

*Educación, etnoeducación y neoliberalismo:
el punto de vista de los “nativos” (neoliberales)*

Carlos Miñana Blasco

Profesor Universidad Nacional de Colombia

Resumen:

La ponencia presenta un conjunto de justificaciones que han servido para argumentar la formulación de buena parte de las actuales políticas educativas. Aunque tiene una larga tradición en el pensamiento occidental ha sido recientemente denominado de diversas maneras: pluralismo segmentado, neoliberalismo, o también la tradición “libertaria”, como algunos de sus ideólogos prefieren autodenominarla. La presentación –acudiendo a los autores “clásicos”- trata de capturar “el punto de vista del nativo neoliberal”, o mejor, respetando su terminología, “libertario”, para utilizar una metáfora de la tradición etnográfica, y mostrar cómo, desde su punto de vista, invalidan los argumentos que se han venido articulando en su contra. Finalmente se reflexiona sobre su impacto en los procesos de etnoeducación y se esbozan algunas propuestas y alternativas.

1. La intervención presenta un conjunto más o menos coherente de justificaciones de una serie de medidas socioeconómicas o, más en concreto, un conjunto de justificaciones que han servido para argumentar la formulación de buena parte de las actuales políticas educativas. Este conjunto relativamente articulado de justificaciones y argumentos que tiene una larga tradición en el pensamiento occidental ha sido recientemente denominado de diversas maneras: pluralismo segmentado, neoliberalismo, o también la tradición “libertaria”, como algunos de sus ideólogos prefieren autodenominarla. Nosotros preferimos llamarlos “neoliberales” porque, si bien hunden sus raíces en una larga, diversa y antigua tradición de pensamiento liberal, hoy ellos están en el poder y presentan sus propuestas o imposiciones con un halo de algo que fuera “moderno”, “nuevo”, “acorde a los nuevos tiempos”, “innovador”, “libertario” –que sería una radicalización de lo liberal- “contestatario” e incluso “revolucionario” (por ejemplo, la “revolución educativa” del gobierno actual). Y, consecuentemente, se refieren a los que se oponen a sus políticas como anticuados, retardatarios, retrógrados, enemigos de la libertad, anclados o añorantes de un pasado que hace tiempo quedó atrás y que nunca volverá.

La presentación del repertorio argumental y justificatorio de las políticas educativas denominadas “neoliberales” trata de capturar “el punto de vista del nativo neoliberal”, o mejor, respetando su terminología, “el nativo libertario”, para utilizar una metáfora de la tradición etnográfica. De esta forma se espera mostrar cómo los incisivos argumentos y consignas que tradicionalmente usan los que se oponen a estas políticas, además de que no les interesan, no tienen sentido para ellos y, literalmente, les resbalan.

El repertorio argumental y justificatorio de los “neoliberales” no es más que eso, un repertorio más o menos coherente y articulado, pero que en la práctica usan de forma bastante incoherente y contradictoria para lograr sus objetivos –básicamente de tipo económico y político- : desplazar al Estado de los campos en los que mantenía un cierto monopolio (salud, educación, servicios públicos en general...) para ampliar los mercados nacionales y transnacionales en el ámbito de los servicios y, de esta forma, expandir los capitales e incrementar su rentabilidad.

La exposición será simplemente una presentación -obligadamente esquemática por el tiempo- de dicho repertorio con el fin de iniciar el debate. De todas formas, las políticas educativas se deben analizar, apoyar o combatir, no tanto por su “etiqueta” sino por sus intenciones, por sus presupuestos y por su posible o real impacto en los niños, en los jóvenes, en los ciudadanos (ahora consumidores o clientes) y en las instituciones educativas y sociales.

2. Si resumimos en forma esquemática y programática las tesis y planteamientos educativos de algunos de los ideólogos más difundidos del pensamiento neoliberal (o “libertario”)¹, hemos de partir de la primacía de la libertad individual –entendida como ausencia de

¹ Resumimos aquí las ideas de Friedrich von Hayek (1899-1992) –y Milton Friedman entre sus seguidores (Friedman 1955)— expuestas en su obra *The Constitution of Liberty*; publicada en 1960 por la Universidad de Chicago, y traducida como *Los fundamentos de la libertad* en los años 70 y reeditada en dos volúmenes en 1997 (Hayek 1997). También hemos tenido en cuenta uno de los libros más influyentes en este campo, escrito treinta años después y cuando las reformas educativas empezaban a ser una realidad, *Politics, markets and America's schools* (Chubb y Moe 1990), y el polémico *Public education. An autopsy* (Lieberman 1993). Hay que señalar, no obstante, que las ideas centrales por ellos expuestas ya se encuentran en las obras de pensadores y economistas como John Stuart Mill (*On Liberty*), Adam Smith (*Wealth of Nations*) y Thomas Paine (*The Rights of Man*), y que son citados por ellos emblemáticamente.

restricciones- sobre todos los demás valores, y concebir “la enseñanza” como una “industria” -o un “servicio”-² en un libre mercado que debe ser autorregulado para que funcione bien. A partir de estas premisas básicas, todo lo demás son derivaciones, aplicaciones e implementaciones:

En primer lugar y sobre todo hay que favorecer la libre competencia y la desregulación para que las fuerzas del mercado se desarrollen con autonomía.

Dado que la empresa ha mostrado ser el modelo más eficiente y competitivo para organizar la producción y los servicios en una sociedad de mercado, las escuelas y universidades deben ahora pensarse y organizarse como empresas prestadoras de servicios educativos, los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y la productividad deben convertirse en los principales criterios de decisión; los resultados de aprendizaje (que hay que medir para poder cuantificar y comparar, y así estimular la competencia) y el costo por alumno son los criterios básicos a la hora de valorar la calidad de las escuelas; las escuelas deben competir entre ellas para captar a sus clientes o usuarios (los padres de familia y los estudiantes). Ser competitivo es ser competitivo en el mercado.

Hay que reducir o eliminar los derechos (*entitlements*) no vinculados a la competitividad, cambiando “privilegios” y derechos adquiridos tanto por los profesores, como por los estudiantes o por las instituciones, por estímulos puntuales a la productividad y a la eficiencia, y flexibilizando el mercado laboral educativo (liberar las formas de contratación, estimular la libre competencia entre los profesores, eliminando escalafones y carreras profesionales, debilitando el valor de los títulos y de los méritos). Como la competencia debe ser permanente, deben eliminarse privilegios adquiridos –incluso los basados en

² El neoliberalismo reduce la educación y el conocimiento a “*goods*”, a bienes, a productos, a mercancías, a un “supremo bien” –si se quiere- pero por el que cualquiera pagaría un “precio” (Hayek 1997). Aunque sabemos que en el pensamiento económico se usan en forma muy diferente los términos de “*goods*” (bienes) y de “*commodities*” (mercancía, producto), dado que este escrito no entra en un debate propiamente económico, los usaremos como sinónimos con algunos matices contextuales. No obstante, es claro que el término “*goods*” resulta más afín al pensamiento liberal y neoliberal donde la “utilidad” es una atribución subjetiva de los individuos, mientras que “*commodities*” en la tradición marxista hace referencia a las subyacentes relaciones de poder. Desde un punto de vista más antropológico y que también rescata la dimensión política y cualitativa de los intercambios, podríamos situarnos en otro paradigma y hablar de “*gifts*”, de dones, de obsequios (Mauss, Polanyi, Shalins...). Sin embargo, este paradigma no resulta muy funcional a la concepción neoliberal del mercado y de lo social. .

méritos, escalafones, oposiciones o concursos- y establecerse pruebas y calificaciones estándar en forma periódica. Los estímulos duraderos se convierten en un freno para la libre competencia y, desde una visión conductista del comportamiento humano, pierde su efecto estimulante. Los “premios” son obsequios que dependen de la voluntad del administrador pero que no le obligan, que se dan una vez pero que no causan derechos.

El mercado desregulado sobrepasa las fronteras, regulaciones y aduanas nacionales. Un mercado educativo global. Hay que romper todas las barreras que impiden el establecimiento de dicho mercado. Esta tesis ya fue planteada explícitamente para la educación por Coombs a finales de los 60 (1971), pero no ha sido implementada sistemáticamente por la Organización Mundial del Comercio, la OCDE y el Banco Mundial hasta finales de la década de 1990 (Patrinos y World Bank 1999).

La educación elemental (instrucción básica) obligatoria, consistente en los rudimentos de la lectura y la escritura, de las matemáticas y de algunos “valores”, no se concibe como un derecho fundamental de los ciudadanos sino como un mal necesario para que los ignorantes que no pueden conocer las ventajas del libre mercado, puedan vincularse a éste, competir, “emanciparse de la servidumbre”, “proporcionar a los demás los máximos beneficios” y reciban unos “módulos valorativos” que fortalezcan la “convivencia pacífica” (Hayek 1997). Debe financiarla el Estado parcialmente –no proveerla- a través de financiar la demanda, no la oferta (cheques, *vouchers* o bonos escolares) (Friedman 1955). De esta forma se garantiza un acceso básico al servicio, una instrucción en unos conocimientos, habilidades y valores sociales básicos a todos los ciudadanos.

El Estado es un mal necesario permanente que debe minimizarse para no estorbar el juego libre del mercado. Hay que reducir el aparato estatal y la burocracia, sanear las finanzas públicas, privatizando toda actividad que pueda desarrollarse como negocio privado, reduciendo el gasto social al mínimo necesario para asegurar el acceso de los sectores más pobres a paquetes de servicios mínimos (agua, saneamiento, salud y educación elementales), aplicando la recuperación de costos por los servicios a todos los usuarios que puedan pagar en dinero o en trabajo. Las posiciones menos “radicales” y más “técnicas”

para argumentar una mínima presencia del Estado se basan en el mantenimiento de las “tasas de retorno”, la “equidad”, los problemas que incorporan las “externalidades”, las “asimetrías de información” y en la necesidad de intervención puntual cuando se presente un “fallo del mercado” para restituirlo (Patrinos y World Bank 1999). El Estado debe velar por mantener el libre juego del mercado, estableciendo regulaciones y estímulos únicamente para favorecer dicho juego.

Las relaciones entre lo público y lo privado se definen mejor desde el mercado y la libertad de escoger, que desde un Estado operando bajo el pretendido “interés público”. Lo privado es superior moral y operativamente hablando a lo Estatal o público. La distinción público-privado se convierte en una distinción irrelevante pues la educación básica obligatoria va a ser parcialmente financiada con fondos públicos y organizada, gestionada y administrada como una empresa privada prestadora de servicios. El que escuelas privadas reciban fondos públicos no implica que abandonen sus idearios confesionales ni que adhieran a un ideario de educación pública, sino que se sometan a unos estándares de calidad (Wolff y Castro 2001). Las escuelas públicas se privatizan en forma directa o indirecta al intruducir en ellas una lógica sobre la calidad centrada en los resultados y en la eficiencia (con formas de evaluación estandarizadas que ponen a competir colegios públicos y privados); con la libertad de elección del establecimiento educativo a través de mecanismos como los cheques y bonos escolares; promoviendo la autonomía de los centros educativos haciéndolos así responsables del éxito o del fracaso escolar de los niños (Puelles Benítez 2002:43-45); implantando los procedimientos de gestión, de *management*, las lógicas de la empresa privada, en la escuela pública, pues así se introduce la racionalidad del mercado en su seno (en algunos casos substituyendo directores de perfil pedagógico por gerentes y administradores); contratando con empresas privadas diversos tipos de servicios (comedores, vigilancia, contabilidad, actividades complementarias, *outsourcing* en general...), promoviendo diversos regímenes de contratación –y despido- del profesorado en la educación pública (“flexibilización”).

Puesto que los individuos se benefician individualmente de su educación cuando ésta supera el nivel básico-mínimo, la educación no-básica no es un bien público sino privado

que cada uno debe costearse. Se promueve la igualdad de oportunidades de los más pobres a la educación más allá de la básica no con becas, sino a través de préstamos que deberán devolver cuando terminen sus estudios y obtengan beneficios económicos de su formación.

Dado que el mercado no es perfecto y que hay algunas personas que por diversas circunstancias no logran ser competitivas, el Estado debe concentrar sus esfuerzos en programas focalizados en los sectores de pobreza extrema y una “red de seguridad” para situaciones coyunturales de necesidad y catástrofes imprevisibles, restaurando de esta forma la capacidad de los individuos de reingresar al mercado. La igualdad es un concepto poco grato al neoliberalismo: todos somos desiguales y eso es precisamente lo que mueve el mercado: la posibilidad de que cada individuo aproveche sus “diferencias naturales” y los beneficios recibidos (una herencia, un ambiente familiar rico culturalmente...). De lo que se trata en justicia es de promover la *equidad*, es decir, la imparcialidad, y promover las diferencias productivas entre los individuos para que puedan competir y ser útiles social y económicamente. Equidad e igualdad se oponen pues esta última, según los liberales, pretende homogeneizar de forma artificial a los individuos.

En últimas es un principio elemental, una idea-fuerza poderosa que se lleva y aplica indiscriminadamente a todas las esferas de la vida humana: el mundo –el mejor mundo y el único posible- es un gran mercado donde personas, organizaciones y países compiten y cooperan por su beneficio económico; y un mercado es, para los economistas liberales, un marco autorregulado donde se intercambian “bienes” y que se organiza en torno a unos principios que regulan los salarios, precios y “ganancias” (Gregory 1994). La educación, en esencia, no es más que un bien o una mercancía más o menos específica que se intercambia en un mercado específico.

Bajo una piel de discurso económico y tecnocrático se mueve un pensamiento político y una ideología. La regulación de lo educativo por el mecanismo del mercado parece convertirlo en una doble esfera de cristal intocable: las decisiones importantes no se discuten, pues es el libre juego de un mercado neutral y maquínico el que regula su funcionamiento; las decisiones secundarias se reducen a las elecciones de los individuos “libres” –dependiendo

de sus recursos- en el juego de la oferta y la demanda: elegir el centro educativo y su orientación ideológica, la duración de los estudios... Se pasa de ser ciudadanos con derechos a consumidores, de estudiantes a clientes, de maestros a proveedores de servicios... La educación ya no es un derecho básico, central, del ciudadano en el contexto del Estado-nación, o de las personas en el contexto universal (Declaración Universal de los Derechos Humanos), algo por lo que se lucha en el juego político, sino un producto o servicio como cualquier otro, sometido a las misteriosas leyes del mercado y a las imprevisibles oscilaciones de la oferta y la demanda, y en el que se participa como consumidor. No es que las ideas neoliberales sobre educación se presenten como una contribución al debate o al juego democrático, sino que –como ya se han dado cuenta los mismos liberales que no usan el “neo” como prefijo- se imponen como una alternativa a éste sustrayéndola del debate (Guttman 2001:359).

En el caso del “tercer mundo” una visión mínima del Estado presenta un problema adicional, pues los “marginales”, los excluidos son la inmensa mayoría de los ciudadanos, lo que entra en contradicción con la reducción del Estado. Por otra parte, los costos de los programas de “ajuste” fiscal y de apertura de mercados, promovidos por el mismo neoliberalismo, han recaído en las ya de por sí mermadas clases medias, incapaces ahora de costear una educación privada, aumentando así la demanda de cupos en los colegios y universidades públicas en un momento en que estaban siendo estrangulados presupuestalmente. Por otra parte si la planificación estatal de estos países había sido criticada en forma reiterada de su inmediatismo y cortoplacismo, al dejar los sistemas educativos en manos del mercado, de la demanda programada por el marketing y el oportunismo, los proyectos a mediano y a largo plazo, los proyectos cuya inversión no se recupere en forma rápida y segura, van a ser definitivamente inviables. Y, como vienen señalando los especialistas de la UNESCO desde hace años, a pesar de los asombrosos avances de la tecnología, los procesos educativos y los procesos de cambio educativo son de mediano y largo plazo.

Introducir profundas reformas y ajustes impopulares en los sistemas educativos, y nuevas lógicas para entender e intervenir en dichos sistemas implica en primer lugar construir una

“CRISIS” con mayúsculas, evidenciar que los problemas han tocado fondo y que hay que intervenir con soluciones radicales y profundas. Los problemas de la educación en el mundo, tal como son caracterizados por los diagnósticos neoliberales, no son de cantidad, universalización y extensión, no son tampoco pedagógicos. Curiosamente los diagnósticos de la problemática educativa de países tan diversos y con trayectorias tan diferentes como España, Argentina, Gran Bretaña, Nigeria, India, EE.UU., Colombia, Rusia, y todos los que quieran añadirse a este listado, resultan ser sospechosamente parecidos, así como las soluciones que se plantean. A países con sistemas educativos envidiables como los de Suecia o Nueva Zelanda también se les construyó una crisis hace veinte años para introducir políticas de mercado (Tiana Ferrer 2002:50-51). La educación no tiene nada que ver con problemas locales sino que debe ponerse al servicio de una estrategia global de mercantilización de lo educativo, al servicio del capital transnacional. El problema, la crisis, es de *calidad*, entendida esta como *eficiencia, eficacia y productividad*. No hay una crisis de democratización, o de problemas pedagógicos o curriculares, o de desencanto de los jóvenes frente a la ausencia de expectativas laborales y de ascenso social que parecía promover la escuela, no hay problemas locales específicos, sino una crisis *gerencial*. Es la ausencia de un manejo gerencial lo que provoca, en últimas, “ciertos mecanismos de ‘inequidad’ escolar, tales como el ausentismo, la repitencia, el analfabetismo funcional, etc. El objetivo político de democratizar la escuela está así subordinado al reconocimiento de que tal tarea depende, inexorablemente, de la realización de una profunda *reforma administrativa* del sistema escolar” (Gentili 1996:17-18).

3. En este marco, ¿qué piensan los neoliberales de la etnoeducación?. Para ellos es un tema secundario, pues las polémicas principales las han orientado a combatir la tradición liberal denominada “comunitaria”, que se caracteriza por apoyar una fuerte injerencia de la política y del Estado en los temas educativos (Dewey, por ejemplo). La etnoeducación es un tema nuevo para los neoliberales en la especificidad propia de la propuesta latinoamericana, pero viejo por sus debates con la tradición de pensamiento liberal

anglosajón multicultural.³ El discurso y las políticas se orientarán, pues, desde los planteamientos generales que ya hemos esbozado y desde los debates que los neoliberales han sostenido por varios años con los multiculturalistas.

En primer lugar, los neoliberales coinciden con las propuestas etnoeducativas en el ataque frontal a unas políticas educativas nacionales universalizadoras, iguales para todos los ciudadanos, a unos currículos nacionales. Pero en el fondo la etnoeducación choca ideológicamente con el neoliberalismo porque mientras que la primera desplaza el centro gravitacional de la educación desde el Estado-nación hacia el pueblo indígena, la etnia o la minoría con su proyecto colectivo, el neoliberalismo se sitúa en el individuo con su libertad como valor fundamental. Es decir, que el neoliberalismo verá con buenos ojos las propuestas etnoeducativas en cuanto debilitan las pretensiones universalistas y colectivizadoras del Estado, pero las atacará en cuanto se erijan como propuestas colectivas que pongan límites al libre mercado y vayan más allá de las opciones individuales.

En segundo lugar, y como vimos anteriormente, todos los derechos sociales adquiridos por los pueblos indígenas o algunos afrocolombianos con largos años de lucha son considerados automáticamente desde la lógica neoliberal como “privilegios” que hay que desmontar y que son “inequitativos”.

³ Los neoliberales anglosajones han situado inicialmente este debate en relación con sus opositores liberales multiculturalistas. Estos últimos sitúan su centro en lo cultural; para ellos el problema político se juega en sociedades multiculturales y en un mundo más intercomunicado: la determinación cultural limita el rango de elecciones y cuestiona la supuesta neutralidad valorativa implícita en el juego democrático; en educación tampoco la neutralidad es posible ya que una educación radicalmente multicultural sería como una especie de puzzle incoherente y contradictorio de miles de fragmentos de “culturas”; por ello se debe buscar inicialmente educar dentro de una “coherencia cultural”, pero sin pretensiones de superioridad moral de una “cultura”, para maximizar en el futuro la libertad de elección (Ackerman 1980). Si bien el asunto es mucho más complejo, el debate en el pensamiento liberal anglosajón sobre el multiculturalismo ha girado en torno a si las “diferencias culturales” se debían guardar en privado o debían de reconocerse públicamente. Recientemente se ha aceptado la segunda tesis, lo cual lleva a otro dilema: si a los “grupos culturales” o “minorías étnicas” se les deben reconocer derechos especiales, específicos, diferentes a los otros ciudadanos, entre ellos una educación pública diferente. Finalmente, otro debate importante se ha centrado en el reconocimiento en concreto de las aportaciones, de los valores, de los saberes, lenguas, etc. de dichos grupos o minorías en el currículo de todos los ciudadanos. Este debate se ha dado sobre todo referido a los libros de texto de historia y de ciencias sociales. No vamos a entrar en el tema, pero sí queremos señalar que en general se ha abordado desde una visión reificada y estática de lo cultural, y que, en la práctica, las medidas concretas que se han tomado han tenido más que ver con luchas y búsqueda de reconocimiento de algunas minorías que con los debates teóricos.

En tercer lugar, y particularmente los pueblos indígenas, podrían recibir una consideración especial por los neoliberales argumentada desde distintos puntos de vista. Por una parte algunas de las formas de vida de los pueblos indígenas son un testimonio vivo de que se puede vivir por fuera -o muy marginalmente- del mercado capitalista, de sus valores competitivos e individualistas. Frente a ello se adoptan posiciones contradictorias pero con efectos similares a la larga. Por un lado, su forma de vida marginal, su caracterización por oposición al mundo occidental y como pueblos “atrasados” y “pobres”, se erige como un modelo de lo que no se debe ser y en lo que podría caer la “civilización” occidental si se abandonan los valores capitalistas. Por otro lado, el mecanismo de “exotización”, hace ver estas formas de vida como deseables pero marginales, residuos del pasado, anacrónicas o utópicas; desde esta perspectiva se utilizan ampliamente como recursos de las industrias turística y cultural. Finalmente, su carácter marginal al sistema puede llevar a los neoliberales a considerar a los pueblos indígenas como una especie de “menores de edad” que no han tenido la oportunidad de saborear las ventajas de una sociedad moderna de libre mercado, como una población en situación de alto “riesgo” sobre la que hay que “focalizar” la inversión del Estado en educación, inversión que debe orientarse, no a fortalecer su marginalidad sino su integración no conflictiva al sistema de mercado.

Precisemos. En el fondo lo que molesta a los neoliberales de los pueblos indígenas no es su exotismo, su “diversidad”, su “cultura”, sus formas educativas ancestrales o novedosas, o el que enseñen sus mitos o tradiciones en las escuelas. Mientras el ser indígena sea una opción individual a la que uno puede acogerse en la amplia oferta del mercado de las identidades, como la vinculación a una asociación, un club o una iglesia, no hay ningún problema. El problema está en su pretensión de fortalecerse como pueblos y de obtener una serie de “privilegios” (derechos sociales, económicos, territoriales, políticos, educativos, culturales) a través de la lucha política.

En concreto, podemos suponer que los neoliberales apoyarán todo tipo de educación mínima no estatal, no universalista, incluidas las escuelas indígenas o afrocolombianas, como apoyan a la enseñanza religiosa de diferentes confesiones, militar o pacifista, masculina o femenina, evolucionista o antievolucionista... Apoyarán todo tipo de

educación y de escuelas, siempre y cuando no pretendan ser más que una oferta educativa que compite en el mercado educativo. Es de suponer, pues, que no se perseguirá a las escuelas indígenas. Simplemente se entregarán cheques a los niños indígenas para que – haciendo uso de su libertad individual o la de sus padres- paguen la matrícula en la escuela que escojan entre la amplia oferta del mercado.

El problema que surge del planteamiento anterior es que, como los mismos neoliberales han advertido, hay regiones en las que es casi imposible constituir un mercado educativo competitivo pues la educación –por distintos factores que no es pertinente detallar aquí- no es rentable para los inversionistas. Y este es el caso de la mayoría de los resguardos indígenas y zonas rurales apartadas del país. En esta situación los neoliberales consideran que es mucho menos costoso para “los contribuyentes” el entregar el manejo de estas regiones o zonas a unos pocos contratistas con experiencia en este campo, a entidades filantrópicas, organizaciones religiosas, ONG, fundaciones sin ánimo de lucro, programas solidarios, e incluso a las mismas organizaciones indígenas o a los sindicatos (eso sí transformando su carácter reivindicativo en asociativo)... de modo que la libre competencia se dé no entre escuelas, sino entre contratistas. Como es de suponer, el Estado se desentiende del pago de maestros, de su “carga” pensional, de la administración de los recursos, etc. En síntesis, una forma indirecta de privatización.

Finalmente, viene la última pieza de este sutil engranaje: el control y la evaluación. Obviamente, si el Estado provee unos cheques para educación de los niños indígenas o afrocolombianos, tiene derecho a velar por la calidad de ésta. Y, como ya dijimos anteriormente, el tema de la calidad es algo demasiado complejo para los neoliberales, la reducen a indicadores de gestión (eficiencia) y resultados de los niños en pruebas estandarizadas. La eficiencia aquí es graduar más niños con menos recursos y se evalúa o mide con tasas de éxito escolar (repitencia o abandono), aumentando número de niños por docente (cuantos más niños, más eficiente), bajando el costo total por alumno (así haya que pagar menos a los docentes), aumentando el número de horas de clase efectivas (a más tiempo de clase dentro de un salón, mejor educación). Los resultados en pruebas estandarizadas son finalmente la prueba de que los niños sí aprovecharon el estudio y sí

saben lo que tienen que saber todos los niños del mundo. A través de estos dos mecanismos se produce el cierre de la propuesta neoliberal para la etnoeducación. La contratación con los concesionarios o contratistas de la educación en territorios indígenas o zonas rurales no se regirá por una decisión política de los pueblos indígenas afectados, sino por los indicadores de gestión y por los resultados de las pruebas de los niños.

4. Si bien a nivel de doctrina, aunque existan muchos matices y tendencias, se puede construir una descripción relativamente general con la intención de mostrar la lógica y la articulación de los argumentos centrales del pensamiento neoliberal, cuando llegamos a las políticas educativas concretas en los diferentes países o regiones del planeta, es imposible establecer generalizaciones, por más que se perciban algunas constantes y coincidencias. Por otra parte, aunque en algunos países las medidas tomadas han sido efectivamente radicales, resulta difícil desbrozar lo que realmente está pasando en cada país, de la propaganda y los “ejemplos demostrativos” contruidos por las agencias internacionales y las administraciones locales como modelos a imitar. No negamos que las medidas han sido a veces severas, pero el éxito actual y real del neoliberalismo sobre el terreno es tal vez sobredimensionado en algunos casos por la envergadura de las campañas mediáticas y por haber logrado naturalizar una serie de clichés o eslogan que se repiten de boca en boca. Aunque las presiones son muy fuertes, y el discurso mediático lo repite a diario, creemos que no existe un determinismo ni de las nuevas tecnologías, ni de las formas organizativas, ni de las “leyes” del mercado o de la producción, ni de los medios.

Las ideas neoliberales en su formulación actual comenzaron a difundirse ampliamente desde mediados de los años 50, pero fueron relativamente marginales y sólo pasaron a orientar las decisiones gubernamentales en forma sistemática gracias a los gobiernos de dictadura en Chile, lugar del primer experimento neoliberal a nivel nacional, y a los gobiernos neoconservadores de EE.UU. y Gran Bretaña. “La combinación de pruebas externas de evaluación, tablas clasificatorias de resultados, libre elección de centro y financiación diferencial según matrícula constituye la propuesta más avanzada (y también más traumática) de establecimiento de un mercado educativo, que se ha llegado a implantar

en la práctica en Chile, Nueva Zelanda y Gran Bretaña” (Tiana Ferrer 2002:56) desde hace veinte años, lo cual ha permitido realizar algunos balances y analizar los efectos que dichas medidas producen en los sistemas educativos nacionales.⁴

Si bien no todos los países han optado por una dinámica de mercados, sino que generan “cuasimercados”, “la aparición casi simultánea de reformas similares en distintos continentes ha llevado a algunos a sugerir que las reestructuraciones actuales de la educación han de entenderse como un fenómeno global. De hecho, se ha dicho que esta tendencia forma parte de un proceso económico, político y cultural más general de globalización en el que las diferencias nacionales se difuminan, se fragmentan las burocracias estatales y desaparece la idea de unos sistemas de bienestar público de masas, incluida la educación” (Whitty, Power, y Halpin 1999:49). Como ha señalado Robert Dale (2002:83-85) el qué de la gobernación de la educación se concentra hoy en la financiación, la dotación y la regulación, y el quién en el Estado, el mercado y las organizaciones de la comunidad. En principio podría suponerse que cada uno de estos “quienes” opere según su supuesta lógica central (la burocracia, la competencia, la solidaridad) y que en un contexto neoliberal la educación va a ser gobernada por el mercado. Sin embargo, asistimos a modelos donde todo esto se recompone de formas muy diversas, como es el caso del Estado competitivo y regulador de los países hegemónicos. Incluso las reformas más fuertes se han logrado a través de una intervención autoritaria del mismo Estado (casos chileno y británico) evitando los procesos de concertación con sindicatos y otro tipo de organizaciones.

El desplazamiento de la ONU por la OCDE y el Grupo de los Siete como lugares donde se toman las decisiones mundiales y el consecuente desplazamiento en el campo educativo de la UNESCO hacia el Banco Mundial y, para América Latina, el Banco Interamericano de Desarrollo han hecho cambiar el papel de los estados nacionales con la consiguiente pérdida de autonomía y la casi imposibilidad de poner en marcha alternativas que sean

⁴ Ver, por ejemplo, sobre las radicales reformas en Gran Bretaña (Ball 2001), (Gewirtz, Ball, y Bowe 1995), (Whitty, Power, y Halpin 1999) (Wright 1994); o revisiones comparativas internacionales (Tiana Ferrer 2002) (Casassus 1999); en América Latina y, especialmente en Chile donde las reformas fueron sin restricciones favorecidas por el gobierno de Pinochet (Coraggio 1998) (Carnoy 2000:16) (Rojas 1997:22) (Cosse 1999:54) (Carnoy 2001:56) (Almonacid 2001:68). (Lauder y Hughes 1999). (Narodowski y Andrada 2001:43)

diferentes a las recomendadas por estos nuevos árbitros mundiales. Algunas de las prioridades del Banco Mundial reflejan su política y explican en parte las similitudes en los programas de ajuste de países muy diversos. Pero las reformas en América Latina no se formulan ni se implementan como propuestas neoliberales puras. En los discursos de las políticas se mezclan con diferentes dosis propuestas desarrollistas, del capital humano, neoliberales, tecnocráticas... pero resulta claro en el análisis la primacía de fondo de la propuesta neoliberal, así sea matizada un poco, o así se mantengan estrategias anteriores con un carácter marginal. Las propuestas neoliberales articulan y sostienen todas las estrategias.

5. La escuela surgió en la mayoría de los Estados como parte y al servicio de un proyecto político y –aunque normalmente no es un ejemplo de democracia- tal vez todavía conserve alguna eficacia para lograr que la mayoría de los niños puedan sacar provecho a su estatus político como ciudadanos y ella misma como institución se mantenga como un espacio abierto al juego político o, como diría Guttman, al “tumulto de la política democrática” (Guttman 2001:356). La escuela o la educación es todavía hoy un espacio social que se juega local, nacional y transnacionalmente, en el que confluyen los intereses de los niños, maestros, padres, Estado, vecinos, sociedad civil, partidos políticos, iglesias, empresarios y capitales... sobre el que todavía existen derecho internacional, constitucionalidades, legalidades, jurisprudencias, y que mantiene una autonomía relativa. En algunos países el Estado ha establecido un férreo control sobre la escuela, en otros todavía las iglesias tienen amplios poderes, hay otros donde los empresarios la tienen como negocio, en otros pareciera que los maestros hubieran patrimonializado la escuela, en otros los Estados son tan débiles que resulta difícil saber quién responde por ella y los padres se asocian en la defensa de su escuela... En la mayoría de los países en realidad lo que pasa es un poco de todo esto.

No deja de ser absurdo el que en los países del Tercer mundo se critique al Estado de bienestar, o al poder omnímodo del Estado, o que se traslade mecánicamente la lógica panóptica de Foucault a estos. Los millones de niños y jóvenes que no tienen acceso a la

escuela –y a la universidad- pública o que inician sus estudios y los abandonan porque necesitan trabajar para subsistir o, simplemente, porque les falta el dinero para pagar el bus que los lleva de su casa a la escuela o la universidad, nunca han sabido –y parece que nunca lo sabrán- qué es eso del Estado del bienestar. La mayoría de las escuelas campesinas o de los barrios populares de las grandes ciudades desean una mayor presencia del Estado con recursos, apoyo, asesoría... “Posiblemente, y a pesar de todos los embates, el Estado seguirá siendo en un futuro próximo el máximo referente de lo público, el máximo garante de la unidad política, sea cual fuere la forma que ésta adopte, y el máximo responsable de las aspiraciones de la población respecto de la justicia social. Incluso los ideólogos de la globalización y de la descentralización saben que la magnitud de los conflictos sociales que se perciben ya en el horizonte no son posible amortiguarlos sin la regulación y la intervención de los Estados” (Puelles Benítez 2002:47). O como dice Robert Dale “la globalización ‘necesita’ de los Estados y éstos ‘necesitan’ sistemas educativos” (2002:87).

La crítica al neoliberalismo consideramos que no debe hacerse desde los fundamentos de una educación moderna o ilustrada, ni desde pretendidas utopías o verdades trascendentales, ni desde una posición superior, ni desde otro nuevo “pensamiento único”. Criticar el neoliberalismo es mostrar las desigualdades que genera, las exclusiones, las nuevas sutiles formas de control, la manera como establece nuevas relaciones de poder, cómo elimina los "privilegios" conquistados por unos, para dejar intactos los de otros y ampliar los privilegios de estos últimos... El hecho de que las relaciones de poder sean inevitables y que nunca habrá una sociedad totalmente igualitaria, no significa que no tenga sentido perseguir las exclusiones y las desigualdades, y aspirar a una sociedad menos injusta. Por lo tanto hay que reintroducir en la educación pública el tema de la política, de la lucha cotidiana y creativa contra las nuevas y antiguas formas de opresión al interior de la especificidad de los procesos educativos, es decir, en los procesos pedagógicos, organizativos, en la vida escolar, en el currículo, en la evaluación... La calidad de la educación se asegura en el proceso mismo de la cotidianidad escolar que considera la diversidad de saberes, acciones y actores que entran a la escuela (Rodríguez 1997), así como la riqueza de los procesos mismos que se orientan a la búsqueda activa de una mejor calidad de vida para todos. La crítica al neoliberalismo se hace no sólo desde el discurso

sino desde la construcción de propuestas alternativas que muestran que otras formas de vida y de educación son posibles... Una educación más vinculada y comprometida con su entorno (local, nacional, global), más abierta a diferentes tipos de saberes y de voces, más preocupada por su pertinencia y por la calidad de vida que por la competitividad y el control (Finger y Asún 2001).

No se trata de defender la educación “estatal” *per se*; sabemos que tiene “problemas” (¿será posible que algo complejo funcione sin problemas?), pero ya que el neoliberalismo habla de “crisis” y de “reformas”, vale la pena preguntarse si las reformas deben orientarse a poner los maltrechos sistemas educativos públicos –muchas veces conseguidos con un costo social muy alto- al servicio del *global education market*. O más bien deberían orientarse a mejorar la calidad de vida de las personas, promoviendo diversas clases de conocimiento (también el colectivo y el que no genera derechos de propiedad, patentes y copyright), diversas formas de participación, de deliberación y convivencia (además de como consumidores, contestadores de encuestas, participantes en *showtalks* televisivos y electores), diversas formas de “crecimiento económico” y de “economías” (por ejemplo, que prioricen el trabajo, las personas y no el capital, y que no consideren que -siempre y necesariamente- más es igual a mejor), diversas formas de intentar sociedades más igualitarias. Además, si ya sabemos que la educación en el “tercer mundo” lleva perdida la batalla antes de empezar, ¿qué sentido tiene entrar en el juego de la competencia global?

Si nuestros mundos son construcciones sociales, históricas... la escuela, la universidad, la educación pública –y el libre mercado competitivo- también lo son. “La cuestión de saber si la escuela de mañana puede todavía asegurar una labor de socialización, es decir una forma de individualidad social, es en definitiva el problema de saber si puede ser redefinida colectivamente como espacio público” (Queiroz 2001:123), si es posible constituir una esfera pública legítima donde la toma de decisiones educativas forme parte de la vida democrática, más allá de –o, seguramente, conviviendo con- una visión restringida y burocrática del Estado, una política mediatizada o una sociedad civil comercializada (Whitty 2000:111). En últimas se trata de saber si esas inmensas minorías desposeídas – sean docentes, padres, niños o ciudadanos en general- desean mantener o recuperar algún

tipo de control sobre la escuela, o sobre la universidad, o si las abandonan a los intereses de los inversionistas convertidas en una industria más.

Y se trata también, yendo un poco más allá, de si es posible mantener algunos espacios sociales de cierta significación y relevancia, no marginales, donde todavía tenga sentido deliberar; o mantener y promover –y considerarlos socialmente importantes- espacios no regidos por un tipo de productividad y por un tipo de eficiencia, e incluso por fuera de todo tipo de cálculo o de justificación eficientista; espacios legítimos donde primen otras relaciones que no sean las de los consumidores.

Bibliografía

- Ackerman, Bruce. 1980. *Social Justice in the Liberal State*. New Haven: Yale University Press.
- Acquarone, Alicia, y Silvina Caleri. 1999. "Liberalismo, Estado y Democracia : Algunas precisiones," en *Anuario*:313-321. www.educar.org.
- Almonacid, C. 2001. "Creación de mercados de educación en Chile," en *Cuadernos de Pedagogía* 308:65-70
- Ball, Stephen J. 1990. *Politics and policy making in education : explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- . 2001. "Tendencias en el uso de los operativos de evaluación en los '90. Entrevista con Stephen Ball. Realizada por Silvina Gvirtz," en *Propuesta Educativa* 24:38-40
- Carnoy, Martin. 2000. "School Choice? Or is it Privatization?," en *Educational Researcher* 29:15-20. <http://www.aera.net/pubs/er/arts/29-07/carnoy01.htm>.
- . 2001. "La privatización ¿mejora las escuelas?," en *Propuesta Educativa* 24:53-57
- Carnoy, Martin, y Claudio de Moura Castro. 1997. "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?," en *Propuesta Educativa* 8:6-30
- Casassus, J. 1999. "Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación : ¿mitos o realidades?," en *Propuesta Educativa* 21:89-95
- Chubb, J., y T. Moe. 1990. *Politics, markets and America's schools*. Washington DC.: Brookings Institute.
- Coombs, Philip H. 1971. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Coraggio, José Luis. 1998. "Las propuestas del Banco Mundial para la educación : ¿Sentido oculto o problemas de concepción?," en *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Editado por J. L. Coraggio y R. M. Torres. Buenos Aires - Madrid: Miño y Dávila Editores. www.educ.ar.
- . 2001. "Universities and National Knowledge-based Development. An Alternative to a Global Knowledge Bank," en *Knowledge, Research and International Cooperation*. Editado por W. Gmelin, K. King, y S. McGrath. UK: University of Edinburgh
- Cosse, Gustavo. 1999. "El sistema de voucher educativo : una nueva y discutible panacea para América Latina," en *Propuesta Educativa* 20:51-65
- Dale, Robert. 2002. "Globalización : ¿un nuevo mundo para la educación comparada?," en *Formación del discurso en la educación comparada*. Editado por J. Schriewer, pp. 69-90. Barcelona: Pomares
- Finger, Matthias, y José Manuel Asún. 2001. *Adult education at the crossroads. Learning our way out*. London: Zed Books, NIACE.

- Friedman, Milton. 1955. "The Role of Government in Education," en *Economics and the Public Interest*. Editado por R. A. Solo, pp. 123-145. New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press
- Gentili, Pablo. 1996. "Neoliberalismo e educação : manual do usuário," en *Escola S. A. : Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Editado por T. T. d. Silva y P. Gentili, pp. 9-49. Brasília: CNTE
- Gewirtz, Sharon, Stephen J. Ball, y Richard Bowe. 1995. *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Gregory, C. A. 1994. "Exchange and reciprocity," en *Companion Encyclopedia of Anthropology*. Editado por T. Ingold, pp. 911-939. London: Routledge
- Guttman, Amy. 2001. *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hayek, Friedrich von. 1997. *Los fundamentos de la libertad*. Barcelona: Folio.
- Lauder, H., y D. Hughes. 1999. *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Lieberman, Myron. 1993. *Public education. An autopsy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Meyer, John W., D. H. Kamens, y A. Benavot. 1992. *School Knowledge for the Masses : World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: The Falmer Press.
- Narodowski, M., y M. Andrada. 2001. "Segregación socioeconómica, regulaciones y privatización en el sistema educativo argentino : el caso de la provincia de Buenos Aires," en *Propuesta Educativa* 24:41-52
- Patrinos, Harry Anthony, y World Bank. 1999. "Market Forces in Education." *Education: the Point of View of the Economists, Donostia-San Sebastián, España, 1999*.http://www.ifc.org/edinvest/Market_HP.doc
- Puelles Benítez, Manuel de. 2002. "Estado y Educación : una relación histórica," en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Editado por A. Ruiz, pp. 17-48. Madrid: Biblioteca Nueva
- Queiroz, Jean-Manuel de. 2001. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- Ramírez, Francisco O., y John Boli. 1987. "The political construction of mass schooling : European origins and worldwide institutionalization," en *Sociology of Education* 60
- Rodríguez, José Gregorio. 1997. "La Escuela, Casa de Estudio," en *Alegría de enseñar* 31:12-19
- Rojas, A. 1997. "¿De la resignación al asentamiento?," en *Políticas educativas nacionales y regionales*. Editado por M. Noriega, pp. 17-22. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa - Universidad Pedagógica Nacional
- Sánchez Ferrer, Leonardo. 1996. "Las relaciones entre la gobernabilidad democrática y el sistema educativo : un estado de la cuestión," en *Revista Iberoamericana de Educación* 12:79-103
- Tadeu da Silva, Tomaz. 1997. "El proyecto educacional moderno : ¿Identidad terminal?," en *Crítica post-estructuralista y educación*. Editado por A. J. Veiga Neto, pp. 273-290. Barcelona: Laertes
- Tiana Ferrer, Alejandro. 2002. "La educación hoy : una mirada a las políticas de mercado en educación," en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Editado por A. Ruiz, pp. 49-70. Madrid: Biblioteca Nueva
- Whitty, Geoff. 2000. *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología política de la educación*. Puzol (Valencia): Pomares - Corredor.
- Whitty, Geoff, Sally Power, y David Halpin. 1999. *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Wolff, Laurence, y Claudio de Moura Castro. 2001. *Public or Private Education for Latin America? That is the (False) Question*. Inter-American Development Bank EDU-119
- World Bank. 1999a. *Education sector strategy*. World Bank
- . 1999b. "Investment Opportunities in Private Education in Developing Countries." *Investment Opportunities in Private Education in Developing Countries, Washington, D.C., 1999b*.<http://www.worldbank.org/education/economicسد/>.
- . 2000. "Knowledge for All. The World Bank Vision," vol. 2000.<http://www.worldbank.org/knowledgebank/vision.html>.

El modelo educativo neoliberal



ELIMINACIÓN DE TRABAS Y DERECHOS ("Privilegios")

DERECHO A LA EDUCACIÓN "MÍNIMA" Y SÓLO A LOS QUE NO PUEDEN PAGAR
MINIMIZACIÓN DEL ESTADO
ELIMINACIÓN DE PRIVILEGIOS Y DERECHOS LABORALES
ELIMINACIÓN DE BARRERAS NACIONALES, ESTÁNDARES INTERNACIONALES

EQUIDAD
(VS IGUALDAD)
CONSUMIDOR
(VS CIUDADANO)
PRIVADO
(VS PÚBLICO)
MULTINACIONALES
(VS ESTADOS)
EMPRESAS
(VS SISTEMA EDUCATIVO)

Diagrama elaborado por Carlos Miñana con fines expositivos, 2003