuelas organizadas en torno a los principios de las «comunidades ideales» más morales (Anderson 1991), que ellos creen que se han perdido.

Este intento de reconstruir las «comunidades ideales» apunta hacia uno de los efectos del discurso político de la reprivatización en el ámbito de la política educativa. En el proceso de negar la legitimidad de las necesidades oposicionales, los discursos de reprivatización pueden tender de hecho a politizar todavía más los temas. Dichos temas se convierten aún más en una parte de la respuesta pública y, no «doméstica». Sin embargo, esta paradoja —el discurso de la reprivatización puede conducir en la práctica a una discusión pública más profunda de las demandas disidente— no siempre conduce a victorias por parte de grupos de oposición como feministas, minorías étnicas, u otros grupos empobrecidos. Más bien, tal politización puede conducir al crecimiento de nuevos movimientos sociales y de nuevas identidades sociales, cuyo objetivo fundamental sea devolver las demandas disidentes a las esferas económicas, domésticas y privadas. Pueden crearse nuevas alianzas, y bastante conservadoras.

Esto es exactamente lo que ha sucedido en los Estados Unidos, donde un conjunto de discursos reprivatizadores «en la línea del populismo autoritario» ha conectado de forma creativa con las esperanzas y, especialmente, con los temores de una gama de electores desafectos, y los han unido en una alianza tensa pero muy efi-

caz en apoyo de las posturas a favor de la reprivatización (Fraser 1989, pp. 172-173). Y esto no se podría haber hecho si los grupos conservadores no hubieran acertado al cambiar el significado de conceptos clave de la democracia, de modo que la Derecha Cristiana pudiera encontrar un lugar cómodo bajo el gran paraguas de la alianza conservadora.

LA NUEVA CLASE MEDIA PROFESIONAL

Aunque sólo haré una breve referencia, debido tanto a las limitaciones de espacio como a su escaso poder, hay un último grupo que proporciona algo de apoyo a las políticas de modernización conservadoras. Es una fracción de la nueva clase media profesional, que obtiene su propia movilidad dentro del estado y dentro de la economía a través del uso de la competencia técnica. Son personas con experiencia en técnicas de dirección y gestión que proporcionan el apoyo técnico y «profesional» sobre rendimiento de cuentas, evaluación y «control de producto» que demandan los defensores de las políticas neoliberales de mercantilización, y las políticas neoconservadoras a favor de un control central más estrecho en la educación.

Los miembros de esta fracción de la nueva clase media profesional ascendente no creen necesariamente en las posturas ideológicas que apuntalan la alianza conservadora. De hecho, en otros aspectos de sus vidas pueden ser considerablemente más moderados e incluso políticamente «avanzados». Sin embargo, como expertos en eficiencia, gestión, control y rendimiento de cuentas, proporcionan la experiencia técnica para llevar a cabo las políticas de modernización conservadora. Su propia

movilidad *depende* de la expansión de su pericia y de las ideologías profesionales de control, medición, y eficiencia que la acompañan. Por esta razón, a menudo apoyan esa clase de políticas como «instrumentos neutrales», incluso cuando puedan ser utilizadas con propósitos distintos de los fines supuestamente neutrales con los que este grupo está comprometida⁹.

Sin embargo, este grupo no es inmune a los cambios ideológicos de la Derecha. Dado el miedo generado por los ataques de los neoliberales y los neoconservadores al estado y a la esfera pública, esta fracción de clase está claramente preocupada por la movilidad futura de sus hijos en un mundo económico incierto. Por ello, son atraídos por parte de las posiciones de la alianza conservadora, especialmente aquellas que provienen de los elementos neoconservadores, que ponen mayor atención sobre el contenido tradicional de «alto estatus», los exámenes, y la escolarización como mecanismos de estratificación. Eso puede ser observado en un número de estados donde los padres de este grupo están apoyando las escuelas «charter» que hacen hincapié en el rendimiento académico de las asignaturas tradicionales. Queda por ver con quién se alinearán en el futuro la mayoría de los miembros de este grupo social en el debate político. Dadas sus tendencias ideológicas contradictorias, es posible que la Derecha sea capaz de movilizarles bajo condiciones de temor por el futuro de sus hijos y de sus empleos. (Ver Wright 1985 y Wright, et. al. 1989).

CONCLUSIÓN

A causa de la complejidad de la política educativa en los Estados Unidos, he centra-

(9) Basil Bernstein realiza una distinción importante entre aquellas fracciones de la nueva clase media que trabajan para el estado y el grupo que trabaja en el sector privado. Ambos tienen compromisos ideológicos y educativos diferentes. Ver BERNSTEIN (1990).

do gran parte del artículo en el análisis de los movimientos sociales conservadores que están teniendo un fuerte impacto en el debate sobre política y práctica educativa y en el debate social. He sugerido que la restauración conservadora está guiada por una tensa coalición de fuerzas, algunos de cuyos objetivos se contradicen entre sí.

La naturaleza de esta alianza es crucial. Es más que posible que la modernización conservadora implícita en esta alianza pueda superar sus propias contradicciones internas y tenga éxito transformando la práctica y política educativas. Así, mientras los neoliberales piden un Estado débil y los neoconservadores demandan un Estado fuerte, estos impulsos evidentemente contradictorios pueden cuajar de modo creativo. El interés creciente en los estándares y contenidos centralizados y un control más estrecho pueden ser el paso previo y más esencial en el camino a la mercantilización a través de los planes de cheques escolares y libre elección de centro.

Una vez los currícula y los exámenes nacionales se lleven a la práctica, los datos comparativos escuela por escuela estarán disponibles y se publicarán de modo parecido a la «clasificación general de la liga» sobre rendimiento escolar, que aparece en Inglaterra. Sólo cuando hay un contenido y evaluación estandarizados el mercado puede dejarse libre, ya que el «consumidor» puede tener entonces datos «objetivos» sobre qué escuelas están «teniendo éxito» y cuáles no. La racionalidad del mercado, basada en «la elección del consumidor», asegurará que las escuelas supuestamente buenas atraigan estudiantes y que las malas escuelas desaparezcan.

Cuando el pobre «elija» mantener a sus hijos en escuelas sin financiación y decadentes en el centro de las ciudades o en

áreas rurales (considerando el deterioro y encarecimiento de los transportes públicos urbanos, la información escasa, la carencia de tiempo, y sus condiciones económicas a la baja, por mencionar sólo algunas de las realidades), ellos (los pobres) serán acusados individual y colectivamente de realizar malas «elecciones de consumidor». Los discursos de reprivatización y puntillismo aritmético justificarán las desigualdades estructurales que serán (re)producidas en este contexto. De este modo, por extraño que pueda parecer, las políticas neoliberales y neoconservadoras, que son aparentemente contradictorias, apoyadas en última instancia por los populistas autoritarios e incluso por muchos miembros la clase media profesional, pueden reforzarse mutuamente a largo plazo (Apple 1996).

No obstante, mientras que he defendido que el liderazgo absoluto en política educativa lo ejerce esta alianza, no quiero dar la impresión de que esos cuatro elementos bajo el paraguas hegemónico de esta coalición no tienen oposición o que siempre resultan victoriosos. No es así en absoluto. Tal como han demostrado algunos autores, en los Estados Unidos, a nivel local, hay muchos programas e iniciativas contra-hegemónicos. Muchas escuelas y distritos escolares han mostrado una notable resistencia enfrentándose a los ataques ideológicos y las presiones coordinadas desde los grupos de la restauración conservadora. Y muchos profesores, actores sociales y otras personas han creado y defendido programas educativos que son pedagógica y políticamente emancipadores (ver, especialmente, Apple y Beane 1995 y Smith 1993)¹⁰.

Dicho esto, sin embargo, es importante reconocer los obstáculos a la creación de condiciones para que surjan movimientos de envergadura de cara a la defensa y

(10) También es de considerable interés citar aquí el trabajo actual de Jeannie Oakes sobre la eliminación de los agrupamientos del alumnado en función de su nivel académico).

construcción de políticas progresistas. Hay que recordar que en Estados Unidos no hay un poderoso Ministerio central de Educación. Los sindicatos de profesores son relativamente débiles a nivel nacional. No hay consenso en torno a un programa progresista «apropiado» para política educativa, ya que existe un gran número de programas convincentes (y desafortunadamente, a veces, en conflicto entre sí) que tiene que ver con la raza/etnia, el género, la sexualidad, la clase social, la religión, «la capacidad» y otros aspectos. Por ello, es estructuralmente difícil sostener movimientos nacionales permanentes en favor de políticas y prácticas más progresistas.

Por esta razón, la mayor parte del trabajo contra-hegemónico está organizado local o regionalmente. Sin embargo, actualmente están desarrollándose intentos de construir coaliciones nacionales alrededor de lo que podría muy bien llamarse una «unidad descentralizada» (Apple 1996). Organizaciones como la Coalición Nacional de Activistas Educativos y en el entorno de las *Rethinking Schools* [Recuperar la escuela] están haciéndose a ser más visibles a nivel nacional¹¹. Ninguno de estos movimientos tiene el soporte financiero y organizativo del que disfrutaban los grupos neoliberales, neoconservadores y populistas autoritarios. Ninguno tiene la capacidad de presentarse su caso ante el «público» a través de los medios de comunicación y de fundaciones, tal como los grupos conservadores han sido capaces de hacer. Y ninguno tiene la capacidad o los recursos para movilizar rápidamente una amplia base de miembros coordinados nivel nacional con objeto de promover políticas específicas hasta el punto en que los miembros de la alianza pueden hacerlo.

Aún así, a la vista de todos estos dilemas estructurales, financieros y políticos, el hecho de que tantos grupos de personas no se hayan integrado bajo el paraguas hegemónico de la alianza y que hayan creado tantísimos de ejemplos locales de una alternativa diferente, nos muestra del modo más elocuente y vivo que las políticas y prácticas educativas no van en una dirección unidimensional. Lo que es más importante, estos múltiples ejemplos demuestran que el éxito de las políticas conservadoras nunca está garantizado. Este hecho es crucial en una época en la que es fácil perder de vista de lo que es necesario para una educación que haga honor a su nombre.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S.: «Gender and Teachers' work». In M. W. Apple (edit.). *Review of research in education volume 21*, Washington, American Educational Research Association, 1995.
- ANDERSON, B.: *Imagined communities*, New York, Verso, 1991.
- APPLE, M. W.: *Teachers and texts*. New York, Routledge, 1988.
- *Ideology and curriculum*. Second Edition, New York, Routledge, 1990.
 - «Do the standards go far enough?». *Journal for Research in Mathematics Education*, 23 (1992), pp. 412-431.
 - *Official Knowledge*. New York, Routledge, 1993.
 - *Education and power*. Second edition, New York, Routledge, 1995.
 - *Cultural politics and education*, New York, Teachers College Press, 1996.

(11) Ver, por ejemplo, la revista *Replanned Schools*. Es uno de los mejores indicadores de los esfuerzos, políticas y prácticas progresistas en educación. La información puede ser obtenida a través de *Rethinking Schools*, 1001 E. Keefe Avenue, Milwaukee, Wisconsin 53212, USA.

- BALL, S.: *Education reform*. Philadelphia. Open University Press, 1994.
- BENNETT, W.: *Our children and our country*, New York, Simon and Schuster, 1988.
- *The book of virtues*, New York, Simon and Schuster, 1994.
- BOWLES, S. y GINTIS, H.: *Schooling in capitalist America*, New York, Basic Books, 1976.
- CHUBB, J. y MOE, T.: *Politics, markets, and America's schools*, Washington, Brookings Institution, 1990.
- COLE, M. (edit): *Bowles and Gintis revisited*, New York, Falmer Press, 1988.
- CORNBLETH, C. y WAUGH, D.: *The great speckled bird*, New York, St. Martin's Press, 1995.
- DALE, R.: *The state and education policy*, Philadelphia, Open University Press, 1989a.
- «The tatcherite project in education». *Critical Social Policy*, 9 (1989), pp. 4-19.
- DELFATTORE, J.: *What johnny shouldn't read*, New Haven, Yale University Press, 1992.
- DOUGLAS, M.: *Purity and danger*, London, Routledge and Kegan Paul, 1966.
- FRASER, N.: *Unruly practices*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989.
- HENIG, J.: *Rethinking school choice*. Princeton University Press, 1994.
- HERRNSTEIN, R. y MURRAY, C.: *The bell curve*, New York, The Free Press, 1994.
- HIRSCH, E.D. JR.: *The schools we want and why we don't have them*, New York, Doubleday, 1996.
- HONDERICH, T.: *Conservatism*, Boulder, Westview Press, 1990.
- HUNTER, A.: *Children in the service of conservatism*, Madison, University of Wisconsin Institute for Legal Studies, 1988.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (edits): *Measured lies*, New York, St. Martin's Press, 1996.
- KLATCH, R.: *Women of the new right*. Philadelphia, Temple University Press, 1987.
- KLIEBARD, H.: *The struggle for the American curriculum*, Second edition, New York, Routledge, 1995.
- LEVINE, L.: *The opening of the American mind*. Boston: Beacon Press, 1996.
- MCCARTHY, C. y CRICLOW, W. (Edits): *Race, identity and representation in education*, New York, Routledge, 1994.
- MOLNAR, A.: *Giving kids the business*. Boulder. Westview Press, 1996.
- OMI, M. y WINANT, H.: *Racial formation in the United States*, New York, Routledge, 1994.
- PINK, W. y NOBLIT, G. (Edits): *Continuity and contradiction*, Cresskill, NJ. Hampton Press, 1995.
- RAVITCH, D.: *National standards in American education*, Washington, The Brookings Institution, 1995.
- REED, R.: *After the revolution*. Dallas. Word Publishing, 1996.
- SMITH, K. y MEIER, K. (Edits): *The case against school choice*. Armonk NY. M.E. Sharpe, 1995.
- WELLS, A.S.: *Time to choose*. New York: Hill and Wang, 1993.
- WHITTY, G.: «Creating quasi-markets in education». En M.W. Apple (edit). *Review of research in education* volume 22 (1997), Washington, American Educational Research Association.
- WILLIAMS, R.: *Marxism and literature*, New York, Oxford University Press, 1997.