

Política(s) y pedagogía(s) nuestroamericana(s): un análisis en el contexto de los discursos del cambio y la innovación educativa

Pablo Adrián Imen*

Recibido: 18/04/2017

Aceptado: 13/06/2017



Resumen

Detrás de los diagnósticos sobre la «crisis de los sistemas educativos» se esconden perspectivas, intereses y proyectos diferentes y antagonicos. En este texto nos proponemos desbrozar la convivencia conflictiva de las —a nuestro juicio— tres grandes tendencias que disputan el sentido de la política pública y la aceptación de sus respectivos diagnósticos y propuestas: la tradición de la educación pública, la tendencia neoliberal—conservadora—neocolonial y, la de inspiración emancipadora. Intentamos conceptualizar sus elementos sustantivos a partir de un relevamiento histórico y contextual, dando cuenta de las batallas por la política educativa y el modelo pedagógico que controvierten de modo abierto o velado en un mundo cada vez más violento o agresivo. La pregunta que orienta el texto es ¿qué educación para qué mundo?

Palabras clave

Neoliberalismo, emancipación, proyectos político—educativos, pedagogías en disputas.

Ouramerican policies and pedagogies: an analysis in the context of the discourse of change an educational innovation

Abstract

Behind the diagnoses on the «crisis of the educational» models perspectives, interests, different and antagonist processes are hidden. In this text we propose to analyze the conflictive coexistence of —in our opinion—, the three great tendencies that dispute the sense of public policy and the acceptance of their respective diagnoses and proposals: the tradition of public education, neo liberal—conservative—neocolonial tendency, and the emancipatory inspiration. We attempt to conceptualize its substantive elements starting with a historical and contextual survey, showing the battles over the educational policy and the pedagogical model which argue openly or veiled in a more and more aggressive or violent world. The question that guides the text is: Which education to which world?

Key words

Neoliberalism, emancipation, political educational projects, pedagogies in dispute.

* Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: pabloadrianimen@gmail.com

1. Introducción: ¿qué educación para qué mundo?

En estos días —continuando una extensa y trágica tradición imperial— asistimos a nuevos hechos de violencia perpetrados por Estados Unidos contra la vida y la integridad de personas y países. Dichos actos se despliegan recurriendo a las más inauditas excusas que esconden, a fin de cuentas, un fin inconfesable: el imperialismo estadounidense intenta revertir el proceso de declive de la hegemonía norteamericana así como perpetuar la reproducción del orden capitalista neoliberal—conservador—neocolonial. Los riesgos de una conflagración se incrementan día a día¹ y el mapa que ofrece este proyecto civilizatorio no puede ser más desalentador.

El planeta exhibe un inédito grado de desigualdad de la riqueza, del poder y de la palabra tras cinco siglos de capitalismo y cuatro décadas de predominio neoliberal—conservador—neocolonial. Existen, en este sentido, indicadores contundentes: ocho fortunas individuales tienen la misma riqueza que la mitad de la población mundial; y el régimen de acumulación vigente, por su parte, evidencia un predominio del capital financiero y la actividad especulativa por sobre la producción real. Tal elemento acelera los procesos de concentración de la riqueza como contracara de la expansión del desempleo, la pobreza y la miseria. De modo complementario, los modelos productivos son predatorios de la Naturaleza y ponen en riesgo la continuidad de muchas especies, entre otras, la humana.

Aunque la lista de calamidades que está asolando a nuestra Humanidad no ha sido agotada en esta breve enumeración, y aunque —como contraste— hay contratendencias que libran la pelea por una vida mejor, cabe preguntarse si en este balance oscuro tendrá la educación alguna responsabilidad o incidencia. O, en otras palabras: ¿Cuál es el papel del sistema educativo, de las políticas educativas que lo intentan regular, de las dinámicas institucionales y las relaciones pedagógicas que ocurren en cada escuela? ¿En qué medida ocurren disputas entre los mandatos de reproducción del orden frente a los anhelos de transformación en este mundo tan insoportablemente injusto? ¿Qué elementos de dichas políticas, dinámicas, prácticas y relaciones brindan pistas para contribuir a una educación emancipadora?² (Apple, 1989)

Las preguntas por la educación y su(s) calidad(es) que nos hacemos no las vamos a responder desde la perspectiva del canon tecnocrático—instrumental (para el cual la educación que vale se liga directamente a buenos resultados de los operativos estandarizados de evaluación) ni del paradigma empresarial emprendedor (para el que la educación es buena cuando forma productores dóciles y eficientes o cuando logra que cada quien se convierta en un «capitalista de sí mismo exitoso» en un mercado competitivo). Nos interrogamos desde una posición ético—política que aspira a una democracia protagónica y

1 Ocurre que EEUU sigue siendo el país militarmente más poderoso del planeta, pero ha perdido hace tres años, el lugar de potencia económica, ahora bajo la égida de China. Tal proceso de declive abre un momento de enormes riesgos, cuya gravedad no puede disimularse.

2 Cuando hablamos de una educación emancipadora nos referimos —anticipamos aquí— a la formación de hombres y mujeres libres, integrales, que desarrollen su capacidad de pensar con autonomía, de desplegar todos los aspectos de su personalidad, de incorporarse a un proyecto colectivo de presente y de futuro, de asegurarse el dominio de atributos para el trabajo liberador (no enajenado ni explotado), así como para la construcción de democracias protagónicas y participativas constituidas por ciudadanos—gobernantes y no por meros electores conformistas (Capella, 2005). Desde luego, esta formulación abstracta opera y sólo puede operar como sentido desde y hacia el cual marchar, como inspiración para la cual no hay recetarios cerrados ni infalibles que traduzcan tal voluntad en una realidad efectiva. La educación emancipadora es un horizonte para la acción sin garantías de éxito.

participativa y se compromete con un proceso emancipatorio.

Nos interesa así indagar las posibilidades de la educación sistemática en la configuración del orden social en un sentido amplio. O, precisando aún más el foco, nos interesa ver qué proyectos políticos, educativos y pedagógicos disputan, controvierten y se plasman (nunca de manera pura) en la esfera de la educación pública, analizando algunos elementos que suelen ponerse en juego. ¿Cuál debe ser la política educativa que oriente a la esfera de la educación pública? ¿Cuál el compromiso de la comunidad, y de los propios trabajadores y trabajadoras de la educación? ¿Cómo transitar de una educación fundada en principios de injusticia a una que vaya en sentido antagónico? ¿Cómo hacerlo asumiendo las complejidades, tensiones, incompletitudes de toda acción libertaria y democrática?

Estas preguntas se formulan desde la sensación de urgente necesidad de pensar la vida social y la educación, en un clima de época que ensalza una cultura basculante entre neoliberalismo rampante, conservadurismo xenófobo y neocolonialismo desembozado.

La justificación del orden (como su crítica) tiene, desde luego, traducciones y adecuaciones a la esfera de la educación (en sentido amplio) y nos interesa analizar el modo en que se expresan mandatos antagónicos alrededor de la educación, de la escuela, del papel de los y las docentes, así como las querellas alrededor de la relación pedagógica deseable y posible. Ahora bien, es preciso, aunque sea muy someramente, completar esta introducción con algunas aclaraciones epistemológicas, políticas y político-educativas.

En primer lugar, cabe advertir que, hace ya mucho tiempo, la producción académica perdió su aura luminosa, y han sido cuestionadas sus pretensiones de impunidad cognitiva apoyada en la experticia, como se han formulado severas críticas al supuesto de la infalibilidad (relativa) del método científico, o al de la superioridad del conocimiento universitario. Hay una larga tradición que defiende un modo de producir conocimiento propio comenzando hace más de dos siglos y que continuó en toda nuestra vida como países independientes. Sin embargo, ha sido en los albores del siglo XXI el momento en el cual dichos estudios sobre los modos de conocer han adquirido un mayor volumen y densidad en la región. No es casualidad: la epistemología es subsidiaria de la cultura y la política, y ambas esferas han cambiado sustancialmente en estos años.

Queremos referir muy brevemente a la emergencia —en curso— de una Epistemología del Sur que se asienta en una identidad nuestroamericana. Se trata del reconocimiento a una perspectiva propia y el derecho a conocer a partir de una lectura del mundo construida de modo endógeno. Se busca avanzar en la producción de saberes elaborados con nuestras herramientas que no desconocen los aportes de otras geografías, pero se niegan a un enfoque eurocéntrico productor de un conocimiento de lo social enajenado, enajenante y legitimador de una relación histórica de sometimiento y dominación. Dicha epistemología (en construcción) repasa y cuestiona perspectivas que defienden la fragmentación del conocimiento, la escisión «occidental» entre «verdad», «ética» y «estética»; la (presunta e improbable) apoliticidad del método, del proceso y del conocimiento producido; la impugnación de otros saberes, al menos, igual de válidos y valiosos que los producidos con el instrumental y el lenguaje científico.

Esta crítica a la ciencia occidental tradicional se aplica, del mismo modo, a las disciplinas específicas del campo educativo: la política educacional, la pedagogía, la sociología de la

educación, etc. No sólo se cuestionan los fundamentos metodológicos, sino la perspectiva de abordaje de la realidad social que sufre la región y las soluciones a sus problemas. Al menos desde Simón Rodríguez —pasando por José Martí, José Carlos Mariátegui o Aníbal Quijano— se plantean fuertes interpelaciones a los y las productores y productoras de conocimiento para pensar la realidad social desde nuestra propia perspectiva y con herramientas construidas desde nosotros mismos. No se trata de una posición «exótica» que reivindica una suerte de aislamiento existencial. No es la defensa *chavvinista* que hace de América Latina un lugar único e incontaminado, sino de un llamado cultural, político, epistemológico, gnoseológico a leer el mundo (para actuar en él y sobre él) desde un proyecto propio sin renunciar a un intercambio fértil con otras culturas y sus construcciones simbólicas y científicas.

El foco de nuestra mirada es la política educativa, pero al mismo tiempo, amplía sus límites al ligar el análisis con algunas referencias a las dinámicas institucionales (territorio inexpugnable de la «sociología escolar») y a las prácticas pedagógicas (patria inaccesible de la pedagogía, la psicología y la didáctica). E incorpora, también, un lugar para la historia, pues lo que hoy ocurre en los sistemas educativos requiere de la perspectiva del pasado que constituyó y marco las configuraciones escolares.

Cuando abordamos el problema de la educación pública, de la política educativa, del sistema formal de educación —en sus diferentes niveles— lo hacemos tomando el concepto de «justicia» en el sentido que propone Nancy Fraser (2006) y sus tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y participación paritaria.

Utilizamos este concepto y sus dimensiones aplicándolo al análisis de las políticas educativas realmente existentes, pero también puede y debe utilizarse imaginando otra política, antagónica y funcional a un orden social que contribuya al reparto igualitario y equitativo de los bienes materiales y simbólicos (redistribución); a la valoración e incorporación de las diversas identidades y culturas —en este caso en la institución escolar— (reconocimiento) y la intervención efectiva de las personas que serán afectadas por las decisiones que se tomen (participación paritaria). Redistribución, reconocimiento y participación son las tres dimensiones de la justicia que, según nos explica Fraser (2006), permiten construir unos parámetros para comprender y actuar en términos políticos, públicos y ciudadanos desde una perspectiva emancipadora. Y resulta útil tanto en términos de crítica de lo existente como de prospectiva o prefiguración de lo porvenir.

Así procedemos al uso de «justicia» como denuncia y como anuncio, como horizonte al que aspiramos. Ubicados temporalmente en el siglo XXI, nos proponemos llegar a las tendencias actuales a partir de un muy general recorrido histórico para identificar algunos límites estructurales que vienen marcando el despliegue de los sistemas educativos. Entendemos que los procesos de disputa y las conquistas democratizadoras son graduales —con avances y retrocesos— de modo que nos guardaremos muy bien de leer aquellas arremolinadas construcciones como un acto de juzgamiento. Se trata de brindar elementos para comprender. No renunciamos al juicio crítico —más bien al contrario— pero tal labor debe hacerse a partir de un análisis contextualizado, de proceso y considerando las múltiples complejidades que atraviesan los recorridos históricos de nuestras sociedades (y sus educaciones).

2. La(s) política(s) educativas en perspectiva nuestroamericana: memoria del futuro

Recuperamos, para comprender el escenario más general, el enfoque que propone Aníbal Quijano (2014). Hablar desde América Latina es hacerlo desde un continente marcado por una historia de subordinación y sometimiento. La dependencia es, para Quijano, el signo de nuestra conformación. Ciertamente:

Los diversos órdenes institucionales básicos, analíticamente discernibles en la sociedad, guardan entre sí y con la sociedad global una relación de estrecha interdependencia; pero al mismo tiempo, disponen de una relativa autonomía de existencia y de cambio. Es decir, los procesos de cambio que afectan la entera estructura de la sociedad y que, por lo tanto, transcurren por cada uno de sus órdenes institucionales, pueden realizarse en niveles distintos y con características propias en cada orden, en dependencia del modo y de las circunstancias concretas en que se produce la necesaria interdependencia entre los órdenes y entre ellos y la sociedad global. (...) las sociedades latinoamericanas son constitutivamente dependientes y, en consecuencia, su legalidad histórica es dependiente. O, en otras palabras, la racionalidad de sus procesos históricos de cambio no puede ser establecida al margen de la dependencia. (2014, pp. 75–76)

El análisis de las tendencias coexistentes en educación parte entonces de este punto de vista. En primer lugar, hay una perspectiva de la realidad social que la concibe como una totalidad contradictoria, en desarrollo y en disputa. En esta perspectiva dialéctica interpretamos que ocurre la génesis de América Latina, su carácter estructural e históricamente dependiente y subordinado. Es desde este origen que leemos ciertos rasgos que han sido desafiados a partir de intensos momentos de lucha inspirados en ideales libertarios, con el objetivo de revertir tal sometimiento y construir un proyecto propio, autónomo y soberano.

Los primeros tres siglos de colonialismo puro y duro están regados de ejemplos en este sentido (resistencias de Caribes, levantamientos de Túpac Katari, Túpac Amaru, Bartolina Sisa, la Revolución Negra de Haití), y fueron madurando como parte de procesos de la primera emancipación de la América Española: el triunfo militar de 1824 en Ayacucho significó el fin de la dominación colonial directa. Pero el proyecto bolivariano de Patria Grande fue archivado con la muerte del Libertador Caraqueño quien frente al fracaso afirmó que *“he arado en el mar y he sembrado en el viento”*.

Los dos siglos de vida independiente del continente fueron escenario de la construcción de repúblicas separadas entre sí y subordinadas a sucesivas metrópolis —potencias europeas o EEUU más tarde—. La heterogeneidad social, productiva y cultural de nuestros países no permitió confluir en un proyecto común y cada quien prosiguió su senda, consolidando el carácter desigual y combinado del «desarrollo» (y del subdesarrollo) en el capitalismo, aquí subordinado y dependiente. Las élites oligárquicas (heredadas del período colonial o las nuevas memberships del privilegio) sometidas al dictado de las potencias europeas (estados y capitales) fueron corresponsables, junto con las metrópolis imperiales, de los prolongados desencuentros entre nuestros países.

En el campo de la educación, señalamos que a lo largo del siglo XIX y del XX se fueron construyendo los Sistemas Educativos Nacionales, y sus respectivas constituciones desplegaron algunos elementos comunes, así como diferencias sustantivas entre unos y otros.

Un grupo de países —las referencias más significativas son Uruguay, Argentina y Chile— tuvieron desarrollos muy potentes de sistemas educativos que se constituyeron en el marco de la construcción de los estados nacionales. En tales procesos, hubo disputas diversas que fueron dando forma a los sistemas educativos, generando tradiciones y estructuras muy sólidas. Diremos, a modo de hipótesis, que en general estos países que expresaron los avances más profundos en la constitución de sus sistemas educativos, dejaron una suerte de marca, una senda por la que, de manera más ralentizada, transcurrieron países cuyas élites no asignaron a la educación pública un lugar central en las agendas de los gobiernos. Pero, en todo caso, sobre la base de un modelo más o menos homogéneo fue construyéndose una tradición de educación pública con rasgos (al menos discursivos) comunes.

Un elemento bastante expandido fue la confrontación que, al menos en el sur del continente, se dio entre los liberales que lideraron la construcción de los estados nacionales y sus sistemas educativos y la Iglesia Católica, bastión de las corrientes más conservadoras del período. Las facciones liberales —en el caso de Argentina y Chile— libraron, además de su lucha contra el clericalismo, luchas ingentes con (contra) originarios, gauchos e inmigrantes rebeldes.

Sólo diremos aquí que Argentina, Chile y Uruguay estructuraron un poderoso Sistema Educativo que compartía los rasgos que enumeramos a continuación: 1) un Estado Docente que asumía la responsabilidad fundamental en materia de financiamiento, infraestructura, conformación del cuerpo profesoral, definición del currículo, control sobre la educación privada, dispositivos de regulación y control de la vida del sistema educativo (cuerpo de inspectores, legislación, etc.); 2) un modelo pedagógico que ensalzaba a la educación pública como ámbito de formación para la ciudadanía; imposición de una cultura escolar homogénea de matriz positivista, cientificista y laicista; 3) un modelo de docente interpelado como «funcionario público» y «apóstol» del que se esperaba que aplicara las directrices de un proyecto político educativo y pedagógico a la vez democratizador —en algunos aspectos— y homogeneizador, lo que suponía la impugnación de otras culturas que habitaban las instituciones escolares; 4) una organización del poder piramidal, jerárquica y predominantemente autoritaria que se somete a directivas de cada instancia superior y; 5) la emergencia en su seno de corrientes radicalmente democráticas de inspiración emancipadora que forzaron límites y expresaron alternativas pedagógicas contrahegemónicas.

Tal configuración impregnaba al conjunto del sistema educativo, del Ministerio al Aula. Esta política educativa y el proyecto pedagógico tuvieron algunos resultados muy concretos en materia de democratización de la educación, con sus luces y sombras, sus avances y sus límites.

En primer lugar generó un proceso de masificación del nivel primario de manera eficaz y temprana. Por un lado, tal expansión fue cuestionada por los sectores oligárquicos más retardatarios. Por otro, tal democratización del acceso se limitó a ese nivel de enseñanza pues la marca de origen de los niveles secundario y universitario se correspondía a la selección de una élite gobernante y dirigente de las Patrias Oligárquicas. Democratización y selección constituyeron pues tendencias de un mismo proyecto político educativo y su correspondiente política pública.

En segundo lugar, se desplegaron en el seno de los sistemas educativos formales, diversas corrientes docentes de inspiración emancipadora que fueron construyendo elementos de una pedagogía libertaria y democrática, de la que constan registro por publicaciones de los y las propias creadoras: Pedro Figari, Carlos Vergara, Jesualdo Sosa, Gabriela Mistral, Luis Iglesias, Olga y Leticia Cossettini, Miguel Soler Roca, Julio Castro, Luis Beltrán Prieto Figueroa, entre otros tantos y tantas de los que tenemos testimonios que constituyen nuestro acervo pedagógico.

En suma, el despliegue de estos modelos político-educativos y pedagógicos en América Latina tuvo diferencias en cuanto al ritmo y nivel de avance en su implementación, pero a la vez rasgos comunes, que marcaron un modelo predominante en la región.³

3. Interregno desarrollista-tecnocrático-mercantilista: querellas de época

En los años sesenta del siglo recién pasado se impulsó desde EEUU —en el marco de proyectos desarrollistas— la instalación de elementos tecnocráticos, así como la introducción de la teoría del capital humano con sus implicancias políticas, educativas y pedagógicas.

Durante toda la historia de los sistemas educativos se libraron disputas permanentes alrededor de la expansión o restricción del acceso a la educación, es decir, de la ampliación sucesiva de la matrícula escolar avanzando hacia la idea de la educación como derecho de ciudadanía o derecho social (Filmus & Moragues, 2003; Paviglianiti, 1999). En términos del concepto de «justicia» propuesto por Nancy Fraser (2006), se trató, en los orígenes de los sistemas educativos, de demandas centradas en la «redistribución» de la educación: ingreso, permanencia y egreso creciente de la población.

Una segunda línea de disputas, en estos años, fue cierta exigencia de «modernización» de los sistemas educativos, a partir de concepciones extra-pedagógicas que se fundaban en una particular concepción de «desarrollo» y en la «Teoría del Capital Humano».⁴ Es necesario advertir que el desarrollismo tuvo una expresión orgánica en la región —la Alianza para el Progreso, impulsada por los EEUU— y constituyó una evidente respuesta sistémica frente al ciclo abierto con la Revolución Cubana. Quedó claro que no se podía prolongar el método de dominación fundado en la coerción pura y dura que caracterizó a los países de la región durante siglo y medio de independencia formal. La eficacia en un contexto de guerra fría⁵ reclamó nuevos modos de vinculación de EEUU con América Latina y este fue un camino de construcción de ese vínculo aunque, claro está, no fue el único, ni el más relevante, ni el que más se prolongó en el tiempo.

3 No se podrá en este breve escrito, dar cuenta de las heterogeneidades y especificidades de cada caso nacional. Argentina, Uruguay, Venezuela, Bolivia y Chile son algunos casos que permiten ensayar una cierta generalización. La operación vale porque no es este un ensayo cuyo objetivo sea la comparación, sino relevar un proceso histórico y, fundamentalmente, las actuales tendencias en disputa. Tal objetivo justifica las seguras omisiones, muy probables imprecisiones y categóricas insuficiencias de las notas que estamos volcando aquí.

4 En adelante TCH.

5 La Revolución Rusa instaló el ideario y el objetivo del socialismo mundial. A partir de 1945, tras el triunfo del Ejército Rojo sobre el nazismo se configuró el «socialismo real» que dio lugar a un nuevo escenario de confrontación entre capitalismo y socialismo. La «Guerra Fría» se denominó al conflicto entre EEUU y la URSS librado en todo el planeta, pero sin implicar una confrontación directa entre ambas potencias militares.

El «desarrollismo» establecía una distinción entre países «desarrollados» y «subdesarrollados». Estos últimos se caracterizaban por un notable atraso tecnológico y por la persistencia de élites tradicionalistas que obturaban el paso del subdesarrollo al desarrollo. Para los teóricos desarrollistas, había un modelo —el de los países desarrollados— que había que imitar, al que había que aspirar a través de un único camino: copiar y replicar las experiencias de los países «exitosos». Para los ideólogos desarrollistas el estado de cosas respondía a la incapacidad endógena de los países «atrasados» y no a relaciones de subordinación forjada a sangre y fuego durante siglos. El desarrollismo fue desafiado por la teoría de la dependencia que establecía —a cambio— una explicación diferente del «subdesarrollo».

Por su parte, la TCH surgió de la misma confrontación de EEUU con la URSS a propósito de la carrera tecnológica y la exigencia de librar una batalla a fondo contra los avances del campo socialista real. La TCH establecía que la educación era causa eficiente de la riqueza de los individuos y las naciones. Los críticos de la TCH, por su parte, advertían que los supuestos y evidencias de dicha teoría eran improbables. La riqueza de los individuos no dependía del conocimiento adquirido, sino del funcionamiento de la economía y, mucho más concretamente, de las políticas públicas que aseguraban una determinada dirección en la producción, distribución y apropiación de la riqueza socialmente producida.

Ambas concepciones —el desarrollismo y la TCH— constituyeron eficaces dispositivos ideológicos para explicar las presuntas crisis —las del desarrollo y las de la educación— estableciendo interesantes fundamentos. En suma, la discusión sobre la «modernización del sistema educativo» se asentó sobre argumentos desarrollistas y de la Teoría del Capital Humano logrando inducir un sentido común que ponía en el banquillo de los acusados al sistema educativo tradicional a la vez que señalaba un camino de resolución de la crisis fundado en la introducción de elementos tecnocráticos.

La tercera gran discusión abierta en los años sesenta —especialmente en los países con mayor tradición de educación pública— fue la demanda del sector privado por la ampliación de sus privilegios. No era, desde luego, una querrela novedosa, pero sí adquiría nuevas formas en aquel contexto histórico. En el siglo XIX la construcción de los estados nacionales llevó —entre otras cosas— a un enfrentamiento del nuevo poder político con los viejos poderes ideológicos. Hasta entonces la Iglesia disponía de un poder integral, incluida la hegemonía cultural. Con ello, también, tenía una primacía en el campo de la educación que le fue disputada en toda la región con distintos grados de éxito. Uruguay fue el caso más radical de ruptura entre el Estado y la Iglesia (instalando una perspectiva francamente laicista) y en países como Argentina el grado de disputa llegó a niveles tan altos que el naciente Estado Liberal-Oligárquico rompió relaciones con el Vaticano durante casi dos décadas consecutivas.

En los años sesenta del siglo XX la presión de la «iniciativa» privada rebasó las demandas confesionales de las escuelas de la Iglesia. El mercado, como tal, hacía su ingreso en el campo educativo, introduciendo los tópicos que siguen:

- concibiendo a la misma oferta educativa como bien privado;
- presentando a la educación privada como campo de formación de élites, lo que implicaba una promesa de exclusivismo y una normalización de la desigualdad también en el campo de la educación;

- la introducción de criterios empresariales en el interior de las instituciones educativas;
- el incremento de la presión sobre el Estado para continuar la cesión de prerrogativas o privilegios, haciendo del Estado entonces una «junta de administración de negocios de la burguesía» también en el plano de la educación.

En estos años los sectores privados lograron avances en países que ya tenían una tradición fuertemente estatista: Argentina es un caso paradigmático. Sin embargo, no se logró revertir la idea consolidada de la buena educación impartida en los establecimientos estatales. Hasta el último cuarto del siglo XX, la educación pública era identificada con la educación estatal, se le consideraba como un lugar valioso y gozaba de un gran prestigio social (más allá de debates entre especialistas, de carácter secular, sobre la «crisis de la educación»).

4. Neoliberalismo y Educación

Los años setenta fueron, para la región y el mundo, un escenario de crisis de los capitalismo de bienestar que se habían expandido (aún con fuertes diferencias entre sí) prometiendo atenuar los efectos de las instituciones de mercado. Debemos hacer un rodeo histórico y recordar, aunque sea muy brevemente, por qué al capitalismo de «libre mercado» (mito liberal) siguió el capitalismo de bienestar, configuración que en el último cuarto del siglo XX fue objeto de arduos y exitosos ataques de la Nueva Derecha planetaria (especialmente anglosajona). La Revolución Rusa primero y, la construcción del campo socialista en la posguerra mundial, constituyeron estímulos necesarios para que el Capital y los estados se vieran forzados a efectuar ciertas reformas del orden capitalista, introduciendo promesas (y en muchos casos realizaciones) en materia de ampliación de derechos. El esquema —denominado keynesianismo— sustrajo de la esfera del mercado muchas necesidades concebidas hasta entonces como privilegios: la salud, el empleo, la vivienda, la educación, etc., que comenzaban a constituirse como un derecho.

Había, por caso, escuelas privadas o un mercado de viviendas para ricos, pero a su par se desplegaba potente la escuela pública o las viviendas sociales. Dicha configuración expandía, por su parte, el universo de consumidores y alimentaba el círculo virtuoso del consumo, la producción, la distribución y la acumulación capitalista. En los sesenta y setenta este régimen de acumulación comenzó a debilitarse y a entrar en crisis por múltiples factores. Esta crisis fue resuelta con la imposición del neoliberal-conservadurismo, nuevo proyecto civilizatorio de relevo del capitalismo benefactor. En 1973 Pinochet, primer responsable de una dictadura sangrienta en Chile, convocó a Milton Friedman (Premio Nobel tres años más tarde) para la elaboración de un plan económico neoliberal puro y duro. Tal experimento fue introducido en la región a sangre y fuego, mientras que en EEUU (Reagan) e Inglaterra (Tatcher) se impuso por vía electoral.

La «antropología neoliberal-conservadora-neocolonial» promueve la idea de un ser humano que es, en esencia (es decir, ineluctablemente) egoísta y racional. La «sociología neoliberal-conservadora-neocolonial» define una serie de valores que estructuran la vida social: egoísmo, individualismo, competencia, desigualdad. Thatcher dijo en su momento: «*la sociedad no existe*» y para esta corriente la vida humana es una convergencia de individuos que compiten entre sí para asegurar la maximización de su interés particular.⁶ La

6 Hay una cita de Adam Smith (1759) que es retomada por los liberales y resulta lo suficientemente ilustrativa: «No esperamos nuestro sustento de la generosidad del carnicero, del cervicero o del panadero; lo esperamos del cuidado que ellos tienen en su propio interés. No nos dirigimos a su sentimiento humanitario, sino a su egoísmo, y jamás les hablamos de nuestras necesidades, sino de las ventajas que ellos lograrán. Si exceptuamos a los mendigos, nadie quiere depender fundamentalmente de la generosidad de sus conciudadanos.»

economía es concebida como una actividad humana regida por los principios del mercado y la política como un aparato de administración que debe asegurar, apenas, que el mercado funcione en toda su amplitud. Para ellos, las relaciones mercantiles son el ámbito de la libertad y la política (y especialmente la democracia) un lugar de sometimiento de las minorías a la voluntad de las mayorías. En tal contexto, la educación es definida como un mercado, el conocimiento como una mercancía, los docentes como productores y los padres como clientes (Senen, 2008).

5. De la antropología del egoísmo a la política educativa autoritaria de mercado

Sobre la base de estas ideas, el proyecto neoliberal–conservador fue desplegándose a partir del ensayo y error como política pública. Para ello debió quebrar las previsibles resistencias de la clase trabajadora y tal empeño se plasmó por diferentes métodos. En América Latina fueron dictaduras militares las que impusieron el modelo. La creación de un proyecto político–educativo de corte neoliberal–conservador no fue una invención inmediata sino que requirió esfuerzos y procesos que permitiesen dismantelar la educación tradicional.

Es importante advertir que, la aplicación de las políticas neoliberales–conservadoras–neocoloniales, trajo como consecuencia una creciente desigualdad social, lo cual tuvo incidencias directas en la vida de los sistemas educativos. En el caso argentino, a modo de ejemplo, en el año 1975 había menos de un 4% de la población por debajo de la línea de pobreza. En 2002 —con el estallido del modelo neoliberal–conservador–neocolonial—, la población pobre era del 53%, pero si se medía la pobreza entre niños y jóvenes, los guarismos se elevaban a casi el 73%. Es decir, tres de cada cuatro jóvenes eran pobres, lo que permitía comprender porque en aquel contexto la consigna más coreada en los recitales juveniles era “*no hay futuro*”.

En ese contexto se aplicaron políticas educativas que tuvieron rasgos comunes, a saber:

- el cambio de la noción de Estado Docente a la de Estado Evaluador y Subsidiario (en materia de derechos y garantías);
- dispositivos de descentralización (en materia de responsabilidades) y recentralización (a través de dispositivos novedosos de regulación y control);
- la introducción de elementos gerenciales en los criterios de gobierno de las instituciones educativas, induciendo el modelo empresarial como mecanismo para la toma de decisiones. En las universidades se avanzó aún más en esta dirección: intentos de arancelamiento, conformación de cuerpos de gobierno que constituían mandarinos con privilegios, introducción de criterios gerenciales en el funcionamiento de la universidad, impactando en sus funciones (qué profesionales formar, qué preguntas plantearse para investigar, etc.);
- el despliegue de dispositivos de subordinación de la actividad escolar a requerimientos empresariales (como las pasantías) acompañado de un discurso que asignaba a la educación un papel relevante en la consecución de empleo;
- procesos de descalificación y recualificación del proceso de trabajo docente (Feldfeber, 2007). Resumiendo: se avanzó en políticas de «capacitación y perfeccionamiento» individual para mejorar la *performance* de una idea de calidad educativa centrada en los rendimientos de operativos de evaluación estandarizados (Celman, 2012). La pedagogía de la respuesta correcta —que supone convertir al educador/a en un mero aplicador de un paquete pedagógico externo— se convertía en el sentido del «reciclaje» docente;
- procesos de deterioro de las condiciones materiales de las instituciones educativas y

- procesos de intensificación, precarización y enajenación creciente del puesto de trabajo docente;
- cambio en la legislación, estructura académica de los sistemas educativos y financiamiento orientado a la reestructuración de los sistemas educativos;
 - cambio en los contenidos, métodos y diseño curricular, desestructurando la tradición de educación pública. La definición tecnocrática de contenidos básicos comunes y los dispositivos de evaluación punitivos expresan una modalidad con resultados desalentadores en la relación pedagógica al determinar, por encima y por fuera de la institución y bajo advertencias amenazantes, no sólo lo que los y las estudiantes debían aprender, sino aquello que los y las educadoras debían enseñar;
 - reorientación del sentido de la educación, apuntalado no sólo por los dispositivos novedosos y los recursos generados, sino una retórica que genera la legitimación del proyecto tecnocrático, mercantilista y autoritario de la educación neoliberal—conservadora—neocolonial (Morduchowicz, 2014).

Estos rasgos generaron efectos desestructurantes en la organización del sistema, en la vida de las instituciones escolares, en las propias relaciones pedagógicas fundadas en la tradición pública de los sistemas educativos nacionales. Estas políticas —aplicadas en la región con unos mismos supuestos y dispositivos, aunque puedan registrarse algunas diferencias— tenían una intencionalidad refundadora y negaban en bloque lo existente. Ésta fue, sin dudas, una de las causas del fracaso estrepitoso de las reformas neoliberales—conservadoras—neocoloniales en casi todos nuestros países. No puede haber cambios sin los docentes y menos aún contra los docentes. Las reformas educativas que asolaron nuestros países a partir de los años ochenta o noventa no lograron anclar de manera decisiva, en la vida de los sistemas educativos nacionales, con la paradigmática excepción de Chile que plasmó un modelo educativo mucho más puro. En este país la descentralización fue la vía de fragmentación y privatización educativa; se impuso un sentido común tecnocrático a partir de la generalización de exámenes estandarizados que determinaban el financiamiento a la institución escolar o la estabilidad y salario de las y los docentes, etc. En los últimos años, aunque penetró fuertemente este «sentido común tecnocrático», hubo radicales cuestionamientos y movilizaciones masivas contra la privatización de la educación. Pero pese a los esfuerzos realizados por las comunidades educativas, las organizaciones de docentes y algunos ámbitos del Estado para revertir este modelo político educativo y pedagógico, su persistencia revela la fortaleza de esta pedagogía de la respuesta correcta y, la hasta ahora vigencia de su ordenamiento, en base a criterios meritocráticos, clasistas y excluyentes (Weiler, 1996).

En otros países, como Colombia o México, los avances se dieron por oleadas. No tenemos aquí la pretensión de realizar un estudio comparativo exhaustivo, sino de dar cuenta de la configuración de una tendencia político—educativa, neoliberal—conservadora—neocolonial, que adquirió entidad propia, que logró niveles diversos de presencia en los sistemas educativos nacionales y que constituye la principal carta de los Organismos Internacionales —financieros o no— ligados a la educación para el siglo XXI. Una verdadera «política educativa mundial» de rasgos mercantiles, tecnocráticos y autoritarios, goza aún de muy buena salud, aunque no ha cumplido ninguna de las promesas que la justificaron.

6. Emergencias contrahegemónicas

Las revueltas populares que atravesaron, —convergentemente— la última década del siglo XX, tuvieron luego derivas impensadas e impensables. El Caracazo de 1989,⁷ la insurrección zapatista en 1994,⁸ las puebladas en Argentina en 2001⁹ fueron el prólogo de un nuevo escenario regional que tuvo una expansión sostenida entre 1998 y 2015. El triunfo de Hugo Chávez Frías en Venezuela abrió un camino de instalación de nuevos gobiernos, con matices. Más allá de diversas orientaciones o alcances, lo común y más significativo, fue el proceso de integración regional bajo la advocación del proyecto bolivariano originario de Patria Grande.

En estos años la región adquirió una autonomía inédita desde su primera independencia. Eso se percibió en el plano internacional por el papel jugado en multiplicidad de organismos supranacionales, tanto en sus posicionamientos como en alianzas Sur–Sur. En el plano interior de la región, se avanzó en una creciente conciencia unitaria y en el despliegue de iniciativas institucionales (ampliación del Mercosur, creación de Alba, Unasur y Celac), así como otras apuestas de tipo económica (Petrocaribe), comunicacional (Telesur), etc.

En esos años se desplegaron distintos proyectos políticos nacionales: una corriente expresó experiencias de ruptura revolucionaria del orden establecido, encuadrada en el llamado «socialismo del siglo XXI» (Cuba como país socialista, al que se fueron sumando Venezuela, Bolivia, Nicaragua, Ecuador entre otros, con todas sus tensiones y contradicciones). Una segunda apuntó a la superación del legado neoliberal, a través de políticas de creciente expansión de los derechos sociales, ciudadanos, civiles y humanos en general. Una tercera continuó con los lineamientos neoliberales–conservadores–neocoloniales, un tanto condicionados por los aires progresistas de esos años.

7. Convergencia, unidad y disputa

La heterogeneidad de los proyectos político–educativos nacionales tuvo un correlato en diferencias por países, aunque hubo algunos ensayos interesantes de poner en debate algunas ideas dominantes. La Alianza Bolivariana de los Pueblos de Nuestra América (Alba) tenía un capítulo educativo que comenzó a discutir la emergencia de un paradigma político–educativo y pedagógico acorde a la segunda emancipación en curso. El Mercosur —sin éxito— comenzó a cuestionar las pruebas Pisa y a diseñar un instrumento propio de «evaluación de la calidad» que respondiera a necesidades y criterios de nuestras educaciones, realmente existentes. Es probable que tal querrela no alcanzara al núcleo sustantivo (¿por qué pensar en ese tipo de evaluación para calibrar la marcha de los proyectos político–educativo y pedagógicos?), pero puso en discusión que hubiese un único

7 En el inicio de su segundo gobierno, el presidente venezolano Carlos Andrés Pérez resolvió un «paquetazo» que generó una espontánea insurrección popular, que las autoridades reprimieron brutalmente. El Caracazo —como se denominó— fue más tarde reconocido como un punto de inflexión en el proceso político que llevó a la Revolución Bolivariana.

8 El 1 de enero de 1994, en que entraba en vigor el tratado de Libre Comercio entre EEUU, Canadá y México, el denominado Ejército Zapatista de Liberación Nacional irrumpió ocupando territorio de Chiapas, forzando una negociación con el gobierno nacional. Su ejemplo fue una expresión de resistencia reconocida en aquella década oscura por los movimientos sociales y políticos que se opusieron a las ideologías del Fin de la Historia y la ineluctabilidad de la globalización neoliberal.

9 Las catastróficas políticas públicas implementadas desde la dictadura de 1976, profundizadas en los años noventa hicieron eclosión el 19 y 20 de diciembre por medidas del gobierno de Fernando de la Rúa. Pese a la declaración del Estado de Sitio, decenas de miles de personas ocuparon la calle forzando la renuncia presidencial el 20 de diciembre.

modelo de evaluación al que recurrir y al cual sujetarse.

En la corriente de países, bajo gobiernos de derechas, hubo continuidades —seguramente con matices o divergencias— en las orientaciones descritas en la sección anterior, dadas las diferencias en las respectivas historias o los procesos de despliegue del proyecto de la derecha neoliberal—conservadora—neocolonial.

Diferente fue el caso de los gobiernos que asumieron transformaciones democratizadoras, pero sin proponerse cambiar el sistema radicalmente. En el marco de los proyectos democrático populares, se desplegaron políticas educativas tendientes a reparar parte del legado neoliberal—conservador—neocolonial y a expandir procesos de acceso, permanencia y egreso de los niveles educativos obligatorios. En el caso de Argentina, la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, lo que requirió ingentes medidas para hacer de la escuela un lugar capaz de asegurar el derecho a la educación y contemplar a los y las adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos de derecho (Feldfeber & Gluz, 2011).

En estos casos, cabe consignar que al haber políticas públicas de redistribución del ingreso a través de diversas vías —desde la expansión del empleo a la creación de nuevas herramientas de política social— se generaron mejores condiciones para el acceso y permanencia en el sistema educativo. Este elemento fundamental se vio complementado con otras medidas de política educativa: entrega de *notebooks*, de libros, programas socio-educativos (orquestas infantiles, teatro, etc.). En estos procesos se registró una notable expansión de los niveles del sistema educativo y esta dimensión del reconocimiento fue la privilegiada en las políticas educativas de países que no se propusieron superar el orden capitalista, pero sí reparar los efectos de las anteriores políticas neoliberales.

En los países que apostaron por el «socialismo del siglo XXI» ocurrieron dos fenómenos relevantes. Uno, tuvieron los mejores indicadores de los logros educativos tradicionales, ligados a la expansión del sistema. En 2005 Venezuela fue declarada por Unesco libre de analfabetismo, seguido por Bolivia y más tarde por Nicaragua. Pero el segundo, menos explorado por los estudios de que disponemos, ha sido el esfuerzo sostenido por reinventar la educación pública inspirándose en medios y fines emancipatorios. En estos países hubo notables invenciones pedagógicas —con todas sus tensiones y límites— que incluyeron la construcción de la política pública con amplios niveles de participación, así como el ensayo de líneas pedagógicas de transformación sustantiva del sistema educativo en su conjunto, de la vida institucional y de las relaciones pedagógicas (Imen, 2005).

Un rasgo ha sido la recuperación de los legados históricos de educadores y educadoras que dejaron huellas luminosas por su praxis pedagógica. Por caso, la Ley Orgánica de Educación de Venezuela establece que la educación pública se nutrirá del legado de Simón Rodríguez (1992) y Simón Bolívar.¹⁰

Otro elemento ha sido la invención de proyectos externos a las instituciones o emergentes de ellas tendientes a reformular radicalmente la cultura escolar, la dinámica institucional, las prácticas pedagógicas. Entre otros elementos podemos enunciar:

10 En el artículo 14° de la Ley Orgánica de Educación dice (entre otras cosas): “La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento.”

- asunción de un fuerte papel del Estado en el aseguramiento de los recursos para avanzar en transformaciones democratizadoras en educación;
- interpelación a los y las docentes para ser constructores de los currículos, en interacción con la comunidad educativa y la comunidad (Contreras, 1997) donde las escuelas hacen vida;
- generación de nuevos modos de vinculación de escuela y comunidad, integrando a los padres y madres, así como a referentes comunitarios, en distintas instancias del currículo escolar;
- recuperación de elementos del trabajo liberador y de los acervos culturales como parte del currículo;
- creación de nuevos modos de organizar el conocimiento, reformulando la relación práctica–teoría; superando la fragmentación del conocimiento, avanzando contra la escisión de conocimiento/ética/estética;
- ensayos para la reformulación del proceso pedagógico y las modalidades de pensar el aula, el conocimiento y el poder. Nuevos modelos de planificación colectiva; nuevos modelos de evaluación (cualitativa, pertinente y relevante a los procesos de aprendizaje, pedagógica y no punitiva, integral y permanente, etc.);
- exploración de nuevos modos de organización del trabajo docente incorporando las dimensiones de la presencia en aula, la investigación participativa, la formación ligada a la práctica, el trabajo comunitario y la planificación y evaluación del trabajo;
- nuevos dispositivos de gobierno en el aula, la escuela y el sistema educativo con criterios participativos.

Estas novedades han generado fuertes movimientos en los sistemas educativos, tanto de innovación como de oposición y resistencia. A diferencia de la propuesta de la nueva derecha, estas profundas transformaciones se producen en el marco del mejoramiento de las condiciones de vida general de los sectores populares y los colectivos docentes son interpelados activamente como protagonistas de los cambios.

La complejidad y profundidad de las transformaciones requeridas se enfrentan a los más diversos obstáculos: la inexistencia de manuales y fórmulas pre–digeridas, los ensayos y sus errores, la resistencia a abandonar espacios de poder propios o las comodidades de lo sabido, el peso de una tradición clasista y burocrática; las insuficiencias presupuestarias, las brechas entre las promesas y las realidades; ciertos virajes según los cambios funcionariales, etc. Con todo, se pueden vislumbrar modificaciones en los modos de decir, de pensar y a menudo de hacer la educación. Tales avances no son lineales, permanentes ni están garantizados: como ocurrió en varios de nuestros países, puede haber ciclos de innovación, de avances, seguidos de retracciones.

8. A modo de conclusión: la educación pública como esfera de disputa

A través de estas largas páginas intentamos poner en cuestión algunas ideas que circulan en los ámbitos oficiales y oficiosos del ámbito educativo acerca de la «crisis terminal» de la educación pública, de los deficientes niveles de calidad educativa o de las «nuevas recetas» para alcanzar el «nirvana» pedagógico. Por cierto, la noción de «crisis» es lo suficientemente difusa para concurrir a justificar cualquier posicionamiento político. La idea de que el sistema educativo está en crisis tiene largas décadas expresando diferentes perspectivas, diferentes críticas, diferentes diagnósticos y diferentes propuestas de solución.

Los sistemas educativos tradicionales han sido relativamente eficaces a lo largo de su historia para conciliar intereses y expectativas diferentes, si bien tal armonía nunca fue

total y, de hecho, iba necesariamente a ser alterada. La creación de los sistemas educativos respondió a necesidades, intereses y demandas cruzadas entre las fracciones dominantes de la sociedad y los sectores populares. Por un lado, los sectores dominantes requerían un nivel de instrucción de la clase trabajadora para el desarrollo fabril. En el caso de la región, en tanto proveedores de materias primas no se hizo necesaria la ampliación de la red de instituciones escolares, lo que explica su lenta expansión en buena parte de nuestros países. Por el otro lado, los sectores populares percibieron a la educación como un instrumento para mejorar las condiciones de vida y, según los grados de organización, desarrollo urbano y demás, algunos países tuvieron demandas fuertes «desde abajo» para ampliar la red escolar.

La expansión de la educación contribuyó a su democratización y hubo elementos que proyectaron la construcción pedagógica más allá de la frontera del aula: a la familia, a la comunidad, propiciando impensadas conquistas culturales. Experiencias como las Misiones Culturales de las hermanas Cossetini en Argentina, o las Misiones Socioeducativas impulsadas por Julio Castro y Miguel Soler Roca en Uruguay son apenas dos ejemplos que marcan conquistas valiosas en la historia de la educación pública.

Al mismo tiempo el sistema educativo fue un aparato de reproducción del orden que, en su especificidad, convirtió a la educación pública en un arduo campo de disputa por la hegemonía. El liberalismo oligárquico fundador expresó esta dualidad entre democracia y desigualdad que configuró la marca de origen de los sistemas educativos. La intrincada maraña de intereses cruzados habilitó siempre demandas y luchas, así como argumentos diversos e incluso incompatibles en los diagnósticos sobre la educación existente. Desde luego, la controversia es natural en una sociedad atravesada por diversos modos de antagonismo, opresiones y resistencias. Estos antagonismos revelan expectativas diferentes y antagónicas sobre los fines educativos, los usos de las instituciones, las relaciones, estructuras y procesos válidos y deseables.

Los sectores de la derecha buscarán consagrar circuitos de privación y desigualdad en la distribución del conocimiento, intentarán negar, a quienes portan culturas no hegemónicas, el lugar que les correspondería según una noción de currículo contextualizado, relevante y pertinente. Bregarán por la fragmentación de las instituciones educativas e intentarán que los mecanismos de gobierno, poder y participación se reduzcan a grupos pequeños legitimados por su poder social o su saber técnico.

Las mayorías populares,¹¹ sus expresiones emancipadoras (con matices entre las distintas tradiciones) buscarán; por el contrario, expandir al máximo posible la educación al servicio de todos y todas. Para ello será indispensable, a la vez, ampliar los horizontes de las culturas escolares y promover múltiples ámbitos de participación protagónica y pertinente de quienes son afectados o afectadas por las decisiones que se toman en cada nivel del sistema educativo, del ministerio al aula (Sirvent, 1999).

Una gran tensión irresuelta refiere a los fundamentales debates o expectativas acerca de los fines de la educación. Unos sectores promueven una educación clasista organizada en

11 La expresión «mayorías populares» remite a la posibilidad de un proyecto colectivo capaz de suturar la enorme heterogeneidad y complejidad del campo de los oprimidos. Diversidad de toda índole —cultural, económica, social, de tradiciones políticas, de modos de constitución como sujetos colectivos, etc.—, cuyo desafío más importante es construir un programa, una organización, unos liderazgos y una voluntad para plasmar esa aspiración colectiva.

torno a los requerimientos empresariales, a la conformación de una ideología tecnocrática y competitiva, a una pedagogía de la desigualdad, a la reproducción de la hegemonía que acepta un orden vertical y excluyente. Otros promueven seres humanos completos, des-enajenados, capaces de construir una sociedad igualitaria, emancipada, sustancialmente democrática.

En esta muy sintética e incompleta enumeración, parece claro que sí existiese una crisis de la educación pública y del sistema educativo, pero las perspectivas sobre sus características, sus causas y sus soluciones serían radicalmente diferentes según quién formulase el diagnóstico, variando tanto las preguntas como las respuestas a construir. La denunciada crisis de la educación pública tradicional, por caso, ha estado cruzada por perspectivas antagónicas. Maestros destacadísimos como Célestin Freinet que eran parte del sistema educativo denunciaron, lúcidamente, sus obsolescencias y generaron impactantes propuestas transformadoras que trascendieron su tiempo.

En un sentido antagónico los voceros del neoliberalismo—conservadurismo—neocolonialismo han decretado la inviabilidad de los viejos sistemas educativos. La labor de los Organismos Internacionales (financieros o no, léase Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Organización de Estados Iberoamericanos, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, etc.) ha sido eficaz para legitimar políticas neoliberales—conservadoras—neocoloniales.

La retórica desde los años noventa tendió a cuestionar de modo global a los sistemas educativos y especialmente a los y las docentes, cuando no a las familias y a la propia sociedad. En los años de gobiernos nacionales—populares—democráticos, la esfera de influencia de estos organismos se redujo considerablemente, pero no desapareció. De todos modos, las publicaciones o las intervenciones de sus referentes en países que lo habilitaron tuvieron repertorios similares: la descalificación de lo existente y el diseño de renovados castillos políticos, educativos y pedagógicos en el aire, fuera de todo anclaje en las realidades concretas de las escuelas. El intento de modificarlo todo a partir de un discurso denunciando la obsolescencia de los docentes ha sido uno de los obstáculos principales para avanzar. Distinta suerte ha sido la de los países que promovieron cambios con una fuerte participación de la comunidad y los docentes.

En síntesis, nos encontramos en un punto sumamente complejo y contradictorio para anticipar qué caminos logrará transitar la educación pública.

Las tendencias predominantes en el mundo, y también en la región, sostienen la obsolescencia de los viejos sistemas educativos y la necesidad de una reingeniería que ponga en línea a la red escolar con los requerimientos de un mundo competitivo y flexible. Su perspectiva naturaliza el orden actual y hace foco en la individualización máxima, tanto de la labor docente como de la suerte del alumno, convocado ahora en el proyecto pedagógico mercantil del «emprendizaje». Un nuevo grito de guerra empresarial asoma así como cultura evangelizadora de una subjetividad conformista y dispuesta a entregar su vida al altar de la acumulación capitalista. Si tal fórmula se impone es improbable que cada emprendedor se convierta en un nuevo rico. En cambio, es mucho más factible que se convierta en un entusiasta defensor del orden neoliberal. Casi es posible anticipar que, la contracara del resultado catastrófico de estas reformas es su victoria cultural. Se sostiene como sentido común, se consideran sus principios e instrumentos como base de las

políticas públicas, y aunque se reiteren los fracasos un intento tras otro, siguen flameando las banderas transformistas.

La educación tradicional, en muchos de los países, sobrevive con la dignidad un tanto devaluada, pero muchos de sus acervos resultan valiosos parapetos desde el cual resistir la ofensiva neoliberal–conservadora–neocolonial. En los noventa, la reivindicación de aquel pasado glorioso fue un importante y eficaz bastión para desafiar la arrolladora reforma educativa en Argentina. El recurso de la historia y la memoria consiguió una victoria cultural, en tiempos en que lo público era sinónimo de malo, ineficaz, corrupto, y todo adjetivo negativo que pueda sumarse. Esa escuela pública denostada por los propios funcionarios ministeriales y los grandes medios de comunicación fue un lugar de refugio para inmensos contingente de niños y niñas abandonadas por un Estado desertor. Sin embargo, como quedó claro en estos años, su reivindicación y valoración histórica es insuficiente, pues debe dar respuestas concretas a las novedades de época y a las exigencias de una pedagogía que acompañe transformaciones en un sentido democratizador.

En los países con procesos de transformación más profunda, algo más de una década de políticas públicas de inspiración revolucionaria, han permitido avanzar en dos líneas relevantes, complementarias e igualmente indispensables para crear una educación emancipadora: el rescate de los acervos pedagógicos y la valoración de las prácticas docentes inspiradas en fines emancipadores (Contreras, 1997).

Vemos así que la región es un territorio de disputa entre linajes, tradiciones o corrientes que se expresan por todos los medios y en todos los ámbitos: en los medios de comunicación, en las decisiones de política pública, en las cabezas de los y las docentes, de los y las estudiantes, de las familias. La educación pública tradicional hace flamear sus antiguas banderas: las promesas de igualdad, las conquistas efectivas en la democratización de la educación, el sustento de ensayos con educadoras y educadores que alimentaron el acumulado proyecto pedagógico libertario. Pero no puede, desde luego, constituirse en un proyecto alternativo al neoliberal–conservador–neocolonial. El pasado no puede convertirse en la alternativa de un presente infausto en materia política y educativa.

Los ensayos emancipadores tienen una larga tradición, y a la historia de las riquísimas experiencias, más o menos individuales, se debe sumar la construcción de todos estos años en Venezuela y Bolivia, por ejemplo, que incorporaron notables novedades (en ruptura con la vieja escuela pública y la inviable escuela neocolonial) útiles para pensar y batallar por una educación diferente (Imen, 2010). En términos de la redistribución, estas políticas han logrado gigantescas conquistas; pero también han desarrollado aportes en materia de reconocimiento y participación paritaria. Sufrieron interrupciones, obstáculos, discontinuidades que dan cuenta de su fragilidad y de la necesidad de tiempo histórico para que las experiencias se desplieguen y consoliden nuevos paradigmas pedagógicos.

La disputa de proyectos políticos educativos no será en los próximos años un pacífico discurrir de debates serenos, sino un arremolinado campo de batalla con multiplicidad de frentes simultáneos. El papel de los y las docentes y, muy especialmente, los colectivos entre los que tienen particular relevancia las organizaciones sindicales docentes marcarán el pulso de este proceso de disputa. Son las y los docentes a quienes se interpela a asumir la politicidad de su trabajo desplegando una práctica reflexiva como ejercicio individual, pero también colectivo.

Los gobiernos de derecha (y a veces, también, otros populares), los técnicos, los medios de comunicación, las empresas privadas de evaluación de la calidad, las editoriales (hay más actores) constituyen fuerzas de choque a favor de una pedagogía neoliberal, conservadora y neocolonial que se dispone acompañar a un mundo irracional desde el campo educativo (Stafford, 2006).

En estos últimos años en Nuestra América la batalla por la educación, que nuestros pueblos merecen, ha sido objeto de arduos debates y combates. En 2011 se creó el Movimiento Pedagógico Latinoamericano que ha convocado a la región y a sus educadores y educadoras a construir una educación acorde a la inspiración emancipadora de este verdadero cambio de época. Tal llamado suponía y supone superar la tradición de escuela pública (que reivindicamos críticamente), confrontar con las propuestas tecnocráticas, mercantilistas y autoritarias del neoliberalismo–conservadurismo–neocolonialismo maduro e inventar, en tercer lugar, una educación libertaria. No sabemos cómo se resolverá esta disputa de proyectos, aunque tenemos la certeza de que el neoliberalismo no puede ofrecer un proyecto deseable, viable ni practicable, más allá de algunas medidas puntuales.

Hemos partido desde una reflexión acerca del poder de la educación para reforzar o combatir el orden social más amplio. En este marco, la educación, la política educativa, la dinámica de las instituciones escolares, la relación pedagógica en tanto relación(es) social(es) es(son) territorios de disputas, con fronteras móviles (Goosdon, 1995). Por su parte, la educación cambia mucho más lentamente que otras esferas de la sociedad y sólo puede cambiarse de manera muy fuerte cuando un movimiento externo a la educación impulsa dichos cambios. Quienes hacemos de la educación nuestro modo de estar en el mundo, y nuestro lugar más relevante, debemos tanto asumir sus posibilidades como sus límites.

Es preciso abandonar la ingenuidad educacionista que deposita(ba) en el acto pedagógico la posibilidad de redención humana. Por el contrario, la única posibilidad de cierta eficacia transformadora será, sin desconocer cierta autonomía de lo educativo, asumirlo como práctica cultural y política. Hablamos de un compromiso político que debe trascender la escuela y la educación. No se puede ser emancipador en lo pedagógico y neoliberal en lo político, mercantilista en lo económico, dictatorial en el ejercicio del poder o verticalista en la justificación del orden y sus instituciones.

Sólo entonces podemos retomar el desafío que planteó oportunamente Célestin Freinet, que apostaba a la superación del orden capitalista y la creación de una sociedad fraternal e igualitaria. Cuando dijo que *“el socialismo tendrá la escuela que le preparemos”* nos estaba incitando al trabajo pedagógico, político pedagógico y político emancipador, todos niveles imprescindibles para construir un mundo de justicia en el que se cumplan los requisitos y se generen las condiciones para la redistribución, el reconocimiento y la participación de todas y todos.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Capella, J. R. (2005). *Los ciudadanos siervos*. Madrid: Trotta.
- Celman, S. (2012). *Evaluación del trabajo docente: inversiones que cambian sentidos*. Trabajo presentado en el IX Seminario de la Red Estrado, Santiago de Chile.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444–465.
- Feldfeber, M. & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo». *Educação & Sociedade*, 32(115), 339–356.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser & A. Honnet *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. (pp. 17–88). Madrid: Morata.
- Filmus, D. & Moragues, M. (2003) ¿Para qué universalizar la educación media? En E. Tenti Fanfani (comp.). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. (pp. 35–64). Buenos Aires: Unesco–IIPE/Altamira.
- Goosdon, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares–Corredor.
- Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa*. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación.
- Imen, P. (2010). *La escuela pública tiene quien le escriba. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político educativas*. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación.
- Morduchowicz, A. (14 de junio de 2014). Más presupuesto, ¿mejor educación? *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2014/06/Unipe-22.pdf>.
- Paviglianiti, N. (1999). El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. *Praxis Educativa*, 4(4), 77.
- Quijano, A. (2014). Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica. En D. Assis Clímaco (ed.). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (pp. 75–124). Buenos Aires: Clacso.
- Rodríguez, S. (1992). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila.

- Senen, S. (2008). Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micro política. En R. Perazza (comp.). *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. (pp. 43–118) Buenos Aires: Aique.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires/Madrid: Miño y Dávila.
- Stafford, G. (2006). Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación. *Revista Prelac*, (3), 74–83.
- Weiler, H. (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. En M. Pereyra, J. García, M. Beas & A. Gómez (comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. (pp. 208–233). Barcelona: Pomares–Corredor.