

La neo educación liberal: una visión general acerca de las ideas neoliberales sobre la educación

Fernanda Santarrone

Università degli Studi di Bologna

Ariel Vittor

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Resumen

Conociendo las ideas generales del neoliberalismo (las cuales vienen siendo claramente esbozadas desde el pasado fin de siglo) no es difícil intentar colegir qué futuro plantea esta línea de pensamiento para la educación. En efecto, no puede escindirse la política educativa del neoliberalismo de las respectivas propuestas para otras áreas de la vida social (salud, medio ambiente, derechos humanos, crecimiento económico y distribución de la riqueza, entre otros) o de sus posturas frente a temas acuciantes de la agenda internacional (crisis económica, desigualdades sociales, desempleo, guerras, pobreza en crecimiento, etc.). Así pues, la inteligibilidad de las propuestas sobre política educativa que formula el neoliberalismo sólo puede plantearse si se es capaz de entender dicha política en el marco de las ideas globales de la corriente. Es éste el objetivo de nuestro artículo.

Abstract

Knowing the general ideas of neoliberalism (which have been clearly outlined since the end of last century), it is hard not to try to comprehend the future that this line of thought reserves for education. In effect, the education policy of neoliberalism cannot be distinguished from its respective proposals for other areas of social life (health, environment, human rights, economic growth and income distribution, etc) or from its stands with respect to other subjects of the international agenda (economic crisis, social inequalities, unemployment, war, poverty, etc). Accordingly, the intelligibility of the proposals regarding education policy formulated by neoliberalism can only be analyzed with the understanding of such policy in the framework of the global ideas of the movement. The last is the aim of this article.

La crisis de los sistemas educativos bajo la óptica del paradigma neoliberal

Desde la perspectiva neoliberal universal, los sistemas educativos de Latinoamérica están inmersos en una honda crisis en cuanto a los servicios que prestan. Guiados por criterios y categorías casi exclusivamente economicistas, los teóricos neoliberales sostienen que la educación atraviesa una crisis de eficiencia, eficacia y productividad que se enmarca en la crisis más general del Estado de Bienestar como formación política.

Las críticas neoliberales apuntan fundamentalmente a subrayar una baja productividad y una reducida eficiencia de los sistemas educativos, resultantes de una expansión acelerada de tales servicios, verificada en el marco de las políticas del Estado de Bienestar. Según los neoliberales, tal expansión no tuvo como contrapartida una distribución eficiente de los recursos disponibles y un control eficaz sobre los resultados obtenidos, medidos éstos en parámetros de “productividad”.

Desde este paradigma, los gobiernos latinoamericanos que se propusieron la ambiciosa meta de alcanzar una cierta universalización de los servicios, la alcanzaron solamente a costa de sacrificar la calidad de la educación. El crecimiento cuantitativo finalmente alcanzado se habría logrado sin un correspondiente crecimiento cualitativo. Ello llevó a un progresivo deterioro de la calidad de los servicios educativos brindados y a un descenso de la productividad de las instituciones estatales involucradas (escuelas y demás reparticiones oficiales). La crisis educativa deviene, ante la mirada neoliberal, una crisis de eficiencia, que se convirtió en una crisis de calidad.

El esfuerzo teórico de los neoliberales apunta a mostrar una incompatibilidad entre el crecimiento y extensión de los servicios educativos y la calidad de dichos servicios. Para los neoliberales, las políticas de universalización de la educación -y su consiguiente extensión progresiva hacia todos los sectores de la sociedad- son políticas antagónicas e irreconciliables con una mejora en la calidad de los servicios prestados. Así, mayor número de ciudadanos con acceso a la educación, por lo menos a los niveles iniciales de la misma, es sinónimo de deterioro del nivel educativo. La masificación de la educación sería entonces la responsable de aulas y escuelas abarrotadas, escasez de vacantes, carencias edilicias, insuficiente número de libros, muebles y equipamientos imprescindibles para cada alumno, entre otras calamidades que conspiran contra un buen rendimiento educativo. Los neoliberales llaman a esto plantearse “objetivos exagerados”, es decir proponerse metas inalcanzables en función de los recursos disponibles.

Bien analizado, este diagnóstico de la crisis educativa que realiza el neoliberalismo es coherente y solidario con el diagnóstico que también hace esta corriente acerca de la crisis del Estado benefactor. El Estado, al intervenir persiguiendo el utópico objetivo de garantizar un acceso democrático a la educación en realidad, estaría condenando a los ciudadanos a una suerte de punición, al entraparlos en la obligatoriedad de un sistema educativo de baja calidad y condenado a una degradación progresiva, de persistir el intervencionismo de miras benefactoras.

Pablo Gentili sostiene sobre esta crucial cuestión: “*semejante diagnóstico estriba en tres premisas extensibles a todo el campo de las políticas sociales: a) los gobiernos no sólo han sido incapaces de asegurar calidad y cantidad, sino que son estructuralmente ineptos para combinar ambas dinámicas; b) la expansión de los servicios educacionales es un objetivo ya conquistado por casi todos los países de América Latina, siendo los índices de exclusión y marginalidad educativa expresión clara de la falta de eficiencia del sistema y no de su escasa universalización; c) la posibilidad de combinar calidad y cantidad con criterios igualitarios y universales es una falsa promesa de los estados interventores y populistas*” (Gentili, 1996).

En la perspectiva neoliberal la ecuación se plantea simplemente así: todas las intervenciones del Estado son perniciosas, el Estado de bienestar intervino para asegurar la educación, *ergo*, su intervención fue nociva por cuanto no hizo otra cosa que empeorar la calidad de los servicios educativos que se prestaban.

El intervencionismo no es aceptado por el neoliberalismo porque, de acuerdo a sus diagnósticos, el mismo habría limitado los criterios de competitividad en la escuela. A esta institución le estaría faltando –de acuerdo a la visión neoliberal- justamente la introducción de mecanismos de competencia, al estilo de los que rigen en un mercado absolutamente desregulado, para lograr aumentar la optimización en la asignación de recursos.

Por otro lado, esta línea de pensamiento sostiene que las dimensiones de los sistemas educativos nacionales los convierten en monstruos burocráticos de muy difícil conducción. Coherentemente con su lógica de un Estado mínimo, el neoliberalismo argumenta que la problemática educativa no se resuelve aumentando el gasto educativo, sinónimo de mayor burocracia para sus defensores, sino que es preciso “gastar mejor” las partidas o recursos ya disponibles. Es decir que el neoliberalismo propone enfrentar la crisis de los sistemas educativos, crisis reconocida por distintos actores sociales y tendencias ideológicas, sin aumentar los recursos financieros y materiales afectados a la educación, sin incrementar el gasto educativo (los liberales no

hablan de “inversión en educación”) y empleando la misma cantidad de docentes, de escuelas y de aulas disponibles. ¿En dónde está la clave para resolver la cuestión? Es simple: se trata de introducir en las escuelas el libre juego de las reglas del mercado, reconociendo que sólo el mercado puede garantizar, con su “mano invisible”, una mayor eficacia en la asignación de los recursos, seleccionando las instituciones triunfadoras de una competencia descarnada.

Así pues, la crisis de los sistemas educativos se resolvería transfiriéndolos al ámbito del mercado, negando su condición eminentemente social, para hacer de ella una mercancía más. Como se sabe, a las mercancías no se accede mediante la posesión de derechos sobre las mismas, sino a través de un poder de compra; las mercancías las adquiere el que puede.

El uso y disfrute de la educación estaría solamente amparado por las protecciones legales que una legislación de inspiración neoliberal puede reconocer al uso y disfrute de cualquier posesión privada.

En definitiva, el ciudadano pasaría de ser tal a convertirse en un consumidor que, enfrentado a una oferta de bienes y servicios, puede elegir, guiado por su “racionalidad”, los que más le convengan en función de sus intereses. Del mismo modo sucedería con la educación: en un mercado completamente desregulado y atravesado por una fuerte competencia, los consumidores (ya no ciudadanos) accederían a ella como a cualquier servicio, optando de entre los que se ofertan y apostando a que la competitividad sea el aliado para ofrecer un mejor servicio.

Responsabilidades

Los neoliberales piensan que es necesario señalar a los culpables del desmadre producido en los sistemas educativos, para así identificar a quienes *no* estarían habilitados para elaborar soluciones sobre el mismo.

Sin dudas, el primer responsable señalado es el Estado de bienestar, benefactor o interventor, entre otras denominaciones. Como se adelantó, para esta perspectiva la intervención estatal en la educación produjo resultados totalmente contrapuestos a los planificados. Así, por ejemplo, el objetivo de universalizar los servicios educacionales sólo llevó a un creciente deterioro de las condiciones y de la calidad de la educación, medido a partir de diversos índices (alumnos por aula, recursos por alumno, entre otros). Al construirse un monopolio estatal de la educación pública, su propia naturaleza estatal-monopólica privó a la escuela pública de la competencia nece-

saría para optimizar el empleo de los recursos disponibles y mejorar sus funciones. Persiguiendo la igualdad, el Estado sólo consiguió desalentar el esfuerzo individual en la educación, desvalorizando así los méritos personales. Además, el propio aparato estatal incurrió en una excesiva burocratización y agigantó los propios problemas administrativos que supone manejar un sistema nacional de educación.

En segundo lugar en la lista de culpables sindicados por los neoliberales están quienes estos identifican como principales “cómplices” del Estado intervencionista: los sindicatos. Para esta línea de pensamiento el sindicalismo ha exigido el compromiso del Estado con el financiamiento y el apoyo permanente a la educación, el aumento de la inversión y los recursos destinados al sistema educativo, la expansión de la escuela pública, y una intervención decidida para garantizar un acceso igualitario a la escuela. En pocas palabras, para los neoliberales, los sindicatos han demandado un continuo intervencionismo estatal y por lo tanto han sido cómplices del estatismo paralizante y burocratista, objeto de las críticas y acusaciones que ya hemos reseñado. Poca importancia le asigna el pensamiento neoliberal a las contradicciones y frecuentes enfrentamientos que el movimiento sindical -y especialmente el que aglutina a los trabajadores de la educación- ha tenido con el Estado y sus políticas sociales y educativas, en especial en América Latina; directamente se ignoran estos enfrentamientos, con lo cual obviamente se empobrece la mirada sobre el tema.

Y finalmente, hay un tercer actor responsable de los problemas de la educación: se trata de la sociedad toda. A ésta se le acusa de haber depositado una total confianza en las instituciones del Estado de bienestar, confiando tranquilamente en que el intervencionismo siempre acudiría a resolver los problemas sociales mientras que los ciudadanos tendrían que limitarse a esperar la salvación estatal sin aportar nada de su esfuerzo. En palabras de Gentili: “*El Estado de bienestar creó (...) las condiciones de una profunda indisciplina social basada en la confianza que la comunidad acabó depositando en las falsas promesas que los propios estados han formulado y que los sindicatos han exigido: la necesidad de construir una escuela pública, gratuita y de calidad para todos*” (Gentili, 1996). Con ello se perdería una ética individualista, de reminiscencias calvinistas, centrada en el esfuerzo *individual* constante, guiado por el amor al dinero y una insaciable ambición por el progreso material.

En consecuencia, el neoliberalismo resuelve todas las contradicciones sociales mediante el simple expediente de privatizar las responsabilidades. Si la escuela pública está en problemas la culpa es de los propios ciudadanos

por esperar todo de la asistencia estatal, por negarse a competir unos con otros para probar que sólo los “mejores” tienen derecho a triunfar, mientras que los “peores” deberían contentarse con las sobras del banquete de los primeros. Por ello es que, según el neoliberalismo, hay que desconfiar profundamente de las intervenciones del Estado, no solamente en la educación sino en cualquier área de la vida social y apostar al mérito desplegado por cada individuo para mejorar las cuestiones públicas, y la educación entre ellas.

Estrategias y propuestas para salir de la crisis en el pensamiento neoliberal

Resumidamente, puede decirse que para esta perspectiva la solución sólo puede encararse a partir de una institucionalización de la competencia en los ámbitos educativos. Según Gentili, habría dos grandes objetivos perseguidos: establecer mecanismos de control de calidad, que puedan medir la productividad y el rendimiento en las escuelas, y rearticular el sistema educativo con el sistema productivo. A través del primero se podría garantizar el principio del mérito y la reglamentación de los criterios de competencia entre las escuelas; con lo cual se aseguraría la supervivencia de los “mejores” mientras que se identificaría a las instituciones ineficientes. Con el segundo, el mercado laboral y el sistema productivo serían los encargados de emitir “señales” acerca de hacia dónde hay que orientar la política educativa y por consiguiente en qué debe consistir la educación de las futuras generaciones.

En la ejecución de estas propuestas, los neoliberales intentan conciliar la centralización y la descentralización de los sistemas productivos. Cuando hablan de descentralización, están proponiendo la transferencia de las escuelas de la órbita nacional o federal a las autoridades provinciales y, si fuera posible, a las municipales. Cuando mencionan la centralización aluden al desarrollo de reformas curriculares y programas de evaluación desarrollados desde esferas nacionales con un altísimo grado de centralización en su planificación y ejecución. En una palabra, se descentraliza el financiamiento de las escuelas, pero se centraliza férreamente el control sobre el desempeño de las mismas.

Pero además, y siempre en la óptica neoliberal, cualquier intento de reforma orientado por la decisión de generar competencia hacia el interior del sistema educativo no puede ser dejado en manos de quienes condujeron la educación a una situación crítica. Si se trata de convertir a las escuelas en

sucedáneos de empresas privadas, los neoliberales derivan de aquí la obvia conclusión de que hay que consultar a los empresarios poderosos para introducir los cambios sugeridos. Ello traería dos ventajas: se empaparía al sistema educativo de la lógica de la competencia presente en mercados crecientemente desregulados en los que los empresarios desarrollan sus actividades, y además se obtendría una fuente de financiamiento extra para las escuelas ya que estos actores sociales han conseguido concentrar mucho dinero y ahora podrían invertirlo en las proyectadas escuelas-empresas.

Otras “neo-ideas” sobre educación

Existen otras ideas que el neoliberalismo ha desplegado con su declarado propósito de atender a la crisis de los sistemas educativos. Éstas se reseñan brevemente a continuación.

En primer lugar, para el neoliberalismo, es imprescindible introducir el arancelamiento de los estudios en algunos niveles de la enseñanza, fundamentalmente en el nivel superior (que comprende a las Universidades e institutos terciarios). Sostienen este argumento diciendo que al perseguir el Estado el objetivo de la gratuidad de los estudios superiores, está otorgando un subsidio injusto para algunos sectores sociales y penalizando a otros. Por ejemplo, la gratuidad de la enseñanza superior no garantiza automáticamente que los sectores de menores recursos accedan a ella; por el contrario, en las aulas universitarias (siempre según el neoliberalismo) es manifiesta la presencia de estudiantes de nivel socioeconómico medio o medio-alto. Estos estudiantes están en condiciones económicas de abonar un arancel por los estudios que reciben, pero en los hechos gozan de un servicio gratuito. Entonces, el Estado estaría subsidiando a un sector social con la prestación gratuita de un servicio que ese sector podría tranquilamente pagar. El remedio propuesto es simple: que los que asisten a la Universidad paguen un canon por hacerlo. Esto supondría una privatización apenas encubierta de una parte de la oferta educativa, pero esa es justamente la idea que persiguen los neoliberales: presionar para que el Estado deje de prestar servicios o brindar asistencia y seguridad social, convirtiendo las prestaciones en mercancías sujetas a una lógica mercantil absolutamente desabrada.

Otro aspecto de la propuesta neoliberal se centra en la directa privatización de todos aquellos bienes o “paquetes de servicios” que pueden ser susceptibles de generar ganancias, como ser editoriales universitarias, laboratorios, hospitales, servicios de investigación y extensión social, entre otros.

También, el neoliberalismo, pese a su declarada intención de reducir el gasto público en materia social y de ajustar permanentemente el presupuesto estatal, realiza un uso activo de éste para sostener a la actividad privada en materia educativa, concediendo subsidios a establecimientos educativos particulares, sean estos confesionales o no. Mientras se insiste en la dureza y la inflexibilidad en materia de gastos por un lado y ante las escuelas públicas, existe una dotación nada despreciable de dinero que se invierte en subsidiar instituciones privadas dedicadas a la enseñanza, bajo el argumento de apoyar a estas entidades que atienden necesidades educativas.

Además de incidir en el financiamiento de la actividad educativa mediante las propuestas de privatización, el neoliberalismo también propone implementar y ejecutar medidas de desregulación del funcionamiento del sector educativo privado, destrabando las normas que rigen su actividad y derribando cualquier barrera que limite la competencia de la oferta de los particulares en materia educativa. Norma Paviglianiti, docente e investigadora especializada en política educativa sostiene que estas medidas desregulatorias *“liberalizan las condiciones de funcionamiento del sector privado (académicas, de calificación y certificación de estudios, de otorgamiento de títulos habilitantes (...) etc.) lo que les permite entrar en competencia en mejores condiciones que las que pueden ofrecer los servicios educativos del sector público”* (Paviglianiti, 1991).

El proyecto educativo neoconservador

Poder dar cuenta de las tendencias ideológico-pedagógicas que caracterizan a este momento histórico particular por el que atraviesa la educación, especialmente en Argentina, supone de antemano tener presente una serie de limitaciones, entre las cuales la más importante se vincula con los tiempos de la reflexión. Pues, la función intelectual se ejerce o bien con adelanto o bien con retraso, pero nunca o, excepcionalmente, rara vez sobre la marcha de los acontecimientos que están teniendo lugar. Esto no remite a pensar en una falta de compromiso o de deber para con los hechos que se analizan sino que está en relación con la necesidad de no aventurarse a sacar conclusiones que pueden ser erróneas y que impedirían la comprensión, el entendimiento y la participación en el propio tiempo. Pero a pesar de ello, y corriendo el riesgo de tal desventura -ya que como sostiene Umberto Eco el ejercicio de la reflexión no exime de la asunción de responsabilidades individuales (Eco, 1998)-, tras las consideraciones realizadas líneas arriba sobre los objetivos y

características de la nueva política neoliberal en materia educativa, en las páginas sucesivas se intentará bosquejar un panorama general de la situación educativa argentina (en particular) y mostrar no pocas conexiones entre los fines educativos que caracterizaron el nefasto período de la historia nacional que se extendió del '76 al '83 y los fines, objetivos o metas que pueden vislumbrarse, en este campo, en el período que va del '89 a la actualidad.

El neoconservadurismo, la posición subsidiaria que ha decidido, no aleatoriamente, adoptar el Estado, la descentralización o federalización de la educación media y la desregulación de la educación, hechos que describen lo que está sucediendo en la actualidad, son sólo algunos de los muchos factores que ponen de manifiesto la quiebra del sistema educativo argentino, quiebra en la que se materializan no sólo la pobreza educativa sino también la social; quiebra que se relaciona con la primacía del campo económico sobre el social y el cultural. Pero de ninguna manera esta crisis responde a un corte abrupto sino que es la resultante de un proceso puesto en marcha desde mediados de la década del '70 a través de la adopción de medidas apreciables a mediano y largo plazo, medidas que lograron alterar estructuralmente el sistema educativo –así como el funcionamiento de la sociedad política y civil- llegando a desgastar y desmoronar las instituciones y prácticas pedagógicas en un contexto en el que el silencio fue una de las formas más exacerbadas de la complicidad.

Hoy, en medio del desorden neoliberal, las sucesivas crisis de legitimación por las que atraviesa el capitalismo tardío y las embestidas permanentes del mercado, el ámbito educativo va perdiendo su identidad –lo que no nos debe sorprender en una sociedad en la que las identidades individuales y colectivas se constituyen cada vez más de manera errática- y su autonomía. Una vez más la economía ejerce su hegemonía sobre el campo de la pedagogía.

Indudablemente, el proceso de reestructuración nacional que se puso en marcha a mediados de los '70 en Argentina puede decirse que, hoy por hoy, ha logrado un formidable éxito y no sólo a nivel económico sino también social y político. El nuevo poder económico argentino finalmente se manifiesta en un grupo de empresarios nacionales y extranjeros que manejan grandes capitales, controlando una abrumante cifra de empresas del mercado local cuyas actividades son más que diversificadas. ¿Y el Estado? Bueno, el Estado –tal como lo planearon y añoraron los militares del '76- ha abandonado su antigua función intervencionista, pero en cierto sentido. La ha abandonado en tanto intervenía a favor de la mayoría necesitada de la población, pero la ha retomado en tanto sus medidas tienen por objeto favorecer a

unos pocos y perpetuar el orden establecido, el *status quo*, para que estos pocos continúen enriqueciéndose a expensas de la pobreza económica, cultural, crítica y reflexiva de la mayoría.

La jibarización del Estado, la decisión de hacer a un lado sus funciones intervencionistas, el cambio sustancial de la estructura productiva y la reversión de la dinámica sustitutiva (Gentili, 1996) son medidas que manifiestan explícitamente la correspondencia del proyecto actual con el proyecto autoritario de país bosquejado por las Juntas Militares de los '70. El proyecto de reestructuración planificado y puesto en marcha por ellas no sólo ha continuado a lo largo de los gobiernos civiles que vinieron a continuación sino que, peor aún, en los últimos (sobre todo en los períodos menemistas) se ha perfeccionado y aplicado a raja tabla. El resultado: un país cada vez más subdesarrollado, dependiente, antidemocrático, excluyente e injusto.

Esta realidad material no puede menos que impactar en la materialidad de la conciencia. La hegemonía del universo mercantil se ha convertido en el lugar por excelencia en el que los individuos "naturalmente" construyen su identidad.

En el marco de permanentes crisis de legitimación por las que atraviesa el capitalismo tardío, la escuela –si bien como afirma Gentili no es el único lugar productor y reproductor de las prácticas- desempeña una función primordial. Esto explica el porqué desde la lógica neoliberal se arremete contra la escuela pública, porque a partir de medidas que tienden a producir estrategias culturales la escuela pública es la escuela de las mayorías, y como afirma Getinli el neoliberalismo sólo logra imponer sus políticas antidemocráticas en la medida en que logra desintegrar culturalmente la posibilidad misma de existencia de derecho a la educación y de un aparato institucional tendiente a garantizar la concretización de tal derecho.

Pero no solamente la educación primaria y media están padeciendo los avatares –de los que aún no se sabe si podrán recuperarse- de la política implementada por el gobierno nacional. La Universidad que intentaba reconstruirse (luego de las heridas de envergadura que le dejara la persecución ideológica y simbólica de la última Dictadura Militar) en el marco de los principios de la Reforma Universitaria es hoy uno de los puntos clave afectados por la reconversión económica, social y política neoconservadora.

Desde el '89, aproximadamente, las políticas universitarias son víctima de las medidas adoptadas por el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) en su afán de reconvertir las relaciones entre Estado y sociedad. Por medio de la legislación y la asignación de recursos financieros (presupuesto) desde la cúpula del poder económico y político se mueven los hilos de la regulación y reor-

ganización de la Universidad de acuerdo a las demandas del modelo neo-conservador. Al igual que como ocurrió durante la última Dictadura, hoy la Universidad (y la educación en general) es vaciada –por otros métodos quizás menos obvios pero no menos violentos- de contenidos y recursos humanos. Como sostienen las docentes argentinas Susana Vior y Norma Paviglianiti “...a partir de julio de 1989 se acentúa la escasez de recursos por la disminución de las partidas del tesoro nacional que se giran a las UN, y comienza a propiciarse, desde el Ministerio de Educación y Justicia, el arancelamiento de los estudios de grado y otras medidas de ajuste financiero” (Vior y Paviglianiti, 1995). La educación universitaria queda atrapada así, en medio de un “cuello de botella” económico, en la disputa de los agentes hegemónicos por una calidad para pocos y una tendencia –ya casi irrefrenable- que intenta aunar los fines y objetivos de la educación con los del mercado (competencia y exclusión).

La educación comienza a ser presentada como un producto más del mercado de bienes –simbólicos y materiales– al que sólo tienen acceso aquellos grupos –sectores ínfimos– de la población con solvencia. En lugar del Estado, es el Banco Mundial quien hoy pone e impone normas, medidas, reglas, etc. en materia educativa, y desde ya lo hace selectivamente atendiendo a áreas “prioritarias” (relacionadas preferentemente con la informática y ciencias exactas –como la matemática), áreas vinculadas a los conceptos de eficacia, rentabilidad; en definitiva, áreas que no atentan –por medio de la crítica y la reflexión- contra el *status quo*.

Actuando contra los pilares de la escuela y Universidad pública y restringiendo la posibilidad de acceso a la educación –sobre todo por factores económicos-, el capitalismo tardío vacía de contenido los conceptos de democracia, derecho, justicia e igualdad –los mitifica, diría Roland Barthes- y reduciéndolos a pura forma rompe con la posibilidad de su concretización. Instauro el régimen del privatismo civil, de lo público despolitizado –señalaría Jürgen Habermas-, donde los ciudadanos ya no son ciudadanos sino consumidores que se interesan sólo por los rendimientos fiscales y dejan de participar en el ámbito de las decisiones efectivas que unos pocos toman en su lugar.

Sucede que en el marco de la crisis del fordismo, el capitalismo de fin de siglo ya no necesita únicamente establecer nuevas estrategias económicas (como lo ha hecho desde 1991 reduciendo el gasto público, restringiendo las oportunidades para mejorar la distribución del ingreso y aumentando, por ende, las desigualdes), sociales y políticas sino también culturales. Es en este contexto que hay que situar y comprender el nuevo rol que el Estado empre-

sario otorga a la educación como espacio de capacitación, entrenamiento y reconversión de la fuerza de trabajo en las unidades productivas.

Dualidad y marginalidad son las dos caras de la moneda de la política neoliberal educativa. Pues es en estas dos caras que se apoya el desarrollo contemporáneo de las sociedades competitivas; sociedades en las que el Estado apela, tal como lo hizo en el período que va del 76 al 83, al autoritarismo y a las prácticas antidemocráticas, a la represión física y simbólica –sobre todo a esta última, que como expresa Bourdieu en *La reproducción*, es la que posee un mayor alcance y una mayor sofisticación. De esta manera, el Estado neoliberal a través de la violencia opera como garante de la continuidad de la violencia del mercado. Reducido a la asistencia social el Estado argentino renuncia a lo que debería, en términos normativos, ser su deber: garantizar la justicia distributiva del bien educación. La educación se transforma en una mercancía más, en un tipo específico de propiedad al que tienen acceso sólo aquellos con capacidad solvente. La educación es ahora sinónimo de factor generador de ingresos.

Como se señalaba con anterioridad, cuando se habló de la existencia de déficits de legitimación en el capitalismo tardío, el mercado neoliberal necesita despolitizar (necesita instaurar el régimen del privatismo civil) para poder llevar adelante la resignificación de la educación como mercancía, estrategia merced a la cual mercantiliza a placer y, lo más triste, mercantiliza con consenso. Por ello “...*debemos diseñar y tratar de llevar a la práctica propuestas políticas que defiendan y amplíen el derecho a una educación pública de calidad. Pero también debemos crear nuevas condiciones culturales sobre las cuales tales propuestas cobren materialidad y sentido para los excluidos que, en nuestras sociedades, son casi todos...*” (Gentili, 1996).

La investigación curricular en el contexto neoliberal

La democracia representativa liberal que caracteriza, hoy en día, a la mayor parte de los regímenes constitucionales vigentes, a lo largo y ancho del globo, expresa una fuerte contradicción, un desacuerdo en relación con su naturaleza originaria: su éxito económico depende de la reconciliación entre neutralidad y moralidad -reconciliación que tiene por meta: la producción y reproducción de individuos a-políticos, anti-participatorios y, por lo tanto, heterónomos. Entonces, justamente, lo que se propone la lógica neoconservadora es relegar el disenso y el pluralismo a la esfera privada para asegurar así el consenso en la esfera pública. Pero ¿cuál es el punto de

encuentro entre la educación y la necesidad de relegar la participación o de reducirla al clientelismo político que tienen las “democracias” del capitalismo tardío?

Negar la política no es sinónimo de hacerla desaparecer pero conduce, irremediablemente, a los sujetos a la perplejidad ante sus manifestaciones y a la impotencia para actuar frente a ellas. Y no poco tiene que ver con esta “perplejidad” e “impotencia” el modelo de sujeto pedagógico que se pretende imponer desde el proyecto de reforma de la formación docente, por ejemplo. La propuesta, a nivel general, de la nueva Ley de Educación argentina es clara: focalizar la formación y precarizarla, formalización y precarización que aparecen manifiestas ante cualquier análisis no muy pormenorizado en el aspecto formal y de contenido, por ejemplo, de la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal.

La incorporación del área “Tecnología” (vista, desde ya, sólo en su importancia en el proceso productivo)¹ desde una perspectiva acrítica tendiente a incorporar en la formación de los niños una más que temprana “familiarización” con los objetivos que este imaginario social neoconservador crea y recrea es, más que una evidencia, una manifestación. Lo mismo ocurre con el Polimodal. Puestas a decidir, escoger entre la gestión empresarial, el arte, diseño y comunicación, etc. las escuelas de enseñanza media con baja matrícula o posibilidades edilicias no tienen opción: sólo pueden formar “técnicos” (si se nos permite la expresión), algo así como obreros calificados que cumplan con mayor eficacia (y rapidez) las tareas que depara el proceso productivo actual. Por ello los discursos que circulan desde ciertos lugares privilegiados de poder –como, por ejemplo, desde el gobierno– deben ser minuciosamente analizados teniendo presente, en forma permanente, tres puntos nodales: qué se proyecta, para qué y hacia dónde (como expresan Silvia Mainou, Susana Clemenceau y Susana Barda, docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue).

El rol de la educación en este contexto de crisis generalizada y ante las demandas de legitimación del capitalismo tardío resulta determinante, sobre todo para comprender la incapacidad actual para diseñar y elaborar proyectos viables compartidos y colectivos. Es en este marco en donde hay que tratar de efectuar el diseño y el análisis de los proyectos curriculares, trabajar crítica y reflexivamente sobre la incorporación de la denominada “tecnología educativa”, etc.

En lo que a las propuestas curriculares se refiere² no pueden dejar de contemplarse sus vínculos con las relaciones de poder y las luchas ideológi-

cas. En los discursos curriculares se cristaliza la lucha entre lo nuevo y lo viejo, y en el caso del discurso curricular puesto en marcha por la política educativa menemista (por ejemplo) puede verse la intención de no crear espacios de reflexión en el interior de los sujetos que involucra, la intención de dar a luz sujetos de respuesta más que de pregunta.

Lo expuesto cobra evidencia *per se* si se atiende al modo en que se expresa la transformación curricular en las prácticas pedagógicas; el lugar que ocupa el *currículum* como eje vertebrador de tales prácticas y los tipos de formación pedagógica que promueve.

Evidentemente, “...la comprensión de las prácticas docentes debe incluir una perspectiva que exceda los límites del aula y la intimidad del proceso de enseñanza y aprendizaje...” (Barbach, Bolsi, Bruno y Celman, 1998) para captar la problemática en toda su dimensión. Las presiones y necesidades que son parte del proceso de globalización cultural y económica pueden observarse en las reformas que en la elaboración curricular se han efectuado.

Si se piensa el *currículum* en torno a tres órdenes (normativo, discursivo teórico y discursivo formativo) y se realiza una reconstrucción del campo curricular argentino vinculándolo con los demás discursos y campos, haciendo hincapié en esta construcción sociopolítica particular, sin grandes escollos puede apreciarse en el escenario que rige desde los '90 la intención de los lineamientos políticos educativos. Resultan más que explícitos los cambios que la reforma curricular busca generar en lo que a la autonomía, función y dinámica de la Universidad y escuela pública se refiere.

Como ya se ha señalado, desde fines de los '80 las instituciones educativas en Argentina se hacen portadoras de compromisos (en relación al desarrollo de determinados conocimientos, destrezas, aptitudes, valores, etc.) que tienen por meta responder a las demandas de la producción industrial de la nueva filosofía económica. En medio de un imaginario social, colectivo que representa la práctica docente en base a postulados que sintéticamente pueden ser reducidos a cuatro afirmaciones: 1- “La escuela es sólo el aula”, 2- “A enseñar se aprende observando”, 3- “Enseñar es transmitir”, 4- “La docencia es un apostolado” (Barbach, Bolsi, Bruno y Celman, 1998) la posibilidad de producir cambios en aquellas relaciones injustas por medio de la práctica docente se tiñe de gris, al menos hasta tanto no se revelan las relaciones que se están trazando entre docentes-alumnos para con el conocimiento social. En medio de un paradigma de formación que resalta los procesos de observación acrítica, imitación y reproducción-repetición se hace difícil pensar en procesos reflexivos durante las prácticas.

Cualquier análisis vinculado al campo educativo no puede obviar el carácter científico-ideológico de las teorías que subyacen tras toda práctica educativa, así como tampoco puede dejar de lado la relación entre organización institucional y experiencias formativas. Pero más aún debe contemplar el papel del *currículum* en tanto eje central determinante de las concepciones y modalidades de las prácticas académicas. El *currículum* es un “*organizador institucional*” (Barés, Biolatto, Carrara y Ottmann, 1998) entrecruzado y constituido por diferentes apreciaciones en torno al conocimiento, la ciencia, la enseñanza, la investigación, etc. Toda propuesta educativa está inmersa en un contexto, por lo que es dentro de este contexto, justamente, que hay que tratar de desentrañar cuáles son las problemáticas a las que atiende e intenta paliar. Por eso, poder dar cuenta de las transformaciones curriculares implica tener permanentemente presente su relación con la crisis social y política que padecen las sociedades basadas en una economía (y política) regida por las demandas y necesidades del modelo neoconservador. Las políticas neoliberales no ocupan un lugar secundario en lo que respecta a la ausencia de proyectos globales comunes y autónomos, así como en lo que a las tensiones entre las esferas pública y privada se refiere.

Deteniéndose en la problemática del diseño curricular de la Argentina del 89 a la actualidad puede verse cómo predomina un discurso hegemónico centrado -reducido- a dos campos: el de los contenidos y el de la evaluación. Este discurso que aboga por una determinada concepción del *currículum* tiende, respondiendo a las políticas implementadas oficialmente, a anquilosar, en lugar de descongestionar, las posiciones hegemónicas que algunos actores ocupan en la red productiva del poder no sólo en el campo educativo.

Los análisis en torno a la problemática curricular ponen en evidencia una especie de doble vínculo, doble vínculo en el que, por un lado, se presentan las reformas como necesarias para revalorizar y reforzar disciplinas específicas (Matemática y Lengua) con el objetivo explícito de instrumentalizar el saber y, por otro, ocultamente, se pretende mediante la construcción de modelos de pensamientos “...*bloquear la posibilidad de pensar más allá de lo inmediato y de intervenir a partir de un análisis crítico de la situación actual, con miras a un futuro posible*” (Migueles, 1998).

Las decisiones curriculares adoptadas desde fines de los '80 tienden a estrechar los lazos entre saber, ciencia y tecnología sólo con la intención de poner el campo intelectual al servicio de las decisiones y necesidades económico-administrativas. Así, la formulación/imposición de contenidos específicos como “socialmente válidos” contribuye a la atomización del conocimiento. La taxonomía de los contenidos no tiene otro objeto que favorecer

la asimilación pasiva de ciertas informaciones, la atrofia de la crítica, la reflexión y el compromiso. Recurriendo a las categorías de “verdad” y “objetividad” el saber técnico/instrumental se presenta como aliado de la eficacia, la productividad y la calidad, y como bien se sabe estas nociones remiten a una visión educativa concreta: la pragmática-utilitarista.

El recurso a la “calidad” opera como encubridor de la cosificación y cuantificación de la que es víctima la realidad educativa actual, realidad que aboga por la emergencia de un sujeto pedagógico carente de iniciativa, pasivo y a merced de lo que los “productores de sentido” le tengan deparado. De ahí la imperiosa necesidad de recuperar el *currículum* en su dimensión global, como proyecto político, como totalidad integrada por creencias, costumbres, valores, disciplinas parte de un marco histórico, político, económico, epistémico, técnico y teórico determinado.

Notas

- ¹ Vaya a modo de ejemplo de la propuesta que se hace desde el área “Tecnología” cómo a los alumnos de quinto grado se los hace participar dentro de cada uno de los momentos del proceso productivo (producción, circulación y consumo) en la elaboración de dulces caseros.
- ² Considerando el currículum como una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta de política educativa pensada e impulsada por diversos grupos sociales. Ver: Palou, M., De Pascuale, R. y Pastor, L. (1998). Entrecruzamientos sociopolíticos de una propuesta curricular. En: Encuentro Nacional de Formación Docente. Santa Fe: FAFO-DOC, UNL, UNESCO.

Referencias

- Barbach, N., Bolsi, M., Bruno, G. y Celman, S. (1998). Transformación curricular y prácticas docentes. Apuntes sobre una investigación. *Revista del Encuentro Nacional de Formación Docente*, 1, 35-42.
- Barés, H., Biolatto, R., Carrara, D. y Ottmann, G. (1998). El cambio curricular como estrategia de transformación institucional. *Revista del Encuentro Nacional de Formación Docente*, 1, 13-23.
- De Nieva, E., Alurralde, A. y Herrera, M. (1998). El decálogo del buen docente o la configuración imaginaria de una profesión. *Revista del Encuentro Nacional de Formación Docente*, 1, 24-34.
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen. [Orig. 1997].
- Gentili, P. (1997). Adiós a la escuela pública: el desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

- Gentili, P. (1996). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Ponencia presentada en el congreso internacional Neoliberalismo versus Democracia, Universidad Complutense de Madrid, 28 y 29 de noviembre de 1996. *Revista electrónica Archipiélago* (<http://www.archipelago-ed.com>), 29.
- Migueles, M. (1998). El problema del curriculum en la situación argentina hoy. *Revista del Encuentro Nacional de Formación Docente, 1*, 3-12.
- Palou, M., De Pascuale, R. y Pastor, L. (1998). Entrecruzamientos sociopolíticos de una propuesta curricular. *Revista del Encuentro Nacional de Formación Docente, 1*, 43-51.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Santarrone, F. (2000). Sobre la importancia de la investigación curricular. *Revista Aula Universitaria, 3*, 36-44.
- Vior, S. y Paviglianiti, N. (1995). La política universitaria del gobierno nacional. (1989-1994). *Revista Espacios, 15*, 25-42.

