

REVISTA IBERO— —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 20

Monográfico: OEA: 50 años de cooperación / OEA: 50
anos de cooperação

Mayo - Agosto 1999 / Maio - Agosto 1999

TÍTULO: Política educativa, prácticas y debates en los
Estados Unidos

AUTOR: Mónica E. Pini y Gary L. Anderson

Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina

Mónica E. Pini (*)
Gary L. Anderson (**)

El propósito de este trabajo es describir y analizar los lineamientos y debates más relevantes de la política educativa en los Estados Unidos, a fin de desarrollar una perspectiva más amplia acerca de los procesos de gestación de ideas y estrategias que luego se proponen para América Latina como respuestas válidas universalmente.

Comenzando por los «Goals 2000» y su contexto político de gestación, extendemos el análisis al movimiento de elección de escuela bajo sus diferentes estrategias, argumentos y posiciones, tal como se está desarrollando en los Estados Unidos. Dado que los organismos internacionales promueven estrategias similares y que su difusión en América Latina avanza rápidamente, este trabajo trata de contribuir no sólo a una mejor comprensión de estas políticas en su lugar de origen, sino a promover una revisión más cuidadosa de las diferentes condiciones sociales, económicas y culturales de los lugares en que las mismas pretenden aplicarse.

En octubre de 1999 se realizó en Norteamérica la tercera cumbre sobre educación de los últimos diez años. La primera fue en 1989, donde se establecieron objetivos nacionales para la educación «Goals 2000»; la segunda fue en 1996, en la que se discutió acerca de los estándares; y la tercera prometía ser bastante más complicada porque su agenda incluía el perfeccionamiento docente, el aumento de las oportunidades de aprendizaje para alcanzar los estándares, la libertad de elección y la diversidad de las escuelas, el fortalecimiento de los sistemas de evaluación, y la construcción de consensos para la implementación de los estándares.

(*) Mónica E. Pini es profesora en Ciencias de la Educación y Máster en Administración Pública de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

(**) Gary L. Anderson es profesor de Administración de la Educación en The California State University, Los Angeles, Estados Unidos.

1. Goals 2000

«Goals 2000» (U.S. Department of Education, 1996) son ocho objetivos a nivel nacional acordados entre los gobernadores de los dos partidos, establecidos por ley en 1994, después de cinco años de discusiones y de más de diez de intentos de dar respuesta a la «crisis educativa». Los objetivos nacionales en educación son los siguientes:

Para el año 2000:

- Todos los niños en Norteamérica comenzarán la escuela preparados para aprender.
- La tasa de graduación de la escuela secundaria debe aumentar al menos hasta el 90%.
- Todos los estudiantes tendrán que terminar los grados 4º, 8º. y 12º. habiendo demostrado competencia en contenidos importantes de las materias académicas.
- Los estudiantes norteamericanos deberán ser los primeros en el mundo en logros en Matemáticas y Ciencias.
- Todo adulto norteamericano estará alfabetizado y poseerá el conocimiento y las habilidades necesarias para competir en la economía global y para ejercitar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía.
- Todas las escuelas de los Estados Unidos estarán libres de drogas, de violencia y de la presencia de armas de fuego y de alcohol, y ofrecerán un ambiente disciplinado orientado al aprendizaje.
- El cuerpo docente del país tendrá acceso a programas para el mejoramiento continuo de sus destrezas profesionales, y la oportunidad de adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para instruir y preparar a todos los estudiantes norteamericanos para el próximo siglo.
- Todas las escuelas promoverán la asociación (*partnership*) con personas y entidades de la comunidad, lo que aumentará la implicación de los padres y su participación en el estímulo al crecimiento social, emocional y académico de los niños.

Las principales características de este programa son:

- El Estado federal da **financiamiento** a los estados y comunidades para apoyar planes y reformas dirigidos a elevar los logros académicos de los estudiantes.
- **Flexibilidad**, los estados y los distritos escolares pueden utilizar los fondos para una amplia gama de actividades, incluso ya comenzadas, en función del enfoque que adopten para ayudar a los estudiantes a elevar sus estándares académicos.
- Promueve la **participación** ciudadana a través del consenso entre grupos, individuos e instituciones, para una acción concertada y responsable de educadores, empresarios, organizaciones de padres y líderes políticos para su desarrollo.
- El mejoramiento de los logros académicos se verifica por medio del cumplimiento de **estándares**¹ (estatales o nacionales).
- Se dirige a **todos** los estudiantes para disminuir la brecha de rendimiento existente entre los estudiantes blancos y los pertenecientes a minorías.
- Las escuelas deben **rendir cuentas** de sus resultados en función de los objetivos definidos por la comunidad, y reciben apoyo para mejorar este aspecto.
- El **perfeccionamiento docente** es una de las claves para el mejoramiento.

No nos vamos a detener aquí en un análisis más exhaustivo sobre los supuestos implícitos en los «Goals», porque preferimos referirnos al contexto político en el que surgieron.

1.1. Contexto político ideológico

Los «Goals 2000» se gestaron durante una presidencia republicana en pleno auge del neoconservadurismo, pero obtuvieron el acuerdo necesario para continuar con el actual presidente demócrata. Tanto los neoliberales como los conservadores mantienen fuertes críticas contra la burocracia gubernamental en nombre de la libertad de pensamiento, de mercado, de elección. Sin embargo, los neoconservadores también sostienen que el Estado limitado debería jugar un papel activo en la protección de la moral pública y en la calidad de la enseñanza a través de la censura y de los estándares académicos (Spring, 1997).

A pesar de que los neoliberales enfatizan los valores del mercado y los neoconservadores los valores tradicionales, Apple (1996) afirma que ambos responsabilizan a las escuelas de la mayor parte de los problemas de la sociedad. Para este autor, dicha alianza «combina los negocios con la Nueva Derecha y con los intelectuales conservadores» (p. 27). Las principales propuestas de este «bloque de poder» incluyen la implementación de programas de elección de escuela como bonos o créditos en los impuestos, el intento de establecer estándares de excelencia, el ataque a las escuelas públicas porque no encarnan los tradicionales valores occidentales, y la petición de incluir las necesidades de las empresas en los objetivos de la educación.

La presidencia de Reagan representó «un cambio significativo en el discurso de la ingeniería social, ya que los remedios estatales para los problemas sociales perdieron terreno frente a los remedios basados en el mercado» (p. 137). Su gobierno afirmaba que la burocracia estatal era inefectiva e ineficiente en el manejo de los servicios sociales, y que el sector privado era más capaz de cumplir ese papel. La publicación del informe *Nation at Risk*, en 1983, marcó el comienzo de un poderoso ataque contra la escuela pública e inició la campaña a favor del modelo de mercado, en el que la libertad de elección y la competencia aparecieron como los principales valores para la educación. No encontramos nada relacionado con otros valores democráticos tales como equidad, justicia y responsabilidad social en los principios republicanos. ¿Cómo se explica políticamente, entonces, la continuidad de un programa como «Goals 2000» dirigido a mejorar las posibilidades de todos los estudiantes? El análisis de Spring (1997) sugiere que lo que sucedió fue un *aggiornamento* de los Nuevos Demócratas para ganar votos en la clase media blanca, que no se sentía representada por un partido que defendía sobre todo a los pobres, las minorías raciales, los homosexuales y los pacifistas. Y que también surgió una división entre los republicanos a causa del fundamentalismo de la derecha religiosa, por lo cual muchos se acercaron al Partido Demócrata. La interpretación de Apple (1996) es que «grupos poderosos del gobierno, de la economía y de los movimientos sociales populistas autoritarios, han sido capaces de redefinir —a menudo de modo regresivo— los términos del debate en educación, del estado de bienestar y de otras áreas del bien común» (p. 27).

La educación es un tema importante a nivel nacional, o tal vez es el tema elegido por los dos partidos principales para gestar la unidad, frente a una situación considerada «grave». Sin embargo, la crisis de la educación pública norteamericana tiene otras interpretaciones, como la

de Berliner y Biddle (1995), que afirman que la «crisis manufacturada» no es un hecho accidental, sino que más bien aparece en un contexto histórico específico y agitada por críticos identificables, cuyos objetivos políticos fueron promovidos usando a los educadores como chivos expiatorios. Otros autores (Lind, citado por Spring, 1997; Liston y Zeichner, 1997) se preguntan si esta *guerra* contra la escuela pública no es una cortina de humo del ala derecha republicana para ocultar la crisis económica y el crecimiento de las desigualdades, y si la crisis de la educación no es el reflejo de la crisis general del conjunto de la sociedad.

Al mismo tiempo, encontramos el deseo moralizador de la derecha religiosa, que sostiene que «la solución de los problemas públicos fue la enseñanza de la moralidad y de los valores de la cultura occidental» (Spring, 1997, p. 5). Así, su propuesta de imponer el rezo en las escuelas públicas cuenta con fuerte soporte económico de algunas empresas y fundaciones, permitiendo promocionar a ciertos candidatos que difunden estas ideas. Por ejemplo, la Heritage Foundation, el Hudson Institute, el Manhattan Institute y el American Enterprise Institute, son poderosas bases económico-ideológicas para los analistas neoconservadores.

En el acuerdo «Goals 2000» parecen haberse plasmado las ideas de la derecha y de los demócratas radicales con respecto a la libertad local y a la menor intervención del Estado, las ideas republicanas de estándares nacionales para un mayor control de calidad y competitividad, y las ideas demócratas de que todos tienen que tener las mismas oportunidades y de que el gobierno federal es el responsable de garantizarlo, sosteniendo programas compensatorios que se combinen con iniciativas locales. Sin embargo, en las enmiendas realizadas al Programa, en 1996, se observan cambios encaminados a una mayor flexibilidad hacia los estados y agencias locales, que pueden leerse dentro del marco de la presión que ejercen los conservadores en su defensa de los poderes locales, bajo el reclamo de mayor libertad.

Este es el contexto en el que también se desarrolla el movimiento por la elección de escuela, que constituye una de las propuestas de reforma más importantes en los Estados Unidos, y que dentro del marco de lucha política por el control de la educación es defendida tanto por sectores conservadores como progresistas, obligándonos, una vez más, a intentar definir contextualmente los términos de dicha lucha.

2. El movimiento por la elección de escuela (*school choice*)

El tema de la elección de escuela por parte de los padres es uno de los más controvertidos en la educación norteamericana actual. Sus fundamentos son defendidos desde grupos muy diversos del espectro ideológico. Dentro de este movimiento encontramos diferentes posiciones, que van desde la defensa de la elección sólo entre escuelas públicas como un medio para mejorar la educación pública, pasando por los que quieren ampliarla a las privadas laicas, hasta los que postulan la libre elección de escuela pública o privada² sin distinción, lo que conduce a fuertes polémicas acerca de la separación constitucional entre la Iglesia y el Estado.

La demanda básica de la elección de escuela es que ésta, para trabajar mejor, debe tener más autonomía, y los padres mejores opciones que la escuela pública de la zona, a menudo percibida como deficiente. Entre las principales propuestas encontramos: escuelas *charter*, programas de bonos, escuelas imán y escuelas en el hogar. En este trabajo nos vamos a referir a las dos primeras, porque son las que se están difundiendo con cierta rapidez en América Latina.

2.1. Las escuelas con contrato (*charter school*)

Las escuelas *charter* son aquellas que firman un contrato con el estado o el distrito, por el cual obtienen dispensas con respecto a ciertas normas escolares generales y fondos del gobierno, para poder cumplir con los objetivos establecidos en dicho contrato. Cada estado determina por ley qué características y qué duración podrán tener los contratos en su territorio, así como los requisitos para poder ser renovados. Debido a que hay una gran variedad de leyes y a que el contrato es específico en cada caso, encontramos una enorme diversidad en las características de estas escuelas entre un estado y otro, y aún dentro del mismo estado. Esa flexibilidad hace que las escuelas *charter* tengan características tanto de escuelas públicas como privadas, tema que vamos a analizar en primer término.

2.1.1. El carácter público de las escuelas *charter*

La Oficina de Investigación y Mejoramiento Educacional del Departamento Federal de Educación (U. S. Department of Education, 1998) caracteriza las escuelas *charter* como públicas y diferenciadas por su

contrato. Las dimensiones que vamos a explorar en función de clarificar las diferencias —y similitudes— con las escuelas privadas son: financiamiento, posibilidad de elección, control, *status* legal y accesibilidad.

Financiamiento. Todas las escuelas *charter* reciben fondos públicos, pero su manejo operativo no es comparable con el de las demás, ya que en muchos casos las normas que las rigen difieren básicamente. Lo usual es que reciban la misma cantidad por alumno que la que recibe cualquier escuela del distrito, y eso pone en desventaja a los grupos promotores que no tienen el capital suficiente para la infraestructura ni los elementos necesarios para comenzar. Con respecto a los alumnos, si la escuela no está en la zona correspondiente a su domicilio, deben asumir el gasto del transporte, que de otro modo es gratis en los Estados Unidos.

Elección. Esta dimensión estuvo tradicionalmente asociada a las escuelas privadas. Sin embargo, tal característica no es suficiente para diferenciar escuelas públicas y privadas, porque más de la mitad de los padres elige mediante algún tipo de influencia o mediante la opción del barrio donde vive (U.S. Department of Education, 1997). En 1993 solamente el 41% de los estudiantes concurría a escuelas públicas asignadas. Además, estudios hechos en los Estados Unidos y en diferentes países muestran que las familias con mayores ingresos tienen más posibilidades de elección, lo cual incrementa la estratificación social (Gewirtz, Ball, y Bowe, 1995; Lauder y Hughes, y Watson, Waslander, Thrupp, Strathdee, Simiyu, Dupuis, McGlenn, y Hamlin, 1999; Patrinos y Ariasingam, 1998; U. S. Department of Education, 1997; Whitty, Power y Halpin, 1998).

Control. Las escuelas *charter*, a diferencia de las privadas, son evaluadas por sus resultados; esto significa que están sujetas a una rendición de cuentas (*accountability*). Algunas leyes establecen la obligación de que sus alumnos sean sometidos a los mismos tests que las escuelas públicas, pero otras no. Para evaluar las escuelas *charter* en Los Angeles se ha puesto en marcha un enfoque comprensivo, que reconoce que «los resultados y éxitos de cada escuela pueden ser atribuidos a diversos factores» (WestEd, 1998, p. 3). Por lo tanto, podríamos preguntarnos cómo desarrolla cada estado el proceso de evaluación de sus escuelas *charter* (qué parámetros y qué clase de indicadores de éxito utilizan, tales como rendimiento de los alumnos, satisfacción de la comunidad, administración de los fondos, etc).

Status legal. En muchos estados las escuelas *charter* son entidades legales independientes que pueden seleccionar y/o negociar con su personal (U. S. Department of Education, 1998, p. 111). La tendencia en la legislación se encamina hacia a la ampliación y la flexibilización. A pesar de que no sabemos aún qué aspectos incluye exactamente esta flexibilización, un estudio de Morando Rhim (1998) advierte que «*hay un fuerte interés en el sector privado por capitalizar el mercado educativo*» (p. 51) y que los procesos de subcontratación que han comenzado en el sistema público representan una aparente «segunda ola» del sistema de privatización escolar. Un ejemplo es el caso del *Proyecto Edison*³. Las leyes de *charter* de los estados de Colorado y Massachusetts permiten firmar convenios con contratistas privados, lo cual abre la posibilidad de lucro con el dinero de las escuelas públicas.

Accesibilidad. En este sentido, las escuelas *charter* son públicas porque son abiertas a todos los estudiantes, son gratuitas, no pueden poner requisitos de admisión y, al menos en teoría, reciben población social y étnicamente diversa.

En síntesis, las escuelas *charter* son públicas porque reciben financiamiento estatal y están abiertas a todos los estudiantes, y porque su funcionamiento está bajo el control del estado, que puede no renovar su contrato si no demuestran haber cumplido con los objetivos propuestos en él. Sin embargo, en la práctica, la flexibilidad, la ambigüedad y la permisividad de las leyes, el creciente interés de los sectores privados en el negocio de la educación y la presión política a favor de los modelos de mercado, hace necesario contextualizar y definir mejor los objetivos públicos de estas escuelas.

2.1.2. Las escuelas *charter* ¿son mejores?

Los elementos que vamos a explorar son: expansión, tamaño y distribución étnica y socioeconómica de la matrícula, ya que no se dispone de información suficiente acerca de los logros en el aprendizaje.

Expansión. Las escuelas *charter* y el número de estados que han sancionado leyes de *charter* se han multiplicado desde 1993. Algunas de las causas se relacionan con la disminución de la credibilidad del estado y de sus instituciones en relación con la democracia representativa, pero hay una específica y profunda «crisis» del sistema educativo público que está en el centro del debate. Como ya vimos, el diagnóstico y la solución

dependen de quién define la crisis. No hay estudios que indiquen mayor rendimiento de los alumnos.

Tamaño. La mayor parte de las escuelas *charter* es de menor tamaño que las escuelas públicas tradicionales; más del 60% tiene menos de 200 alumnos, mientras sólo alrededor del 16% de las demás escuelas públicas cuenta con ese número (U.S. Department of Education, 1998). Nadie podría asegurar si su «éxito»—de acuerdo con los indicadores de satisfacción de los padres— se debe a que los programas responden a las necesidades de la comunidad, o a que en escuelas y aulas más pequeñas se puede enseñar y aprender mejor (Waymack y Drury, 1999).

Distribución étnica y socioeconómica de la matrícula. La distribución parece semejarse a las otras escuelas públicas, pero al menos un tercio de las *charter* atiende a estudiantes pobres o pertenecientes a minorías étnicas. Si bien la orientación hacia estudiantes menos favorecidos puede significar mejorar sus posibilidades, al mismo tiempo puede constituir una nueva forma de segregación, en muchos casos voluntaria, por parte de familias que no sienten que las escuelas oficiales estén respondiendo a las necesidades de sus hijos. Los datos de varios estudios son consistentes en este sentido (U.S. Department of Education, 1998; Nathan, 1996; WestEd, 1998).

La evaluación de Los Angeles (WestEd, 1998) sugiere otros factores que pueden ser significativos para el mejor funcionamiento de las escuelas *charter*: experiencias previas de reforma impulsadas desde el distrito o desde el estado, tiempo y trabajo extra aportado por directores y maestros, políticas para captar alumnos, y una amplia variedad de programas dirigidos a alentar la diversidad y la participación de los padres. La difusión de este tipo de factores mejoraría el funcionamiento de todas las escuelas.

Como hemos afirmado en otros artículos (Anderson, 1998; Pini y Cigliutti, 1999), el ataque a la escuela pública de muchos defensores de la elección es una forma de responder tanto a la crisis de legitimidad del estado como a una percibida crisis de efectividad y eficiencia de las instituciones públicas y de la burocracia estatal. Una de las alternativas más probables consiste en convertir a las escuelas *charter* en el primer paso para crear el sentido común favorable a la privatización a través de los bonos u otras estrategias. El siguiente artículo periodístico resulta significativo en ese sentido, sobre todo porque Shokrai es una de las

analistas de The Heritage Foundation, de la cual hablaremos más adelante:

«Los que observan la elección de escuela desde más cerca ven las escuelas charter como la reforma educativa con más probabilidades de éxito. Esto se debe en parte a que los planes de las charter usan dinero público para sostener escuelas privadas, pero no amenazan a las escuelas públicas de la nación o a los grupos que están detrás, como los sindicatos docentes». Por esas razones, Shokraii-Rees afirma: «Es mucho más fácil venderles las escuelas charter a los políticos y al público . . . dan a los padres una experiencia de elección de escuela que no habían tenido antes . . . ayudan a legitimar programas de elección de escuela más ambiciosos». (Bray Duff, 1999).

Los conservadores quieren «vender» las escuelas *charter* a los políticos y al público, porque parecen ser menos conflictivas para los sindicatos y grupos que defienden la escuela pública. Sin embargo, el objetivo real parece ser legitimar bonos y otras estrategias que significan financiamiento público para escuelas privadas.

2.2. Los programas de bonos (vouchers)

El financiamiento público de las escuelas privadas es uno de los temas más polémicos de la educación norteamericana actual. El sistema de bonos, o elección de escuelas privadas, permite a los padres usar fondos públicos para enviar a sus hijos a escuelas privadas. En la mayoría de los casos, cada estudiante recibe una suma equivalente a la que el estado hubiera gastado en el sistema público.

El sistema de bonos es una forma de mercantilización de la educación, es decir, la educación puede ser intercambiada como cualquier otro bien en el mercado capitalista. Esto significaría abandonar una respetable tradición de educación pública, que en los Estados Unidos se ha caracterizado por financiamiento estatal, asistencia obligatoria, acceso universal, gratuidad, provisión de transporte en la zona, edificios, docentes, materiales, libros y servicios compensatorios (por ejemplo, almuerzo o programas especiales). Tal como sucedió en otros países, el sistema educativo público ha sido uno de los pilares de la democracia y ha contribuido a mejorar la calidad de vida de la sociedad en su conjunto. Sin idealizar la escuela pública y desde una perspectiva sociológica, el

acceso universal a la educación ha generado mayor inclusión e igualdad en el sistema (Labaree, 1997). Esto constituye un gran logro, basado en una concepción de la educación como bien público. Si la educación se considerara un bien privado, sus prioridades serían el beneficio individual y la competencia.

2.2.1. Los programas de bonos en los Estados Unidos

A pesar de que los programas de bonos en los Estados Unidos no son por ahora muy numerosos, es considerable el grado de agitación que se ha producido alrededor del tema. Milwaukee (Wisconsin) comenzó su primer programa piloto en 1990, cuando aproximadamente 500 estudiantes de familias pobres recibieron bonos para asistir a escuelas privadas. En 1999, y por primera vez, los bonos pudieron usarse para concurrir a escuelas religiosas. En Cleveland (Ohio), la mayoría de los alumnos de escuelas primarias incluida en el plan de bonos, concurre a escuelas religiosas. La constitucionalidad de ambos programas ha sido cuestionada en el parlamento, porque el financiamiento estatal a escuelas privadas se considera una violación de la separación entre la Iglesia y el Estado (Roberts, 1999).

Sin embargo, la historia de los bonos escolares no empieza con estos programas recientes. Milton Friedman propuso el uso de bonos como medio para permitir la elección de escuela y que el gobierno financiara la educación pero no manejara las escuelas. Entre los años 50 y 90 los conservadores han proclamado que el mayor problema que afecta a las escuelas es el control burocrático (Spring, 1997). Muchos de ellos abrazan el concepto de libre mercado, rechazando, no obstante, la idea de abandonar totalmente el control en el plano social y moral.

La tendencia a usar dinero público para la educación privada está creciendo. La Legislatura del Estado de Florida acaba de aprobar el primer programa de bonos del país que comprenda a todo un estado. En 1997, la Legislatura del Estado de Arizona sancionó una reglamentación de crédito en las tasas que otorga crédito en los impuestos a los contribuyentes en programas de becas para concurrir a escuelas privadas. Ese crédito no incluye bonos en el sentido de los anteriores, pero sí beneficia a los estudiantes que asisten a escuelas religiosas, y por supuesto, a esas escuelas.

2.2.2. Algunas conclusiones de estudios de investigación

La literatura reciente no muestra que el sistema de bonos favorezca precisamente una educación mejor y más equitativa para todos los niños. Las conclusiones de uno de los estudios más importantes realizados sobre programas de bonos en los Estados Unidos (Witte, 1998), analizó los cinco primeros años de la experiencia de Milwaukee. Inicialmente el programa no autorizaba su uso para concurrir a escuelas confesionales; estaba orientado sólo a alumnos de escuelas públicas y limitaba el número de estudiantes con bonos por escuela. En 1995 la ley fue modificada, permitiendo entrar a las escuelas religiosas, incluyendo a estudiantes de escuelas privadas y anulando la restricción de la cifra de alumnos en una escuela.

La inscripción en el programa de bonos creció a lo largo de los cinco años de forma lenta, si bien constante, sin alcanzar nunca el número máximo de estudiantes que la ley permitía. El perfil demográfico de la matrícula era de familias muy pobres, la mayoría negras e hispanas, con un promedio de dos hijos por familia. Los padres mostraban superior nivel de educación, más compromiso con la escuela y un mayor grado de insatisfacción con la escuela anterior que los padres que no formaban parte del programa. La interpretación que Witte hace de esto es *«que el programa está privando a las escuelas públicas de familias que tienen padres más educados y que están comprometidos activamente en la educación de sus hijos, es decir, el tipo de padres que potencialmente podría colaborar con los esfuerzos de mejoramiento»* (p. 236-237). Los alumnos que usaban bonos tuvieron calificaciones y tasas (altas) de abandono similares a los de las escuelas públicas de la ciudad. Como ya hemos mencionado, varios estudios en otros países, como Inglaterra, Gales, Suecia, Australia y Nueva Zelanda, son insistentes en afirmar que los resultados de este modelo fueron el aumento de la segregación y de la diferenciación y de la redistribución negativa de los recursos para los que más lo necesitan.

2.3. El debate en los Estados Unidos

La posición de la Asociación Nacional de Padres y Maestros (PTA, 1997) sobre la elección de escuela consiste en defender los derechos de todos los niños y el mejoramiento de la educación pública. Apoyan *«las elecciones educacionales dentro de las escuelas públicas»* y algunos principios tales como que la escuela brinde información apropiada a los

padres, transporte gratis a los estudiantes, procesos de admisión justos y abiertos, conducta no discriminatoria, y que los fondos públicos sean sólo para las escuelas públicas.

Sin embargo, de acuerdo con algunos autores (Murphy, 1999; Murphy *et al.*, 1998), la elección de escuela dentro del sector público es una de las iniciativas que se orienta a introducir las fuerzas del mercado dentro del sistema, ya que los contratos constituyen un grado de privatización de la escuela pública. Los padres no participan como ciudadanos o miembros de comunidades sino como consumidores; por lo tanto, las soluciones se ubican en la esfera económica y no en la política.

Los informes de los *think tank* conservadores, como la Heritage Foundation, por ejemplo, utilizan conceptos significativamente progresistas para su propaganda, tales como libertad y ayuda a los estudiantes pobres, agitando al mismo tiempo la crisis de la escuela pública. Otro aspecto seductor de sus proclamas es la participación de los padres en las decisiones para el mejoramiento de la calidad educativa. Nos vamos a detener en el análisis de estos argumentos para mostrar los usos e interpretaciones que su ambigüedad encierra.

Mientras que los defensores de la elección de escuela tienden a presentar su posición dentro de un paradigma de participación democrática de los padres, su enfoque de la participación orientada hacia el mercado es, en algún sentido, parte de lo que Plank y Boyd (1994) denominan *el abandono de la democracia*. Estos autores afirman que el poco valor dado al gobierno democrático por una amplia variedad de académicos, analistas políticos y activistas de la educación, ha llevado a un espíritu de antipolítica, haciendo pensar que ciertas alternativas institucionales son más procedentes que la participación política directa para el logro de objetivos sociales más amplios, como excelencia y equidad⁴. Esta desconfianza de los profesionales de la educación hacia la politización de los asuntos educacionales tiene una larga historia. Su más reciente manifestación se articula en el libro de Chubb y Moe, *Politics, Markets, and America's Schools* (Política, mercados y escuelas en Norteamérica, citado por Plank y Boyd, 1994):

La causa básica de la falta de efectividad en el funcionamiento de las escuelas públicas a lo largo del país es su subordinación a la autoridad pública . . . Los problemas fundamentales de las escuelas tienen sus raíces en las instituciones de control democrático que las gobiernan (p. 267).

De acuerdo con los conservadores, el aspecto negativo de la participación bajo la forma de consejos de distrito o de escuela es su inherente ineffectividad, siendo preferible poder elegir en un cuasimercado que tener voz en un ambiente politizado. Incluso los progresistas dudan en promover la participación en sus formas más radicales. Por ejemplo, en tanto los investigadores de la Asociación Nacional de Educación (NEA) promueven el gobierno compartido y la inclusión de los padres porque eso favorece la efectividad de la escuela y la legitimidad institucional, su apoyo a la participación es sólo hasta donde ella se asocia fuertemente con la calidad y con la satisfacción en el trabajo, basándose en la literatura sobre control estadístico de los productos y sobre administración de calidad promovida por las corporaciones (Verdugo, Henderson, Uribe y Schneider, 1997; Henderson, Geenberg, Schneider, Uribe y Verdugo, 1996)⁵.

Si bien la literatura sobre elección de escuela es demasiado extensa para revisarla aquí, para el propósito de repensar la participación es importante entender las diferencias fundamentales entre participación como consumismo y participación como ciudadanía. En tanto las metáforas son útiles porque expresan en qué sentido algunas cosas son parecidas o diferentes, muy a menudo los educadores pierden de vista el uso metafórico de ciertos términos. Se ha puesto de moda entre los administradores de la educación y de los docentes referirse a sus estudiantes y comunidades como a sus *clientes*, sin especificar los sentidos en que estudiantes y comunidades son clientes y los sentidos en que no lo son. Esta falta de atención a la naturaleza de la metáfora tiene consecuencias negativas para las escuelas, oscureciendo distinciones importantes entre la esfera social pública y la privada y abriéndolas a los peores excesos de la explotación empresarial (Molnar, 1996). Más aún, al entender la participación como la elección racional de los padres para sus hijos, se supone que sólo aquéllos que tienen un interés directo en la escuela (por ejemplo, los padres con niños que concurren a la escuela local) pueden participar. Esto limita el concepto de escolarización al equivalente de un producto de consumo más que a una institución social responsable de objetivos sociales más amplios que deben servir a una extensa comunidad de ciudadanos.

La discusión sobre la elección de escuela está estrechamente ligada a la del rol de los ciudadanos en una sociedad democrática. Demócratas liberales como John Stuart Mill han definido al individuo como autónomo y plenamente desarrollado, suponiendo que éste entra en una situación de elección con objetivos constituidos externamente. Por otra parte,

demócratas críticos responderían que los individuos y sus objetivos están, de hecho, constituidos a través de procesos reales de participación y deliberación.

Aun cuando favorecieron instituciones liberales —mercados y urnas de votos— y son apreciadas por sintonizar sensiblemente con los deseos de los consumidores y ciudadanos y por expresarlos, su sensibilidad fracasa en un área más central del control personal, esto es, las elecciones fallan al querer determinar cómo pueden los individuos desarrollar sus preferencias, su capacidad de participación social y sus habilidades para tomar decisiones adecuadas. El liberalismo sostiene que el mercado y el voto permiten a la gente obtener lo que quiere. Pero el liberalismo no dice cómo puede llegar la gente a ser lo que quiere ser, y cómo llega a querer lo que quiere querer (Bowles y Gintis, 1986, p. 125).

Los demócratas críticos afirman que la participación democrática se justifica con base en que es educativa y en que brinda un proceso de desarrollo en el que los actores sociales se vuelven más conscientes de sus elecciones y de sus propios intereses. Mientras que los teóricos de una elección más lógica ven a la gente como actora racional en el mercado, los demócratas críticos sostienen que considerar a los actores sociales como meros consumidores pasivos no favorece el tipo de aprendizaje que brinda la participación democrática en tanto ciudadanos. Identificar a los actores sociales con consumidores es no tomar en cuenta la perspectiva de que *«las preferencias existentes [de una persona] se deben distinguir de lo que podríamos llamar preferencias potenciales, juicios progresistas o intereses fundamentales»* (Gastil, 1993).

Desde hace cierto tiempo algunos defensores de la democracia participativa han reconocido la utilidad de la noción de elección como una forma de revitalizar la educación pública (Henig, 1994; Meier, 1995; Raywid, 1994). Estos autores se apoyan en la tradición progresista de escuelas alternativas y en el desafío que ellas representaron para la escolarización tradicional y las desigualdades, pero también tienen claro que la elección dentro del sector público es una herramienta en contra de la privatización y, de este modo, se trata de un intento de mantener una esfera pública vital y democrática.

Lo que debemos hacer es modelar el concepto de elección como un instrumento consciente y equitativo para reestructurar la educación pública, de tal modo que con el tiempo todos los padres puedan tener el

mismo tipo de elección que unos pocos favorecidos tienen actualmente, pero de manera que contribuya a los objetivos públicos en lugar de desvalorizarlos (Meier, 1995, p. 92).

Henig (1994) agrega a esto la idea de que el verdadero peligro de las propuestas de elección basadas en el modelo de mercado no es que puedan permitir que algunos estudiantes concurren a escuelas privadas a expensas de los fondos públicos, sino que esto «erosionará los foros públicos en los que se toman democráticamente las decisiones que tienen consecuencias sociales» (p. 200). Así, mientras los defensores de la elección de escuela a menudo sostienen que poner recursos y, por lo tanto, elección real en las manos de los padres, representa la forma más radical de participación, su enfoque de intervención carece de una teoría de la ciudadanía en una sociedad democrática.

Tal vez los argumentos más persuasivos con respecto a la elección de escuela con participación de los padres son los que se difunden como una manera de dar más poder a los padres cuyos hijos concurren a las escuelas pobres urbanas para lograr una educación de mayor calidad para sus hijos. Los defensores de estos argumentos muestran la hipocresía de los padres blancos de clase media, que critican los planes de bonos para familias pobres en tanto usan sus recursos para obtener opciones para sus propios niños (Fuller, 1997). Partiendo de entrevistas con madres blancas de clase media, Brantlinger et al. (1996) demuestra cómo discursos políticamente progresistas a menudo se usan como una forma de protección de los propios intereses cuando se trata de la escuela de sus hijos. En tanto reconocen estas cuestiones, Parker y Margonis (1996) afirman que los planes de elección subestiman la complejidad de los procesos de toma de decisiones que envuelven a grupos de minorías o de pobres urbanos. Resultan muy relevantes los patrones de prácticas urbanas de control racial y socioeconómico que ellos documentan (segregación habitacional, ocupacional y escolar tanto como discriminación en el acceso a la vivienda y el empleo) y su devastante impacto en personas de color en áreas urbanas económicamente deprimidas. Los autores argumentan que las respuestas a esta situación, que están orientadas al mercado, no constituyen una ruptura con las políticas racistas del pasado, sino que son consistentes con la falta de un compromiso nacional en relación con estos problemas. A la luz de la era política conservadora de Reagan-Bush de desmantelamiento de la ayuda federal a las ciudades, Parker y Margonis (1996) ven la elección de escuela como una solución simplista que ignora las restricciones estructurales que afrontan los residentes de las zonas urbanas pobres.

De acuerdo con Peters (1996), el movimiento por la elección de escuela es una manifestación de cambio hacia lo que los postestructuralistas llaman una *nueva narrativa maestra* (Lyotard, 1984); una historia totalizadora y unificadora que legitima una cultura empresarial, que frente a la competencia económica internacional pretende reestructurar las instituciones en términos comerciales. Peters (1996) describe una estrategia por debajo de esa narrativa maestra:

La educación es un sector clave para promover la ventaja económica competitiva nacional y la prosperidad futura del país. En el pasado ha habido mucho más énfasis en objetivos sociales y culturales y un insuficiente énfasis en los objetivos económicos de los sistemas educativos. De ahora en adelante debemos invertir fuertemente en educación como base para el futuro crecimiento económico mediante el rediseño del sistema, de modo que satisfaga las necesidades de los negocios y de la industria. El imperativo económico es el principal (p. 89).

Si bien la teoría del capital humano no es nueva en sí misma, la cultura empresarial ha invadido la esfera pública, insistiendo en ver a las escuelas como no diferentes de las empresas comerciales, y, por lo tanto, operando bajo los mismos principios consumistas (Whitty, 1997).

Por otra parte, el uso de los términos libertad y participación que hacen los defensores del modelo de mercado resultan engañosos, porque *«ofrecen la promesa de poder y obstruyen la relación entre el beneficio deseado y los recursos necesarios para obtenerlo»* (Munín, 1999, p. 24). Dado que el acceso al consumo no es libre sino limitado a los recursos disponibles, la adopción del modelo de mercado en educación está en contradicción con los principios democráticos de equidad y universalidad que implica la noción de educación como un bien público. Intereses políticos y económicos muy fuertes se están erigiendo en problemas educacionales como parte de su ataque al Estado en general y al sistema educativo público en particular, como uno de los últimos restos del estado de bienestar.

3. Implicaciones para América Latina

Las políticas de apertura económica, de ajuste presupuestario y de empequeñecimiento del Estado que se desarrollaron en América Latina como parte de la agenda conservadora de los ochenta —si bien en Chile y Argentina comenzaron antes—, tuvieron como principales estrategias

el recorte del gasto público, la desregulación y las privatizaciones (Gamarra, 1994). Estas medidas fueron tomadas en nombre del mejoramiento de los servicios y de la eficiencia en la administración, y en contra del monopolio del Estado burocrático, argumentos similares a los que se utilizan para defender la mercantilización de las escuelas. Sin embargo, un repaso rápido de los efectos más visibles que tuvieron las estrategias mencionadas muestra claramente que estas soluciones creadas en los países centrales para el «tercer mundo» o para «los países en desarrollo» sin tener en cuenta las historias, culturas y peculiaridades, terminan siendo, en el mejor de los casos, un mal negocio para la gente, y, en el peor, un retroceso en el que las pérdidas sociales y humanas es irreuperable (ej: privatización de servicios públicos).

Según Coraggio, la lógica de las actuales políticas sociales del Banco Mundial (Coraggio y Torres, 1997) que dan marco a las políticas educativas, puede interpretarse en tres sentidos principales: 1) para «continuar el proceso de desarrollo humano»; 2) para «compensar coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización»; y 3) para «instrumentar la política económica» (p. 14-15). A pesar de que este autor tiene una visión optimista acerca de las posibilidades de operar individual o sectorialmente dentro de las contradicciones y limitaciones de esa realidad, no cabe duda de que el conservadurismo tiene una «avasalladora iniciativa» en el discurso dominante de la que las fuerzas que podrían oponerse carecen, actuando de forma débil y defensiva.

A pesar de que el impacto de las políticas neoconservadoras ha sido negativo en múltiples ámbitos de la vida social y económica, similares propuestas para la educación mantienen —o renuevan— su vigor. Junto con las recomendaciones de las agencias internacionales y de los bancos para la economía, recetas semejantes con parecidos fundamentos se difundieron para los sistemas educativos: descentralización, sistemas de evaluación, énfasis en la educación básica, habilidades para el trabajo y eficiencia como principales criterios en el manejo de los fondos. La descentralización fue una de las más difundidas en la mayor parte de los países, bien a través de la municipalización o de la federalización. La mayor parte de los investigadores está de acuerdo en que una consecuencia de la descentralización, en gran parte de los países de la región, fue el aumento de la desigualdad, ya que se dieron servicios educativos con insuficiente o nula transferencia de fondos a distritos y estados con muy diferenciada capacidad de absorberlos y sostenerlos (Arnove, 1997; Munín, 1998; Tiramonti, 1998). Los efectos más relevantes fueron:

desinversión en infraestructura y equipamiento; disminución de los salarios docentes; aumento de las tareas asistenciales en la escuela; dificultades de los gobiernos provinciales para afrontar las necesidades de las escuelas; y menor exigencia sobre la calidad de la enseñanza (Pini y Cigliutti, 1999). De hecho, las condiciones y posibilidades de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de los distritos pobres empeoraron. Este efecto negativo no se compensó con un aumento de la democracia o de la participación en las comunidades, ya que en general cada sistema local mantuvo las características jerárquicas de sus orígenes.

La propuesta básica actual del Banco Mundial para el sistema educativo es minimizar la gratuidad y adoptar lo más posible el modelo de mercado (Coraggio y Torres, 1997). El correlato de las tendencias o corrientes a favor del mercado en educación, en los Estados Unidos, lo encontramos en las recomendaciones para los países «en desarrollo», que se enmarcan dentro de la subsidiariedad del Estado o el financiamiento basado en la demanda. Esta idea no es nueva, como casi ninguna de estas propuestas lo es, pero lo nuevo es que entra en las agendas de los bancos e instituciones de desarrollo internacionales, y, tarde o temprano, se convierten en «lo que hay que hacer» en América Latina. En estrecha relación con los movimientos que describimos por la elección de escuela y por la introducción del mercado en educación, encontramos que el Banco Mundial propone el financiamiento de la demanda como una tendencia del desarrollo (Patrinos y Ariasingam, 1998 en español; 1997 en inglés), y en Argentina y otros países de América Latina ya se está implementando y escribiendo sobre eso (Filmus, 1998; Llach, 1997).

Patrinos y Ariasingam (1998) definen el financiamiento basado en la demanda como «*la canalización directa de fondos públicos a personas, instituciones y comunidades en función de la demanda expresada*». Éste «*constituye una opción pragmática para la introducción de reformas necesarias, teniendo presentes las necesidades locales y los recursos disponibles*» (p. v). Entre los múltiples mecanismos descritos como parte de esta estrategia se encuentran los bonos escolares, dentro de un conjunto ecléctico que va desde las becas o las donaciones hasta la organización de la comunidad y el trabajo voluntario. Algunos de estos mecanismos se basan en la movilización de recursos de las comunidades, y todos en la información de que disponen los interesados para construir y expresar su demanda.

No dudamos de que las comunidades pueden potenciar en gran medida sus recursos, pero esto difícilmente puede llegar a satisfacer las

necesidades de los más desfavorecidos si no aumentan el nivel de empleo y el gasto social. La información y su posibilidad de utilización tampoco están equitativamente distribuidas en la sociedad, con lo cual la capacidad de demanda es prácticamente inexistente para los sectores más pobres, en tanto para los medios y altos es parte de su capital cultural. Más que contribuir al desarrollo, y especialmente al mejoramiento de oportunidades, este tipo de mecanismos tiende a mantener o a empeorar las situaciones de inequidad en educación, porque bajo la apariencia de que los recursos se utilizan de manera más eficiente y de que las comunidades tienen más protagonismo, se siguen distribuyendo de manera regresiva. Muchos de los argumentos y de las conclusiones de investigaciones que fundamentan la oposición a la elección y a los bonos escolares en los Estados Unidos, que fueron suficientemente expuestos, resultan aún más válidos para América Latina.

Este tipo de propuestas economicistas, además de considerarse universalmente útiles e ignorar todo contexto, desconocen la complejidad de los aspectos y relaciones implicados en el proceso educativo en sus distintas dimensiones. Pero, lo que es peor, desprecian los graves riesgos que encierran para nuestro crecimiento democrático las políticas que siguen girando alrededor de las necesidades de la economía y no de las necesidades sociales, tendiendo a segmentar más que a fortalecer y a segregar más que a integrar el ya castigado tejido social.

4. Reflexiones finales

El problema principal de la libertad que defienden los neoliberales, desde nuestro punto de vista, es que aquella, al igual que todos los demás bienes y derechos, no tiene una distribución equitativa en la sociedad, a menos que se complemente con el concepto de justicia, que no figura en el glosario neoconservador. La consecuencia concreta de tales prédicas y prácticas, en la mayoría de los países en las que penetraron, es el aumento de la desigualdad. La profundización en estos procesos fragiliza y deslegitima gradualmente la democracia, reduciendo cada vez más las opciones y esperanzas de muchos y aumentando el número de los que ven la violencia individual como su única alternativa.

En los Estados Unidos la polémica entre los que están a favor y en contra de la privatización es fuerte, pero hay acuerdo en que para mejorar la educación el Estado tiene que reforzar el financiamiento y en que los docentes son la «fuerza» del mejoramiento. Con respecto a las escuelas

charter, algunas brindan mejores condiciones de aprendizaje y de oportunidades para aprender a los alumnos desaventajados, pero la mayoría de las escuelas públicas podría trabajar mejor en condiciones similares. Los resultados muestran hasta ahora que la tendencia es hacia una mayor estratificación y privatización. Desde la perspectiva de la democracia y la equidad podríamos preguntarnos si es correcto que se use más dinero del Estado para promover mejores escuelas para algunos en lugar de desarrollar seriamente condiciones superables de enseñanza y aprendizaje para todos, y si es conveniente que fondos públicos financien lucrativos negocios en educación. En la práctica, la constitución de la escuela como una institución de mercado es una forma de controlarla mediante las corporaciones privadas.

Con respecto a los bonos escolares, diferentes estudios sobre programas de elección de escuela que permiten a los alumnos asistir a escuelas privadas usando fondos públicos llegan a conclusiones similares. Los resultados de estos programas son la segregación y el aumento de la estratificación social, el drenaje de recursos desde escuelas públicas ya empobrecidas hacia escuelas privadas, con frecuencia religiosas, y la conversión de la educación en un negocio. No hay evidencias suficientes de mejora en el rendimiento de los alumnos desaventajados que justifiquen la insistencia en los beneficios para la gente por parte de los defensores de los programas de bonos. Estos programas no son el camino para mejorar la educación y tienen consecuencias sociales negativas.

En los Estados Unidos la mercantilización es todavía una tendencia, pero hay fuerzas potentes que luchan por aumentar su influencia. El argumento de que los bonos escolares pueden ayudar a los estudiantes pobres y promover la libertad de los padres descansa en el modelo de mercado para corregir problemas sociales, en lugar de buscar soluciones políticas. Esta clase de respuestas ha tenido similares consecuencias en educación a las que tuvieron las políticas de desregulación promovidas por los neoliberales en otras áreas sociales desde los ochenta (por ejemplo, en salud y previsión: el aumento de la polarización social).

Siguiendo a algunos de los autores citados (Labaree, 1997; Popkewitz, 1997), es necesario considerar los fundamentos de este debate en sus más profundas diferencias filosóficas e ideológicas relacionadas con los conceptos de democracia y equidad. En el discurso de elección de escuela, los principios políticos de la ciudadanía y de la democracia han sido reemplazados por conceptos económicos como

eficiencia, competencia, libertad de consumo y contrato. Estas características pueden ser apropiadas para el mundo de los negocios, pero no sirven como valores para educar ciudadanos. En tales definiciones el ciudadano se convierte en consumidor, aislado de su comunidad. La educación, como un bien público, es inclusiva y proporciona beneficios sociales compartidos, en tanto como bien privado es exclusiva y brinda beneficios individuales selectivos. Si la educación se vuelve un bien privado para satisfacer a consumidores individuales y a empresarios, el individualismo y la competencia serán los únicos valores posibles, con el consiguiente retroceso del principio de equidad. En los Estados Unidos aumentará el número de estudiantes segregados y excluidos, y eso erosionará la democracia. En América Latina las mayorías serán segregadas y excluidas, y la democracia, ya frágil, será difícil de construir y sostener.

En tanto los principios consumistas orientados hacia el mercado amenazan con reemplazar los de la participación democrática, es crucial la búsqueda de otro tipo de alternativas, tales como formas de participación auténtica (Anderson, 1998), para constituir ciudadanos más activos y comprometidos que puedan llevar a la constitución de una sociedad más democrática y socialmente justa.

Notas

(1) «Los estándares académicos describen lo que todo estudiante debe saber y ser capaz de hacer en relación con los contenidos académicos de las áreas (por ejemplo: matemáticas, ciencia, geografía). También definen cómo los estudiantes demuestran sus habilidades y conocimientos» (U. S. Department of Education, 1996, p. 8).

(2) En los Estados Unidos las escuelas privadas, que constituyen alrededor del 15% del total de las escuelas, no reciben subvención por parte del Estado ni tampoco están sujetas a mecanismos de control de las autoridades educativas.

(3) *Edison Project* fue una interesante experiencia piloto de escuelas privadas en los Estados Unidos. El objetivo de su creador, Christopher Whittle, fue obtener capital para fundar un gran número de escuelas que dieran beneficio económico. Su estrategia para ganar más consiste en ahorrar dinero reduciendo burocracia y docentes y aumentando el trabajo voluntario de padres y alumnos (Weiss, 1999). Continuando en la misma línea bajo diferentes formas, actualmente *Edison* cotiza en la bolsa de valores.

(4) Algunas de estas alternativas institucionales que compiten con el control democrático directo son los recursos parlamentarios, la utilización de expertos, las ideas de competencia y de mercado, la descentralización administrativa.

(5) Los autores sostienen que «*si se quieren elevar los logros educacionales de los estudiantes afroamericanos, es mejor estrategia incrementar la calidad de sus escuelas que manipular demográficamente a la población*» (Henderson et al., 1996, p. 182). Sin embargo, tanto los recursos ante las sentencias de los tribunales en los casos de segregación, como los recursos ante el Control Estadístico del Producto para que guíe la calidad de la educación en el caso de la Asociación Nacional de Educación (NEA), son ejemplos de acciones antipolíticas.

Bibliografía

ANDERSON, G. L.: «Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education». *American Educational Research Journal*, 35 (4), pp. 571-603, 1998.

APPLE, Michael.: *Cultural politics and education*. NY, Teachers College Press, 1996.

ARNOVE, R.: «Neoliberal education policies in Latin America: arguments in favor and against». En: C. A. Torres y A. Puiggrós (eds.) *Latin American education. Comparative perspectives*, pp. 79-100. Colorado (U.S.A.) y Oxford (U.K.), Westview Press, 1997.

BERLINER, D. y BIDDLE, B.: *The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools*. NY, Longman, 1995.

BOWLES, S. y GINTIS, H.: *Democracy and capitalism: Property, community, and the contradictions of modern social thought*. New York, Basic Books, 1986.

BRANDLINGER, E., MAJD-JABBARI, M. y GUSKIN, S. L.: «Self-interest and liberal educational discourse: How ideology works for middle-class mothers». *American Educational Research Journal*, 33, pp. 571-598, 1996.

BRAY DUFF, A.: «The states of school reform: Vouchers, tax credits, charters all being tried». *Business Daily*, Los Angeles, CA., January 26, 1999.

CORAGGIO, J. L., y TORRES, R. M.: *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.

FILMUS, D.: «La descentralización educativa en el centro del debate». En: A. Isuani y D. Filmus (comps.) *La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición*, pp. 53-88, Buenos Aires, Norma, 1998.

FULLER, H.: *The crisis in urban education*. Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la American Education Research Association, Chicago, abril, 1997.

GASTIL, J.: *Democracy in small groups: Participation, decision making and communication*. Philadelphia, New Society Publishers, 1993.

- GEWIRTZ, S., BALL, S. J., y BOWE, R.: *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham & Philadelphia, Open University Press, 1995.
- HENDERSON, R., GREENBERG, N., SCHNEIDER, J., URIBE, O., y VERDUGO, R.: «High quality schooling for African American students». En: M. J. Shujaa (ed.) *Beyond desegregation: The politics of quality in African American Schooling*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 1996.
- HENIG, J.: *Rethinking school choice: Limits of the market metaphor*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1994.
- LABAREE, D.: *How to succeed in school without really learning: The credentials race in American education*. London & New Haven, Yale University Press, 1997.
- LAUDER, H., HUGHES, D., WATSON, S., WASLANDER, S., THRUPP, M., STRATHDEE, R., SIMIYU, I., DUPUIS, A., McGLINN, J., y HAMLIN, J.: *Trading in futures: Why markets in education don't work*. Buckingham & Philadelphia, Open University Press, 1999.
- LYOTARD, J.: *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester, England, Manchester University Press, 1984.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (segunda edición). Madrid, Ed. Morata, Paideia, 1997.
- LLACH, J.: *Otro siglo, otra Argentina. Una estrategia para el desarrollo económico y social nacida de la convertibilidad y de su historia*. Buenos Aires, Espasa Calpe/Ariel, 1997.
- MEIER, D.: *The power of their ideas: Lessons from a small school in Harlem*. Boston, Beacon Press, 1995.
- MOLNAR, A.: *Giving kids the business: The commercialization of Americas's schools*. Boulder, CO, Westview Press, 1996.
- MORANDO RHIM, L.: *Franchising public schools: An analysis of the linkage of charter schools and private education management companies*. Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la American Educational Research Association, San Diego, CA, abril, 1998.
- MUNÍN, H.: «Introducción a la discusión alemana sobre la 'autonomía' de la escuela». En: H. Munín (comp.) *La autonomía de la escuela: ¿libertad y equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa*, pp.9-40, Buenos Aires, Aique, 1999.
- MURPHY, J.: *Governing America's schools: The shifting playing field*. Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la American Educational Research Association, Montreal, Canadá, abril, 1999.
- MURPHY, J., GILMER, S., WEISE, R., y PAGE, A.: *Pathways to privatization in education*. Greenwich, Connecticut & London, England, Ablex, 1998.
- NATHAN, Joe.: *Charter schools. Creating hope and opportunity for American education*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1996.
- PARENTS AND TEACHERS ASSOCIATION.: Public school choice column. (Online) <http://pta.org/programs/pubsch2/htm> [1999, May 2], 1997.

- PARKER, L. y MARGONIS, F.: «School choice in the U.S. urban context: racism and policies of containment». *Journal of Education Policy*, 11 (6), pp.717-728, 1996.
- PATRINOS, H.A. y ARIASINGAM, D. L.: *Descentralización de la educación. Financiamiento basado en la demanda*. Washington, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1998.
- PETERS, M.: *Poststructuralism, politics, and education*. Westport, CT, Bergin & Garvey, 1996.
- PINI, M. y CIGLIUTTI, S.: «Participatory reforms in the global context of neoliberalism: The case of Argentina». *Theory into Practice*, 38 (4), 1999.
- PLANK, D. y BOYD, W. L.: «Antipolitics, education, and institutional choice. The flight from democracy». *American Educational Research Journal*, 31, pp. 263-281, 1994.
- POPKEWITZ, T.: *Sociología política de las reformas educativas* (segunda edición). Madrid, Ediciones Morata, Paideia, 1997.
- RAYWID, M. A.: *Focus schools: A genre to consider* (Urban University Series 106). New York, Columbia University, 1994.
- ROBERTS, C.: «Only two districts in U.S. use vouchers». *Albuquerque Journal*, B1-5, febrero 28, 1999.
- SPRING, Joel.: *Political agendas for education. From the Christian Coalition to the Green Party*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- TIRAMONTI, G.: «Reestructuración del sistema educativo argentino en la tensión del cambio y la permanencia de las tradiciones políticas». En: *Sociedad 12/13*, pp. 109-126, Buenos Aires, Argentina, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), EUDEBA, 1998.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.: *Goals 2000: Increasing student achievement through state and local initiatives*. Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center (ERIC), abril 30, 1996.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF EDUCATIONAL RESEARCH AND IMPROVEMENT, NATIONAL CENTER OF EDUCATIONAL STATISTICS.: *Public and private schools: How do they differ?* No. 12 (NCES 97-983). Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1997.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF EDUCATIONAL RESEARCH AND IMPROVEMENT.: *A national study of charter schools*. Second Year Report 1998. Washington, DC., U.S. Government Printing Office, 1998.
- VERDUGO, R., GREENBERG, N., HENDERSON, R., URIBE, O., y SCHNEIDER, J.: «School governance regimes and teachers' job satisfaction: Bureaucracy, legitimacy, and community». *Educational Administration Quarterly*, 33 (1), pp. 38-66, 1997.
- WAYMACK, N. y DRURY, D.: «Sizing it right: Class-size reduction and student achievement». *Policy Research*, vol. 1, issue 1. Alexandria, VA, National School Boards Association, 1999.
- WESTED & UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA.: *The findings and implications of increased flexibility and accountability: An evaluation of charter schools in Los*

Angeles Unified School District. Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la American Educational Research Association, Montreal, Canadá, junio 30, 1998.

WHITTY, G.: «Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries». *Review of Research in Education*, 22, pp. 3-47, 1997.

WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D.: *Devolution and choice in education: the school, the state, and the market*. Buckingham & Philadelphia, Open University Press, 1998.

WITTE, J. F.: «The Milwaukee voucher experiment». *Educational evaluation and policy analysis*, 20 (4), pp. 229-251, 1998.