

Tercera edición

**CONTRA LA ESCUELA****LUCHA DE CLASES  
Y APARATOS EDUCATIVOS  
EN EL DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA****T. A. Vasconi**

**E** Editorial  
**L** Laboratorio  
**E** Educativo

**1. Sobre la imagen  
pequeño-burguesa de la escuela**

La "pirámide escolar" y la "democratización"

«¿Educación popular igual? ¿Qué se entiende por eso? ¿Se cree que en la sociedad actual (que es de la que se trata) la educación puede ser igual para todas las clases?»

Karl Marx, *Crítica del Programa de Gotha*.

La imagen que la mayor parte de los teóricos de la educación y de los docentes comparte con respecto a la Escuela y sus funciones –y que se difunden profusamente a través de los diversos tratados sobre educación o los proyectos de reformas educativas– corresponden típicamente a la que dentro de la sociedad sustenta la pequeña burguesía. O, dicho de otra manera: aquello que se considera como las «funciones generales de la educación», son más precisamente las funciones que la Escuela realiza, con las limitaciones y distorsiones que señalaré más adelante para aquella clase intermedia.

La Escuela aparece concebida como un instrumento de «selección» y, sobre todo, de «promoción» social;

1. Uso «Escuela» como concepto amplio referido al llamado «sistema educativo» en su conjunto.

así, en un conocido trabajo de «sociología de la educación» puede leerse: «...el sistema educativo puede considerarse como una enorme máquina que clasifica, rotula y encamina a los individuos a través de la vida»<sup>2</sup>. Se supone que esa selección –y por ende la «promoción» que de ella resulta– se funda en el «logro» (achievement) del educando; los más «capaces» llegarán más lejos (y «más alto» en la escala social).

Por supuesto que quienes sostienen este punto de vista no dejan de observar que, en las sociedades concretas, la Escuela no funciona de manera perfectamente adecuada a esa proposición; esto los lleva a desarrollar diversas críticas. ¿En qué consisten esas críticas? Fundamentalmente, en que la Escuela no cumple eficazmente el papel «promocional» que la sociedad le ha asignado.

De las diversas formas que esta crítica asume, la más difundida hoy es la que denominaré «sociologizante». Ésta que ha dado y da continuamente origen a numerosas investigaciones (de algunas de las cuales he sido culpable) se dirige particularmente a señalar (y «probar» empíricamente) la existencia de obstáculos para el cumplimiento de aquella función promocional, obstáculos que (y de allí lo de «sociologizante») se hallan, en general, fuera de la Escuela, en la sociedad (v.g. bajos ingresos, background cultural familiar, etc.).

La Escuela, es cierto, también resulta blanco de algunas críticas; tanto de sus aspectos materiales (insuficiencia, mala distribución, inadecuada dotación de instrumental, etc.) como de su funcionamiento (deficiencias docentes, programas inadecuados, etc.). En todo caso, la Escuela, en su esencia «promocional» sale

2. W. R. Warner, R. J. Havighurst y M. B. Loeb, *Who shall be educated?*, New York, Harper and Brothers, 1954.

indemne; funciona mal, es cierto, en el hecho; pero podría funcionar bien.

Para precisar aún más, es posible remitirse a uno de los tipos más frecuentes de análisis que se lleva a cabo sobre la Escuela: me refiero a aquellos que hacen descansar sus consideraciones críticas sobre la llamada «pirámide escolar».

¿Qué muestra la pirámide escolar? Que de una cohorte determinada, el número de los que ingresan en el primer curso escolar, en un año cualquiera, va disminuyendo progresivamente en los años y cursos siguientes, hasta que lo que constituía una ancha base concluye por convertirse en aguzada punta.

¿Qué se infiere de estas observaciones?

1. Que el sistema no está suficientemente «democratizado». Un proceso de democratización progresiva iría asemejando la imagen familiar de la pirámide escolar escalonada a la de un rectángulo.
2. Que existen «obstáculos» de diversa naturaleza –económicos, sociales, psicológicos, pedagógicos, etc.– que provocan el progresivo «desgranamiento»<sup>3</sup> de los educandos en los sucesivos años que comprende la escolaridad total.
3. Y para mí, con mucho, lo más importante: que la Escuela, la «institución promotora», está allí, presta a ser utilizada, y eficaz, en todo caso, no bien se remuevan aquellos obstáculos que el análisis ha pretendido identificar.

3 Recuérdese que el llamado «desgranamiento» constituye una media indirecta de la «deserción».

Esta imagen de la Escuela constituye una de las dimensiones capitales de la imagen que de la sociedad nos ofrece la sociología empírica. Es decir, la sociedad formada por un conjunto de «estratos» superpuestos, entre los cuales median «diferencias» de ingreso, de prestigio, de educación, etc., pero a través de los cuales, es posible «transitar» («movilidad social» ascendente o descendente).

La mayor o menor «democratización» de una sociedad, estaría dada así por la mayor o menor facilidad de efectuar ese «tránsito». Y el «canal de movilidad» por excelencia, lo constituiría la escuela; proporcionando ésta una de las formas más «legítimas» de ascenso social (el ascenso por el «logro», por las «dotes», por la «capacidad»). Como conclusión —y esto es esencial al pensamiento reformista— la Escuela constituye un instrumento capital de democratización social.

Esta imagen (ideológica) de la sociedad difiere radicalmente y aún más, se opone a la concepción marxista (científica), fundada en el análisis del proceso de producción<sup>4</sup>, de una sociedad dividida en clases, entre las cuales median relaciones específicas por las que una de ellas (la clase dominante) explota a la otra; por lo que los intereses y objetivos de una y otra clase son antagónicos, irreconciliables.

Siendo esto así, ningún «tránsito» puede ser concebido, sino es como el eventual paso de la condición de explotado a explotador (o viceversa). La pirámide escolar nos proporciona la engañosa imagen de un «continuum»; en la realidad de su funcionamiento existe un

4. Para el concepto de «explotación» sobre el que descansan todas las consideraciones siguientes: K. Marx, *El Capital*, México, FCE, 4ª. ed. 1966, V. I Sec. 3ª, cap V-IX.

punto (variable) de la «pirámide» en que la Escuela deja de producir explotados y pasa a producir explotadores (o agentes de la explotación)<sup>5</sup>. En ese punto, las funciones de la Escuela y también el carácter de la educación cambian.

Pero si explotadores y explotados (o burguesía y proletariado en las formaciones sociales capitalistas) constituyen las dos clases fundamentales, y aquellas que con su lucha imponen la dinámica más profunda a la sociedad, es preciso reconocer, al nivel de una formación social concreta, la existencia de sectores heterogéneos (pequeña burguesía, campesinado, sectores medios) que ocupan un lugar intermedio entre aquellas clases y complican singularmente el cuadro social y político de una formación social<sup>6</sup>.

Y es que para estas clases intermedias, al menos mientras el régimen capitalista mantenga su dominación mediante formas «democráticas»<sup>7</sup>, la Escuela tiene una significación particularmente importante.

5. Claro está que cumple esta doble función veladamente, proporcionando una educación única e igual para todos. Para un excelente desarrollo de esta problemática sobre la que volveré en seguida, Ch. Baudeiot y R. Establet, *L'école capitaliste en France*, París, Maspero, 1971.

6. "Cualquier análisis serio de la situación política debe tomar como punto de partida las relaciones entre las tres clases: la burguesía, la pequeña burguesía (incluyendo el campesinado) y el proletariado. La gran burguesía, poderosa económicamente en sí misma, representa una minoría infinitesimal de la nación. Para reforzar la dominación debe asegurar una relación mutua definida con la pequeña burguesía y a través de ésta con el proletariado". L. Trotsky, *El Fascismo*, Bs. As., Carlos Pérez ed., 1971, p. 88.

7. Sobre la democracia como «la forma estatal más adecuada para el dominio de la clase capitalista», remito a Stanley Moore, *Crítica de la democracia capitalista*, Bs. As., Siglo XXI, 1971, part. Cap. III, «Capitalismo y Democracia».

La escuela es uno de los aparatos más importantes para permitir que la pequeña burguesía, y los sectores intermedios, adquieran y/o mantengan un lugar al lado de los explotadores.

Por tanto, desde el punto de vista de la burguesía, la Escuela posee una importancia capital como mecanismo de mantenimiento de su dominación sobre la pequeña burguesía. Resulta por ello fundamental para la dominación burguesa el que se difunda y sostenga eficazmente dentro de la sociedad –y eso para todas las clases sociales y grupos– la imagen pequeño-burguesa de la Escuela. No se trata sólo de que la Escuela cumpla con sus funciones de reproducción del régimen capitalista –es decir, la preparación de explotadores y explotados– sino que además se consolide la creencia acerca de su función promocional.

Resumiendo: la imagen pequeño-burguesa supone la viabilidad del «reformismo». Aunque en la práctica la Escuela no cumpla cabalmente, como lo muestran numerosas observaciones, sus funciones de «democratización» progresiva, por su esencia, podría cumplirlas, y así, siempre será posible postular e implementar reformas que «perfeccionen» el funcionamiento de la Escuela y tiendan, progresivamente, a remover los obstáculos que impiden que esa función se concrete.

Si la Escuela, por sí es neutra en relación a las clases sociales, los «obstáculos» no afectan su esencia. He aquí el fundamento conceptual del conformismo pequeño-burgués que opera como intermediario de la dominación burguesa sobre el proletariado.

# LA ENSEÑANZA CONTRA EL CAPITALISMO GLOBAL Y EL NUEVO IMPERIALISMO

Una Pedagogía Crítica



Peter McLaren

nes sociales y estructuras del capitalismo y la relación de las práctica educativas para las condiciones cambiantes de la economía política estadounidense. La ausencia de un análisis del sistema mano de obra-salario capitalista y las relaciones de clase con sus desigualdades estructurales en el ingreso y el poder es una seria deficiencia" (83).

La política de responsabilidad personal propuesta por la Nueva Derecha, unida al fundamentalismo cristiano, exhorta a los educadores a buscar los orígenes del dolor y el sufrimiento en su propia manifestación de debilidad moral y ética. Del mismo modo la retórica de la responsabilidad personal de la Nueva Derecha, combina los imperativos del neoliberalismo con las certezas éticas y morales del catecismo, la transmutación de la religión en un instrumento para fabricar aprobación, el desecho de mercado, y la decapitación de los problemas éticos y morales de los políticos y económicos. De esta forma, oculta los pecados de la burguesía al enmascarar todas las señales de los intereses de clase detrás de un ramo perfumado de compasión.

## La abolición de la blanquitud

La educación multicultural, incitada por una falta de oposición a raza, clase, género y explotación de clase, que a su vez ha sido reforzada por las políticas neoliberales en todo el mundo, continúa perdiendo sus posibilidades emancipatorias al abogar por una diversidad en aislamiento desde un cuestionamiento de su centro de uniformidad conocido como la hegemonía de la blanquitud. Esta uniformidad es lo destilado del colonialismo, yace en el éter de lo blanco, y se fija en el aire mismo que respiramos.

Slavoj Zizek (2000) ha señalado que en el llamamiento de la Izquierda a nuevas subjetividades políticas múltiples (por ejemplo de raza, clase, feminista y religiosa), la Izquierda mantiene su acertada oposición —“una uniformidad subyacente que lo penetra todo— una sociedad no antagonica en que no hay espacio para toda clase de comunidades culturales, estilos de vida, religiones y orientaciones sexuales” (39). Zizek revela que esta uniformidad descansa en una división antagonica.

Consideramos que la división más determinante en la sociedad capitalista contemporánea es resultado de la relación trabajo-capital apoyada por el patriarcado capitalista de supremacía blanca. Esta es la razón del por qué necesitamos unirnos a Noel Ignatiev, David Roediger y a otros en el llamamiento a la abolición de la blanquitud. Necesitamos reconocer (como hemos intentado esclarecer con nuestro trabajo durante años) que no existe valor positivo que pueda atribuirse a la posición social conocida

*La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*

como blanquitud. El término no puede ser recuperado o dársele un giro positivo. Las personas blancas necesitan desidentificarse por completo con la raza blanca. Buscar cualquier tipo de identificación –o amparo político– en la raza blanca, a lo sumo, es una mala comprensión.

Como Theodore Allen (1994, 1997) plantea, la función social de la blanquitud es el control social, una práctica que tiene sus orígenes coloniales y que puede ser rastreada en los ataques a las afinidades tribales, las costumbres, leyes, e instituciones de africanos, nativo-norteamericanos e irlandeses por el colonialismo inglés/británico y anglo-norteamericano. Tales prácticas tendenciosas de control social reducen a todos los miembros de los grupos oprimidos a un estatus social indiferenciado por debajo del estatus de cualquier miembro de la población de la colonia. Con el auge del movimiento abolicionista, las tipologías raciales, los sistemas de clasificación, y las criteriologías que favorecen la blanquitud y demonizan la negritud como el estatus dentro de la “gran cadena de individuos” de la humanidad, se extiende para justificar y legitimar la esclavitud de los africanos y asegurar la contribución de la servidumbre por contratación hereditaria de por vida.

La identidad racial blanca se abrió camino en la conciencia euro-norteamericana a fines del siglo XVII durante el período en que la plantocracia sureña reconoció que los esclavos africanos eran una aventura más rentable que los sirvientes contratados que provenían sobre todo de los sectores empobrecidos europeos. De esta manera, a comienzos del siglo XVIII, la mitad de la fuerza laboral consistía en el trabajo esclavo.

A pesar de que existían 2 millones de dueños de esclavos en el Sur en 1860, el 75% de los esclavos pertenecían a 8.000 dueños de plantación (lo que representa el 7% del total de dueños de esclavos). Además, el poder económico de la pequeña aunque poderosa clase de hacendados les permitía ejercer poder político sobre más de 3 millones de europeos que no tenían esclavos.

Para quebrar la conciencia intra-clase entre sirvientes contratados europeos y esclavos africanos, la plantocracia ofreció a los primeros una vinculación con la infraestructura corporativa de la plantocracia en la que se les dio el papel de vigilar la conducta de los africanos. También incluía el derecho a la ciudadanía y a la identidad “blanca”. El teólogo Thandeka (1999) identifica esto como una forma de “clasismo blanco”. Ofrecer la identidad blanca a los europeos contratados les permitía identificarse “racialmente” con los propietarios de la plantación. Además, fabricaba una ilusión de clase al identificar a los blancos pobres con los intereses de clase de los propietarios de la plantación sin disfrutar de ninguno de sus privilegios económicos. A la larga, el racismo blanco permitió a los blan-

cos pobres culpar a los africanos de sus dificultades económicas a la vez que armonizaba el conflicto de clase entre los propietarios de plantación y los blancos pobres. A pesar de que los esclavos africanos estaban muy conscientes de que eran víctimas del racismo blanco, los europeos pobres no reconocieron que ellos eran víctimas del clasismo blanco.

Al garantizar la adhesión corporativa/racial de los trabajadores subordinados europeos quienes tenían la responsabilidad de impedir la rebelión contra el centro dominante, el Estado corporativo que surgió de la plantocracia pudo sobrevivir y prosperar. A los trabajadores blancos pobres se les ofreció la pertenencia en la plantocracia corporativa para controlar la fuerza laboral no-blanca subalterna. De esta manera a los blancos se les dio un rol doble: como trabajadores y como personas blancas. A los trabajadores blancos se les concedió la participación en el centro de la estructura de plantación corporativa a la vez que servía como una fuerza de trabajo marginada. Al utilizar la blanquitud como un medio para garantizar la alianza, la plantocracia aseguraba su hegemonía por medio de la solidaridad blanca y la integración de las relaciones de trabajo (trabajo asalariado, trabajo forzado, entre otros) en la sociedad fraternal blanca, o lo que Martinot (2000) llama la “máquina social blanca todopoderosa” (50). La blanquitud o la solidaridad blanca, se convierte en un “aparato administrativo” de la economía clasista/esclavista que sirvió como “matriz de cohesión social” que colocó a los blancos “en una relación estructural con relación a otros” (52).

La blanquitud se convirtió en una posición social tan poderosa que la lucha de clases a menudo no llegó a desafiar en realidad la base de la estructura corporativa debido a que tal estructura era sinónimo de rentabilidad y lealtad. La clase obrera blanca –con el objetivo de convertirse en una clase en sí y para sí– por desgracia, tenía que existir en colaboración con el capital blanco. La sociedad corporativa blanca funcionaba como la clase dominante, con respecto a las personas no-blanas que explotaba. Martinot (2000) más adelante señala que como los trabajadores blancos en Estados Unidos tienen una relación diferente con los trabajadores negros (debido a que los primeros pertenecían al Estado corporativo) y que la relación principal entre trabajadores blancos y el capital no es fundamentalmente por los medios de producción sino por una jerarquía administrativa social cuyo propósito es administrar a esos “Otros” que existen fuera del Estado corporativo, la idea de la lucha de la clase obrera dirigida a derrocar la sociedad de clases “nunca ha tenido sentido para la clase obrera blanca en Estados Unidos” (56) cuya resistencia a la explotación de clases rara vez intentó socavar la rentabilidad u oponerse a su legitimidad. Esto contribuye a explicar por qué, en palabras de Martinot, “el marxismo

nunca ha ido más allá de la conciencia de los sindicatos debido a que nunca ha sido capaz de penetrar en la estructura de la solidaridad blanca sobre la que se construyó la clase obrera blanca" (56). A los afro-norteamericanos en la actualidad a veces se les concede el reconocimiento del estatus de trabajador negro pero sólo como "adjuntos a la hegemonía blanca" o como "blancos-por-asociación" (56).

El objetivo inicial del racismo blanco no era construir fronteras sociales para mantener las relaciones de clase. El racismo fue muy útil en la protección de la estructura de clases de Virginia al asegurar que los blancos pobres y los negros no reconocieran sus intereses de clase comunes. En resumen, el racismo fue un instrumento para mantener y reproducir las relaciones de propiedad de la plantocracia.

Por supuesto, lo que trascendió a lo largo de la historia brutal del colonialismo y el imperialismo estadounidense y europeo fue que los afro-norteamericanos resultaron literalmente condenados y relegados a lo último de la fila de una jerarquía social que funcionaba como un sistema de castas con los afro-norteamericanos ubicados como "intocables". La tortura brutal, el asesinato de los esclavos africanos y la historia del racismo contra los afro-norteamericanos hasta la actualidad constituyen uno de los legados más vergonzosos del mundo.

Otro de los legados históricos más ilustres, incluye las prácticas genocidas de los europeos y euro-norteamericanos en la masacre de los pueblos indígenas norteamericanos. Una de las fuerzas impulsoras más importantes de estos actos de genocidio fue la conquista y la obtención de ganancias. A pesar de que la eliminación del capitalismo no pondrá fin al racismo, en realidad es un paso necesario en esa dirección.

La "blanquitud" en la actualidad se ha naturalizado como parte del "sentido común" de nuestra realidad. La blanquitud no es una cultura homogénea y unificada sino una posición social. Como Ignatiev (1998b) comenta,

No existe nada positivo relacionado con la identidad blanca. Como James Baldwin dice, "Mientras más creas que eres blanco, tendrás menos esperanza." La blanquitud no es una cultura. Existe una cultura irlandesa, una cultura italiana y una norteamericana; una cultura joven, una cultura de drogas y una cultura *queer*. No existe algo como una cultura blanca. Shakespeare no era blanco, ni inglés. Mozart no era blanco, ni austriaco. La blanquitud no tiene nada que ver con la cultura y si que ver con la posición social. Sin los privilegios atribuidos a ésta, no habría raza blanca y el color de la piel apropiado tendría la misma significación que tener el pie grande. (199)

Ignatiev (1998a) advierte que la abolición de la blanquitud es un acto necesario en la lucha por la libertad. Merece ser citado con mayor extensión:

La raza blanca es un club en el que las personas son inscritas normalmente al nacer sin su consentimiento. La mayoría de sus miembros van por la vida siguiendo las reglas y aceptando los beneficios de la membresía sin tener en cuenta los costos. Muchas veces, no son conscientes de su existencia –hasta que es desafiada, cuando se unen de manera militante en su defensa–. Los inmigrantes hacia Estados Unidos, que ingresan al club posteriormente en la vida, con frecuencia son más conscientes que los nativos de la raza blanca de que es una creación social en lugar de natural. El club funciona como cualquier club exclusivo, ya que la membresía no requiere que todos sus miembros sean participantes activos, sólo que pospongan sus prejuicios con relación a los otros... Estados Unidos, como toda sociedad capitalista, está compuesto por dueños y esclavos. El problema radica en que muchos de los esclavos creen que forman parte de la clase dominante porque participan de los privilegios de la raza blanca. El objetivo de los abolicionistas no es la armonía racial sino la abolición de la raza blanca, como parte de la movilización de nuestra parte con relación a la lucha de clases. Existen muchos blancos pobres en Estados Unidos. De hecho, la mayoría de los pobres son blancos. La blanquitud no los excluye de la explotación, los reconcilia con ésta. Tiene sujetos a más blancos que negros, porque los hace sentir parte de un sistema que los explota y los degrada. Para esas personas, la blanquitud no proporciona libertad ni dignidad; más bien es un sustituto de ambas. Es para esos que no tienen nada más. Su abolición es en interés de todos esos que quieren ser libres, sobre todo de los "blancos".

Ignatiev (1998b) señala que la identificación con el privilegio blanco conecta de nuevo a los blancos con las relaciones de explotación. La respuesta a este aprieto, destaca Ignatiev, es para que los blancos dejen de existir como blancos. Los blancos "deben suicidarse como blancos para que cobren vida como trabajadores, jóvenes, mujeres, artistas o cualquier otra identidad que les permita dejar de ser criaturas miserables, petulantres y subordinadas y se conviertan en seres humanos desarrollados y libremente asociados" (200). Luego prosigue,

La tarea más apremiante no es convencer a más blancos para que se opongan al "racismo"; ya hay suficientes "antirracistas" para que realicen el trabajo. La tarea es hacer imposible que nadie sea blanco. ¿Qué tienen que ver las personas blancas con lograr esto? Ellos tendrán que romper las leyes de la blanquitud de una manera tan flagrante, como para destruir el mito de la unanimidad blanca. Tendrán que responder a cada manifestación de supremacía blanca como si estuviera dirigida en su contra. (202)

Aunque la ideología de la blanquitud necesita ser criticada de forma energética, esta labor sólo satisface parcialmente los requerimientos de las luchas anticapitalistas y antirracistas. Lo que se necesita fomentar es un reconocimiento agudo sobre cómo la ideología de la blanquitud contribuye a la reproducción de las divisiones de clases –en particular las divisiones entre la clase obrera anglo-norteamericana y las minorías étnicas– para reforzar las relaciones de propiedad existentes.

Junto a los esfuerzos por abolir la raza blanca (no las personas blancas; es decir, la diferencia distintiva por supuesto), debemos apoyar los esfuerzos por abolir el capital. Mientras puede resultar cierto que la globalización del capital trae en su surgimiento los arneses de la democracia, es importante no confundir estos tentadores arneses con lo real. Como Perry Anderson (1992) señala,

*En realidad, la democracia ahora está mucho más extendida que nunca: pero también es mucho más estrecha –como si mantuviese menos significados activos, a medida que se encuentra más disponible universalmente–. Estados Unidos mismos, son el ejemplo paradigmático: una sociedad en que menos de la mitad de los ciudadanos votan, el 90 por ciento de los congresistas son reelegidos, y el precio del cargo es dinero en efectivo para millones. (356)*

Llegados a este punto me gustaría mencionar que no queremos que los que abogan por la abolición de la blanquitud o que están comprometidos en la crítica de las prácticas sociales, políticas y culturales sean reconocidos como parte de un “movimiento blanco”. No queremos ver los departamentos académicos dedicados a los estudios blancos, ni deseamos que la creciente literatura sobre la blanquitud sirva como otro vehículo en manos de los intelectuales blancos para dominar el escenario académico. Al mismo tiempo, consideramos que la investigación que centra su atención en la problemática de la hegemonía blanca es extremadamente importante, ya que facilitó que tales estudios formen parte de un proyecto anticapitalista y antirracista más amplio dedicado a la abolición de la raza blanca. Si los educadores desean transformarse en agentes de la justicia social (y los exhortaremos a hacerlo), entonces sugerimos que lleven a cabo lo anterior como polacos, irlandeses, canadienses, ingleses o franceses, entre otros, y a no identificarse con la vil ficción histórica conocida como la raza blanca.

Los educadores radicales están hartos de las mentiras blancas. Las ven con claridad. Comienzan a atribuir un lenguaje a éstas y comienzan a teorizar sobre los problemas cada vez más y con mayor profundidad. ¿Son estos cambios decorosos hacia la descentralización, los estándares

académicos rigurosos, el multiculturalismo, la responsabilidad del profesor, y la elección de los padres que se supone que engañen a alguien? En la actualidad, los recientes intentos por enmascarar las suposiciones arraigadas de términos como “responsabilidad” divulgados con tanta frecuencia por los expertos neoliberales, ¿han cegado a los profesores hasta convertirlos en elementos profascistas de los predicadores de la Nueva Derecha y los evangelistas del mercado libre? ¿Han sido engañados los profesores por términos tan superficiales como “potenciación” que son esgrimidos tanto en las salas de reuniones de las corporaciones como en los programas de formación de profesores? Los profesores no son tontos, ni deben ser engañados. A pesar de que vivamos en un período de derrota política en las urnas, nos encontramos en la cima de una victoria moral a medida que los profesores comiencen a ejercer sus voces de disenso (Kincheloe y Steinberg, 1997).

### **Multiculturalismo predominante: liberales que defienden la diferencia**

Al centrar su atención en los márgenes en lugar de en el centro hegemónico de la anglosfera, los multiculturalistas comunes han abordado de manera superficial los dilemas más agudos en la convocatoria humanista liberal a la diversidad y han dejado sin contestar los discursos siempre presentes de la democracia liberal y la viabilidad del capital –discursos que legitiman acontecimientos de forma tal que su resultado ya no parezca digno de ser debatido–. Al defender los valores de una democracia moderada, los multiculturalistas liberales también han dejado sin cuestionar las relaciones sociales de producción.

El continuo progreso de la lógica y las prácticas sociales de la supremacía blanca se encuentra latente en la espectralidad de lo que ha sido revelado por las prácticas discursivas y figurativas del multiculturalismo predominante. Entre las ideas de los multiculturalistas comunes se encuentra la promiscua fascinación en la diferencia, los exotismos epistemológicos y el retorno del Otro, eclipsado en el pasado. El multiculturalismo predominante permanece permeado por el modo de producción capitalista mediante las estructuras de clase, raza, género y dominación sexual.

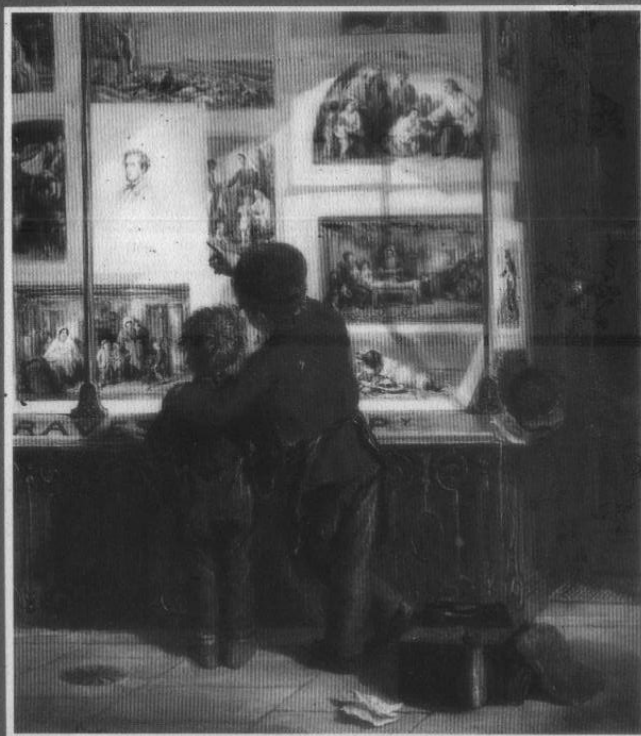
### **Más allá de la corriente principal: el multiculturalismo marxista**

Sobre el terreno de alguna manera más familiar –en Los Angeles– enfrentamos un “nuevo orden laboral” en uno de los epicentros más brutales del capitalismo global. La década de los noventa fue turbulenta y de



H. A. Giroux

## La inocencia robada Juventud, multinacionales y política cultural



### TULO III

## Niños en venta: La cultura empresarial y el reto de la escuela pública

La escuela es... el tiempo ideal para influir en las actitudes, construir lealtades a largo plazo, introducir nuevos productos, probar mercados, promover el uso del muestreo y la prueba y, sobre todo, generar ventas inmediatas.

(Citado en: Consumer Union Education Services:  
*Captive Kids: Commercial Pressures on Kids at Schools.*)

### Preparar ciudadanos o consumidores

Uno de los legados más importantes de la educación pública norteamericana ha consistido en facilitar a los estudiantes las capacidades críticas, conocimientos y valores que les permitan convertirse en ciudadanos activos que luchan por construir una sociedad democrática más fuerte. Dentro de esta tradición, los norteamericanos han definido la escolarización como un bien público y un derecho fundamental<sup>1</sup>. Esa definición afirma con todo derecho la primacía de los valores democráticos sobre la cultura empresarial y los valores comerciales. Las escuelas constituyen un importante indicador de bienestar de una sociedad democrática. Nos recuerdan los valores cívicos que deben transmitirse a los jóvenes con el fin de que piensen con sentido crítico, participen en las relaciones de poder y en las decisiones políticas que afecten a sus vidas y transformen las desigualdades raciales, sociales y económicas que limitan las relaciones sociales democráticas. Sin embargo, a pesar del carácter crucial que ha tenido la función de la escuela pública en la

<sup>1</sup> John Dewey: *Democracy and Education*. Nueva York: Free Press, 1916 (Trad. cast.: *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 2002, 5.ª ed.); Henry Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988. (Trad. cast.: *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI, 1993.); David Sehr: *Education for Democracy*. Albany: State University of New York Press, 1996.

historia norteamericana, se enfrenta ahora a un ataque sin precedentes de los proponentes de la ideología del mercado que defienden con mucha fuerza una expansión sin parangón de la cultura empresarial<sup>2</sup>.

Ciertos consultores educativos influyentes, como Robert Zemsky, de la *Stanford University*, y Chester Finn, del *Hudson Institute*, "aconsejan a sus clientes, en nombre de la eficiencia, que actúen como las corporaciones que venden productos y busquen 'nichos de mercado' para salvarse". Se les aconseja que adopten esas estrategias para afrontar los retos del nuevo orden económico mundial<sup>3</sup>. Ahora, los directivos escolares proceden del grupo de los ejecutivos de empresas, empleando un estilo gerencial que considera los sistemas escolares como "grandes compañías", a los estudiantes como "clientes" y el aprendizaje como un resultado mensurable. En un artículo reciente del *New York Times*, se presentaba un ejemplo del nuevo directivo empresarial de la escuela. Bajo el titular: "*Applying Corporate Touch to a Troubled School System*"<sup>4</sup>, el artículo se centra en Andre J. Hornsby, el nuevo director del distrito escolar Yonkers, el cuarto en magnitud de la ciudad de Nueva York. Promovido como modelo del tipo de liderazgo que ahora está en boga en los sistemas escolares urbanos, el *Times* lo describe como "arrogante, autocrático, un egomaniaco... convencido de que los niños pobres de las minorías pueden superar sus obstáculos socioeconómicos, decidido a elevar las puntuaciones en las pruebas estandarizadas utilizando unos currícula de serie y asumiendo un enfoque casi militarista de la situación". El artículo continúa señalando que una de las primeras iniciativas del Sr. Hornsby consistió en imponer nuevas cargas de trabajo a sus docentes, lo que dio pie a una huelga y, a iniciativa suya, se libró con éxito una batalla judicial para impedir la distribución de recursos adicionales a "ocho distritos escolares que los tribunales identificaron como los más necesitados". Parece que, a pesar de la preocupación del Sr. Hornsby por los estudiantes pobres, prefirió distribuir el dinero extra entre todos los distritos escolares, "una táctica favorecida por el consejo escolar predominantemente blanco que lo contrató"<sup>4</sup>. Hornsby parece un ejemplar típico del modelo de liderazgo empresarial que nada tiene que decir acerca de las desigualdades, ejerce el poder de forma autocrática, reduce los currícula al lenguaje de las normas y los tests y se asegura de que los docentes tengan poco control sobre las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje.

Los defensores de la cultura empresarial ya no consideran la educación pública en relación con su función cívica, sino, sobre todo, como una opera-

<sup>2</sup> Michael Jacobson y Laurie Masur: *Laurie Marketing Madness*. Boulder, Colo.: Westview, 1995; Alex Moirar: *Giving Kids the Business*. Boulder, Colo.: Westview, 1996; Consumer Union Education Service: *Captive Kids: A Report on Commercial Pressures on Kids at School*. Yonkers, N.Y.: Consumer Union Education Services, 1998.

<sup>3</sup> "Aplicando un toque empresarial a un sistema escolar con problemas". (N. del T.)

<sup>4</sup> Citado en Stanley Aronowitz: "The New Corporate University", *Dollars and Sense*, marzo-abril de 1998, pág. 3.

<sup>5</sup> Todas las citas aparecen en: Randall C. Archibold: "Applying Corporate Touch to a Troubled School District", *The New York Times*, martes, 12 de octubre de 1999, pág. A28.

ción comercial en la que el consumismo es la única forma de ciudadanía que se ofrece a los jóvenes. En adelante, sostengo que la reducción de la educación pública a los imperativos ideológicos del orden empresarial va en contra de las demandas sociales críticas de educar a ciudadanos para que sostengan y desarrollen unas identidades, relaciones y esferas públicas democráticas inclusivas. Se basa este análisis en la premisa de que la lucha para reivindicar las escuelas públicas debe considerarse como un elemento de una batalla más general por la defensa de la cultura de los niños y el bien público. En el centro de esta lucha está la necesidad de oponerse a la influencia siempre creciente del poder y la política empresariales.

La transformación empresarial de la educación pública ha tomado un rumbo diferente a medida que nos hemos ido acercando al siglo XXI. Ya no basta con defender que se apliquen los principios empresariales a la organización de la escuela; las fuerzas de la cultura empresarial han adoptado un plan mucho más radical. En este plan, ocupa un lugar central el intento de que la educación pública deje de ser un bien público, que beneficie a todos los estudiantes, para transformarla en un bien privado, diseñado para ampliar los beneficios de los inversores, educar a los estudiantes como consumidores y adiestrar a los jóvenes para los trabajos mal remunerados del nuevo mercado global. Y hay mucho en juego. Según el *Education Industry Directory*, el mercado educativo lucrativo representa unos ingresos de 600 mil millones de dólares para los participantes empresariales<sup>5</sup>. Y éste es un mercado en expansión, "mayor que el presupuesto militar o la seguridad social"<sup>6</sup>. El aliciente de unos beneficios tan cuantiosos ha atraído a una serie de inversores, entre los que está el antiguo mago de los bonos basura, Michael Milken, junto con un número cada vez mayor de participantes empresariales como *Apple*, *Sony*, *Microsoft*, *Oracle* y el *Washington Post*<sup>7</sup>.

Pero la toma empresarial de las escuelas no se racionaliza en nombre de los beneficios y la eficiencia del mercado únicamente; se legitima también mediante la petición de los bonos o cheques escolares, los planes privatizados de elección de escuela y la excelencia. Aunque este discurso se envuelve en los principios democráticos de la libertad, el individualismo y los derechos del consumidor, no facilita los contextos históricos, sociales y políticos más generales, necesarios para dar significación a esos principios y hacerlos aplicables, sobre todo con respecto a los problemas a los que se enfrentan las escuelas públicas.

Aunque hay gran cantidad de enfoques mercantiles de la escolarización, todos ellos comparten una misma fe en la cultura empresarial que invalida la

<sup>5</sup> Citado en: Peter Applebome: "Lure of the Education Market Remains Strong for Business", *New York Times*, 31 de enero de 1996, pág. A1.

<sup>6</sup> Citado en: Russell Baker: "The Education of Mike Milken: From Junk-Bond King to Master of the Knowledge Universe", *The Nation*, 3 de mayo de 1999, pág. 12.

<sup>7</sup> Véase el comentario de Russell Baker sobre el lanzamiento de *Knowledge Universe* de Milken, con unos ingresos de 1,2 mil millones de dólares y un apetito insaciable por comprar todo lo que parezca tener alguna posibilidad de beneficios en el mercado educativo. En: *ibid.*, páginas 11-18.

defensa de la educación pública como una esfera pública no comercializable, como depósito que alimente la primacía de los valores cívicos sobre los empresariales, y como derecho público que es esencial para el bienestar de los niños y el futuro de la democracia.

### La política de la privatización

La privatización es el movimiento de reforma educativa más poderoso desde que la crisis del *Sputnik* provocara, en la década de 1950, el pánico entre los educadores, cuando las escuelas se apresuraron a preparar una nueva generación de científicos que dirigiera la carrera norteamericana del espacio contra los rusos. El movimiento ha sido patrocinado por un conjunto de instituciones conservadoras, como la *Heritage Foundation*, el *Hudson Institute* y la *Olin Foundation*<sup>8</sup>. Aprovechando su riqueza y su influencia en los medios de comunicación, estas fundaciones han enrolado a todo un ejército de expertos conservadores, muchos de los cuales prestaron servicio en el departamento de Educación con los presidentes Reagan y Bush. Algunos de los miembros más conocidos de este movimiento de reforma son: Chester Finn, Jr., Lamar Alexander, Diane Ravitch, David Kearns y William Bennett. Mediante la presentación de documentos políticos y artículos de fondo, apariciones en tertulias de televisión y la dirección de diversos centros de intercambio de información educativa y de recursos, estos oponentes inquebrantables a la educación pública culpan sin descanso a las escuelas de las tribulaciones económicas del país. Diane Ravitch y otros mencionan las bajas puntuaciones obtenidas en los tests, el deterioro de las destrezas básicas y la rebaja del currículum escolar para legitimar la ideología de la privatización con su correspondiente acompañamiento de peticiones de cheques o bonos escolares, las escuelas con estatuto propio y la cesión del control total de las escuelas públicas a los contratistas empresariales<sup>9</sup>. Las reformas más específicas se limitan a reciclar las críticas de la ideología derechista que piden la sustitución de los sindicatos de docentes y "dar a los padres la posibilidad de elección, el retorno a las disciplinas básicas y a los currícula orientados al rendimiento, los 'equipos de diseño' de gestión y la rendición de cuentas"<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Phyllis Vine: "To Market, to Market", *The Nation*, 8-15 de septiembre de 1997, págs. 11-17.

<sup>9</sup> David W. Kirkpatrick: *Choice in Schooling: A Case for Tuition Vouchers*. Chicago: Loyola University Press, 1990; Diane Ravitch: *Debating the Future of American Education*. Washington, D.C.: Brookings Institute, 1995. Muchos de estos informes fueron elaborados por grupos de estudio de derechas con intereses en el movimiento de privatización. Por ejemplo, véase: Paul Pekin: "Schoolhouse Crock: Right-Wing Myths Behind the 'New Stupidity'", *Extra!*, enero-febrero de 1998, págs. 9-10. Véase una excelente refutación de la acusación de que la educación pública norteamericana se encuentra en un estado de desastroso declive en: David Berliner y Bruce Biddle: *The Manufactured Crisis*. Reading, Mass.: Addison Wesley, 1995; Gerald Bracey: "What Happened to America's Public Schools? Not What You Think?"; *American Heritage*, noviembre de 1997, págs. 39-52.

<sup>10</sup> Citado en: Vine: "To Market, to Market", pág. 12.

Las peticiones de privatización nacen de un movimiento de reforma que considera la educación pública como "una industria local que, con el tiempo, se convertirá en una empresa global"<sup>11</sup>. Como operación lucrativa, la educación pública representa un mercado de crecimiento rápido y una productiva fuente de beneficios. La importancia de ese mercado no pasa desapercibida a conservadores como Chester Finn, Jr. y David Kearns, que tienen conexiones con grupos lucrativos de educación escolar, como el *Edison Project* y la *North American Schools Development Corporation*, respectivamente. En el plano de la política, por todos los informes, el ataque de la derecha ha tenido mucho éxito. Más de 28 estados han promulgado leyes en apoyo de los bonos o cheques escolares, los programas de elección de escuela y los contratos con compañías lucrativas de gestión, como el *Edison Project* y *Sabis International Schools*. Sin embargo, la idea del público en general respecto a tales operaciones parece menos entusiasta, y es lógico. Los contratos de muchas firmas, como *Educational Alternatives Inc.*, que se hizo cargo de las escuelas públicas de Hartford y Baltimore, han tenido que rescindirse a causa de las numerosas quejas del público. Los motivos de dichas quejas van desde la forma de tratar estas firmas a los niños con trastornos de aprendizaje y las tentativas de destrucción de los sindicatos, hasta la acusación de que su currículum y sus paquetes de tests estandarizados no consiguen la calidad de resultados educativos que, en principio, prometían esas empresas<sup>12</sup>.

No obstante, en la privatización de las escuelas públicas hay más cosas en juego que las cuestiones de la titularidad pública frente a la privada o el bien público frente a las ganancias privadas. Están también los problemas de hasta qué punto se mantiene el equilibrio entre el rendimiento individual y las cuestiones relativas a la equidad y el bien social, cómo se definen la enseñanza y el aprendizaje y qué tipos de identidades se producen cuando las historias, experiencias, valores y deseos de los estudiantes se delinear de acuerdo con los ideales empresariales y no con los democráticos.

En el contexto del lenguaje de la privatización y de las reformas mercantiles, se hace gran hincapié en los niveles, las medidas de resultados y hacer que se responsabilicen más los docentes y los estudiantes. La privatización es una idea atractiva para los legisladores, que no quieren invertir dinero en las escuelas, y para los norteamericanos que no desean apoyar la educación pública mediante subidas de impuestos. Esos atractivos son de naturaleza reduccionista y vacíos de contenido. No sólo eliminan de la discusión sobre los niveles las cuestiones relativas a la equidad y la igualdad, sino que se apropian de la retórica democrática de la elección y la libertad sin tratar las

<sup>11</sup> Citado en: *ibid.*, pág. 11.

<sup>12</sup> Véase un resumen de los fracasos históricos de las privatizaciones en: Carol Ascher, Norm Fruchter y Robert Berne: *Hard Lessons: Public Schools and Privatization*. Nueva York: The Twentieth Century Fund, 1996. Véase un análisis específico del fracaso de *Educational Alternatives, Inc.*, en Baltimore y Hartford, en: Molnar: *Giving Kids the Business*, especialmente Cap. 4, págs. 77-116. Véanse también: Vine: "To Market, to Market", págs. 11-17; Bruce Shapiro: "Privateers Flunk Schools", *The Nation*, 19 de febrero de 1998, pág. 4.

cuestiones relativas al poder. En su negativa a afrontar las desigualdades financieras que pesan sobre las escuelas públicas, las ideas y las imágenes que impregnan este modelo empresarial de escuelas apestan a retórica de insinceridad y a política de indiferencia social. El teórico de la educación Jonathan Kozol recoge muy bien este sentimiento. Escribe:

Hablar de niveles nacionales y, cada vez más, de exámenes nacionales, pero no atreverse nunca a hablar de la igualdad nacional es una operación transparente de hipocresía punitiva. Así, los alumnos de las escuelas rurales pobres de Mississippi y Ohio seguirán teniendo una educación financiada con menos de 4.000 dólares al año y los niños del Bronx Sur tendrán menos de 7.000, mientras que los pertenecientes a los barrios ricos seguirán recibiendo más de 18.000 dólares anuales. Sin embargo, se dirá que todos ellos deben alcanzar los mismos niveles y, por supuesto, serán juzgados por su rendimiento en los mismos exámenes<sup>13</sup>.

Como carecen de un lenguaje de responsabilidad social, los defensores de la privatización rechazan la premisa de que el fracaso escolar pueda comprenderse mejor en el contexto de la dinámica política, económica y social de la pobreza, el desempleo, el sexismo, la discriminación por raza y clase social, la financiación desigual o una base fiscal reducida. En cambio, el fracaso del estudiante, en especial el de los pertenecientes a minorías y grupos pobres, se atribuye con frecuencia a una falta de inteligencia codificada en clave genética, una cultura de privación o, simplemente, a una patología. Libros como *The Bell Curve*<sup>14</sup> y películas como *Mentes peligrosas* y *187, código de muerte* refuerzan esas representaciones de los jóvenes urbanos afroamericanos y latinos y, de ese modo, refuerzan y perpetúan el legado de exclusiones racistas. De modo parecido, las informalidades de los planes de privatización, en los que las escuelas se limitan a imitar el mercado libre, con la premisa de que su espíritu regulador y competitivo permitirá alcanzar el éxito a los estudiantes más motivados y dotados, profundizan esas exclusiones racistas. Un elemento vergonzoso de racismo y un darwinismo social retrógrado impregna esta actitud, que niega la responsabilidad de los padres, docentes, administradores, trabajadores sociales, personas de negocios y otros miembros de la sociedad en cuanto a proporcionar a todos los jóvenes los recursos culturales, las oportunidades económicas y los servicios sociales necesarios para aprender sin tener que soportar las cargas apabullantes de la pobreza, el racismo y otras formas de opresión.

Las excesivas alabanzas de los defensores de la privatización a los intereses soberanos del individuo no se limitan a retirar la dinámica del rendimiento del estudiante de las consideraciones sociales y políticas más generales; alimentan también un sistema de valores en el que la compasión, la

<sup>13</sup> Jonathan Kozol: "Saving Public Education", *The Nation*, 17 de febrero de 1997, pág. 16.

<sup>14</sup> Richard J. Herrnstein y Charles Murray: *The Bell Curve*. Nueva York: The Free Press, 1994.

solidaridad, la cooperación, la responsabilidad social y otros atributos de la educación como bien social quedan desplazados para definir exclusivamente la educación como un bien privado. Si la educación tiene que ver, en parte, con la creación de identidades particulares, lo que domina el modelo empresarial es la idea del estudiante como consumidor individual y de los docentes como los vendedores fundamentales<sup>15</sup>. El estudioso de la educación David Labaree tiene razón cuando dice que ese modelo educativo destruye la idea tradicional de que la educación es un bien público que debe beneficiar a todos los niños y ha de considerarse fundamental para la salud democrática de una sociedad. Sin embargo, cuando se considera como bien privado, cuyo principio organizador consiste en imitar el mercado, la educación como experiencia de la democracia se transforma en un discurso e ideología de privilegio regido por unos estrictos intereses individuales. Labaree es muy claro a este respecto:

En un sistema educativo en donde el consumidor es el rey... la educación... es un bien privado que sólo beneficia al propietario, una inversión en mi futuro, no en el suyo, en mis hijos, no en los hijos de otras personas. Para que ese sistema educativo funcione con eficacia, tiene que centrar gran parte de su atención en la clasificación, ordenación y selección de los estudiantes. Tiene que facilitar diversas maneras de que los individuos se diferencien unos de otros, situándose en un centro universitario más prestigioso, en un itinerario educativo superior, en el grupo de cabeza de lectura o en el programa para superdotados<sup>16</sup>.

En este contexto, la educación se convierte más en una inversión individual que en una inversión social, un vehículo de movilidad social para los privilegiados que tienen los recursos y el poder para hacer que importen sus elecciones y una forma de restricción social para quienes carecen de esos recursos y para quienes la elección y la rendición de cuentas ponen de manifiesto una herencia de promesas rotas y una ideología de mala fe.

El modelo privatizador de la educación escolar acaba también con el poder de los maestros para proporcionar a los estudiantes el vocabulario y las destrezas del civismo crítico. En el contexto de la dinámica de imponer la uniformidad de los currícula nacionales y los tests estandarizados, los defensores de la privatización de la escuela devalúan la autoridad del maestro o profesor y subvierten las destrezas docentes dictando no sólo lo que enseñen, sino también cómo deban enseñarlo. California, por ejemplo, está promulgando leyes que imponen tanto el contenido del saber escolar como "directrices más específicas acerca de cuándo y cómo enseñar diversos principios en las materias básicas"<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Esto resulta particularmente cierto cuando las escuelas participan en concursos de patrocinio mercantil, pues los maestros emplean un valioso tiempo de enseñanza en entrenar a los chicos a recoger tickets de caja, vender productos a sus amigos y vecinos o aprender las reglas para aportar beneficios a las empresas que, después, ofrecen premios a las escuelas. Véase: Molnar: *Giving Kids the Business*, especialmente Cap. 3.

<sup>16</sup> David Labaree: "Are Students 'Consumers'?", 17 de septiembre de 1997, pág. 48.

<sup>17</sup> Kathleen Kennedy Manzo: "California School Board Infusing Pedagogy Into Frameworks", *Education Week*, 11 de marzo de 1998, pág. 7.

En esta perspectiva, la enseñanza se desgaja por completo de los contextos sociales y culturales que configuran las tradiciones, historias y experiencias particulares de una comunidad y una escuela. De ahí que este modelo de reforma educativa no reconozca que los estudiantes provienen de entornos distintos, llevan consigo al aula experiencias culturales diversas y se relacionan con el mundo de formas diferentes. Ya no se da importancia a que los maestros empiecen por aquellos lugares, historias y experiencias que constituyen la vida real de los estudiantes para conectar los saberes que aprendan con los marcos de referencia existentes. En cambio, en el modelo empresarial, la enseñanza traduce el intercambio educativo a intercambio financiero, el aprendizaje crítico al dominio, y el liderazgo a gestión. Esta perspectiva carece de la capacidad de reconocer las historias de los estudiantes, los relatos que informan sus vidas y el imperativo educativo de integrar esa información en redes de significados que enlacen lo cotidiano con lo académico. La educación empresarial se opone a ese enfoque crítico porque no puede estandarizarse, rutinizarse y reducirse a un currículum prefabricado; por el contrario, una práctica educativa crítica y transformadora toma muy en serio las capacidades de los docentes de teorizar, contextualizar y hacer honor a las vidas diversas de los estudiantes. Dista mucho de un sistema educativo empresarial, basado en un modelo industrial de aprendizaje que representa una violación flagrante de la misión educativa democrática.

En el modelo empresarial de enseñanza, con su currículum obligatorio, unas prácticas docentes impuestas de arriba abajo y unos tests nacionales para medir los niveles educativos, opera una lógica debilitadora. Con la tendencia a los currículos y la enseñanza estandarizada, "los docentes y las comunidades, despojados de la capacidad de utilizar sus propias ideas, juicios e iniciativas en cuestiones de importancia, no pueden enseñar a los niños a hacerlo"<sup>18</sup>. Esos enfoques tienen poco que ver con enseñar a los estudiantes a desarrollar las destrezas críticas y la conciencia de las operaciones del poder que les permitan situarse en el mundo e intervenir en él y configurarlo eficazmente<sup>19</sup>. Por el contrario, las políticas educativas empresariales eliminan esos enfoques críticos, definiendo menos la enseñanza como una actividad intelectual que como un modo de transmisión estandarizado, mecánico y completamente pasivo. El sociólogo Stanley Aronowitz dice que ese sistema funciona en gran parte para "medir" el progreso del estudiante mientras, al mismo tiempo, reproduce un sistema de itinerarios que imita las profundas desigualdades raciales y económicas de la sociedad. Escribe:

<sup>18</sup> Deborah W. Meier: "Saving Public Education", *The Nation*, 17 de febrero de 1997, página 24.

<sup>19</sup> Alan O'Shea: "A Special Relationship? Academia and Pedagogy", *Cultural Studies*, 12:4, 1998, págs. 521-522.

Antes los educadores liberales, por no hablar de los radicales, insistían en que la educación es fundamentalmente una actividad de autoexploración en la que, mediante encuentros intelectuales y afectivos, el estudiante intenta descubrir su propia subjetividad; ahora casi todo el espacio de aprendizaje está ocupado por un elaborado aparato de tests que mide el "progreso" del estudiante en la ingestión de currícula impuestos desde fuera y, de forma más solapada, proporciona un instrumento de clasificación para reproducir las desigualdades inherentes al sistema capitalista de mercado<sup>20</sup>.

La función principal del maestro o profesor convertido en administrador de la clase consiste en legitimar la concepción mercantilista del aprendiz como simple consumidor de información, por medio de asignaturas y prácticas educativas impuestas. Sin embargo, esas reformas reciben apoyo, a pesar de una larga tradición de crítica del modo en que los docentes están siendo despojados de sus destrezas y tratados "cada vez más como instrumentos impersonales de un procedimiento burocrático, en vez de como intelectuales reflexivos y creativos cuya visión de la educación importa realmente"<sup>21</sup>. Es más, en los modelos de enseñanza estandarizada presentados por las empresas, es difícil ofrecer a los estudiantes oportunidades de pensar de manera crítica sobre los conocimientos que adquieren, de apreciar el valor del aprendizaje como algo más que el dominio de porciones discretas de información, o cómo utilizar el saber como una forma de poder para luchar contra las injusticias en una sociedad mercantilizada, fundada en profundas desigualdades de poder. Dados los intereses creados que tienen los conglomerados empresariales en convertir a los estudiantes "en consumidores y vías hacia una amplia base de consumidores", es muy improbable que se permita a las escuelas fomentar la oposición a las ideologías empresariales. Y esto se hace cada vez más probable a medida que las grandes corporaciones van controlando las compañías editoriales, revistas, periódicos y otras fuentes productoras de conocimientos. Por ejemplo, el colaborador del *New York Times* Russell Baker, refiriéndose a la incursión de Michael Milken en la educación lucrativa, especula acerca de si una escuela Milken permitiría que los docentes y los estudiantes examinaran críticamente la corrupción financiera que caracterizó una serie de escándalos empresariales en la década de los ochenta, incluyendo la forma de utilizar Milken su poder como traficante de bonos basura y asesor financiero para reducir el tamaño de diversas compañías y, como colofón, dejar sin trabajo a miles de personas. En respuesta a tal cuestión, Baker escribe que un antiguo colega dice: "De ninguna manera". Concluye que "esas ideas parecen confirmarse en un libro publicado por una editorial apoyada por Mil-

<sup>20</sup> Stanley Aronowitz: "Introduction", en: Paulo Freire *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 1998, págs. 4-5.

<sup>21</sup> Svi Shapiro: "Public School Reform: The Mismeasure of Education", *Tikkun* 13:1, invierno de 1998, pág. 54. Véanse también: Henry A. Giroux: *Teachers as Intellectuals*. Westport, Conn.: Bergin and Garvey Press, 1988 (Trad. cast.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós-M.E.C., 1990.); Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux: *Education Still Under Siege*. Westport, Conn.: Bergin and Garvey Press, 1993.

ken: *Knowledge Exchange*. Su *Business Encyclopedia* cita con aprobación el papel desempeñado por Milken en el mercado de bonos basura, sin mencionar la devastación económica y social relacionada con aquél"<sup>22</sup>.

Podemos plantearnos también la cuestión de la censura en relación con una serie de corporaciones que han realizado grandes inversiones para obtener un lugar en el mercado de la educación. Por ejemplo, en determinados círculos, se ha criticado mucho a *Disney* por impedir que sus emisoras de radio transmitieran noticias y reportajes críticos<sup>23</sup>. A la luz de tales imputaciones, es concebible que *Disney* ejerza el mismo tipo de censura sobre los materiales curriculares utilizados en las escuelas que se mostraran críticas, por ejemplo, de la subcontratación de la producción de ropa y juguetes de su marca a fábricas explotadoras de sus trabajadores de países como Haití, Birmania, Vietnam y China<sup>24</sup>. Además, si esos conglomerados empresariales pueden reducir de forma drástica el "exceso de maestros" con el fin de mejorar la relación coste-eficacia, también pueden justificar y seleccionar con facilidad unos materiales docentes que contribuyan positivamente a sus campañas de relaciones públicas.

Por último, no es una cuestión menor que el proyecto que impulsa la privatización no sólo alabe a los individuos competitivos y movidos por intereses personales que traten de satisfacer sus propias necesidades y aspiraciones, sino que lo haga también en el contexto de un diálogo sobre la decadencia del sector público, una exagerada lamentación contra la vida pública. En realidad, de ese modo, debilita el papel que puedan desempeñar las escuelas públicas para mantener las experiencias, esperanzas y sueños de una democracia viva para las generaciones sucesivas de estudiantes.

El objetivo principal de la privatización es que las escuelas públicas se adapten a las necesidades del mercado y reflejen de forma más completa los intereses de la cultura empresarial: esencialmente, el sector privado debería controlar y tener la propiedad de las escuelas públicas. Aunque esto represente el ataque más directo contra la escolarización como esfera pública, el programa no se detiene aquí. Una estrategia diferente, pero no menos importante y peligrosa, del desmantelamiento y sustitución de las escuelas públicas patrocinados por las grandes corporaciones consiste en la promoción de la elección de escuela, los cheques escolares y las escuelas concertadas con estatuto propio, como formas de abrir las escuelas públicas a los contratistas privados y, al mismo tiempo, de utilizar el dinero de los impuestos públicos para financiar formas privadas de educación. Ambos enfoques tratan la educación como un bien privado y ambos transforman el papel del estudiante de ciudadano en consumidor educativo. Sin embargo, como señala el teórico

<sup>22</sup> Baker: "Education of Mike Milken", pág. 17.

<sup>23</sup> Trato esta cuestión en: Henry A. Giroux: *The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 1999. (Trad. cast.: *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.)

<sup>24</sup> Russell Mokhiber y Robert Weissman: *Corporate Predators*. Monroe, Me.: Common Courage Press, 1999, pág. 168.

de la educación Jeffrey Henig, el auténtico peligro de la privatización no se limita a que la transferencia de estudiantes a las escuelas privadas detraiga dinero de las escuelas públicas, sino en que eso promoverá un proceso, que ya está operando en la sociedad, orientado a debilitar "los foros públicos en los que puedan tomarse democráticamente las decisiones con consecuencias sociales"<sup>25</sup>.

## Comercialización de las escuelas

La cultura empresarial no sólo puede apreciarse en la cesión del control de las escuelas públicas a contratistas empresariales. También es visible en la creciente comercialización del espacio y los currícula escolares. Muchas escuelas públicas, carentes de dinero, han tenido que alquilar espacios de sus vestíbulos, autobuses, servicios, minutas mensuales de comidas y cafeterías escolares, transformando esos espacios en refulgentes vallas publicitarias para el mejor postor empresarial<sup>26</sup>. Las noticias escolares, las exposiciones de clase y los trabajos de los alumnos han sido reemplazados por anuncios de *Coca-Cola*, *Pepsi*, *Nike*, películas de Hollywood y toda una letanía de productos diversos. Invasadas por fabricantes de dulces, de cereales, compañías de calzado de deporte y cadenas de comida rápida, cada vez con mayor frecuencia, las escuelas presentan a los estudiantes el mensaje nada sutil de que todo está en venta, incluyendo las identidades, los deseos y los valores de los alumnos. Seducidas por el señuelo de los equipamientos gratuitos y el dinero, las escuelas efectúan con demasiada facilidad la transición de la publicidad al ofrecimiento de mercancías comerciales en forma de materiales curriculares diseñados para crear un vínculo de fidelidad con la marca y abrir mercados a costa de la clientela cautiva de la escuela pública. Aunque las escuelas puedan extraer un pequeño beneficio financiero de esas transacciones entre escuela y empresas, los beneficios reales van a las corporaciones que gastan millones en publicidad para llegar a un mercado estimado de unos 43 millones de niños escolarizados "con un poder adquisitivo de más de 108 mil millones de dólares al año y la capacidad de influir en el gasto de los padres"<sup>27</sup>.

La lógica comercial que impulsa este movimiento de reforma basado en el mercado es también evidente en la manera de considerar la cultura empresarial las escuelas, no sólo como inversiones para obtener importantes beneficios, sino también como campos de entrenamiento para educar a los estu-

<sup>25</sup> Jeffrey Henig: "The Danger of Market Rhetoric", en: Robert Lowe y Barbara Miner (eds.): *Selling Out Our Schools*. Milwaukee: Rethinking Schools Institute, 1996, pág. 11. Véase también: Jeffrey Henig: *Rethinking School Choice*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1994.

<sup>26</sup> Consumer Union: *Captive*.

<sup>27</sup> Phyllis Sides: "Captive Kids: Teaching Students to be Consumers", en: *Selling Out Our Schools: Vouchers, Markets, and the Future of Public Education*. Milwaukee: Rethinking Schools Publication, 1996, pág. 36.