

LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

30 de abril de 2002
Carlos Miñana Blasco¹
José Gregorio Rodríguez²

El documento presenta en primer lugar la doctrina neoliberal en torno a la educación de una forma sintética a partir de las formulaciones de Hayek (1960) y de algunos de sus seguidores, para a continuación realizar una crítica a dicha doctrina. En una segunda parte se aborda la forma como se ha concretado dicha doctrina en las políticas educativas de Gran Bretaña y EE.UU. desde los gobiernos de Thatcher y Reagan en la década de los 80, así como en América Latina y en Colombia impulsadas por el Banco Interamericano de Desarrollo y las agencias internacionales vinculadas al Banco Mundial. Aquí se da cuenta también de su impacto en los sistemas educativos y se formula una crítica a dichas políticas. Finalmente se proponen algunos criterios para la construcción de alternativas a las propuestas neoliberales.

1. La educación desde la perspectiva neoliberal

1.1. El neoliberalismo en la tradición educativa liberal

Si nos reducimos al pensamiento liberal, pero en un sentido amplio, Sánchez Ferrer (Sánchez Ferrer 1996:91-92) plantea que hay tres posiciones filosóficas predominantes en torno a la forma como la tradición liberal piensa las relaciones entre educación y democracia o, en un sentido más amplio, tres formas de encarar las cuestiones centrales en una teoría política de la educación: "Para algunos autores, es el sistema educativo formal el que ha de estar imbuido de ciertos valores comunes y transmitirlos por igual a todos los ciudadanos, independientemente de las creencias particulares que éstos -en realidad, los padres de los niños- profesen. Para otros, el sistema educativo formal ha de poseer un carácter más neutral y, a partir del respeto a todas las creencias, presentar las distintas variedades de pensamiento y cultura existentes en la sociedad para que los niños escojan por sí mismos; en este caso, la socialización democrática se produciría no tanto a través de la inculcación de valores comunes como de la exposición a la diferencia y el aprendizaje a partir de la libertad de elección. Por su parte, para otros, el sistema educativo ha de reflejar la libertad de creencias de los padres, quienes deben tener derecho a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos; la inculcación de valores democráticos en los jóvenes, aunque necesaria y deseable,

¹ Profesor del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia.

² Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.

no se haría tanto a través de la imposición por el Estado de ciertos contenidos educativos como de las propias iniciativas sociales, en las que, desde convicciones liberales, habría que confiar. De manera simplificada, estas tres posturas podrían denominarse “comunitaria”, “neutral liberal” y “libertaria” o de “pluralismo segmentado”.

En cada una de tres estas posiciones tendríamos una amplia gama de opciones como, por ejemplo, en la denominada “comunitaria”, la tradición anglosajona (John Dewey o James Mill), o la visión republicana francesa de la educación (Jules Ferry, también el Durkheim más funcionalista); en la segunda, podríamos mencionar a Bruce Ackerman (1980) y en general las posiciones multiculturalistas y relativistas frente a la escuela; y en la tercera, que es la que desde algunos sectores se ha venido denominando “neoliberal” (“libertaria” en términos de sus autores), habría que citar a John Stuart Mill y a Friedrich von Hayek. También encontraríamos esfuerzos filosóficos por conciliar varias modalidades, como el de John Rawls (1996) por armonizar la primera con la segunda, aunque su propuesta pareciera no ser muy viable en sociedades bastante polarizadas o con arraigados fundamentalismos, además de que “termina por dotar a un conjunto histórico específico de disposiciones del carácter de universalidad y racionalidad (...) anulando la dimensión del conflicto y el antagonismo en la esfera de lo público” (Acquarone y Caleri 1999:320-321); también Amy Guttmann intenta conjugar las tres modalidades posicionada desde la primera y abriendo el margen de actuación a las otras dos, aunque su análisis y su propuesta son muy específicos para el caso norteamericano (Guttman 2001).³

Las tres grandes posiciones aquí señaladas, con sus matices y mixturas, son, obviamente posiciones políticas liberales sobre la educación en un marco capitalista. Las tres valoran en principio la educación –y en concreto la educación formal- como algo positivo, deseable, con un papel que cumplir en la sociedad, y las tres consideran lo educativo como un fenómeno social y políticamente importante sobre el que hay que hacer planteamientos políticos concretos que no se pueden dejar exclusivamente en manos de los expertos. La primera es explícitamente política: es una educación para la convivencia democrática donde el Estado liberal y el juego político-democrático asume un papel central, aunque no exclusivo; el desacuerdo inevitable sobre lo educativo y el debate público son la base del conocimiento y del desarrollo de lo educativo y, a su vez, fortalecen los valores y la cultura democrática ejercitándolas. La segunda posición sitúa su centro en lo cultural, y 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

³ Guttmann se mueve básicamente desde los planteamientos de Dewey, pero para dar más juego a las otras dos opciones, minimiza las pretensiones y los presupuestos de éste sobre lo que es una “buena” educación democrática para formularlos en forma negativa. En últimas sigue prevaleciendo el juego democrático de los ciudadanos como última instancia, pero dándole un papel relevante a los padres de familia y a los docentes. Ni ciudadanos a través del Estado, ni padres, ni docentes tienen la última palabra por separado, ni tampoco existe una especie de neutralidad en alguna parte, pero cada uno de ellos tiene algo que decir, proponer y exigir sobre la educación. Establece además un límite a las decisiones provengan de donde provengan cuando imposibilitan el mismo ejercicio democrático: “restringir sus elecciones entre políticas que estén de acuerdo con aquellos principios –de no represión y no discriminación- que preservan las bases intelectuales y sociales de la deliberación democrática” (Guttman 2001:30) y “que no impongan una conciencia no crítica entre los niños” (Guttman 2001:65).

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.⁴ La tercera pretende ser apolítica o al menos minimalista en este campo, desplazando aparentemente las decisiones sobre la educación de la esfera pública a la privada dejándolas en manos de la familia (de los padres de los niños), aunque en realidad la familia no sea sino una pantalla que oculta en la práctica que lo educativo se juegue en y con las reglas de -un tipo de- mercado y con preponderancia de -un tipo de- criterios económicos fijados de antemano, y no sobre los criterios democráticos y políticos. Esta –sólo aparente- insistencia del neoliberalismo o “libertarismo” respecto la primacía de las familias en las decisiones educativas ha llevado a veces a que se identifique superficialmente el neoliberalismo con las posiciones conservadoras, que también abogan por el mismo principio educativo. Mientras que en el conservadurismo hay una opción frontal por la defensa de “la” –un tipo de- familia como eje de la sociedad, en el neoliberalismo lo que se privilegia es “el” -un tipo de- mercado y se recurre a los padres únicamente porque los niños son menores y se supone que no saben todavía escoger y ejercer su libertad individual en forma adecuada en el mercado. Esta aparente coincidencia entre conservadores y neoliberales –y otras coincidencias no tan aparentes- ha contribuido al fortalecimiento de las políticas educativas neoliberales en gobiernos conservadores.

1.2. Las propuestas educativas de Hayek

El abanderado de la tercera posición filosófica liberal, tal como ha sido formulada en la actualidad, es el filósofo y economista de la Universidad de Chicago, Friedrich von Hayek (1899-1992) –y Milton Friedman entre sus seguidores—. El capítulo XXIV de su obra emblemática, *The Constitution of Liberty* (1960)⁵, además de algunos apartes del capítulo VI, está dedicado a la educación (“instrucción pública”) y a la investigación científica. Allí se plantea como un “derecho de la infancia” el recibir “conocimientos básicos”, dominar algunas “técnicas” como “leer”, y formar en algunos valores básicos para la convivencia (Hayek 1997:449-450). En el fondo Hayek piensa que todos estos aspectos se adquieren mejor a través del juego de la libre competencia y que los conocimientos y las habilidades son un “supremo bien” por el que cualquiera pagaría un “precio”, pero argumenta la necesidad de facilitar el acceso a todos e imponer socialmente su adquisición en el hecho de que los que no los tienen “son incapaces de percatarse de su indudable utilidad”; dichos conocimientos y

⁴ Los planteamientos anteriores son los de Ackerman (1980). Si bien el asunto es mucho más complejo, el debate en el pensamiento liberal 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.

⁵ Publicada en 1960 por la Universidad de Chicago, y traducida como *Los fundamentos de la libertad* en los años 70 por Unión Editorial en Madrid, y reeditada en dos volúmenes por Folio, Barcelona en 1997. Citamos la edición de 1997.

habilidades básicas los considera necesarios para “emanciparse de la servidumbre” (Hayek 1997:449), y porque la ignorancia es con frecuencia “el principal obstáculo para canalizar el esfuerzo de cada individuo de tal suerte que proporcione a los demás los máximos beneficios” (Hayek 1997:450). Respecto a la introducción en la instrucción de “módulos valorativos” para la “coexistencia pacífica” tiene más reservas, pues existe el peligro de que desde el Estado se impongan valores que constriñan la libertad individual; considera que no son una necesidad en “países consolidados, en los que predomina la población indígena”, pero que servirían de gran ayuda en países con mucha diversidad, como se ha demostrado en el caso norteamericano (Hayek 1997:450-451). Hayek acepta, pues, el que –como un mal menor y compensatorio- haya una “instrucción pública con carácter obligatorio”, muy básica, mínima, financiada parcialmente por el Estado. Sin embargo cuestiona la pertinencia de que sea el mismo Estado el que la organice y administre ya que nadie –ni burócratas ni expertos⁶- debería imponer valores y creencias a los ciudadanos, poniendo así en riesgo las libertades individuales (Hayek piensa, probablemente, en las recientes experiencias del nazismo y de la Unión Soviética). La libertad en Hayek es libertad “personal” o “individual” y tiene un carácter negativo, es ausencia o “reducción al mínimo” de “coacción”, es ausencia de trabas al libre juego del mercado para que todos puedan competir en igualdad de oportunidades; juego cuyos resultados son considerados como los efectos de reglas imparciales e impersonales, a diferencia de las restricciones del corsé de la planificación de un ente supraordenador de valores, creencias y circulación de bienes (Hayek 1997:25 y s.). Son, por tanto, los individuos los que deben escoger la escuela que más les interese. Para facilitar la libre escogencia de la escuela y evitar la doble tributación de los que escojan una escuela privada, se adhiere a la propuesta de Milton Friedman de financiar la demanda y no la oferta (Friedman 1955) entregando la administración a los padres unos bonos, vales o cheques escolares (*vouchers*) para que paguen la educación en la escuela elegida. Las actuales escuelas públicas entrarían también en el juego del mercado a través de los bonos y el Estado dejaría de mantenerlas directamente.⁷

Hayek advierte algunos problemas en su propuesta que considera marginales o males menores. Por ejemplo, el hecho de que algunas escuelas rurales muy aisladas no pudieran competir en igualdad de condiciones –no fueran rentables por sus altos costos-, podría salvarse al ser asumidas directa y excepcionalmente por el Estado (Hayek 1997:454); el riesgo de que algunas escuelas promovieran valores y actitudes indeseables socialmente (racismo,

⁶ La coacción que implica una educación obligatoria no debe ser controlada por los políticos en el poder, pero tampoco por los expertos: “Ni aun suponiendo que la pedagogía fuera una ciencia capaz de señalar el mejor procedimiento para alcanzar determinados objetivos, sería deseable que los sistemas más modernos se aplicasen universalmente con exclusión de cualesquiera otros, y menos todavía que las metas propuestas fueran uniformes. Son hartamente escasas, por lo demás, las cuestiones planteadas por la instrucción que merezcan el calificativo de científicas, en el sentido de que sea posible dilucidarlas acudiendo a criterios objetivos. En su mayor parte implican juicios valorativos o, al menos, se trata de cuestiones en las que se impone el parecer de ciertas personas tan sólo porque demostraron su suficiencia en otras materias” (Hayek 1997:453). Con esto último se refiere Hayek a la costumbre norteamericana de conformar “comisiones de sabios”, de científicos y personalidades reconocidas socialmente para establecer rumbos a la educación.

⁷ La idea de los vales y la competencia entre escuelas no es un invento de Friedman ni de Hayek: ya había sido planteada en el siglo XVIII por Adam Smith en *Wealth of Nations* y Thomas Paine en *The Rights of Man*. Sin embargo ha sido especialmente a través de las obras de Friedman, con ediciones –incluso de lujo- de más de 400000 ejemplares, y con artículos en *Selecciones del Reader's Digest* como se ha ido convirtiendo en una idea “popular”.

etc.) sería un mal menor que afectaría únicamente a algunos alumnos, y no a todos como sucedería en el caso de que se promoviera una idea equivocada desde el poder central del Estado, como en el caso del nazismo. Por otra parte, el mismo mercado dejaría por fuera en poco tiempo a estas escuelas una vez identificadas, pues los padres preferirían las escuelas que promovieran valores democráticos o por lo menos socialmente más aceptados en un juego libre de oferta y demanda.

Si se parte del hecho que la “instrucción obligatoria” financiada parcialmente por el Estado es un mal menor necesario y que debe tener un carácter básico (mínimo), cabe preguntarse si el Estado deba financiar por algún tipo de razón (equidad, igualdad, justicia, méritos) el acceso de algún grupo seleccionado de jóvenes a una educación diferente (posterior, superior, especial, de otra calidad...) y si debe asumir costos diferenciales para diferentes clases de niños (por ejemplo, discapacitados, niños más “lentos” para adquirir los conocimientos y habilidades básicas, superdotados), y hasta dónde debe extenderse la instrucción obligatoria. La respuesta de Hayek es que como norma general, y así se tengan recursos, la instrucción obligatoria financiada por el Estado debería ser mínima, evitando prolongar el período educativo de la mayoría (Hayek 1997:456) y que “debe prevalecer la pretensión de que sean todos tratados igualmente” (Hayek 1997:458). Argumenta lo anterior en la imposibilidad de establecer unos criterios objetivos para determinar los méritos⁸ en cualquier caso, y muchos menos en la capacidad y pertinencia de que sea el Estado el que los establezca o administre. Además, en el supuesto de que hubiera unos méritos objetivos para merecer un trato preferente o subsidios por parte del Estado –cosa que Hayek no considera posible establecer–, los tratos preferentes no servirían más que para producir mayores desigualdades sociales y mayores injusticias. El Estado no debe dar tratos preferenciales a nadie, así como tampoco limitar los beneficios provenientes de la desigualdad real entre los hombres: “Las dotes naturales y la mayor capacidad intelectual constituyen ‘ventajas tan injustas’ como pueden serlo las circunstancias que nos rodean o el medio en que se nace” (Hayek 1997:459). Una vez establecida esa regla general, excepcionalmente acepta que el Estado conceda algún tipo de subsidio a algunos contados ciudadanos pero cuidando que entre los elegidos no sólo estén los que tengan mayores “méritos”, sino que estén representadas “las distintas agrupaciones” (regionales, religiosas, profesionales o étnicas).

1.3. El neoliberalismo en educación, hoy: la especificidad de sus propuestas

Desde 1960 hasta hoy los planteamientos y discursos neoliberales no han sido sino desarrollos y aplicaciones de las tesis de Hayek, eso sí, logrando una mayor difusión, cada vez en un tono más imperativo y con mayor abundancia de experiencias ilustrativas por su creciente implementación a nivel mundial.

⁸ Para entender las respuestas que da Hayek a este tipo de cuestiones hemos de acudir a los conceptos de “igualdad”, “valor” y “mérito” que desarrolla en el capítulo VI de su obra (Hayek 1997:109 y s.), conceptos que no resulta pertinente abordar en este momento pues han sido tratados ampliamente en otras contribuciones de este libro. No obstante, es necesario aclarar que los neoliberales confunden los conceptos utilizando como sinónimos igualdad, homogeneidad e identidad, por una parte, y desigualdad, diversidad y diferencia por otra. Respecto al mérito, algunos autores que han criticado las propuestas educativas neoliberales las acusan de meritocráticas (Gentili, Coraggio); sin embargo, una lectura cuidadosa del texto de Hayek revela lo contrario: los valores meritocráticos no son bien vistos pues suponen un límite al libre juego del mercado.

Por ejemplo, en un influyente libro Chubb y Moe (1990) plantean -treinta años después- que las escuelas públicas pueden mejorar únicamente si se substituye el actual control democrático por un sistema de mercado de las opciones educativas. Las escuelas funcionan mejor si se manejan como empresas privadas, regidas por la elección del consumidor y en un contexto donde “tanto como sea posible, debe ser eliminada toda autoridad del más alto nivel” (Chubb y Moe 1990:219); de esta forma, las escuelas serán “libres de organizar todo lo que quieran (...) para satisfacer a su clientela” (Chubb y Moe 1990:190); “la elección del centro educativo es una panacea (...) una reforma contenida en sí misma con su propia racionalidad y justificación. Tiene la capacidad *por sí misma* de traer la clase de transformación que, durante años, los reformadores han estado intentando diseñar en miles de formas distintas” (Chubb y Moe 1990:217). Lieberman (1993) en un libro cuyo título resulta revelador (*Public education. An autopsy*, Cambridge MA: Harvard University Press), ante las críticas, sale a la defensa de las reformas que se han venido implementando desde la década de los 80 con los gobiernos de Thatcher y Reagan, con un solo argumento: si la educación no funciona como debiera a pesar de las medidas adoptadas, y si las reformas están produciendo efectos indeseados se debe básicamente a que no se han implementado con la radicalidad necesaria, es decir, no se ha instaurado un verdadero mercado educativo sin barreras ni restricciones. El libre mercado educativo generalizado es la única y más radical solución a todos los problemas; el mercado se encargará de la regulación hasta llegar a posiciones de equilibrio.

Una segunda tesis central ligada -e implícita- a la libertad de mercado y a la consideración de que el mercado es el único legítimo regulador de la educación, es concebir la educación básicamente como un fenómeno económico o privilegiar las visiones economicistas y tecnicistas de lo educativo. El considerar las implicaciones económicas de los procesos educativos en principio no tiene nada de neoliberal, y podríamos encontrar antecedentes remotos y próximos, y vínculos con corrientes de pensamiento incluso anti-liberales, como el marxismo. No deja de ser paradójico el que dentro del pensamiento liberal haya costado muchos años convencer a las élites de las ventajas económicas de disponer de una población instruida. Y ese convencimiento todavía no es generalizado pues una tendencia muy fuerte que puede ser representada por Bernard Mandeville ya en 1714 pero que cuenta incluso hoy con seguidores, considera que “en una nación libre, en la que no se permite la esclavitud, la riqueza más segura consiste en una multitud de pobres laboriosos (...) totalmente ignorantes. El saber amplía y multiplica nuestros deseos, y cuantas menos cosas ambicione un hombre, mucho más fácilmente se satisfarán sus necesidades” (Mandeville 1982:190). La escuela y la lectura abre el camino a los libros “peligrosos”, a la ociosidad, a la indolencia y, a la larga, a la desobediencia y a la improductividad.

La visión economicista de la educación tiene su anclaje en paradigmas tecnológicos, eficientistas (por ejemplo, el lancasterianismo de comienzos del siglo XIX o el “movimiento de la eficiencia social” desde principios del XX en EE.UU.) y funcionalistas y se relaciona con el desarrollo y expansión de los sistemas educativos en las sociedades industriales. Desde el funcionalismo, los sistemas educativos (como todas las instituciones sociales) aseguran el funcionamiento del sistema social en su conjunto, y a la escuela le correspondería fortalecer la integración y la socialización. En la misma época que Hayek escribe *The Constitution of Liberty* se desarrolla al interior del pensamiento económico la teoría del “capital humano”, teoría que jugó un papel fundamental en fortalecer una visión economicista-funcional y

utilitarista de la educación, argumentando vínculos directos entre el sistema educativo y el sistema económico en términos de productividad y de recuperación de la inversión. Si bien ya Adam Smith había señalado las ventajas económicas de los individuos con más conocimientos útiles, Mincer (1958), Schultz (1963) y Becker (1964) aportaron estudios empíricos centrados en el análisis de “tasas de retorno”, con los que pretendían mostrar cómo la educación formal de los individuos es una “inversión” de la que los individuos y la misma sociedad recogen beneficios cuantificables, sean estos financieros o no.

Sin embargo, lo característico del neoliberalismo es proponer una *visión economicista* ligada a la *primacía del mercado* como la visión más adecuada y la única legítima para orientar las decisiones en el campo educativo, y considerar la *educación como mercancía*. A finales de los años 60, un texto de Philip Coombs era un buen ejemplo de esta manera de pensar: “La enseñanza es una industria de ‘trabajo intensivo’, que utiliza grandes cantidades de mano de obra de alto nivel y alto costo. Al competir con industrias de menor trabajo intensivo cuya eficiencia y productividad de trabajo están aumentando firmemente, la enseñanza continuará perdiendo su carrera paulatinamente, hasta que haga más para mejorar su propia eficiencia y la productividad de los talentos humanos que emplea” (Coombs 1971:188). “Los hombres de Estado y sus asesores luchan tenazmente, en la actualidad, para crear mercados comunes regionales a través de los cuales las mercancías económicas puedan circular en mayor abundancia. Los sistemas educativos, sin embargo, ya tienen su propio mercado común y lo han tenido durante mucho tiempo. Es un mercado mundial, y su ‘volumen de negocio’ ha alcanzado gran auge en los últimos veinte años en medida, variedad y extensión geográfica. A pesar de ello, poco provecho se ha sacado de sus beneficios potenciales. [...] Virtualmente todos los sistemas de educación forman parte integral de un sistema mundial de educación, y lo mismo puede decirse de la ‘comunidad intelectual’ de cada país” (Coombs 1971:213-214).

En síntesis, si partimos de la primacía de la libertad individual –entendida como ausencia de restricciones- sobre todos los demás valores, y si se concibe “la enseñanza” como una “industria” -o un “servicio”- en un mercado que debe ser autorregulado para que funcione bien, todo lo demás son derivaciones, aplicaciones e implementaciones de esta idea:

- Hay que favorecer la libre competencia y la desregulación para que las fuerzas del mercado se desarrollen con autonomía.
- Si se considera que la empresa es 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 como criterios principales 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 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.
- Por lo tanto 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 flexibilizando el mercado laboral educativo (liberar las formas de contratación, estimular la libre competencia entre los profesores). Como la competencia debe ser permanente y en igualdad de condiciones, deben eliminarse privilegios adquiridos y establecerse pruebas y calificaciones estándar en forma periódica.

- 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.
- 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”. Debe financiarla el Estado parcialmente –no proveerla- a través de financiar la demanda, no la oferta (cheques o bonos escolares). 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 básicos (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 (Patrinós 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 escogencia, que desde un Estado operando bajo el pretendido “interés público”. Lo privado es superior moral y operativamente hablando a lo Estatal o público.
- Puesto que los individuos se benefician individualmente de su educación cuando ésta supera el nivel básico, 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 (por ejemplo por una herencia, por un ambiente familiar rico culturalmente...). De lo que se trata en justicia es de promover la *equidad*, es decir, 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. Si no se respetan las desigualdades y hubiera un ente igualador se perdería el interés por competir.
- Respecto a la función investigadora de la universidad, la producción del conocimiento es también una industria, un negocio, “el” verdadero negocio de estos tiempos, y el conocimiento un “bien” (*goods*), un producto, una mercancía. A partir de aquí, pueden aplicarse todas las anteriores afirmaciones que se hicieron sobre la educación a la investigación. Simplemente substitúyase la palabra “educación” por “investigación” y “educación básica” por “investigación básica”. La investigación básica (que en este caso no tiene nada que ver con mínima o elemental) también debe ser apoyada por el Estado por su carácter poco rentable a corto plazo, por los altos riesgos que conlleva la recuperación de la inversión, y por su carácter básico y polivalente. En este caso, al igual que la educación básica, se debe financiar la demanda, desregularse, flexibilizarse y moverse en un contexto competitivo.⁹

En últimas es un principio elemental, simple, 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, una forma altamente simplificadora de entender el mundo.

⁹ Es necesario precisar que Hayek en este aspecto es menos radical; tal vez por formar parte de una élite de profesores universitarios –ser arte y parte-, en el texto que se ha venido comentando valora de una forma altamente positiva y como algo especial a la investigación “pura”, por lo que se debería garantizar su autonomía de los intereses económicos y de sus fuentes de financiación, sean estos las fundaciones privadas o el Estado. Respecto a la investigación “aplicada” plantea una regulación directamente a cargo del mercado pues la considera una actividad rentable orientada a resolver problemas por los cuales alguien debe pagar. Sin embargo, sus seguidores no han tenido en tan alta estima la investigación pura y la han aproximado a otro tipo de actividades de producción de conocimiento.

A partir de esta idea central, toda una serie de conceptos que provienen de fuentes y de tradiciones teóricas muy diferentes son resignificados desde el neoliberalismo: democracia, libertad, igualdad, justicia, mérito, educación, Estado, público y privado, autonomía, descentralización, calidad, equidad, responsabilidad, participación, competencia, educación permanente, sociedad educadora...

1.4. Algunas críticas a la concepción neoliberal de lo educativo

Dado el carácter introductorio de este primer capítulo, vamos a plantear inicialmente una serie de críticas en una perspectiva general y macro. El hilo argumental central se teje a partir de una tesis que sostuvo el estructuralismo marxista de los años 70 –Althusser, o Baudelot y Establet, o Bowles y Gintis- : para entender las dinámicas y las transformaciones de los sistemas educativos hay que analizar las necesidades del capital para su reproducción, aunque se considere que esto no explique todo, ni que la relación sea mecánica. Nosotros invertimos la tesis y pretendemos mostrar cómo, en el fondo, no es que “la educación” esté al servicio del capital, sino que el neoliberalismo se esfuerza incansablemente por dar la razón al estructuralismo marxista tratando por todos los medios de reducir lo educativo e instrumentalizarlo en función de las necesidades duras y puras del capital transnacional, una tarea ésta imposible, pero en la cual está teniendo hasta ahora bastante éxito. La estrategia central para lograr esta instrumentalización es convertir la educación en mercancía creando un libre mercado educativo competitivo.

La educación como mercancía frente a la autonomía relativa de la escuela

En primer lugar, el neoliberalismo reduce la educación y el conocimiento a “*goods*”, a bienes, a productos, a mercancías,¹⁰ a un “supremo bien” –si se quiere- pero por el que cualquiera pagaría un “precio”. Si esto fuera un hecho aparentemente indiscutible y obvio, como se pretende desde la doctrina neoliberal, la explicación economicista podría dar cuenta del fenómeno escolar sin problemas. Sin negar su dimensión económica, consideramos la educación es un fenómeno complejo y multidimensional, y que se ha desarrollado incluso con cierto nivel de autonomía de otros fenómenos sociales.

Desde el punto de vista histórico, por ejemplo, las iglesias, que han jugado un papel muy importante en los procesos de escolarización antes de y durante los sistemas educativos

¹⁰ Aunque sabemos que al interior del pensamiento económico hay una larga historia por la que 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. La Organización Mundial del Comercio usa con frecuencia el término de mercancía en la traducción de “*goods*”. 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.

nacionales, centraron su mirada en la escuela popular como medio para masificar la lectura de la Biblia y para expandir las doctrinas religiosas y las “buenas costumbres”, en especial animadas por el espíritu de la Reforma y la Contrarreforma, y no con intenciones económicas. Posteriormente, en la constitución de los sistemas educativos públicos masivos en las principales potencias europeas a lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX son los “aspectos políticos más que económicos los que explican la formación de la escuela de masas (...) La formación de los sistemas educativos públicos (...) es consecuencia de la acción de los estados, y no del desarrollo de las fuerzas de mercado o de la demanda popular” (Bonal 1998:182), como frecuentemente se ha afirmado.¹¹ Los Estados modernos (el Estado educador) han utilizado la instrucción pública y la expansión de la escuela desde una lógica de integración político-cultural en el marco de los estados-nación y en oposición –a veces en alianza- con las iglesias y grupos minoritarios que ejercían la hegemonía en este campo. Las ideas revolucionarias radicales del siglo XVIII sobre la escuela plantearon claramente que si la escuela no era un derecho ciudadano, igual para todos, laica y en manos del Estado, seguiría siendo un factor más de opresión y de desigualdad social. No obstante, el triunfo de las posiciones revolucionarias más moderadas impuso en la práctica unos sistemas educativos duales, selectivos, fortalecedores de una determinada estratificación social: una primaria para las clases populares gratuita pero de carácter terminal, y la secundaria y la universidad para la burguesía ascendente (Puelles Benítez 2002).

La expansión mundial de formas muy similares de sistemas educativos y de modelos de escuela, incluso en países con economías que no eran de mercado, es el resultado de múltiples factores en los que las iglesias, la construcción de los Estados nacionales y de sistemas interestatales, han jugado un papel central (Ramírez y Boli 1987) (Boli, Ramírez, y Meyer 1990). La educación privada y la religiosa por sí solas no fueron capaces de universalizar la escuela y, donde ellas jugaron un papel importante, como en el caso inglés en el siglo XIX, fue con un apoyo definitivo del Estado. “Formación del Estado y formación del sistema educativo nacional se correlacionan estrechamente (...) Así, el Estado asignó a la educación en los países occidentales funciones públicas como la asimilación de culturas inmigrantes en los Estados Unidos, la promoción de los valores de signo católico en España, la extensión de la lengua nacional en Francia, etc., aunque en todos ellos la educación cumplió siempre, de mejor o peor modo, un triple objetivo común: (...) el desarrollo moral, cultural y político de la nación” (Puelles Benítez 2002:35).

A mediados del siglo XX va a ser el mismo Estado el que va a utilizar el sistema educativo desde una lógica de inserción económica y de desarrollo esencialmente económico (el Estado desarrollista de las décadas 1960 a 1980) (Queiroz 2001:92-96). Pero incluso otros actores y otras lógicas han estado siempre presentes, además del Estado y de las iglesias. Por ejemplo, en el caso colombiano resulta bastante difícil explicar los esfuerzos de algunos grupos indígenas por el control de las escuelas desde los años 70 hasta hoy como un mero juego del libre mercado o como el resultado de intereses individuales económicos, o como una política estatal.

¹¹ Aunque no se puede generalizar para todos los Estados, hoy hay un consenso entre los académicos respecto a este punto. Es además paradigmático el caso opuesto: Inglaterra, la primera nación en industrializarse, lo hizo sin necesidad de crear un sistema educativo nacional. En el caso de América Latina también es aplicable el que los sistemas educativos estuvieron más vinculados al sistema político e ideológico que al productivo (Tedesco 1989) (Tedesco 1995).

Desde otro punto de vista Bourdieu ha mostrado la autonomía relativa –no el aislamiento- de diferentes “campos” sociales, entre ellos los de la cultura, la educación y la investigación, frente a la economía¹². Los estudios históricos sobre el currículo y las disciplinas escolares han aportado evidencias de que los saberes escolares y sus transformaciones no son simplemente el reflejo de las necesidades económicas de una sociedad o un mercado, ni siquiera de la imposición de los Estados, sino que también muestran una dinámica propia y una autonomía relativa (Goodson 1995). A conclusiones similares han llegado también Meyer y sus colaboradores a través de amplios estudios comparativos internacionales: una especie de “modelo mundial curricular” en cuanto a los tipos de saberes válidos en la escuela se ha venido imponiendo y expandiendo desde la década de 1920, a pesar de las abismales diferencias nacionales y locales, de las formas locales de gobierno, de los partidos en el poder o de las guerras mundiales o locales (Meyer, Kamens, y Benavot 1992).

Si empíricamente es imposible demostrar que la economía –y mucho menos el mercado, pues en los Estados comunistas, sin una economía de mercado, se fortaleció también la educación pública- es la que puede explicar integralmente el fenómeno educativo o “la instrucción pública”, cabría pensar entonces que de lo que habla el neoliberalismo no es de un hecho indiscutible sino de un ideal a alcanzar. Ya no estamos hablando de cómo son las cosas, sino de cómo quisiéramos que fueran. Aquí entramos en un campo de posibilidades y de propuestas bastante discutibles y en el que el mismo Hayek y los teóricos neoliberales incurren en numerosas contradicciones. Por ejemplo, si la libertad es no coacción y la educación obligatoria debe ser mínima, ¿por qué hay que imponer la educación obligatoria a los ignorantes que no reconocen que la lectura o las matemáticas o la educación son un supremo bien? ¿por qué hay que introducirlos en el mercado capitalista? ¿por qué hay que obligarlos a que sean “libres” desde un concepto neoliberal de libertad? ¿no es esta una violencia contra los individuos y las sociedades mucho mayor que la que ejerce la educación a los que han aceptado voluntariamente ingresar a la escuela? ¿por qué la educación obligatoria debe ser mínima y no máxima? ¿quién debe fijar ese mínimo respecto al qué, al cómo y al cuánto: no es esa otra forma de coacción de la libertad? ¿no estamos aquí de nuevo frente a una decisión de tipo político? En otro orden de ideas, por ejemplo, Hayek ve como algo altamente positivo y que habría que promover por encima de todo tipo de intereses la autonomía de la investigación pura; no queda muy claro el porqué ella sí debe ser autónoma y no la instrucción pública. Tampoco aparecen argumentos muy convincentes –ni teóricos ni empíricos- del porqué hemos de despreciar los criterios de numerosos expertos en temas educativos –de diferentes tradiciones disciplinarias- y sin embargo hemos de aceptar como un dogma las “recomendaciones” sobre cómo debería ser la educación que nos ofrecen los economistas neoliberales. En concreto en los países “no desarrollados”, hemos de abandonar, por ejemplo, las recomendaciones de los expertos en educación de la UNESCO, o de prestigiosas universidades de la región, para aceptar las medidas que proponen los economistas del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, entidades que ahora ejercen el liderazgo como agencias especialistas en educación.

¹² Ver, por ejemplo, BOURDIEU, Pierre – PASSERON, J. C. 1977. *La reproducción*. Barcelona: Laia, BOURDIEU, Pierre. 1997 (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama y BOURDIEU, Pierre. 1995. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama. Para Bourdieu es precisamente esta autonomía relativa la que permite que la violencia simbólica que ejerce la escuela se perciba como “legítima”, al mostrarse en una labor aparentemente autónoma, desinteresada, regida por lógicas “objetivas” o neutrales. En esta autonomía reside, pues, su fuerza, su autoridad y eficacia para la selección social y para la inculcación ideológica.

Lo que hay aquí es un desprecio de todo conocimiento científico o conocimiento experto que no se exprese en clave de determinado paradigma económico y político, es la negación de la existencia de esferas o ámbitos de la realidad que podrían funcionar o podrían ser entendidos también con otras lógicas y con otras racionalidades, con cierta autonomía de lo económico y, en especial, de cierta forma de entender lo económico y lo político.¹³ Para el neoliberalismo pareciera que el mercado fuera un asunto divino, de fe o de magia: él lo es todo, lo explica todo, basta creer en él para ser salvado... Si bien la hegemonía del mercado en el capitalismo es real, también es cierto que no han desaparecido e incluso se están revitalizando y creciendo otras formas de economía que están en su base y que incluso lo hacen posible, basadas en comportamientos económicos de reciprocidad, padrinazgo, en la redistribución, la economía doméstica y de autosubsistencia, las denominadas “*love economy*” y solidarias, el trueque y otras formas no monetarias de intercambio... Dicha “informalidad” no es totalmente externa, pues “el intercambio informal se desarrolla dentro de los sistemas formales modernos (...) y no puede comprenderse cabalmente en términos de las leyes de la oferta y la demanda (...) Las redes informales de intercambio recíproco y padrinazgo invaden el sistema formal e imitan su estructura de poder” (Lomnitz 1994:165). El mercado, por lo tanto, no lo es todo en economía, no explica todo lo económico. Y más aún, el comportamiento económico no se puede explicar sólo económicamente pues se basa en sistemas de valores y en atribuciones de valor a “bienes” y “mercancías” que son construidos social, cultural y políticamente, y no únicamente en el juego libre de un mercado neutro. El libre mercado, además, no es una herramienta perfecta –y muchas veces es inadecuada- para medir el valor que asignamos a todos los bienes. Finalmente, como afirma el premio Nobel de economía Amartya Sen con una referencia clara a la teoría del capital humano y al mismo neoliberalismo, “si considerásemos que el desarrollo es, en última instancia, la ampliación de la capacidad de la población para realizar actividades elegidas y valoradas libremente, sería del todo inapropiado ver a los seres humanos como ‘instrumentos’ del desarrollo económico. Hay una gran diferencia entre medios y fines. El reconocimiento del papel de las cualidades humanas como motor del crecimiento económico no aclara cuál es la meta de crecimiento económico. Si, en último término, el objetivo fuera propagar la libertad para tener una vida digna, el papel del crecimiento económico consistiría en proporcionar mayores oportunidades para ello y debería integrarse en una comprensión más profunda del proceso de desarrollo” (Sen 2001:78). “Puesto que es ineludible hacer valoraciones cuando se emiten juicios sobre el progreso y el desarrollo, es indispensable emplear el concepto de valor en la forma más explícita posible, lo que facilita el análisis crítico y el debate público. La valoración de la calidad de vida y las diferentes habilidades del ser humano debe someterse a debate público como parte del proceso democrático de ‘elección social’” (Sen 2001:81).

¹³ “Para encuadrar la realidad educativa en su modelo económico, y poder así aplicarle sus teoremas generales, el Banco Mundial ha hecho una identificación (que es más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa. En segundo lugar, este procedimiento, que incluso podría ser aceptable como un ejercicio analítico parcial, como metáfora para generar nuevas hipótesis y proyectar visiones que interactúen con las de los sociólogos, los antropólogos, los psicólogos o los pedagogos, se vuelve *reduccionismo* cuando el análisis económico es considerado concluyente y de él se extraen no sólo conclusiones sobre la problemática de conjunto del sistema educativo y su relación con el Estado y la sociedad, sino que se hacen propuestas de intervención específicas en los procesos de enseñanza aprendizaje, todo esto sin intentar buscar la congruencia con otros enfoques también parciales” (Coraggio 1998:49).

La escuela no sólo no puede reducirse a una forma de entender lo económico, sino que la separación escolar la coloca “en ‘interioridad externa’ en el campo social y le confiere una relativa autonomía (...) Las investigaciones históricas y empíricas no permiten por otra parte establecer entre estructura social y funcionamiento escolar una relación de correspondencia directa, de homología o de reflejo” (Queiroz 2001:116-117). “La demanda por educación no se mueve exclusiva –y a veces ni siquiera principalmente- por determinaciones de tipo económico, sino que ha ido adquiriendo mayor autonomía y situándose como la reivindicación de un derecho de ciudadanía, o como una forma de consumo y una manera de aprovechar el tiempo libre, o como un medio de auto-descubrimiento personal o de contacto comunitario, o de participación en la cultura de la época, etc.” (Brunner 2000:18). No es tanto que la escuela “cumpla mal” su supuesta labor funcional frente a pretendidas “necesidades de la sociedad”, sino que su autonomía relativa exige considerarla como involucrada en efectos múltiples, contradictorios e imprevisibles. “Si por ejemplo el carácter reflexivo, descontextualizado, abstracto de la cultura escolar y de su lenguaje escrito, ligado a su separación de la ‘vida’, es fuente de dificultades de aprendizaje para los niños más inclinados a una socialización práctica, la escuela representa un espacio completamente inédito de socialización en la historia de la humanidad: extrayendo la formación de los jóvenes actores sociales de la inmediatez de las situaciones prácticas, arrancándolos de sus etnicidades, crea las condiciones de conquista de una cierta distancia de sí mismo y se involucra en la génesis de nuevas formas de individualidades” (Queiroz 2001:117), entre ellas la del individuo del liberalismo cuya “libertad individual” y “no coacción” pretende convertirse en el valor supremo a respetar. Si hay algo que ha logrado la escuela de masas universalmente, independientemente de las circunstancias y situaciones locales, es socializar al individuo como unidad social fundamental, como “la unidad de acción central”, más que lograr una diferenciación horizontal (en función de la división del trabajo) o vertical (en función de los estatus o clases sociales) (Boli, Ramírez, y Meyer 1990). Por ejemplo, leyendo entre líneas *Do kamo*, una de las obras clásicas sobre los canacos en Nueva Caledonia, se aprecia claramente cómo el antropólogo Maurice Leenhardt (1878-1954) ya se había dado cuenta hace tiempo de que en lo que realmente era eficiente la escuela con respecto a los nativos era en la destrucción de los conceptos locales y difusos de persona, y en la construcción de un individuo moderno diferenciado, autocontenido, competitivo y que debía responder por sus actos (Leenhardt 1997). La educación y la pedagogía modernas descansan y a su vez se orientan a la construcción de un sujeto racional, centrado, unitario, autónomo, un sujeto en el doble sentido foucaultiano, sujetado a otros y controlado socialmente, y autocontenido y sujetado a su propia identidad por la conciencia; en últimas, no un individuo más libre sino más gobernable en la medida que él mismo se controla.

No pretendemos erigirnos ahora en los profetas que anuncian el deber ser de la escuela como sí lo hacen las doctrinas neoliberales, sino simplemente mostrar que ese ser y deber ser responden a procesos muy amplios en los que la escuela mantiene una cierta autonomía, se construyen de forma compleja y contradictoria, forman parte de procesos de lucha y negociación específicos y concretos en los que participan diversos actores sociales en diferentes ámbitos, y que no es algo dado y que se autorregula por las leyes de un mercado competitivo pretendidamente neutral y libre. Para los liberales aquí también hemos llegado al “fin de la historia”: en educación no tiene sentido discutir posiciones, argumentar o negociar en un juego democrático o político de por sí conflictivo; simplemente escoger en la oferta del supermercado educativo –el que pueda escoger- pues nada hay ni habrá más allá

del libre mercado. Los argumentos pretendidamente economicistas ocultan posiciones y decisiones políticas fundamentadas en el uso arbitrario y dogmático del poder y que fueron favorecidas por la victoria electoral en los años 80 de gobiernos neoconservadores en algunas de las potencias mundiales o por dictaduras como la chilena, y por la desaparición del temor a la expansión del comunismo. Excluir lo educativo del conflicto y del debate educativo, social, político e incluso económico es pretender convertir lo educativo 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 (nadie te impone nada o te coacciona, tú eliges...). Aquí también se nos hace pasar de ser ciudadanos con derechos a consumidores, de estudiantes a clientes, de maestros a proveedores de servicios... Se sustrae la escuela y lo educativo de la esfera de lo político y de lo público para abandonarlos a un pretendido libre juego de mercado; se reduce todo lo que tenga que ver con la toma de decisiones colectivas y con la política, al consumo individual. 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 eternas del mercado y a las imprevisibles oscilaciones de la oferta y la demanda, y en el que se participa como consumidor.

Conocimiento, currículo, libre mercado y control de calidad

Si convertimos el conocimiento y la “instrucción” en una “mercancía” que juega en el mercado, desaparecen los saberes y conocimientos sociales, colectivos y tradicionales, desaparecen las diferentes formas de producir, circular y apropiarse el conocimiento -que ha documentado ampliamente la antropología social y cultural-, bajo la apropiación privada de dichas “mercancías” en forma de patentes y derechos de propiedad. Si bien el conocimiento se produce en contextos diversos y por procedimientos regulados por mecanismos que no siempre coinciden e incluso se oponen a los del mercado, el capital se apropia de todos estos conocimientos en su provecho haciéndonos creer, además, que es el mercado la fuente y el motor de dichos conocimientos.¹⁴ Problemas como la pertinencia social del conocimiento o de la enseñanza, sus implicaciones sociales o éticas, pasan a segundo o tercer plano al quedar bajo el pensamiento único del beneficio individual y de la rentabilidad en la apropiación privada de todo tipo de recursos. Al neoliberalismo en el fondo no le interesa qué es lo que se enseña o el tipo de conocimiento que se produce, sino que el negocio de la enseñanza o del conocimiento produzca beneficios económicos para los inversionistas. La verdadera enseñanza que busca el neoliberalismo con esta dinámica no son las matemáticas o el lenguaje o determinados valores; la verdadera gran enseñanza, el currículum oculto, es lo que no se ve, lo que se da por supuesto: que todo se compra y todo se vende; que hay que

¹⁴ Gibbons y sus colaboradores señala cómo lo que él denomina “modo II” de producir conocimiento (el modo más ligado al mercado y a la libre competencia) se basa, se nutre y se aprovecha del “modo I” o de la investigación convencional realizada por universidades y entidades públicas (Gibbons 1997). Las denominadas alianzas universidad-empresa, sin negar que puedan ser beneficiosas en algunos casos, lo que están logrando es que las empresas se aprovechen de la capacidad instalada e investigativa de las universidades públicas e introducir la lógica mercantil en su interior.

competir; que la enseñanza o el conocimiento son una mercancía que no tiene nada que ver con derechos sociales individuales o colectivos; que el mundo es un gran supermercado y el aprendizaje no es sino otra forma de consumir.

Si el qué se enseña, o el cómo se enseña es algo que en el fondo no interesa, ¿por qué ese énfasis en las políticas educativas neoliberales en una especie de control de los aprendizajes, por qué esa insistencia en las pruebas de competencias, en la evaluación, en los estándares, en las comparaciones de resultados, en los discursos de la calidad y la eficiencia? De nuevo estamos aquí ante un problema de mecanismos del mercado y no de calidad o de pertinencia social. El mercado no se mueve si no hay ventajas, si no hay diferencias que construyan la posibilidad de una ganancia y de una rentabilidad con respecto a otras opciones. Para que los consumidores puedan tomar decisiones y escoger las opciones más ventajosas deben tener información más o menos confiable de las características de los productos; de lo contrario el mercado se asemejaría más a una tómbola o a un casino donde habría un margen demasiado amplio para el azar y demasiado reducido para un cálculo racional y para un oportunismo como el que trata de proveer cierta racionalidad económica. Si la educación se mercantiliza y si se liberaliza su mercado en principio surgirían numerosas “ofertas educativas”; los consumidores podrían tomar su decisión racional más ventajosa únicamente si pudieran comparar en forma medianamente objetiva los resultados y beneficios que van a obtener. Por ello la educación privada invierte grandes cantidades de su presupuesto en imagen, en ofrecer información sobre sus ventajas comparativas; la calidad educativa se empieza a construir más como un problema de marketing que como un problema pedagógico. La comparación supuestamente “objetiva” entre los centros educativos no sería posible sin el establecimiento de unos estándares, a la manera de normas ISO, de especificaciones técnicas. No importa el origen social de los estudiantes que acogen los colegios, los diversos objetivos que promueven los centros educativos, los *currícula* los procesos pedagógicos, las culturas y ambientes escolares, los recursos que manejan, las tradiciones culturales e historias de los sistemas educativos regionales o nacionales: todos los niños en el mundo deben realizar unas pruebas “objetivas” en las áreas de lenguaje y matemáticas,¹⁵ inicialmente, pero en el fondo da lo mismo. Una vez aceptado el hecho de que todos deben competir en un mercado globalizado y que para ello hay que establecer unos estándares –no importa cuáles– que permitan y estimulen la competencia, la discusión sobre la objetividad de las pruebas, sobre los aspectos a evaluar y a tener en cuenta es un asunto secundario que en el fondo oculta lo que presupone.¹⁶ Lo de menos es el qué y el cómo evaluar; lo importante es el para qué hay

¹⁵ Las más generalizadas, y que reciben apoyo del World Bank, son las PIRLS (*Progressive International Reading Literacy Study*) y las TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) (ver <http://timss.bc.edu> donde se publican los resultados de diferentes países periódicamente). En el nivel universitario se están estableciendo también una serie de estándares internacionales para la “acreditación” desde hace años.

¹⁶ Muchas de las críticas bien intencionadas al neoliberalismo caen en su juego al aceptar sus premisas. A los negociantes de la educación les interesa que abunden las críticas al diseño de las pruebas, a su aplicación, a los resultados y a su interpretación (si se deberían evaluar también las ciencias o las sociales, o tal cosa o tal otra, si los resultados estuvieron afectados por tales “factores asociados”, si son sexistas o no, si hay o no diferencias regionales, nacionales, continentales...). Les interesa en un doble sentido: en primer lugar porque los que realizan la crítica se entran en el juego de las pruebas sin cuestionarlo en su intención de fondo; en segundo lugar porque, tal como lo señala la OMC, uno de los negocios más rentables y en expansión entre los servicios para-educativos son el de la realización de pruebas: si hay críticas a las pruebas, habrá que hacer otras más sofisticadas, medir y seguir midiendo nuevas cosas, ampliando esta industria y generando competitividad en su interior. Por ejemplo, la administración de Bogotá dedicó la mayor parte de su presupuesto de inversión en educación en los últimos años (\$ 4.000 millones solo en el segundo semestre

que evaluar: para aceitar la maquinaria de la competencia global y para ejercer el control. Los resultados de las pruebas se dan a conocer públicamente para que los “consumidores” puedan escoger y para estimular la competencia entre las instituciones educativas. Si se tratara de evaluar para saber cómo está la educación para mejorarla, para orientar las políticas educativas, se podría hacer más eficientemente, con menos costos y con análisis que se aproximarán mucho más a la complejidad de los procesos educativos, a través de estudios muestrales y de caso, estudios cualitativos... Pero no se trata de eso, pues el neoliberalismo no cree en la planificación y además no hay nada que entender: todo está muy claro. La evaluación debe ser censal, es decir, debe identificar y evaluar a cada uno de los estudiantes, profesores, colegios... para poderles decir: “tú, fulanito de tal, estás mal... mira a ver cómo haces... esto no puede seguir así”. No es evaluar para planificar o para entender, sino para identificar, para radicalizar y universalizar los mecanismos de control hasta llegar a cada individuo, estimulando la competencia generalizada.

Los educadores, en especial desde finales del siglo XIX, han descubierto la importancia de los procesos y han aprendido a valorarlos incluso por encima de los resultados. La medición de resultados no recoge ni una mínima parte de la riqueza y complejidad de los procesos educativos. Cuando los resultados son el único criterio a tener en cuenta se produce una cierta perversión de los medios y los procesos en función de los fines, desvalorizando todo lo que no se considera resultado mensurable que es, en realidad, mucho más importante que lo mensurable.¹⁷

Pero para los neoliberales los procesos o el mejoramiento de la educación son algo demasiado complicado, que pueden ser abordados desde muchos puntos de vista y sobre lo cual difícilmente nos pondríamos de acuerdo. “Conceptos vagos sobre calidad, basados en una visión humanista y apasionada de la calidad de la interacción social y educacional, son descartados y substituidos por conceptos precisos de calidad y de control del producto, importados del espacio fabril y empresarial también reorganizado de acuerdo con los principios de la flexibilización productiva” (Tadeu da Silva 1997:284). Los sofisticados indicadores de calidad para “medir” los sistemas educativos elaborados durante años al amparo de la UNESCO y de la OCDE, a pesar de su sesgo tecnocrático, también han perdido interés. La calidad o la mejora no es algo que se busca por sí mismo, no es algo intrínseco al proceso educativo, sino –otra vez- el resultado mágico del juego competitivo del mercado o de algo tautológico como “el control de calidad”. La calidad no tiene, por lo tanto, nada que ver en el fondo con lo educativo, sino con el cálculo económico, el marketing y el *management* o la gestión:

de 1998, y recortando la inversión en otras áreas como la formación en servicio de docentes o en material pedagógico) en pruebas para evaluar las competencias de los niños bogotanos en lenguaje y matemáticas (recientemente incorporaron el área de ciencias y algunos aspectos en valores ciudadanos).

¹⁷ El que los “contenidos” sean secundarios para el neoliberalismo no quiere decir que las pruebas de evaluación no tengan un impacto real en ellos. En concreto, las áreas humanísticas y sociales o las artes perderán importancia y tiempo de estudio ya que los maestros, presionados por la búsqueda del éxito de los niños en las pruebas, concentrarán todos sus esfuerzos en elevar los resultados en las áreas que se evalúan externamente. Esto en Colombia era evidente con los exámenes del ICFES al final de la secundaria, y ahora hemos tenido la oportunidad de apreciarlo de cerca en la primaria con las pruebas de evaluación de competencias. Sobre el concepto de competencia y sobre las implicaciones entre evaluación y procesos educativos ver (Barnett 2001).

- la eficiencia en el uso de los recursos (minimizar costos); de ahí el interés en el control de los tiempos de la jornada escolar, en el número de horas-clase, en la ratio número de estudiantes por profesor, en capitar (pagar por “cabeza”) la financiación de la educación...
- eficacia en los resultados en las pruebas, en minimizar el abandono escolar y la repitencia (que en últimas se traduce en un problema de rentabilidad)
- productividad, maximizar los beneficios y expandir el negocio.

Es muy coherente: al capital y al mercado no le interesa si se vende pan, información, turismo ecológico, automóviles, ilusiones o instrucción; lo verdaderamente importante es la rentabilidad de la inversión, de lo que se vende e intercambia.¹⁸

Se produce, entonces, una serie de desplazamientos del control hacia formas más sutiles y sofisticadas y hacia ámbitos situados en la trastienda. Las grandes reformas educativas desde la década de los 80 no se interesan por el currículo, por las didácticas o los métodos pedagógicos, por la formación del profesorado, por la calidad de los textos escolares o materiales, o por lo que sucede al interior del aula o de la escuela. Cuando ahora se define nacional o internacionalmente un “logro” educativo “básico” o una “competencia” “mínima” lo que se define en realidad es un indicador de evaluación. El control se ejercerá a partir de ahora a través de las pruebas, de los estándares, de las acreditaciones, de los listados comparativos, de los *popularity ratings*, del profesor del mes, de la universidad del año. Poco a poco se seguirá ampliando el ámbito de lo comparable a nuevos aspectos y proliferarán las tablas comparativas y los puntajes. Todos compitiendo entre ellos y contra todos en una competencia sin fin y sin descanso: estudiantes, profesores, directores, padres, escuelas, universidades, libros de texto, tecnologías, ciudades, regiones, países, continentes, multinacionales de la educación... Este es el nuevo lugar que se propone para la definición del currículo, del conocimiento válido y pertinente, de los valores, de los fines, del éxito y de la excelencia. A lo que apunta en el fondo todo esto es a una redefinición de las formas como se legitiman las decisiones sobre lo educativo, a un desplazamiento -y aparente fragmentación- de la toma de decisiones, del control y de los poderes desde un ámbito relativamente explícito y público como la política y las políticas públicas hacia espacios implícitos, aparentemente privados (la familia), o regidos por misteriosas leyes *cuasi* naturales, de efectos mágicos e incuestionables (el mercado). El invocar al mercado es una estrategia muy útil para los responsables políticos de la educación ya que les permite justificar que están haciendo algo y, frente a los fracasos, eludir su responsabilidad atribuyendo los problemas al funcionamiento del “mercado”, como ha sucedido en el caso británico (Gewirtz, Ball, y Bowe 1995). Pero “un mercado se conquista cuando se adquiere su control, no me diante la formación de una disciplina; se conquista cuando se pueden fijar los precios, no cuando se abaratan los costes de producción; se conquista mediante la transformación de los productos, no mediante la especialización de la producción. La corrupción se eleva entonces a una nueva potencia. El departamento de ventas se ha convertido en el centro, en el ‘alma’ (...) Ahora, el instrumento de control social es el marketing, y en él se forma la raza descarada de nuestros dueños. El control se ejerce a corto plazo y mediante una rotación rápida, aunque también de forma continua e ilimitada, mientras que la disciplina tenía una larga duración, infinita y discontinua. El hombre ya no está encerrado [en la familia, la escuela, el cuartel, la fábrica, la cárcel o el hospital] sino

¹⁸ Pablo Gentili ha elaborado un paralelo bastante detallado entre la industria de las comidas rápidas y el modelo educativo neoliberal en lo que ha llamado la “macdonalización de la escuela” (Gentili 1996).

endeudado. Sin duda, una constante del capitalismo sigue siendo la extrema miseria de las tres cuartas partes de la humanidad, demasiado pobres para endeudarlas, demasiado numerosas para encerrarlas: el control no tendrá que afrontar únicamente la cuestión de la difuminación de las fronteras, sino también la de los disturbios en los suburbios y guetos” (Deleuze 1995:283-284).

El mercado educativo global y la educación permanente

La educación está desde hace unos años en la mira de los grandes capitales como un gran negocio todavía virgen, poco explotado. Ya lo había anunciado Philip Coombs a finales de los años 60, como mencionamos anteriormente: “Los sistemas educativos (...) ya tienen su propio mercado común y lo han tenido durante mucho tiempo. Es un mercado mundial, y su ‘volumen de negocio’ ha alcanzado gran auge en los últimos veinte años en medida, variedad y extensión geográfica. A pesar de ello, poco provecho se ha sacado de sus beneficios potenciales” (Coombs 1971:213-214). Aunque es muy difícil establecer cifras, algunos analistas se frotan las manos estimando el “volumen del negocio” educativo y ya se han realizado varios eventos internacionales para atraer a los inversionistas.¹⁹ Este “negocio” se define así: “La industria educativa consta de escuelas, servicios y productos. Los servicios incluyen entrenamiento –especialmente corporativo–, servicios a jóvenes en situación de riesgo, y servicios suplementarios (tutoría, programas pre y post escolares). Los productos incluyen medios electrónicos, publicaciones, suministros escolares y hardware. El sector escolar, por supuesto, incluye guarderías, educación primaria, secundaria y postsecundaria” (Patrinos y World Bank 1999:9). La caricatura clásica sobre la educación ha cambiado: de esa especie de máquina o fábrica fordista que produce niños todos iguales, robotizados y con sus cabezas cuadradas –a la manera de la película *The Wall*–, hemos pasado ahora a una especie de máquina o empresa flexible –podría ser una máquina estilo casino de Las Vegas– donde entran niños y sale dinero.

La Organización Mundial del Comercio (OMC, o *World Trade Organization* en inglés) desde 1990 ha empezado a dar pasos firmes y constantes para hacer que la educación se convierta en una mercancía más. El AGCS (Acuerdo General sobre el Comercio de los Servicios, más conocido como GATS en sus siglas en inglés) afirma que los servicios

¹⁹ La OCDE ha estimado el volumen anual actual del supuesto “mercado educativo” en el Reino Unido en 25.000 millones de libras esterlinas, el estadounidense en 740.000 millones de dólares y, el mundial, en dos billones de dólares (los norteamericanos dicen \$2 trillones; el cálculo es de Merrill Lynch 1999, citado por (Patrinos y World Bank 1999), un economista del Banco Mundial). Entre el 2 y el 5 % de toda la fuerza laboral mundial está empleada como docente (*teaching staff*). En EE.UU. la educación ocupa el 5º renglón en exportaciones. Los funcionarios del Banco Mundial decían cosas como las siguientes a los 150 asistentes a un evento para motivar a grandes inversionistas en el negocio de la educación en el Tercer Mundo en junio de 1999 en Washington: “Si usted toma el presupuesto público de cualquier país, está gastando no menos del 1% en realizar pruebas. Eso significa que a nivel mundial, hay un poco más de \$1 billón anualmente gastado en realizar pruebas y evaluar personas jóvenes alrededor del mundo (...) Nosotros sabemos una cosa, los gastos por estudiante en la mayoría de los países en vías de desarrollo son bajos, no uniformemente bajos pero considerablemente bajos. Sin embargo, en mi opinión, un gasto más bajo por estudiante no significa necesariamente un mercado pequeño. Si usted toma el número de estudiantes en un país como China [o Brasil] y usted mira su gasto unitario, ellos gastan sólo \$4.71, por ejemplo, en materiales de instrucción, pero si usted nota el número de estudiantes que son más de 211 millones, entonces usted tiene un mercado por lo bajo de mil millones de dólares por año en materiales educativos en China” (World Bank 1999b).

públicos (estatales), como la educación y la sanidad, deben ser considerados como recursos comerciales. Pero dejemos que un economista del Banco Mundial resuma las medidas y los documentos de la OMC: “Como otro signo [de la existencia] del mercado global, en el año 2000 la Organización Mundial del Comercio (OMC) empezará negociaciones acerca del comercio en servicios, incluyendo educación. La OMC (1998) documenta prácticas actuales que actúan como barreras para comerciar en educación. Las tales prácticas incluyen requisitos de inmigración, controles de cambios de divisas, homologación de grados obtenidos en el extranjero en equivalentes nacionales, dificultades en la obtención de las licencias de operación, techos o topes respecto a la equidad, los requisitos de nacionalidad, monopolios gubernamentales, y negación de ayuda financiera. El informe de la OMC también documenta innovaciones en educación, como universidades de Internet (UCLA Extension School and the Home Education Network, Western Governors’ University) y colaboración comercial y estándares académicos (Universidad de Twente en los Países Bajos). Las implicaciones de todo esto son que bajo el acuerdo de comercio en servicios, el primer acuerdo multilateral para proporcionar *derechos legalmente ejecutables para comerciar en todos los servicios*, hay un compromiso construido para la liberalización continua a través de las negociaciones periódicas. Este recorrido por la OMC señala el reconocimiento de la importancia de la industria global de educación [*global education industry* o “mercados para el aprendizaje”, como lo denomina la OCDE] y la necesidad de mirar con cuidado las regulaciones nacionales que impiden provisión eficaz y competición” (Patrinos y World Bank 1999). Lo que hay aquí en realidad no es una pretendida “desregulación” o “liberalización” del mercado, sino el cambio de unas regulaciones por otras; la eliminación de unos derechos, “privilegios” y reglas de juego, por otros (Altvater 2000). Incluso la eliminación de un derecho adquirido no significa que automáticamente un supuesto “privilegio de algunos” quede potencialmente en manos de “todos”, sino que se quita del camino a un “competidor” (el Estado) para que se beneficie otro “competidor” concreto (el capital transnacional), que es el que tiene más posibilidades e intereses en el actual panorama.

En la Cuarta Conferencia Ministerial de la OMC celebrada en Doha (Qatar) en noviembre de 2001, los estados miembros de la OMC acordaron enviar antes del 30 de junio de 2002 requerimientos a los países para que abran su sector servicios a los capitales extranjeros, y las ofertas de “liberalización” de los sectores deberán ser remitidas antes del 31 de marzo de 2003. Las negociaciones y los acuerdos sobre los servicios deberán estar concluidos a principios de 2005. Las normas del AGCS evitarán que los gobiernos puedan aportar subvenciones selectivas a los servicios públicos. EL AGCS alberga dos principios comerciales fundamentales, diseñados para limitar la intervención pública en el sector servicios. Así, según el principio de tratamiento nacional, cuando un gobierno liberalice un servicio, se enfrentará a sanciones de la OMC si favorece a los inversores locales frente al capital extranjero.²⁰ Como planteó Alexa McDonough, dirigente del Partido Demócrata del Canadá,

²⁰ Ver http://www.wto.org/spanish/tratop_s/gatt_s/gatt_s.htm y http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/serv_s.htm donde hay una actualización periódica de cómo avanzan las negociaciones para “liberalizar” el sector servicios a nivel mundial (educación incluida). En la labor de eliminar barreras para la privatización de la educación pública la OMC ha encontrado una muy dura en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) que consagra la educación básica como “derecho”: “1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual

el AGCS constituye "la mayor transferencia de poder económico y político de la historia... que pasará de comunidades y naciones-estado a manos de un pequeño número de corporaciones globales".

En los países del "Tercer Mundo" es el Banco Mundial²¹ y, en concreto, el Banco Interamericano de Desarrollo para la región de América Latina, el encargado de implementar estas medidas. La inversión está asegurada y el proceso es "imparable" porque "hay siete principales 'conductores' o 'impulsores' [*drivers*] del cambio en la educación y en el subsector de mercancías y servicios de entrenamiento: Tecnología, Globalización de estándares, Comercio internacional, Cambios políticos, Consolidaciones de la Industria de pruebas y test y 'downsizing', Privatización, y Demografía. Estos impulsores de cambio son globales" (World Bank 1999b). Como dijo Donald Winkler a los inversores invitados por el Banco Mundial a Washington en 1999, está listo el "*fair playing field*" ("el campo para el juego limpio").

En noviembre de 1998, el Congreso de los EE.UU. estableció una *Advisory Comision* para considerar el futuro papel del Banco Mundial y otras instituciones financieras (www.ids.ac.uk/eldis/ifiac.htm). Después de su fracaso en la década de los 90 en el cumplimiento de su promesas centrales "aliviar la pobreza" y "educación para todos" –fracaso reconocido por el mismo Banco–, la propuesta del Banco Mundial actual es desplazar su énfasis en lo financiero para convertirse en una Agencia Mundial para el Desarrollo, en un *Global Knowledge Bank*, en un centro global para administrar el conocimiento y la información para el desarrollo de los países del Tercer mundo. Sobra decir que este conocimiento será seleccionado, organizado, dosificado por el Banco, tal vez inicialmente en forma de muestra gratuita pero no sabemos a qué costos y con qué consecuencias

para todos, en función de los méritos respectivos. 2.La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3.Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos." Además, casi todos los países han incorporado, la mayoría de las veces por presión de la UNESCO, este derecho como un derecho fundamental en sus cartas constitucionales. Este problema lo están solventando inicialmente distinguiendo entre el derecho de los ciudadanos, la financiación por parte del Estado y la provisión que se deja a manos privadas. El tercer numeral del artículo 26, sobre el derecho de elección de los padres es la puerta por la que se está introduciendo la argumentación para minimizar el papel del Estado y la desregulación, y por eso el caballo de batalla es el derecho de elección de centro por parte de los padres. Por otra parte las medidas neoliberales van a enfrentar la jurisprudencia de los diferentes sistemas legales; por ejemplo, en EEUU hay una jurisprudencia que ha reconocido desde hace años que "la autoridad del Estado sobre las actividades de los niños es más amplia que sobre las acciones de los adultos" (Prince vs. Massachussets, 1944, citado por (Guttman 2001:359-360). La UNESCO institucionalmente, a pesar de fuertes restricciones ideológicas al ser financiada en buena parte por el Banco Mundial, ha intentado en parte seguir fiel a la línea de los derechos por los que la ONU trabajó y ha mostrado alguna oposición. Ver por ejemplo, el dossier monográfico de *El correo de la UNESCO* de noviembre de 2000 titulado: *La educación: la última frontera del lucro*. Lo que le pasa a la UNESCO, obviamente, no es sino el resultado del debilitamiento del papel de la ONU en las relaciones internacionales y en los procesos de globalización frente a otras agencias más centralizadas en los países dominantes.

²¹ El Banco tiene una amplia literatura sobre el tema a disposición, aunque bastante repetitiva y sin mucha polémica interna, en la sección Economics of Education: <http://www.worldbank.org/education/economicسد/> y en <http://www.ifc.org/edinvest/>. EdInvest "provee información para hacer posible la inversión privada en una escala global".

posteriores, como ha sucedido con los “apoyos” financieros (Coraggio 2001). La nueva “visión” del Banco es “volverse un Banco de Conocimiento que estimula la revolución del conocimiento en países en vías de desarrollo y actúa como un catalizador global para crear, compartir, y aplicar el conocimiento de punta necesario para la reducción de pobreza y el desarrollo económico” (World Bank 2000). Coherentemente con el nuevo negocio mundial, el Banco deja el paradigma financiero para pasarse al tecnológico de la información y el conocimiento (Coraggio 2001:2). Un Banco que con su intervención ha profundizado la pobreza en muchos países y ha debilitado las universidades más prestigiosas en el tercer mundo se erige ahora como catalizador y administrador del conocimiento de punta para reducir la pobreza: “La educación superior nunca ha sido tan importante para el futuro del mundo de los países en vías de desarrollo como ahora mismo” (World Bank y The Task Force on Higher Education and Society 2000:19). Este conocimiento de punta, obviamente, no se producirá en las universidades públicas, sino en múltiples “servicios educativos” y “centros de investigación” privatizados (Coraggio 2001).²² La pregunta es si es el tipo de conocimiento que propone el Banco Mundial es el que necesitan los países en vías de desarrollo: información empaquetada, conocimiento listo para llevar, soluciones modulares a los problemas para que Ud. arme en su casa, ayudas en línea, pague por consultar... El supermercado del conocimiento, o el conocimiento del supermercado.

Al rey Midas le van quedando menos cosas para tocar y ha empezado a poner sus manos en los sistemas educativos. Dejémoslo claro una vez más. Lo que hay aquí es un nuevo paradigma. El “capital humano”, las “tasas de retorno”, el “desarrollo”... son cosas del pasado, aunque siguen cumpliendo una función retórica y justificatoria en los documentos oficiales de la OMC o del Banco Mundial. Pero para el nuevo paradigma neoliberal, la educación hace tiempo que dejó de interesar por su labor político-ideológica-cultural y hace poco perdió interés como formadora de mano de obra. La educación ahora le interesa al capital transnacional como negocio, así de simple. Ni siquiera hay que plantearse si servirá a mediano plazo, si los contenidos o las enseñanzas son adecuadas, lo mismo que resulta irrelevante en el fondo si la ropa de moda sirve o no sirve, si las canciones o las películas que se venden son buenas o no, o si las hamburguesas deben llevar queso o pepinillo. Entrar en los detalles de la calidad de la educación es algo demasiado complejo y en lo que intervienen criterios de valoración dispares y contradictorios, y de ello se encargará el mercado; tampoco sabemos cómo va a ser el futuro y si tal o cual habilidad o destreza o conocimiento será útil para el mercado laboral en veinte años; en principio el neoliberalismo tampoco cree en la planificación económica, aunque la aplica a rajatabla, como muestra la insistencia en determinadas políticas y fórmulas salvadoras a nivel global desde los años 80; tampoco hay necesidad de formar para un mercado laboral cada vez más desregulado, flexible, móvil, incierto, precario y minimizado. El mercado laboral del neoliberalismo y la globalización en realidad no necesita gente más educada e incluso hay “educación excesiva”. Los poquísimos puestos de trabajo en este tipo de mercado que requieren una educación elevada –aunque no necesariamente convencional– son los que Robert Reich ha denominado los “analistas

²² Hay que anotar que en marzo de 2001 el Banco seguía presionando al Brasil y a la Argentina para que privatizara universidades públicas por considerarlas ineficientes y competidores injustos de las universidades privadas (Coraggio 2001:1). A este argumento se agrega el de la “eficiencia” (lo público es ineficiente) y la “equidad”: el Estado debe atender la primaria y a los niños más pobres, y no las universidades públicas que están atendiendo a las clases medias y altas. En este último argumento, el conocimiento universitario deja de ser vital para “el desarrollo”.

simbólicos”.²³ El pleno empleo es algo en lo que los neoliberales no creen y tampoco les interesa, aunque sí lo utilizan demagógicamente para forzar la “liberalización” y desregulación del mercado laboral con la consecuente eliminación de los derechos adquiridos por los trabajadores. La calidad de la educación no se refiere ahora a la capacidad para vincularse con el mundo laboral o a las pretendidas “alianzas” escuela-empresa, sino a los criterios de eficiencia, eficacia y productividad, es decir, incremento de la rentabilidad. La gente consumirá servicios educativos y pagará por ellos igual que ahora paga por otros servicios, motivada por ascender socialmente, por moda, por “cultura general”, por el placer de aprender, por consumir. Si consumir es la nueva forma de expresar la ciudadanía, en el consumo uno se realiza como ser social. Consumiremos educación sea útil o no, así como consumimos millones de productos que no sirven para nada sino para satisfacer la compulsión consumidora, para rentabilizar las inversiones y para eso que llaman el “crecimiento económico” y que permitirá que “todos” –o por lo menos los más “emprendedores”- tengamos más, consumamos más y seamos más felices.

El anuncio de Coombs a finales de los años 60 es hoy una realidad: “La enseñanza es una industria de ‘trabajo intensivo’, que utiliza grandes cantidades de mano de obra de alto nivel y alto costo. Al competir con industrias de menor trabajo intensivo cuya eficiencia y productividad de trabajo están aumentando firmemente, la enseñanza continuará perdiendo su carrera paulatinamente, hasta que haga más para mejorar su propia eficiencia y la productividad de los talentos humanos que emplea” (Coombs 1971:188). En la mejora de la eficiencia y la productividad para el capital las nuevas tecnologías van a jugar un papel determinante. De lo que se trata es de reemplazar en la medida de lo posible esas “grandes cantidades de mano de obra” por las nuevas tecnologías: computadores, CD-Rom interactivos, DVD y videos, educación a distancia y en red, uso masivo de Internet, estructura de redes, realidad virtual... Aunque se han realizado algunos experimentos con la educación básica, este proceso se va a masificar inicialmente en la educación superior, pues resulta más rentable y más viable tecnológicamente: los máster y especializaciones internacionales a distancia son ya una realidad; siguen la educación no formal, los doctorados y los pregrados y las distintas profesiones. Como dice irónicamente Ronald Barnett “la educación superior, como proceso de formación de estudiantes, no depende ya de la enseñanza. La enseñanza [la tradicional y actual práctica universitaria de la enseñanza] no es una parte necesaria de la educación” (Barnett 2001:133). Luego le llegará el turno la educación básica. Los idiomas también van a dejar de ser un problema para la expansión de estos productos educativos mundialmente con la actual preponderancia del inglés y con los desarrollos del software de traducción. El modelo que se irá imponiendo es el modular

²³ Robert Reich, en *The Works of Nations* (1992, New York: Vintage), plantea que el mundo del trabajo en el contexto de la globalización se encamina hacia una división tripartita: los *routine production services*, donde prima la repetición y el control de automatismos, que requieren una educación elemental; los *in-person services*, relativamente rutinarios pero centrados en el servicio a clientes para los que se exigiría la secundaria completa y algún entrenamiento vocacional; los *symbolic-analytic services* con alta formación (no necesariamente en las carreras o disciplinas convencionales) dedicados a identificar, resolver o arbitrar soluciones a problemas complejos que implican manipulación de símbolos, y que actualmente no son más del 4% de la población en EE.UU. Contrariamente a lo que a veces se argumenta, la mayor parte de las nuevas tecnologías en la producción a lo que apuntan es a simplificar las tareas de los operarios, exigiéndoles menos formación y haciéndolos más fácilmente intercambiables (ver el precioso ejemplo de los panaderos en (Sennett 2000). Las relaciones entre el sistema educativo y división social del trabajo sobre las que insistió Durkheim se debilitan o, por lo menos, se reconfiguran en este nuevo panorama y se abre todo un campo de estudio.

(como los muebles por módulos que se compran por correo a la medida), que es el que más se asemeja a un supermercado educativo, donde cada persona compra sus productos, escoge y ensambla el *currículum* en su casa según sus “necesidades educativas”, lo que implicará el debilitamiento de las disciplinas académicas. Paralelo a ello será necesario establecer en algunos casos una serie de estándares y de pruebas evaluativas centradas en las competencias “operacionales” (Barnett 2001) que, como hemos señalado anteriormente, más que garantizar una calidad o un sistema meritocrático su verdadera función es incentivar la competencia del mercado y posibilitar el control.

Todos estos cambios refuerzan también la política de superación (no eliminación) de fronteras nacionales en una dirección: “en el proceso de globalización se crean nuevas fronteras y dentro de ellas se crean nuevas unidades políticas, es decir, bloques económicos supranacionales, así como *industrial districts* subnacionales en los que se organiza una ‘competitividad sistémica’ vinculada a ese espacio. Estas unidades se superponen parcialmente y sus fronteras se entrecruzan” (Altvater 2000:7.11). En ese sentido la globalización tiene más que ver con la colaboración entre algunos estados líderes y los principales agentes del capital que con la anulación de las fronteras.

No sabemos dónde ni cómo quedarán los centros educativos (universidades o escuelas) si este proceso aparentemente imparable sigue su curso; es muy probable que la escuela desaparezca. Posiblemente las escuelas –especialmente las públicas y las privadas que no pertenezcan a un gran grupo o a una concesión- se transformen radicalmente antes de desaparecer convirtiéndose en centros multifuncionales, que ofrecen una gran diversidad de servicios locales como guardería, biblioteca, lugar de reuniones, asistencia social, algunos cursos de cualquier cosa y sin pretensiones de calidad o competitividad pues contarán con pocos recursos... En síntesis, es muy probable que se conviertan en una especie de lugar de encuentro de una serie de servicios asistenciales y sociales focalizados para los más pobres. Si la escuela pierde su especificidad corre el riesgo de disolverse más fácilmente pues no podrá competir con los centros especializados.

Pero si la escuela y la universidad desaparecen, no desaparecen la educación o la pedagogía. Lo que resulta paradójicamente de la destrucción de la escuela es una pedagogización de toda la sociedad. “Igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la *formación permanente* tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir el examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa” (Deleuze 1995:280). “Es previsible que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco diferente del compartimento estanco profesional y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero-estudiante de secundaria o sobre el directivo -universitario” (Deleuze 1995:273-274).

Eliminando trabas: privatización, derechos y méritos

Para que el capital saque provecho de los “beneficios potenciales” de la mercancía educación es preciso construir y liberalizar un verdadero mercado. Para ello hay que sustraer de lo educativo todo lo que tenga que ver con derechos, deberes seros, conquistas sociales, meritocracias, monopolios e intromisiones estatales.

El neoliberalismo, como vimos anteriormente, rechaza todo tipo de meritocracias, de lo que llama “privilegios”, de derechos y de adquisiciones sociales individuales o colectivas que no se basen en la propiedad privada y en la apropiación privada de recursos. Las conquistas salariales de los sindicatos de maestros, las remuneraciones por méritos, los empleos obtenidos por concurso, los derechos educativos adquiridos a través de las luchas sociales, o las mismas instituciones –en especial las que no funcionan con las “reglas del mercado”- no deben respetarse, son ilegítimos, deben perseguirse pues limitan el libre juego del mercado. Las becas responden a modelos meritocráticos caducos y se reemplazan por créditos educativos. En el mundo neoliberal los méritos no deben dar pie a estímulos duraderos, como los ascensos estables en escalafones profesionales; un estímulo duradero se convierte en un freno para la libre competencia y, desde una visión conductista del comportamiento humano, pierde su efecto estimulante. Por lo tanto, tampoco los títulos, certificados y diplomas van a garantizar nada, no van a configurar un valor o una adquisición duradera. Los maestros, por ejemplo, deben someterse a evaluaciones periódicas para mostrar su idoneidad, así cuenten con un diploma que lo acredite y así hayan obtenido su puesto a través de un concurso público. No hay aquí nada parecido al concepto de meritocracia: de lo que se trata es de aceitar la competitividad con sistemas de “incentivos”, “premios a la productividad” al estilo McDonalds, “el empleado del mes”... Estos “premios” no tienen nada que ver con derechos adquiridos por méritos. Son eso, “premios”, obsequios que dependen de la voluntad del administrador pero que no le obligan, que se dan una vez pero que no causan derechos.²⁴ Gilles Deleuze ha expresado muy bien esta sutil diferencia: “La fábrica ya utilizaba el sistema de las primas y los incentivos, pero la empresa se esfuerza con mayor profundidad para imponer una modulación de cada salario, en estados siempre metaestables que admiten confrontaciones, concursos y premios extremadamente cómicos. El éxito de los concursos televisivos más estúpidos se debe a que expresan adecuadamente la situación de las empresas” (Deleuze 1995:280). “La empresa (...) instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente” (Deleuze 1995:290).

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. La educación superior pública, especialmente en el Tercer Mundo, está llamada a desaparecer por completo.

La privatización se estimuló inicialmente promoviendo estudios que mostraran que la educación privada era de superior calidad a la pública y que incluso la pública mejoraría si se entregara a la empresa privada. Varias experiencias masivas con carácter demostrativo se realizaron en EE.UU. con el fin de apoyar estas tesis (Cookson y Lucks 2000). En la práctica,

²⁴ Un ejemplo reciente de este desplazamiento de un sistema meritocrático al de incentivos en la universidad pública colombiana fue la derogación del Decreto 1444 de 1992 y su sustitución por el 2912 de dic. 31 de 2001. En este mismo sentido deben interpretarse los esfuerzos de la administración educativa en Colombia por incorporar estímulos en todo el sistema, premios y ayudas que, en el fondo no buscan fortalecer un sistema meritocrático, sino la competencia. Aquí la lógica del don (Mauss), base del vínculo social, se macdonaliza y se pone al servicio del “mercado”, como todo lo demás.

lo que se ha mostrado es que la educación privada, por sí misma, no es “mejor” que la pública, si es que son comparables, como veremos en los estudios de caso en el siguiente capítulo. Por esta razón el World Bank ha matizado su posición y titula un reciente estudio sobre el tema: *Public or Private Education for Latin America? That is the (False) Question* (Wolff y Castro 2001). De todas formas, mientras tanto, el común de la gente ha empezado a pensar que lo privado es mejor que lo público, los profesores de escuelas y universidades públicas llevan sus hijos a colegios y universidades privados, el mercado se ha liberalizado y el problema del debate sobre la educación pública es ahora simplemente, un “falso” dilema.

Desmontar por completo doscientos años de educación pública, instalaciones, maestros... tiene sus costos económicos, sociales y políticos. Por ello, una vez creado un ambiente favorable a las privatizaciones, se ha optado por utilizar formas más sutiles para desarmar la escuela estatal privatizándola parcialmente a través de diversas estrategias. Básicamente, como hemos visto, con un discurso sobre la calidad centrado 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 al interior de la educación pública (“flexibilización”).

La educación (al igual que la economía, las políticas de empleo, el sindicalismo o la producción del conocimiento) se despolitiza en la medida que se deslegitima toda interferencia política en ella para dejar en libertad al mercado que autorregule o, en el mejor de los casos, lo político queda reducido a su mínima expresión y con un carácter “remedial”. 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- se imponen como una alternativa a éste sustrayéndola del debate (Guttman 2001:359). La educación pública deja de ser un asunto público y de Estado para convertirse en un “servicio” público, en algo que se “presta” –como el servicio domiciliario de gas- y que puede ser prestado por agentes privados. Se desvinculan la financiación, la provisión y la distribución del “servicio” y se plantea que tan pública es la educación que “presta” un colegio o universidad “público” (“oficial” o “estatal”) como uno “privado”, puesto que toda la educación es pública. Los estudiantes ya no son vistos como los ciudadanos en formación con sus derechos cívicos y sociales, sino clientes con sus derechos del consumidor. “Lo público” desplaza su sentido ilustrado de lo político, hacia el mercado y lo mediático: “los públicos”, los “consumidores”, los “usuarios”, las “audiencias”, las encuestas de opinión, el chat... (Ferry 1995).

El nuevo papel del Estado y la “instrucción obligatoria”

El Estado educador, creador de la educación popular masiva durante los siglos XVIII, XIX y XX, y en la que se apoyó para consolidarse encargándole una labor de integración político-cultural, en los años 60 del siglo XX trató de reorientar a la escuela para ponerla al servicio de los procesos de planeación y “desarrollo” económico. El cambio de mirada de lo político-cultural hacia la racionalidad económica lo dio el mismo Estado presionado por la banca y las agencias internacionales (ver el caso colombiano en (Miñana Blasco 2000, 1.1., nota 12). Al neoliberalismo sólo le faltaba poner en cuestión las pretensiones planificadoras económicas del Estado, introducir la lógica del libre mercado y convertir la educación en mercancía. Los sistemas educativos ya habían sido reducidos previamente a una variable más del “desarrollo” económico. El paso ahora era mucho más fácil. Se trataba simplemente de señalar que el *Estado desarrollista* era “una mala respuesta a la necesidad de redefinir las relaciones de la escolarización con ‘las necesidades de la economía’” (Queiroz 2001:96). Convertido en simple regulador en algunos países desde los inicios de los 80, delega parte sus poderes a las instancias locales (proceso de descentralización) y luego, paulatina o bruscamente, a la iniciativa privada. A lo que apunta el neoliberalismo no es a reemplazar el “Estado docente” por una especie de neutra “sociedad educadora” o “de la información”, o a ampliar el papel de la “sociedad civil”, o de “las familias”. Todas las sociedades han sido siempre “educadoras”; de lo que se trata es del mercantilismo educador.

En este nuevo escenario queda redefinido el papel del Estado a lo que ya había propuesto Hayek en 1960: estimular, regular a distancia y con mínimas intromisiones el mercado educativo y garantizar el que en los países donde todavía hay “ignorantes” que no valoran y que por lo tanto no pagarían un “precio” por ese “supremo valor” y por esa inversión que es su educación, aprendan los rudimentos del lenguaje (lectura y escritura) y del cálculo matemático, así como algunos valores básicos para la “convivencia pacífica”. Dichos rudimentos en realidad abren la puerta a los “ignorantes” para que puedan integrarse y reconocer las bondades del mercado en general y, obviamente, del mercado educativo. Para expresarlo en forma grosera desde las técnicas del marketing, la instrucción pública obligatoria no es más que una especie de “muestra gratuita” (el *try* de las bases de datos en Internet) para que los consumidores que no han probado las excelencias de ese producto que es la educación, puedan saborearla para luego convertirse en consumidores habituales. Pero incluso esta “muestra gratuita” no debe ser totalmente gratuita. En las políticas del World Bank esta línea de trabajo remedial se denomina EFA “*Education for all*” (para diferenciarla del EKE *Education for the Knowledge Economy*, que no es sino el “Global Education Market” de la OMC, donde está el negocio más jugoso), y su intención central explícita: “demasiada gente en países en desarrollo no tiene las habilidades básicas necesarias para sobrevivir en nuestro mundo complejo y competitivo” (World Bank 1999a:iii), aunque dicha intención se adorne con las habituales retóricas del “desarrollo” y de “lucha contra la pobreza”, de “aprovechar la oportunidad”, de los “nuevos retos”, del “nuevo milenio” y la “calidad” y “competitividad en un mundo global”.²⁵ La “Educación para todos” no apunta al

²⁵ Es interesante comparar las retóricas que los organismos internacionales utilizan en sus documentos internos de trabajo y en los documentos técnicos oficiales, por una parte, y en las publicaciones diseñadas para la divulgación de las políticas. Baste un ejemplo: mientras que algunos documentos técnicos del Banco Mundial utilizan citas de J. S. Mill (*On Liberty*) en un tono agresivo contra la intromisión del Estado en la educación como su encabezado, los documentos divulgativos, como *La Estrategia para el sector Educativo*,

“éxito” en el mercado sino a la integración no conflictiva y a la supervivencia, y se centra en “alfabetización, habilidades matemáticas, habilidades lógicas y sociales como el trabajo en equipo” (World Bank 1999a:vii) y sus destinatarios prioritarios son las niñas y “los más pobres” (World Bank 1999a:ix).²⁶ El Banco Mundial –así siga hablando de él demagógicamente- ya no cree en el “desarrollo”, y las agencias internacionales –incluida Naciones Unidas- desplazan sus recursos de la “ayuda al desarrollo” hacia la “ayuda humanitaria”, “a la pobreza”, “a los desplazados por la violencia” y a mitigar los destrozos de la intervención militar y de los conflictos bélicos, ayuda que se focaliza al máximo, no para producir sinergia social, no para fortalecer colectividades, sino para llegarle en forma dosificada a cada individuo aislado y etiquetado como gravemente afectado e indefenso –temporalmente- por una situación de máxima pobreza o por los desastres –inmediatos- de la guerra, a la manera de los bonos o cheques escolares o de la capitación (ayuda *per capita*, no institucional o por proyecto).

Volviendo a la “instrucción pública obligatoria”, desde este contexto se entiende mejor el porqué los estándares para promover la competitividad al interior de la escuela se centren en elevar los resultados de los niños, de cada niño, en pruebas estandarizadas de lenguaje y matemáticas. Ni siquiera es el Estado o la sociedad civil o cualquier espacio de decisión

utilizan frases como ésta al inicio: “Da a la gente una mano o una herramienta, y vivirá un poco mejor. Dale educación, y cambiará el mundo” (World Bank 1999a:iii).

Los documentos de los organismos internacionales han logrado consolidar un estilo propio y sutil de decir las cosas a través de una serie de clichés: “Si bien los datos muestran que se ha avanzado en también es cierto que resulta preocupante el incremento de”. “Muchos países están ya haciendo...” es una forma de decir qué es lo que hay que hacer. “La experiencia ha mostrado...” o “En estos años hemos aprendido...” qué es lo que hay o no hay que hacer. Las soluciones que han tenido cierto éxito pero que no se consideran convenientes se descalifican afirmando: “Si bien hay algunas experiencias exitosas, no hay todavía evidencias claras de que tal (variable) tenga un impacto positivo significativo en tal (situación)”, o argumentando la imposibilidad de implementar una estrategia por sus costos.

Otro elemento más de la retórica de la formulación de políticas son las estadísticas: todo parece muy bien sustentado en cifras, porcentajes, rendimientos, tendencias, regresiones, análisis... Sin entrar en detalles en cada caso, hay un documento, un reciente “Technical Study” sobre las estadísticas educativas en América Latina contratado por la Fundación Ford y por la UNESCO (McMeekin 1998). Allí se afirma claramente que, “aunque se ha avanzado mucho” en los últimos 10 años, la información estadística “tiene todavía serios problemas”. Distingue entre grandes países con sistemas más o menos confiables (Argentina, Brasil, Chile y México), países con estadísticas casi inexistentes (Bolivia, Guyana y buena parte de Centroamérica), y con problemas, la mayoría. Los problemas técnicos enumerados para todos son: ausencia de datos clave, base para todos los demás cálculos y estimaciones; problemas conceptuales; lagunas de datos en algunos años que dificultan la estimación de tendencias; ausencia de definiciones y terminología claras y consistentes. Problemas institucionales: aislamiento de las unidades estadísticas educativas de las otras unidades estadísticas centrales, lo cual dificulta establecer relaciones entre fenómenos sociales y económicos, y el que las decisiones las toman los economistas sin consultar información propiamente educativa; la descentralización educativa está complicando el proceso de recabar datos, analizarlos y usarlos; no hay espacios para intercambio continental de datos estadísticos; ausencia de liderazgo educativo regional (la UNESCO, además, está perdiendo el poco liderazgo que tenía); casi toda la información se concentra en la primaria, pero la pre-primaria y la universidad casi no tienen datos; una cosa son indicadores para seguir el proceso de una determinada reforma y otra los indicadores que permitan comparaciones internacionales. Si esto es así, no cabe duda de que la argumentación economicista y tecnicista está fundada en este caso en pura retórica numérica.

²⁶ La prioridad en las niñas, tal como se señala en varios documentos de trabajo, tiene mucho que ver con un sencillo cálculo económico que hicieron los asesores: la escolaridad parece tener un impacto importante en que las niñas de los países “en desarrollo” no se embarquen “prematamente”, y es “más barato” dar educación básica a las niñas que atenderlas a ellas y a sus bebés prematuramente.

democrática o los padres, el que debe establecer las pruebas y los contenidos a evaluar, aunque en el fondo los contenidos y procedimientos de la evaluación, como señalamos anteriormente, tampoco son algo vital para la propuesta educativa neoliberal. Son expertos financiados inicialmente por la banca internacional. Posteriormente la misma aplicación, procesamiento y rediseño de las pruebas se convierte también en otro negocio más del “ramo” educativo financiado –también parcialmente– por el Estado. La certificación tampoco necesariamente le compete al Estado; actualmente un grupo de prestigiosas universidades anglosajonas preparan un proyecto para otorgar un certificado internacional que permitiría ejercer la medicina en cualquier lugar del mundo. Por otra parte, “si la enseñanza pública no puede tener ningún contenido obligatorio, deja de tener sentido como bien público” (Guttman 2001:362). Al minimizar y desvalorar los contenidos obligatorios o comunes también se minimiza y desvaloriza el sentido público de la educación.

No hay, pues, una intención de elevar la “calidad” o de ampliar la “instrucción pública obligatoria”, sino de reducirla a su mínima expresión, a un “paquete básico” (entiéndase por básico no lo que sirve de base, sino mínimo) que el Estado financiará parcialmente y que velará para que se aplique especialmente en los sectores más marginados de la dinámica del mercado (estrategia de “acciones focalizadas”). Tampoco tiene sentido en la educación básica una formación para el empleo o para el “crecimiento económico”, como hemos visto anteriormente. La aspiración a unos derechos educativos universales de los ciudadanos se reduce a paquetes mínimos de supervivencia para el mercado que se distribuyen focalizada y –preferiblemente– individualmente. A eso se le llama “equidad” y “hacer llegar los recursos del Estado a quien más lo necesita”. En cuanto a la “calidad”, el Estado debería cumplir también alguna labor de control también mínimo y de carácter no propositivo sino preventivo e “higiénico”, como en el ejemplo de Friedman con los restaurantes: “para asegurar que las escuelas cumplan con unos estándares mínimos como la inclusión de un contenido mínimo en sus programas, en gran medida como actualmente inspecciona restaurantes para asegurarse de que mantienen unos estándares sanitarios mínimos” (Friedman 1955), labor esta que puede contratar a una empresa privada, como contrata las pruebas de competencias mínimas.

En este marco, la educación media y superior es algo que sobrepasa esa “muestra gratuita” y en la que deberán invertir las personas que quieran después beneficiarse individualmente de su educación. La beca deja de tener sentido y se reemplaza por el crédito educativo.

Una de las críticas de Hayek –y en general de los neoliberales– a la “intromisión” del Estado en la “instrucción pública”²⁷ es que la sobreideologiza, impone desde su situación privilegiada una ideología a todos los ciudadanos, limitando sus libertades individuales y su derecho a escoger. Por eso hay que reducir la instrucción pública a lo elemental y a los aspectos menos “ideológicos” (aprendizaje de la lengua y las matemáticas). Resulta curioso cómo, siendo el neoliberalismo una doctrina, una ideología, se presenta como la más neutral de todas ellas, evitando entrar en discusiones ideológicas. Mientras se respeta el capital y el mercado, eres libre de pensar lo que quieras; en esto hay una diferencia muy clara con el pensamiento conservador, tal como señala el mismo Hayek en el post-scriptum de su libro titulado “Por

²⁷ Resulta paradójico que siendo los Estados los que instauraron la instrucción pública, los que la “inventaron” hace más de 200 años y la expandieron universalmente, resulten ahora los advenedizos e intrusos.

qué no soy conservador”. La consigna de Milton Friedman de la eficiencia y de la superioridad “moral” de la elección de centro por parte de las familias, consigna que logra el beneplácito conservador, es “moral” y socialmente tan o más cuestionable como otras. Es, además contradictorio sostener, en un momento de fragmentación, de diversificación, de debilitamiento de las formas familiares, con maltrato infantil, autoritarismo y violencia intrafamiliar, con altísimas tasas de divorcio (y para los conservadores de “descomposición familiar” y de hedonización y “frivolización” de las relaciones amorosas y familiares), que sea “la” familia (¿cuál, podríamos preguntar?) la adalid moralizadora o la más capacitada y con los mejores criterios para la elección del centro escolar. Sin lugar a dudas hoy tenemos más herramientas sociales y legales para combatir la supuesta “tiranía” del Estado en las escuelas, pero no tantas para combatir la tiranía al interior de las familias, como han mostrado los estudios feministas, los estudios sobre intolerancia religiosa o sobre racismo. No estamos negando el que los padres tengan derechos sobre sus hijos o no deban participar –y de hecho lo hacen, aunque menos de lo que se esperaría- en las decisiones sobre la escuela. Lo que no resulta muy claro es el porqué se debe excluir de las decisiones educativas a los expertos y a los profesionales, a los maestros, a un cierto escrutinio de la sociedad y de los ciudadanos en general, y a los mismos niños y jóvenes.

Si lo que importa en el fondo, siguiendo a Hayek, es el respeto a la libertad entendida como no coacción, los niños y jóvenes no deberían ser coaccionados por los padres en su educación y una escuela radicalmente pluralista y no confesional sería la única capaz de ofrecer un margen relativamente mayor de libertad de elección y de no coacción. La educación pública en general ha mostrado históricamente ser mucho menos excluyente social, ideológica y económicamente que la educación privada y confesional; su radicalización hacia el pluralismo y su fortalecimiento, la podrían convertir en un lugar para que los niños aprendieran día a día, en su cotidianidad escolar, en la interacción, a convivir en el pluralismo y en la diversidad. La libertad de elección de los padres a lo que conduce, no es a la no coacción, sino a la guetificación de la educación y a la imposición de la ideología y de los valores parentales a los niños. Si los neoliberales aceptan que en la sociedad exista una escuela para formar o instruir a los niños en lo que sea, sin lugar a dudas serían mucho más coherentes con su darwinismo social, si cada escuela fuera una selva en pequeño, un mercado total, si al interior de cada escuela pudieran competir lealmente y darse codazos niños y maestros de diferentes clases sociales, credos religiosos e ideologías, y no clubes excluyentes, sectas o iglesias.

La idea de una “instrucción obligatoria mínima” para no imponer unos valores determinados revela, además, una visión simplista, instrumental y tecnicista de la enseñanza, como si en la práctica –y en la teoría- se pudieran deslindar tan fácilmente los aspectos “cognitivos” de los “valorativos”; se ignora que las prácticas no curriculares (el “currículum oculto” de Philip Jackson) desarrollan también el carácter y las actitudes morales y los valores de los estudiantes.

Pero no caigamos en la trampa porque este tema –como muchos otros- no tiene en el fondo nada que ver con la libertad o con la moral; es un problema de táctica, no de estrategia: mientras que para los conservadores “la” –un tipo de- familia sí importa, para los neoliberales la consigna de la libre elección de centro por las familias no es sino una estratagema más para lograr el objetivo fundamental: liberalizar el mercado del negocio educativo para que sea

más eficiente en orden a la rentabilidad de los inversionistas.²⁸ Sin embargo a lo que estamos asistiendo en la práctica es a una sobreideologización real de la educación. Algunos movimientos reivindicativos y políticos habían ganado numerosas batallas gracias al control estatal de la educación en la mayoría de los países, por ejemplo, por una educación laica, no sexista y pluralista frente a la educación religiosa, el sexismo o la indoctrinación de diferente tipo. En estos momentos las iglesias, sectas, y movimientos que promueven diferentes tipos de discriminación y exclusión se están reapropiando de la educación utilizándola para expandirse y fortalecerse. Son ampliamente conocidas en EE.UU. las luchas de determinados grupos religiosos y movimientos ideológicos por impedir la enseñanza de las ideas evolucionistas en las clases de ciencias naturales o de la educación sexual, que consideran que es causante de promiscuidad y de pérdida de valores en la mujer, especialmente. Con las reformas neoliberales, esa batalla la tienen ganada. El pluralismo se desplaza desde el interior de la escuela hacia el mercado. El pluralismo deja de ser un ejercicio cotidiano democrático que se propone a la escuela y se convierte, en últimas, en una competición entre escuelas confesionales regida por el marketing. De esta forma, se impone en la práctica una ideología implícita que está por encima de todas las demás ideologías, creencias y teorías: la neoliberal. La pretendida neutralidad valorativa del mercado y de la elección de los padres oculta el verdadero “currículo oculto” de los valores que impulsa el neoliberalismo.

Proponer que la educación sea regulada básicamente por la entelequia de “la demanda” no es sino un eufemismo para entregarla a los departamentos de ventas y al marketing que crea la demanda, como señaló Deleuze anteriormente. Las demandas no son resultado de las “necesidades” de los consumidores, sino que se crean desde el marketing y las respuestas se indican desde el lado de la oferta.

Finalmente, a los Estados el neoliberalismo les ha asignado una última y noble tarea en el campo educativo: la de autodestruirse convirtiéndose en una agencia distribuidora de cheques escolares y que vela por impulsar algunas acciones focalizadas donde el mercado es ineficiente (es decir, no rentable). Pero antes de inmolarse en cuanto Estados educadores deben asegurarse de imponer eficazmente las medidas neoliberales en el sector modificando las leyes, eliminando derechos adquiridos, privatizando, desregulando, asfixiando y desarticulando los sistemas educativos pacientemente construidos durante los últimos doscientos años. El Estado educador se convierte en un Estado regulador o, mejor, desregulador para imponer una nueva forma de regulación. Parfraseando a Gentili, el Estado neoliberal es *mínimo* para financiar la educación pública pero *máximo* cuando impone y define de forma centralizada y autoritaria las nuevas reglas del juego (Gentili 1996:27). Para que el libre mercado y los privilegios del capital sean máximos, todo lo demás (democracia, educación básica obligatoria, Estado, derechos adquiridos diferentes a los del capital –como los derechos de copyright y las patentes, o los “derechos legalmente ejecutables para comerciar globalmente en todos los servicios” que “negocia” la OMC-...) debe ser mínimo y focalizarse en los marginales para que incorporen su fuerza de trabajo y su magra capacidad consumidora al mercado, debe dejar de ser planificador desde una perspectiva local para imponer la planificación global del capital transnacional y de algunos estados líderes a través

²⁸ Para ello no hay sino leer a Milton Friedman, su mayor promotor. Y así también los economistas del Banco Mundial: “La elección de la escuela se promueve como un medio para incrementar la competición en el sistema escolar (Friedman 1955, 1962, 1997). Se cree que la competencia conducirá a ganar eficiencia al competir las escuelas – públicas y privadas – por los estudiantes e intentar aumentar su calidad reduciendo gastos” (Patrinos y World Bank 1999:).

de la OMC, el Banco Mundial, o el BID. El Estado debe minimizarse para que el capital se enriquezca más pero, sin embargo, debe resurgir de sus cenizas para responder por los desastres y pagar por los platos rotos, debe responsabilizarse de los costos de los efectos supuestamente no deseados o inconmensurables, sociales, económicos y ambientales (las “externalidades”) y de asumir las consecuencias de los gigantescos robos de cuello blanco en cadena (“fallos del mercado”, *market failure*).

En el caso del “tercer mundo” esta 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 notoriamente la demanda de plazas 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 inmediatez 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.

De crisis, villanos y héroes

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 faltan escuelas, profesores o recursos o, si se reconoce que faltan, se considera un problema menor o marginal. Por ejemplo, en el sólo sur de EE.UU. faltan actualmente 300.000 maestros y muchos profesionales no quieren ejercer la docencia por los sueldos tan bajos; esto no es una prioridad para el gobierno, sino más bien desarrollar nuevas tecnologías para la educación a distancia y en red, como veremos más adelante. 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).

Una vez caracterizada la crisis es necesario buscar unos culpables y unas causas estructurales. En primer lugar el "carácter estructuralmente ineficiente del Estado para gerenciar las políticas públicas. El clientelismo, la obsesión planificadora y los improductivos laberintos de la burocracia estatal explican, bajo la perspectiva neoliberal, la incapacidad que tendrían los gobiernos para garantizar la democratización de la educación y, al mismo tiempo, la eficiencia productiva de la escuela [Y esto es así incluso en sistemas educativos altamente descentralizados desde hace décadas como el norteamericano e incluso no centralizados desde hace siglos como el británico, como veremos más adelante]. La educación funciona mal porque fue marcadamente penetrada por la *política*, porque fue profundamente *estatizada*. La ausencia de un verdadero *mercado educacional* permite comprender la crisis de calidad que invade las instituciones escolares. Construir tal mercado (...) constituye uno de los grandes desafíos que las políticas neoliberales asumirán en el campo educativo. Sólo ese mercado (...) puede promover los mecanismos fundamentales que garanticen la eficacia y la eficiencia de los servicios ofrecidos (...) No existe mercado sin competencia, siendo ella el pre-requisito fundamental para garantizar aquello que los neoliberales llaman *equidad*" (Gentili 1996:18-19).

Vemos, pues, aquí como automáticamente una formulación doctrinal, ideológica, como la primacía y casi exclusividad del mercado como organizador de toda la vida social, se convierte automáticamente en diagnóstico tautológico: si se parte del supuesto de que el mercado debe regular el mundo para que el mundo funcione bien, el problema de fondo de la educación es que no hay un verdadero mercado educativo porque el Estado y la política democrática no lo han dejado prosperar, aunque históricamente ya hemos señalado que sólo los Estados –no la iniciativa privada o eclesial- fueron los únicos capaces de universalizar la escuela. "La respuesta neoliberal es simplista y engañadora: promete más mercado cuando, en la realidad, es en la propia configuración del mercado que se encuentran las raíces de la exclusión y de la desigualdad. Es en ese mercado que la exclusión y la desigualdad se reproducen y amplían. El neoliberalismo nada nos dice acerca de cómo actuar contra las causas estructurales de la pobreza; al contrario, actúa intensificándolas" (Gentili 1996:41).

Los mayores culpables de la "crisis" educativa son, consecuentemente con el diagnóstico, los funcionarios estatales (por ello se reduce la plantilla, se reestructuran y reducen al mínimo los ministerios de educación y el aparato educativo estatal) y, sobre todo, los maestros (acusados de burócratas educacionales). Para formar un verdadero mercado educativo debe desregularse (flexibilizarse) la contratación y para ello deben perder todos sus derechos adquiridos, pues son una traba al libre juego del mercado laboral. Aquí los sindicatos son una verdadera pesadilla para el neoliberalismo. Hayek les dedica un capítulo completo de su obra. Los trabajadores tienen derecho a asociarse, pero no a imponer trabas al mercado del trabajo puesto que a la larga repercutiría en las libertades individuales tanto de contratantes como de contratados (no es gratuito que los últimos años diversas agencias hayan financiado varios estudios sobre el peso de los sindicatos de maestros en los diferentes sistemas educativos latinoamericanos). La descentralización educativa puede entenderse también como una estrategia para debilitar los sindicatos nacionales de maestros. Y aquí aparece de

nuevo otra interesante paradoja: los sindicatos de maestros surgieron –y se mantienen– en oposición, como contrapeso al poder del Estado educador, e incluso en algunos países como en Colombia con propuestas pedagógicas alternativas a la estatal (Movimiento Pedagógico). Si el Estado educador fuera, en realidad, el verdadero enemigo del neoliberalismo, éste último haría bien en aliarse con los sindicatos de maestros en lugar de perseguirlos. Sin embargo, actualmente son precisamente los sindicatos los mayores defensores de una educación pública manejada por el Estado, no tanto por perder “privilegios” adquiridos, pues la mayoría de las reformas no afectan los derechos de los maestros ya contratados –sí a las nuevas contrataciones–, sino por debilitar el poder negociador del estamento profesoral y de los mismos sindicatos frente al Estado y al mercado.

Los estudiantes universitarios y las universidades públicas son también culpables (ver nota 29) por quitarle los recursos a los niños y a las “comunidades” más pobres. La educación universitaria pública e incluso las becas es algo que debe desaparecer pues van en contra de la “equidad” neoliberal. Paradójicamente, si fuéramos coherentes con los discursos y la retórica de la “sociedad del conocimiento”, de la “economía del conocimiento y de la información” donde se habla del conocimiento y de la investigación como un factor estratégico para el “desarrollo” de los países, para “mejorar su competitividad en un mundo globalizado”, tendríamos que aceptar que en el “tercer mundo” habría que fortalecer sobre todo las universidades públicas, pues son prácticamente las únicas suficientemente consolidadas y fuertes, con tradición académica y capacidad instalada, con vínculos y conocimientos locales e internacionales para responder a las necesidades del “desarrollo” de dichos países. Incluso, como se ha propuesto en algunos países europeos, la universidad pública debería ser completamente gratuita y abrirse a todos, a los adultos y ancianos en un gran esfuerzo por aprovechar todos los “talentos” en el país para el “desarrollo”. Pero es claro que al neoliberalismo no le interesa el conocimiento por el conocimiento o el desarrollo por el desarrollo, ni el conocimiento que es útil para resolver los problemas locales desde perspectivas locales. Él está ahora dedicado al EKE (*Education for the Knowledge Economy*) y la privatización de las pocas pero prestigiosas universidades públicas del tercer mundo abrirá un jugoso mercado a la economía del conocimiento.

Pero los culpables no se reducen a los maestros o universitarios. Nadie se salva de ser culpable de la pretendida “crisis”. Como plantea (Gentili 1996:22-23) “la sociedad es culpada en la medida en que las personas aceptaron como natural e inevitable el *statu quo* establecido por aquel sistema improductivo de intervención estatal. Los pobres son culpados de la pobreza; los desempleados del desempleo; (...) los marginados de la violencia urbana; los sin-tierra por la violencia en el campo; los padres del rendimiento escolar de sus hijos; los profesores de la pésima calidad de los servicios educativos.”²⁹ *El neoliberalismo privatiza todo,*

²⁹ Ver, por ejemplo el titular y el inicio de esta noticia en el periódico *El País* de Madrid, el 28 de enero de 2002 que, además, ilustra en concreto las “reformas” y muestra cómo se maneja periodísticamente el tema (los subrayados son nuestros): “EE UU impulsa una *reforma para vigilar el rendimiento* de los alumnos. Colegios y profesores recibirán *penalizaciones y premios* según los *resultados*. ROSA TOWNSEND | MIAMI / El peso caerá sobre los hombros de los maestros a los que *se medirá* su capacitación / No se introducen variaciones en los planes de estudios ni en las asignaturas.

El presidente George W. Bush ha promovido una reforma encaminada a *crear un método uniforme para medir* el rendimiento de alumnos, profesores y centros. Según los resultados de los estudiantes se premiará o penalizará a centros y docentes. Pero esta ruidosa reforma *no cambia* la estructura del sistema.

A los *grandes males* de la enseñanza *pública* primaria y secundaria en Estados Unidos, *el presidente* George W. Bush *ha impuesto drásticos remedios* ‘para que ningún niño se quede atrás’. La Ley de Reforma de la Educación

inclusive también el éxito y el fracaso social. Ambos pasan a ser considerados variables dependientes de un conjunto de opciones individuales a través de las cuales las personas juegan día a día su destino, como en un juego de *baccarat*. Si la mayoría de los individuos es responsable por un destino no muy gratificante es porque no supieron reconocer las ventajas que ofrecen el mérito y el esfuerzo individuales a través de los cuales se triunfa en la vida. Es preciso *competir*; y una sociedad moderna es aquella en la que sólo los mejores triunfan. Dicho de manera sencilla: la escuela funciona mal porque las personas no reconocen el valor del conocimiento; los profesores trabajan poco y no se actualizan, son perezosos; los alumnos fingen que estudian cuando, en la realidad, pierden tiempo, etc.”

Y la solución a la CRISIS no va a ser consultada, obviamente, a los culpables de ella, a los perdedores; ellos no tienen derecho a opinar, son “reaccionarios”, defensores del *statu quo*.³⁰ Los que han triunfado en el mercado, los exitosos, los hombres de negocios, los empresarios, los que saben del mercado, los que han “creído” en él y han sido “salvados” son los “testigos” y “pastores” de esta nueva “fe”; son ellos los que nos van a ayudar a salir de la improductividad y de la ineficiencia. El nuevo héroe va ser, pues, el gerente: “El meollo de este artificioso sujeto está en su habilidad para dirigir recursos humanos y no humanos hacia la productividad, en forma eficaz; su responsabilidad no está en el terreno de los fines, sino en el de la adecuación de los medios para alcanzarlos, es eminentemente técnica; esta peculiaridad lo exonera del debate moral” (Calvo de Saavedra 1994:38). Si la empresa es el paradigma organizacional del momento, modelo de productividad, de eficiencia, de competencia, si es incluso el modelo ético a imitar, la escuela debe convertirse también en una empresa moderna y a ello deben ayudar los empresarios, que son los expertos. Las administraciones públicas van incluso a solicitarles que realicen una “labor social” por la “comunidad”, una labor “misionera” desinteresada, haciéndose cargo o apadrinando escuelas piloto a manera de ejemplos demostrativos de la nueva escuela moderna empresarial, y los

Primaria y Secundaria (ESEA) que acaba de aprobarse tiene dos objetivos: eliminar la enorme disparidad en los niveles de educación entre los 50 Estados y desterrar el llamado sistema de ‘ascenso social’ de los alumnos, basado en la *filosofía de lo políticamente correcto*, que eleva a los niños de curso sin tener en cuenta su *rendimiento* y sin *exigir responsabilidades* a los educadores. A partir de ahora, o se demuestran resultados o el gobierno federal *cierra primero el grifo del dinero y a continuación los colegios* que no den la talla.

Por primera vez en 37 años, EEUU va a exigir *exámenes anuales de matemáticas y lectura* en los grados tercero a octavo (de 7 a 12 años) para medir el rendimiento y progreso de los alumnos. Las *pruebas serán standard* en todos los Estados *con el fin de comparar los niveles*”.

Ver también este párrafo precioso que sintetiza el diagnóstico que hace el Banco Mundial y la identificación de los “culpables”: “La educación tiene un intenso contenido político porque afecta a la mayoría de los ciudadanos y a todos los niveles de gobierno, es casi siempre el componente más grande del gasto público y recibe subsidios estatales que tienden a favorecer a la élite. Los sistemas prevalecientes de gastos y administración suelen proteger los intereses de los sindicatos de maestros, los estudiantes universitarios, la élite y el gobierno central en desmedro de los padres, las comunidades y los pobres” (Banco Mundial. 1996. *Prioridades y estrategias para la educación: Examen Mundial*, Washington, p. 123).

³⁰ “Con demasiada frecuencia, los sistemas y reformas educativos están subordinados a los sindicatos de maestros quienes están comprometidos en mantener el *statu quo*” (Discurso de Shadid Husain, Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe. Ver: PROMEDLAC V, Informe Final, UNESCO, ED/MD/96, 1993). En su intervención del día 18 de marzo ante el Congreso del Estado Español, para dar cuenta de los resultados de la Cumbre Europea de Jefes de Estado en Barcelona (marzo de 2002), el presidente de gobierno José María Aznar concluyó afirmando que los que organizaron la manifestación de 300.000 personas “Contra la Europa del Capital” y los que se oponían a las medidas de liberalización eran unos “reaccionarios” por oponerse al “progreso” y al “crecimiento económico”.

puestos directivos en las escuelas van a empezar a reemplazarse por personas con perfiles gerenciales (Miñana Blasco 1999).

Finalmente, el neoliberalismo, además del ejemplo y el “testimonio” de los empresarios, busca ejemplos demostrativos, casos exitosos, innovaciones educativas a lo largo del planeta... Si analizamos la literatura de las agencias internacionales, la mayoría de las innovaciones no son pedagógicas. La innovación es en el fondo una forma “creativa” de conseguir la “calidad” entendida como eficiencia (reducción de costos), eficacia (resultados en las pruebas estándar) y productividad (maximización de beneficios y expansión). Las innovaciones, por ejemplo, son diferentes modalidades de vales, o de cheques escolares, un “experimento de vale para el preescolar”, o de introducción de una “nueva tecnología” como la televisión para la educación a distancia ahorrando costos en sueldos de maestros, o que los padres de familia administren el comedor escolar, o una intensificación del horario de las clases, estrategias para atender más niños con el mismo número de maestros, innovadoras formas de privatización total o parcial, disminución del costo de tal implemento o insumo, un mejor promedio en los puntajes de las pruebas gracias a que los niños ahora se entrenan en un programa especial para mejorar los resultados en las pruebas, la “cooperación” entre varias escuelas vecinas para que “compartan” un televisor o un profesor de educación física... (puede verse un listado patético de “innovaciones” a lo largo del mundo en (Patrinos y World Bank 1999)).

Condiciones y conspiraciones

Las ideas neoliberales sobre la educación han tenido un gran éxito al integrar en una lectura relativamente “coherente” y accesible para el común de la población, una serie de transformaciones sociales y de visiones de dichas transformaciones que se imponen día a día como evidentes (seguimos en parte y muy libremente a Gimeno Sacristán 1998:260 -5):

- a) El cuestionamiento de la idea de “sociedad” como algo coherente, unitario, ante la experiencia cotidiana de la diversidad, fragmentación, incoherencia y complejidad de nuestras sociedades permite cuestionar a su vez la pretensión de un sistema educativo unitario al servicio de un proyecto de “sociedad”.
- b) Los procesos de mundialización han contribuido a debilitar y deslegitimar los Estados-nación, con poca autonomía y soberanía frente a los mercados, las multinacionales y las decisiones que se toman en algunos organismos internacionales. La política convencional, además cada vez más mediática, ha perdido credibilidad como espacio legítimo para la toma de decisiones. Ligado a lo anterior, y debilitado el Estado, se fortalecen las naciones, regiones, metrópolis y todo tipo de identificaciones a su interior, acelerando su fragmentación, todo lo cual minaría también la posibilidad de una política educativa pública a nivel nacional.
- c) La coincidencia del hundimiento de las propuestas comunistas, la crisis económica del petróleo y el ascenso al poder de una serie de gobiernos conservadores desde finales de los 70, en especial en algunos países hegemónicos, y su ruptura frontal con el modelo del Estado del “bienestar” en el Primer Mundo y con el desarrollismo en el Tercer Mundo, reduciendo al mínimo los derechos y servicios sociales, ha servido de “modelo” a imitar por parte de los otros países, frenando las aspiraciones incluso de países que no han alcanzado ese mínimo de derechos y servicios. La educación como derecho sufre también esa minimización, pasando de ser básica a “mínima”.

- d) En el ámbito académico de las ciencias sociales, los planteamientos funcionalistas – ligados al pensamiento liberal- que proponían una visión optimista de la escuela como generadora de “progreso”, de crecimiento económico, de democracia, como posibilitadora de movilidad y de igualdad social, no han soportado la andanada de críticas que se han ido consolidando desde los años 70 desde distintas perspectivas, en especial desde la sociología crítica y de inspiración marxista. La educación pública y la escuela –y la universidad- en general han recibido ataques demoledores a su sentido como institución (Illich, Foucault) o a sus pretensiones (por ejemplo, la teoría de la reproducción, o en general los diferentes estudios que apuntan a señalar cómo la escuela reproduce, agranda o al menos no minimiza las desigualdades sociales), o mostrándola como una especie de aplanadora de la diversidad –que ahora se valora- imponiendo los valores “universales” del proyecto ilustrado, o la cultura hegemónica (en esto la antropología cultural ha puesto su grano de arena).³¹ La historia y la educación comparada también han dado cuenta de las realizaciones concretas de los sistemas educativos, de sus alianzas con las iglesias y con regímenes totalitarios, de las adaptaciones locales y de los universales más allá de las declaraciones de principios... En la academia no ha sido el neoliberalismo sino las ciencias sociales –en especial las corrientes marxistas y críticas- las que han deslegitimado la escuela al mostrarla como un instrumento de dominación al servicio de los grupos dominantes y del Estado (Althusser, por ejemplo), dejando en el vacío sus declaraciones y pretensiones formales universalistas y de neutralidad. Por otra parte, las reacciones interaccionistas y posmodernas a los estructuralismos marxistas y al funcionalismo, así como los estudios etnográficos sobre el aula, aunque han enriquecido la visión sobre la escuela mostrando el papel de los actores sociales, han terminado culpabilizando a los mismos actores, en especial a los maestros, de las desigualdades que reproduce el sistema escolar, contribuyendo indirectamente al señalamiento de “culpables” en la pretendida “crisis” educativa.
- e) La acentuación de un tipo de individualismo –a lo que, paradójicamente, ha contribuido significativamente la escuela a nivel mundial- y de la privacidad que ve en forma conflictiva o irreconciliable los derechos individuales con los sociales, la esfera privada y la pública, y que sataniza esta última, deja también pocas posibilidades a la formulación de políticas o “intereses públicos” legítimos. “La cultura económica y moral dominante y globalizada alimenta una sociedad individualista, anómica, que reproduce una creciente irresponsabilidad social y que en nombre del principio de autonomía individual está destruyendo las bases tanto para el florecimiento de esa misma autonomía como para el funcionamiento adecuado de aquel modelo de democracia que protege y desarrolla dicho principio” (Vargas-Machuca 2001:19).

Pero el éxito de las ideas neoliberales no se debe únicamente a una serie de transformaciones sociales, puesto que otras muchas lecturas “coherentes” de dichas transformaciones se han realizado y no han logrado una mínima difusión. Tiene que ver más bien con una especie de gran conspiración. Como señala Susan George (George 1999) “los neoliberales han comprado

³¹ Hay que anotar también que la academia, en especial la sociología de la educación británica (Dale, Ball, Whitty...), y en América Latina un nutrido grupo de académicos brasileños y argentinos (Tadeu da Silva, Gentili, Frigotto, Coraggio, Puiggrós, Flavio Moreira...), han realizado una crítica sistemática a las reformas educativas neoliberales y neoconservadoras. En el caso británico los trabajos se han movido con una mayor base empírica, mientras que en América Latina las críticas han tenido un carácter más ideológico.

y pagado su propia 'Gran Transformación' viciosa y regresiva. Ellos comprendieron –como no lo hicieron los progresistas— que las ideas tienen consecuencias. Partiendo de un pequeño embrión en la Universidad de Chicago, con el filósofo y economista Friedrich von Hayek y sus estudiantes -como Milton Friedman en su núcleo- los neoliberales y sus patrocinadores, crearon una enorme red internacional de fundaciones, institutos, centros de investigación, publicaciones, académicos, escritores emparrillados en relaciones públicas, para desarrollar, empaquetar y promover incansablemente sus ideas y doctrinas (...) Gastaron cientos de millones de dólares, pero el resultado justifica cada centavo invertido, pues lograron hacer que el neoliberalismo pareciera como si fuera la condición natural y normal de la humanidad. No importando cualquiera haya sido el tipo o número de desastres que creó tan visiblemente el sistema liberal; no importando qué crisis financiera haya engendrado ni cuántos perdedores ni cuántos marginados vaya a crear, así y todo, parecía inevitable - como un acto divino - como si fuera el único orden económico y social a nuestra disposición. Permítanme enfatizar cuan importante es comprender que este vasto experimento neoliberal bajo el cual todos estamos forzados a vivir, ha sido creado por gente con un propósito. Cuando ustedes capten esto, cuando ustedes comprendan que el neoliberalismo no es una fuerza como la gravedad, sino una construcción totalmente artificial, también podrán comprender que lo que algunos han creado, otra gente, puede cambiarlo.”

Pero no todo es producto de una confabulación “externa” a nuestras sociedades: “está generalizado en la región un estilo elitista de gestión pública. Es típico que la *intelligentsia* gubernamental haga tratos en la cúspide con las agencias internacionales o con representantes de los gobiernos centrales, y realice un trabajo especial para legitimar *ex post facto* aquellos arreglos. Paradojalmente, parte de esta legitimación puede consistir en dejar circular la idea de que los aspectos socialmente negativos de las políticas públicas son impuestos desde afuera, minimizando así la responsabilidad de sus agentes nacionales. Así, el FMI o el Banco Mundial se han convertido en el ‘enemigo’ para los sectores más afectados por las reformas económicas” (Coraggio 1998:10-11).

No dudamos de que hay una especie de maquiavelismo en ciertos sectores, pero también sabemos que muchas de las personas que acogen e incluso impulsan enérgicamente este tipo de medidas lo hacen con buena intención, convencidas de que están realizando una labor meritoria por la calidad de la educación, por los niños pobres o por el país. Pero las conspiraciones globales o la propaganda no producen “lavados de cerebro” y cada uno termina creyéndose lo que posiblemente le interesa.

Aunque esta primera parte se ha centrado en los aspectos de tipo doctrinal del neoliberalismo y hemos dejado de lado las búsquedas explicativas y los análisis de contexto, el “éxito” de esta doctrina en lugares muy diversos en el campo educativo tiene que ver también con una serie de condiciones y de estrategias que involucran a muchos sectores, como hemos señalado anteriormente, y que se sitúan y negocian también localmente.

2 ***Las aplicaciones del modelo neoliberal en educación***

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 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.

La doctrina neoliberal en educación no se encuentra nunca en estado “puro” en las reformas concretas: “Discontinuidades, compromisos, omisiones y excepciones son también importantes. A veces son de vital importancia. La elaboración de políticas en una sociedad moderna, compleja, plural (...) es difícil de manejar y compleja. Es a menudo acientífica e irracional, a pesar de las pretensiones de los diseñadores de políticas (...) La política educativa no es simplemente una respuesta directa a los intereses dominantes (...) y puede ser comprendida mejor (...) como respondiendo a una configuración compleja y heterogénea de elementos (incluyendo ideologías que son residuales o emergentes, así como las actualmente dominantes” (Ball 1990:3).

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 países tales como Inglaterra o Nueva Zelanda” (Tiana Ferrer 2002:56) y en Chile desde hace veinte años, lo cual nos permite realizar un balance y analizar los efectos que dichas medidas producen en los sistemas educativos nacionales.

En este capítulo queremos ofrecer algunas pequeñas muestras sin pretensiones sistemáticas o exhaustivas de cómo las ideas neoliberales son ya una realidad a través de las reformas educativas prácticamente en todo el mundo, en especial en algunos países latinoamericanos y en Colombia, así como presentar algunos de los efectos que ya se aprecian en relación con tres aspectos que se han convertido en una especie de bandera de las reformas a nivel mundial: la eficiencia, la calidad y la equidad.

2.1 Características de algunas reformas

Gran Bretaña

Curiosamente los mayores propagandistas de las políticas neoliberales, del mercado como único regulador de los servicios públicos y de los discursos contra el Estado educador, los conservadores de Gran Bretaña y la nueva derecha en EE.UU., han sido tal vez los que menos los han aplicado en casa, o lo han hecho en forma tardía, o de modo bastante contradictorio.

Gran Bretaña históricamente ha sido uno de los últimos países europeos en organizar un sistema nacional de educación y ha habido desde siglos una oposición al control central y a la reglamentación de la educación por considerarse no un asunto estatal, sino social y eclesiástico (incluso hoy el 20% de la educación está en manos de la iglesia anglicana o católica). Las clases altas tuvieron y mantienen sus prestigiosas escuelas y de rancio abolengo a cargo de sociedades privadas, eclesiásticas y filantrópicas –paradójicamente denominadas *public schools*- y durante mucho tiempo las élites pensaron –a la manera de Mandeville- que la educación de los pobres debía ser mínima pues de lo contrario se ponía en peligro la estabilidad social. Como se dijo anteriormente, “Inglaterra, la primera nación en industrializarse no ‘necesitó’ institucionalizar un sistema de educación para que se produjera la primera revolución industrial” (Montes Moreno, Gámez García, y Gómez Melero 2000:227).

A pesar de algunos intentos reformistas y del trabajo de algunas comisiones, hay que esperar al *Butler Act* de 1944 para la introducción de algo parecido a un sistema educativo nacional con un periodo de educación obligatoria, gratuito, pero muy descentralizado, pues dependía de autoridades locales (LEA *Local Educational Authorities*), y que no afectaba demasiado a las escuelas independientes, aunque tuvieran que inscribirse en el Ministerio de Educación y aceptar la supervisión de Su Majestad. Pero el ministro de Educación no entró en funciones sino hasta 1988 en la era Thatcher. El verdadero cambio en la práctica hacia un sistema nacional estuvo con la implantación de un tipo de escuelas de secundaria denominadas *comprehensive schools* por parte de los laboristas en los años 60 y que llegaron a incorporar hacia 1977 al 80% de la población escolar (Montes Moreno, Gámez García, y Gómez Melero 2000:231-232). Estas escuelas desarrollan –sin modificar el marco descentralizado y con gran autonomía local- una enseñanza unificada o polivalente humanística, científica, tecnológica, artística para todos; se esfuerzan por no ser selectivas y favorecen la coeducación, la integración con la comunidad, y –sobre una base común- dan cabida

también a una diferenciación según intereses individuales. A pesar del éxito de las *comprehensive schools* el panorama educativo británico era –y es– muy complejo, diverso, con toda clase de diplomas y de modalidades dentro de lo que podríamos considerar una educación básica.

En un contexto como éste no encaja el discurso neoliberal que descalifica al Estado por ser un inculcador ideológico y planificador abusivo. A pesar de eso, y paradójicamente, la administración de la “dama de hierro”, la conservadora Margaret Thatcher utilizó el Estado de una forma desmesurada en el contexto británico para crear y ampliar un verdadero mercado educativo moderno. “Promulgó la *Education Act* de 1980 que contenía diversas medidas encaminadas a incrementar las posibilidades de elección de escuela de los padres, con la implementación del *Assisted Places Scheme* para liberar fondos públicos que permitieran a los alumnos de familias pobres con buena capacidad académica asistir a algunas de las principales escuelas privadas del país (...) En el *Education Act* de 1986, se reformaron los órganos rectores, obligatorios en las escuelas financiadas con fondos públicos con el fin de acabar con la mayoría de las personas nombradas por las LEA (Administraciones Educativas Locales) y aumentar la representación de los padres y de las empresas y negocios locales” (Whitty, Power, y Halpin 1999:32-33). “Más tarde, una disposición de la *Education Reform Act* de 1988 permitió que las escuelas públicas optaran por independizarse de sus respectivas LEA, previa votación de los padres, rigiéndose, desde ese momento, como *grand-maintained schools*, financiadas directamente por el gobierno central [y con estímulos adicionales para motivarlas]. Como los demás centros financiados con fondos públicos, la *grand-maintained school* está dirigida por un Consejo, pero ningún miembro del mismo es nombrado por la administración local. Además, cuenta con mayores poderes para las admisiones, la financiación y la administración del profesorado.” (Whitty, Power, y Halpin 1999). También insólito para el sistema británico, es el hecho de constituir un *National Curriculum*, que especifica los programas de estudio y los objetivos de rendimiento para las materias “troncales” (lengua, matemáticas y ciencias naturales) y para otras siete “asignaturas fundamentales”. Finalmente, las reformas imponen unos complejos procedimientos de evaluación, de inspección y de información que hacen posible la elaboración de clasificaciones en función del “rendimiento” y desde la óptica del gobierno, no de los profesionales. El *Education Act, (Schools) Act* de 1992 introdujo la modalidad de inspección a cargo de equipos privados los cuales deben ceñirse a los criterios y normas de trabajo de campo del *Handbook* que permite obtener información comparativa para todas las escuelas del país, hecho que supone un grado asombroso de vigilancia estatal del sistema educativo inglés (Whitty, Power, y Halpin 1999). Se ha animado también a las escuelas a subcontratar diversas actividades, incluso las de la formación permanente de maestros y la inspección.

El inicio de un control central por parte del Estado permitió legitimar la exigencia a todas las escuelas de unos estándares comunes (inconcebible hasta el momento) y establecer un mercado educativo común en un sistema escolar muy desarticulado. La reforma propone un mercado educativo caracterizado por elección de centro, competencia (basada en tests, publicación de resultados y número de matriculados), diversidad (la elección sólo es real si hay oferta diversa, sin privilegiar las denominadas “escuelas comprensivas” o integradas, no selectivas, y que habían sido apoyadas por el gobierno laborista), financiación a la demanda (*voucher*) y modelos organizacionales provenientes del *management*. El control del Estado se concentra en la evaluación de los productos finales (pruebas aplicadas a los niños) y en la

eficiencia de los establecimientos. El regreso de los laboristas al poder no ha supuesto un cambio fundamental en estas políticas sino que se han tomado una serie de medidas para aliviar las preocupantes y crecientes desigualdades del sistema.

Estados Unidos

El sistema educativo norteamericano, como el inglés, tampoco puede ser tachado de centralista y de estatalista. Si bien es uno de los que primero logró implantar la secundaria obligatoria y llegó a tener hacia 1940 el 62% de la población escolar entre 14-17 años escolarizada (Montes Moreno, Gámez García, y Gómez Melero 2000:223), es también un sistema muy diversificado y descentralizado, con grandes diferencias entre estados (incluso en el número de años de escolaridad obligatoria), con una autonomía significativa a nivel curricular por parte de los centros, con certificaciones diferentes y con una educación privada y religiosa, en especial católica, reconocida.

“Con Ronald Reagan, elegido presidente en 1980, se produce un cambio político importante en EE.UU., pues recibieron apoyo explícito desde la Casa Blanca los tres grupos que representaban las perspectivas radicalmente conservadoras: a) la Gran Derecha que miraba con hostilidad al sector público e intentó abolir el Departamento Federal de Educación y los programas federales que daban apoyo a las escuelas; b) los Conservadores Sociales representando doctrinas religiosas fundamentalistas que “sostenían que los controles federales habían sido utilizados para negar a los estudiantes el ‘derecho’ a rezar en las escuelas, para restringir injustamente la enseñanza del ‘creacionismo científico’, para alentar la aparición de los libros ‘antifamilia’, ‘pro-homosexuales’ y ‘antinorteamericanos’ en las escuelas públicas. Y para contrarrestar estos males, las escuelas públicas habían de ser reestructuradas o abolidas” (Good, Goodson, y Biddle 2000:17); c) los Neoconservadores o “centristas” -neoliberales- que consideraban que la escuela se había desviado de su misión básica ocupándose de excesivas tareas y que el nivel federal estaba interviniendo demasiado para promover la igualdad educativa; proponían una mayor exigencia en las asignaturas básicas (a través de unos tests nacionales y el castigo a escuelas, profesores, padres y estudiantes que fracasaran en las pruebas) y “reasignar a los estados la financiación federal para la educación, a las escuelas concertadas y a los programas de subvenciones” (Good, Goodson, y Biddle 2000:17). Los planteamientos de los Neoconservadores han seguido dominando el panorama norteamericano en los gobiernos de Bush padre, Clinton y Bush hijo.

Sin embargo, el carácter federal y descentralizado de la educación en EE.UU. ha sido también una seria traba a la implantación rápida y contundente de estas políticas. Por eso, algunos defensores del neoliberalismo ven con envidia la radicalidad lograda por la mano dura de Margaret Thatcher en Gran Bretaña y se quejan de que las reformas están todavía más en la prensa que en las escuelas (Chubb y Moe 1990). Los cambios hacia las políticas neoliberales no se han podido generalizar y se han orquestado, por lo tanto, desde una amplia campaña de propaganda y a través de estímulos, no tanto desde medidas de choque, y con desarrollos muy desiguales en los diferentes estados federales, si bien últimamente el panorama se está radicalizando (ver nota 29).

Desde el informe Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación en 1983, denominado *Una nación en peligro* empiezan los ataques al sistema de la escuela pública norteamericana, convirtiéndola en el chivo expiatorio de los problemas económicos y sociales.

El *Department of Education* federal fue utilizado por el presidente Reagan “como ‘altavoz’ de sus convicciones sobre la elección de centro y la autonomía educativa local”, mientras que George Bush “fue más allá... tratando de reorganizar el sistema educativo público de acuerdo con lo que creía eran unos principios mercantiles bien fundados” (Cookson, 1995: 409, citado por (Whitty, Power, y Halpin 1999:43-44).

Entre las reformas más populares se encuentra la elección de los padres (*school choice*) y una mayor autonomía escolar. Engel (2000) afirma que los planes de elección son los más consistentes con la ideología del mercado porque se relacionan de manera directa o indirecta con el uso de fondos públicos para financiar la propiedad privada y el control de los servicios educativos con el propósito de crear las facilidades para un mercado educativo disponible para los estudiantes y sus familias limitando las opciones a un pequeño número de servicios educativos especializados. Identifica cuatro formas básicas de estos servicios: a) los créditos para matrícula, recientemente implementados por el gobierno federal para la educación superior; b) el sistema de *voucher* o cheques que se entregan a las familias para que puedan escoger y pagar escuelas privadas; c) el híbrido público-privado de las *charter schools* que son escuelas públicas independientes diseñadas y operadas por los profesores, los padres, líderes comunitarios y empresarios educativos y se rigen por un contrato negociado entre los organizadores y el Estado o la autoridad pública local; y d) la privatización, que es “la última parada en el camino del libre mercado del sistema educativo” (Engel 2000:69) y consiste en transferir la gestión y el control de los servicios escolares a administradores quienes no son elegidos por un mecanismo público, pero que son pagados con los fondos públicos bajo un contrato con las instancias gubernamentales. Ogawa y White (Ogawa y White 1994) reportan que tres cuartas partes de los distritos escolares han introducido la autogestión escolar.

Un analista del Banco Mundial presenta así el panorama norteamericano a finales de los 90 (Patrinos y World Bank 1999:15-16): La compañías privadas para 1996 solo tenían el 13% del mercado del gasto público en educación (700 mil millones de dólares anuales), la mayoría en el área de entrenamiento técnico. Sin embargo, la industria educativa está creciendo y las innovaciones están ocurriendo, la experimentación con los *vouchers* y las *charter schools* aumenta; la eficiencia y la eficacia son también unos objetivos. Se espera que el ahorro sea del 15 al 40% si se puede generalizar la privatización de muchos de los servicios educativos que hoy se prestan a través del sistema público. Estos servicios son financiados por las autoridades locales o estatales y supervisados por ellas, pero los prestadores de los servicios operan de manera independiente frente a muchas regulaciones. Hay 37 normas distintas para las *charter schools* y en 1999 funcionan en 27 estados y en el Distrito de Columbia, sirviendo a cerca de 300.000 estudiantes en 1205 escuelas según datos oficiales del Center for Education Reform. Algunas compañías como Edison están construyendo y poniendo a funcionar escuelas.

Pero la verdadera transformación en EE.UU. se está dando en la educación superior a través de Internet, y se perfila como uno de los negocios más prósperos. Por ejemplo, Michel

Milken un financista de la educación creó una de las compañías de educación más grandes del mundo, *Knowledge Universe*. El último negocio es *Unext.com* el cual involucra instituciones académicas de prestigio como Columbia University, University of Chicago, Stanford University y la London School of Economics and Political Science para proveer educación en el campo de los negocios a todo el mundo a través de Internet. Inicialmente estará solo disponible para corporaciones, pero en un futuro próximo se extenderá a estudiantes individuales. La compañía Sylvan Learning Systems, originaria de Baltimore, ha comprado la Universidad Europea de Madrid (UEM), y pretende establecer una red internacional de educación superior orientada a Europa y Latinoamérica (Patrinos y World Bank 1999:16).

Bernard Ascher, miembro de la U.S. Trade Representative, una agencia dependiente del despacho presidencial que tiene el rol de coordinar y formular la política de comercio de la Administración y representar a los Estados Unidos en las negociaciones sobre comercio, en la Conferencia sobre *Educación Superior y Técnica en el Mercado Global: Exportación de servicios y Acuerdos Comerciales*, realizada en Washington D.C., el 10 de mayo de 2001 y auspiciada por el Centro de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior y el Departamento de Comercio de los Estados Unidos, presentó la propuesta del gobierno para participar en el mercado internacional de educación superior. Dado que “la exportación de servicios educativos es un nuevo segmento de la educación y constituye un mercado orientado y en crecimiento” (Ascher 2001:3), los Estados Unidos deben participar en dicho mercado asegurando que las oportunidades se abran o mantengan abiertas y que las instituciones de los Estados Unidos puedan invertir en negocios en el exterior con mayor certeza legal. “El propósito de la propuesta es ayudar a crear las condiciones favorables para suministrar educación removiendo y reduciendo los obstáculos de la prestación de servicios fuera del país o para el establecimiento y operación de facilidades para proveer servicios a estudiantes en su propio país o fuera de él” (Ascher 2001:5). La propuesta está orientada a la educación superior y técnica, como educación continua y suplementaria y será prestada por empresas privadas, sin pretender sustituir los sistemas de educación pública de los países; así mismo, se abren las puertas para que instituciones extranjeras, de igual o mejor calidad a las de EE.UU. y acreditadas en el país, puedan prestar sus servicios en el territorio norteamericano.

Chile

“En América Latina los sistemas escolares modernos se desarrollaron desde mediados del siglo XIX. Si bien partieron de un modelo compartido, el francés, con el correr de los años y de los acontecimientos políticos y sociales, fueron diferenciándose. Esas diferencias resultaron correlativas a las que dividían a los países entre ricos y pobres, con una economía más o menos diversificada, con Estados reducidos al aparato administrativo y represivo o complejos, con sociedades civiles más o menos desarrolladas” (Puiggrós 1998:1). “Las dictaduras dejaron el terreno preparado para la implantación de los programas neoliberales. En el caso de Chile, país donde se realizó la reforma piloto, fue el propio gobierno de Pinochet el que se puso a la cabeza del ajuste educativo neoliberal. Pinochet, como Menem, Fujimori, Sanguinetti y luego Cardoso, recibió las orientaciones político-educativas y el

paquete programático del Banco Mundial sin realizar adaptaciones a la realidad de su país y sin condicionar ningún aspecto de la reforma exigida“ (Puiggrós 1998:2-4).

El "ajuste" fue hecho en Chile por la dictadura de Pinochet en la década de 1980, y continuado sin mayores modificaciones por el gobierno constitucional de Aylwin en 1990. Radicalmente descentralizador y privatizador, produjo quiebres en el sistema educativo que el gobierno de Frei intentó revertir en alguna medida con acciones focalizadas hacia las escuelas más afectadas, aunque no se apartó fundamentalmente de los parámetros neoliberales. En Chile la cobertura de la educación básica era prácticamente universal desde comienzos de la década de 1970. La educación secundaria llegaba a 65 de cada 100 adolescentes en 1982, y en 1990 había alcanzado el 89%. El nivel preescolar en 1992 llegó al 33% (Puiggrós 1998). En 1989 la matrícula en las escuelas públicas era del 80% mientras que en las privadas era del 20%, mientras que en 1990 la proporción era de 58% público, 41% privado (Rojas 1997:18).

Las medidas más profundas que tomó la reforma fueron la transferencia de los establecimientos escolares a los 325 municipios (ahora 334), que pasaron a manejar el personal, contratar y despedir profesores (y se "flexibilizó" el sistema de contratación), infraestructura, sistemas de aporte (bibliotecas, materiales didácticos), mientras el Ministerio mantenía funciones normativas, definición del currículo y libros de texto, supervisión y evaluación. Cambió la forma de asignación de los recursos (históricamente a través del presupuesto de gastos de los establecimientos) a una modalidad basada en los vouchers o bonos; se utilizó para estimular el establecimiento de empresas privadas en básica y media. Así mismo se traspasaron establecimientos públicos de nivel medio vocacional a corporaciones constituidas *ad hoc* por empresarios (Puiggrós 1998). El Ministerio de Educación se redujo drásticamente.

Colombia

"La reforma de descentralización de Colombia, que comenzó en 1989, tenía por objeto ser una reforma sistémica y no resolver el problema particular de acceso a la educación y de calidad de la educación. La descentralización colombiana se produjo en un contexto democrático en condiciones políticas muy distintas de las observadas en Chile en 1981 y, por ende, se configuró de manera distinta a la reforma chilena inicial. Al igual que en Chile, la presión a favor de la descentralización formó parte de una campaña más amplia de descentralización política (...) En 1991-1992, en el contexto de una reestructuración de general de la economía colombiana (a través del denominado "Plan de Apertura Educativa") el gobierno propuso que se atribuyera a los municipios el control sobre la administración de las escuelas locales y que el gobierno central concediera subvenciones globales que implicarían una reducción de los gastos del gobierno central (...) A fin de dar más posibilidades de elección a los padres y de realzar la competencia entre las escuelas, se crearían bonos que se distribuirían a los estudiantes pobres y se incentivaría la expansión de la educación privada" (Carnoy y Castro 1997:12).

La nueva Constitución Política expedida en 1991 incrementó la cuantía de las transferencias de recursos a los municipios y departamentos. En el marco de la Ley General de Educación, expedida en 1994 “la responsabilidad total por las escuelas se transfirió solo a los departamentos y a los municipios más grandes y no se dio a las escuelas autonomía para seleccionar, contratar, despedir o sancionar a los maestros o al personal administrativo (...) Se aprobó el otorgamiento de subvenciones a la asistencia escolar a los estudiantes y también los incentivos para construir nuevas escuelas públicas y privadas y la posibilidad de que los servicios de educación se adjudicaran por contrato a proveedores privados (...) Aunque las escuelas colombianas no tendrán la autonomía de las escuelas chilenas, y a pesar de que la burocracia del sistema colombiano continuará siendo mayor, los problemas que tuvo Chile en relación con los municipios más pobres y con los municipios de más bajo nivel de capacidad técnica no se plantearán en Colombia, donde la descentralización a favor de los departamentos les permitirá mantener gran parte de la responsabilidad por la adopción de decisiones educacionales respecto de esos municipios (Carnoy y Castro 1997:13).

Colombia ha tomado un camino que puede caracterizarse por su esquizofrenia por cuanto su voluntad política expresada en diferentes documentos legales y consultivos (en la Constitución de 1991 elaborada por una amplia Asamblea constituyente, en la Ley General de Educación de 1994, en la Ley 30 de 1992 que reorganiza la educación superior, en el Plan Decenal de Educación, fruto de una amplia consulta en todo el país), procura que la educación ayude a consolidar el proyecto de nación que aún es incipiente buscando “una mejor adecuación de los procesos y los productos educativos a las necesidades del contexto”³² (Pedró i Garcia y Puig 1999:140), tiene un espíritu de carácter pluralista, social y político, antes que un instrumento para el libre mercado y señala caminos que el Estado debe seguir para dar cumplimiento a lo consagrado en dichos documentos. Sin embargo los gobiernos de la última década han implantado políticas que alejan al Estado del cumplimiento de estos mandatos y lo centran en acciones de control propias del modelo de *accountability* “rendición de cuentas”.

Desde el “Plan de Apertura Educativa”, programa del gobierno Gaviria para la educación (1990-1994) hasta el actual “Cambio para Construir la Paz” del gobierno Pastrana (1998-2002), las iniciativas gubernamentales han adelantado una reforma “primordialmente impulsada por razones de financiamiento (y no por la productividad educacional)” (Carnoy y Castro 1997:12) que no se orientan a dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales, y a los acuerdos nacionales logrados en amplios foros y en eventos orientados a estimular la participación de los distintos sectores involucrados.

La introducción al “Plan de Apertura Educativa” se iniciaba con un planteamiento propio de la teoría del capital humano en un marco desarrollista (Colombia. Departamento Nacional de Planeación 1991:15), pero las políticas centrales se referían al aumento de la cobertura y el mejoramiento de la calidad; avanzar en la descentralización y modernización del sector y establecer los mecanismos de financiación que garanticen a) orientar el gasto público hacia los menos favorecidos, b) la competencia entre instituciones públicas y privadas y c) el

³² El paradigma que apunta a adecuar la educación a los contextos diversos de la sociedad ha sido definido como el paradigma de la *responsividad* para diferenciarlo del centrado en el control o de *rendición de cuentas*.

acceso oportuno al crédito para educación (Colombia. Departamento Nacional de Planeación 1991:19).

Una década después, el Plan Nacional de Desarrollo 1999-2002 “propone un gran compromiso con la educación, la juventud y el deporte. Los esfuerzos del gobierno se concentrarán en cinco aspectos fundamentales: el desarrollo humano, la cobertura, la eficiencia, la equidad y la calidad” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional 1999:14). Sin embargo, el primer aspecto no tiene desarrollo alguno en el plan y los esfuerzos se centran en el aumento de la cobertura y el mejoramiento de la calidad que constituyen los objetivos prioritarios del gobierno. “La política de ampliación de la cobertura estará orientada por los principios de eficiencia y equidad” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional 1999:15). El programa de Educación Básica se desarrollará a través de los programas “Caminante”, “Organización de la educación formal” que posteriormente se denominará Programa Nuevo Sistema Escolar (Colombia. Ministerio de Educación Nacional 2000), el cual busca la transformación de la gestión y participación educativa, “La educación es calidad” mediante el cual se establecerán estándares por áreas de conocimiento y se consolidará e institucionalizará el Sistema Nacional de Evaluación. El programa se propuso también “impulsar la construcción de Colombia como una sociedad del conocimiento (...) Con esto, Colombia logrará situarse en un plano de igualdad en el desarrollo del contexto global y no en condiciones de periferia que subordina el crecimiento a otros” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional 1999:18-19). Sin embargo, a este subprograma no se le asignaron recursos en el presupuesto del periodo de gobierno quedando en la retórica sin poderse concretar en acciones.

Tanto el Nuevo Sistema Escolar, como el Decreto 2912 de 2001 “por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales u Oficiales del Orden Nacional, Departamental, Municipal y Distrital” y el Decreto 230 de 2002 “por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional 2001) (Colombia. Ministerio de Educación Nacional 2002), como la Ley 715 que regula recursos, aspectos administrativos y de rendición de cuentas en los sectores de educación y salud (Colombia 2001) dejan ver que el gobierno actual determina que el Estado centra la atención en dos funciones principales, la de distribución y “racionalización” de los recursos económicos y la de control. El Ministerio de Educación ha sido varias veces reestructurado en orden a su minimización, a la vez que aumenta en forma impresionante las contrataciones de asesorías y gestión de proyectos con entidades privadas. La actual administración en sus inicios se concentró en realizar una polémica evaluación general de los docentes públicos, que se realizaría periódicamente y que retiraría del servicio al 5% de los que obtuvieran peores resultados, para “mejorar la calidad”, pero que en el fondo lo que intentaba era establecer una dinámica de competencia entre docentes y debilitar el Estatuto Docente. Los maestros se opusieron y lograron impedir la evaluación.

En Bogotá las últimas administraciones han llevado a la práctica una serie de medidas iguales o muy similares a las propuestas neoliberales: Evaluación de competencias de todos los niños de la ciudad en algunos grados de primaria y secundaria, con la correspondiente publicación de resultados. Acciones focalizadas orientadas a los niños y las escuelas con peores

resultados. Entrega de colegios públicos a entidades privadas con la pretensión de convertirlas en modelo de gestión y de resultados. Implementación parcial de cheques escolares para financiar los colegios privados y apoyo con el transporte escolar para posibilitar la movilidad de los niños. Desconocimiento sistemático de los sindicatos de maestros y penalización de las actividades de protesta. Culpabilización de los maestros respecto a los problemas de la educación pública. Privatización de servicios complementarios (seguridad, limpieza...). Contratación privada de actividades que antes estaban a cargo de los funcionarios de la Secretaría de Educación de la capital. Presupuesto escolar por capitación y autonomía relativa de las escuelas para manejar su presupuesto. Énfasis no en los procesos pedagógicos sino en el control del tiempo de los maestros, el aumentar el número de estudiantes por aula, introducción de mecanismos de gestión tipo *management*. Establecimiento de estímulos y premios a la gestión exitosa.

2.2 Algunas falacias de las reformas

La breve panorámica del camino seguido por algunos países en sus procesos de reformas educativas dejan ver diferencias y algunas semejanzas. Si bien, no todos optan por una dinámica de mercados, sino que se 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 (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 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 diferentes a las recomendadas por estos nuevos árbitros mundiales.

“El Banco Mundial es una pieza clave en la puesta en marcha de este programa educativo para la región. Su estrategia de penetración tiene una doble dimensión. En primer lugar cuenta con las líneas de crédito vinculadas a la implantación de un programa de reformas acorde con los principios modernizadores y, en segundo lugar, impulsa una fuerte acción

pedagógica destinada a generar una 'obligación de ser reformista' entre las burocracias y los funcionarios del sector. Ambas estrategias se complementan y refuerzan entre sí, de modo que los postulados de acción se establecen a través de las líneas de financiamiento, que si bien engrosan la deuda pública, se legitiman por la bondad de los fines a que se destinan" (Tiramonti 2001:57). 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.

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.

Hay tres palabras que inundan los discursos y documentos de las reformas en los últimos años y que se presentan como los grandes desafíos que nadie cuestiona para la educación básica en el ámbito mundial: la calidad, la equidad y la eficiencia. Queremos ahora dar cuenta de los efectos que han tenido las medidas neoliberales en su esfuerzo por consolidar un mercado educativo en la retórica de la calidad, la equidad y la eficiencia.

La calidad

Anteriormente nos hemos referido a lo que se entiende por "calidad" en la doctrina educativa neoliberal, en qué aspectos se concentra y con qué intenciones. Resumiendo, la calidad es un intangible etéreo al que hay que ponerle cifras para estimular la competencia, fortalecer el mercado (verdadero motor de la calidad), facilitar la libre elección a los consumidores, exigir responsabilidades y controlar el mercado.

"Cuando se dice 'una educación de calidad' no todos entienden lo mismo (...) Por ejemplo, el concepto de calidad puede estar referido a la utilidad de la educación vinculada a elementos tales como el mercado de trabajo (lo que hace referencia al desarrollo de competencias específicas o la posibilidad de emplearse en un trabajo); o a la vida cívica (relacionada con el desarrollo de la ciudadanía); o a la integración cultural (referida a la pertenencia a una misma nación, etnia o credo religioso). Mas aún, puede variar también según el tiempo: calidad ayer no significaba lo mismo que calidad hoy, ni será lo mismo mañana; o puede variar según otros tipos de criterio, tales como estrato social, intereses corporativos u otros" (Casassus 1999:89-90). Casassus distingue una "perspectiva no profesional y ambigua de la calidad de la educación" y una "perspectiva profesional de la calidad". Refiriéndose a esta última dice: "En ausencia de un acuerdo integrador de los distintos significados sociales, en los sistemas de medición y/o evaluación de la calidad de la educación se ha optado por una visión restringida, en la cual 'calidad' está connotada fundamentalmente por un objetivo pedagógico (curricular) específico y cuyo nivel está determinado por el porcentaje de logro de dicho objetivo pedagógico (...) De esta manera, el rendimiento académico, es decir, una visión profesional y restringida, se utiliza en reemplazo de una visión de sentido común, amplia, multidimensional, no-profesional, con relación a lo que significa calidad" (Casassus 1999:90). Pero dado que los contenidos pedagógicos y curriculares pueden variar mucho de un lugar a otro, el control se orienta a lo que Barnett ha denominado "competencias operacionales" (Barnett 2001), demostraciones operativas de "saber hacer".

La calidad así entendida pasa a ser objeto de una medición unidimensional que se lleva a cabo a través de pruebas estandarizadas -de lápiz y papel, normalmente-, las cuales deben ser respondidas por todos los estudiantes de un nivel educativo. Estas pruebas que pretende n ser “objetivas” y hegemónicas sobre un fenómeno tan complejo como la educación, presentan múltiples debilidades, tales como la orientación ideológica de quienes las diseñan y aplican, el lenguaje empleado y las técnicas requeridas para responderlas, los errores introducidos en las formas de aplicación, los diversos análisis que se realizan sobre sus resultados, las interpretaciones que hacen quienes las ordenan y financian, el desconocimiento de las diversidades que se presentan entre grupos poblacionales y entre individuos y, en la mayoría de los casos, el desconocimiento de las condiciones concretas de trabajo en una determinada escuela y con un determinado grupo poblacional.

Desde la perspectiva del camino escogido para dar cuenta de la calidad de la educación existen al menos dos falacias: creer que la calidad de la educación, como la calidad de vida pueden ser reducidos a una o dos dimensiones y olvidar que los sujetos desarrollan parte importante de sus vidas en el mundo escolar y, como tal, la calidad de la vida escolar, incluida la calidad de vida de sus actores constituyen parte fundamental de lo que podríamos denominar calidad de la educación. Hablar de una “escuela de calidad” solo por una dimensión de sus resultados (olvidando otras igualmente importantes) y desconociendo los procesos es tan pretencioso como arbitrario.

De otra parte, la pretensión de evaluar a todos los niños de un país, además de ser oneroso y discriminatorio por cuanto resta recursos para promover mejoras en las condiciones reales de las escuelas, señala casi siempre lo mismo: que los resultados de las escuelas que atienden a los más pobres (salvo muy pocas excepciones que solo sirven para confirmar la regla), tienden a ser más bajos que los resultados de los colegios de clases medias y altas. Además, produce efectos contrarios a los buscados pues se ha observado (en Gran Bretaña, por ejemplo) que “existe una poderosa relación entre la mejora de los resultados de las pruebas tomadas y la reducción del currículo enseñado (...) A raíz de los Exámenes Nacionales de Evaluación se ha empobrecido el currículo y se ha reducido la experiencia de los niños” (Ball 2001:38). Especialmente los colegios que sacan peores resultados y que sienten la presión social y el temor a las sanciones, son los que optan por empobrecer el currículo y orientarlo directamente a las pruebas y a los resultados. De esta forma se desestiman las innovaciones pedagógicas de mediano y largo alcance –toda innovación educativa significativa, no puntual o aislada, habría que plantearla en estos plazos- y se privilegian modalidades de instrucción “seguras”, de corte instrumental, que puedan garantizar a corto plazo los altos desempeños de los estudiantes (Miñana Blasco 1999:26). Desde la perspectiva del control de los contenidos este es un gran éxito, pues desde la “neutralidad” y la lejanía de las pruebas se logra introducir en el aula y en el currículo una serie de mecanismos sutiles para culpabilizar a cada escuela, a cada maestro y a cada niño de su fracaso escolar, para estimular la competitividad en lugar de la cooperación entre centros, maestros y niños, para eliminar una serie de actividades “improductivas” o sospechosamente etéreas y concentrarse en el éxito ante unas pruebas.

En los resultados ante las pruebas, aunque no son concluyentes los estudios sobre Nueva Zelanda y Chile, parece que “unas escuelas aumentan su rendimiento, mientras otras lo disminuyen, sin que se produzca una mejora llamativa en el conjunto. Por lo tanto, parece que se puede hablar sensatamente de una polarización del rendimiento sin mejora

generalizada” (Tiana Ferrer 2002:66) o, lo que es lo mismo, la mejora de unos a costa del empeoramiento de otros.

Una hipótesis sobre la cual se fundan las reformas educativas de los diferentes países consiste en creer que los cambios organizacionales producen mejorías en la “calidad” de la educación. Entre los estudios que permiten poner a prueba esta hipótesis se encuentran el Tercer estudio de Matemática y Ciencia -TIMMS- en el cual se puede observar que “los países que tuvieron mejores resultados, tanto en ciencias como en matemática (Singapur, Corea, Japón y Hong Kong), son países con estructuras centralizadas que no han puesto aún en práctica la estrategia (de descentralización). Esto podría inducir a pensar que no solo no hay relación directa entre la estrategia y la calidad, sino que hasta podría postularse una relación negativa” (Casassus 1999:93). “Muchos de los países que han introducido políticas de mercado en educación, como Estados Unidos o Inglaterra, apenas han mejorado sus posiciones relativas durante los últimos años [en el contexto internacional], mientras que sí lo han hecho otros con un fuerte control público de sus sistemas educativos, como lo es el caso de los países del sudeste asiático” (Tiana Ferrer 2002:66). En el ámbito latinoamericano también se confirma esta hipótesis, pues el reciente *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado* que trabajó con los datos de once países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Honduras, México, Paraguay, República Dominicana y Venezuela), pone en evidencia que, si tomamos como criterio de calidad el resultado de los niños en las pruebas, los niños cubanos superan con mucho en promedio a todos los niños latinoamericanos, incluso a los promedios de los niños atendidos por la enseñanza privada. “El rendimiento de los alumnos de la mitad más baja de Cuba, es significativamente superior al rendimiento de la mitad más alta de los países que le siguen inmediatamente” (estamos hablando de una diferencia impresionante: 343 puntos para Cuba frente a los 263 de Argentina, su inmediato seguidor) (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 1998:22). Lo anterior se da igualando por lo alto, pero no homogeneizando los resultados -como argumentarían los neoliberales diciendo que se priva a los niños de desarrollar sus aptitudes por encima de los demás en un sistema estatalizante e igualador que no estimula al individuo - pues Cuba presenta, además puntajes extraordinariamente altos por encima de la media y que deja muy atrás a todos los países latinoamericanos. En los demás países, sabiendo que las escuelas privadas seleccionan a sus estudiantes, se constata que “si bien las escuelas privadas tienden a tener mejores puntajes que las públicas, esta supremacía no se verifica en todos los casos. En lo que dice relación al diferencial de logro entre Tercer y Cuarto Grado en Lenguaje, las escuelas bajo administración pública, logran puntajes más altos que las privadas en la mayoría de los países. Sin embargo, en cuanto al diferencial de logro en Matemática, los mejores puntajes se encuentran mayoritariamente en las escuelas bajo administración privada” (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 1998:14).

Dos estudios (Carnoy y McEwan 1997) que analizan datos sobre el caso chileno a partir del análisis del rendimiento de los alumnos (medido por el SIMCE) en escuelas de sectores urbanos pobres, aportan perspectivas adicionales. “Sus resultados indican que, en Chile, la competencia entre escuelas produce un aumento efectivo en la matrícula de las escuelas privadas. (...) Sin embargo, la mayor competencia: I) no produce mejores resultados en el ámbito agregado de los municipios, II) no produce mejoras en los resultados académicos de las escuelas públicas y III) para alumnos de condiciones socioeconómicas similares, la gestión privada es menos efectiva que la pública en el logro en lenguaje y matemática” (Casassus

1999:93). El estudio comparativo latinoamericano muestra también que los 20 años de experimento neoliberal en Chile no han producido ningún “milagro” a imitar, con puntajes similares a Colombia y por debajo de países que se han caracterizado por tener sistemas educativos públicos fuertes, a pesar de sus grandes desigualdades sociales, como Brasil o México (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 1998).

Pero el verdadero gran logro de las medidas neoliberales no hay que buscarlo en los resultados de las pruebas sino en haber conseguido establecer internacionalmente un concepto de calidad que deja por fuera prácticamente todo lo que no sea mensurable y comparable. Mientras se parta de esta falacia -mientras se acepte este concepto de calidad, este concepto de evaluación estandarizada y centrada en los resultados, y la intención de estimular la competencia entre niños, maestros, padres, colegios, regiones y países, al mismo tiempo que se engorda la industria global de las pruebas-, los concienzudos estudios y debates sobre los resultados de los niños, sobre la calidad de las pruebas, sobre los problemas en su aplicación o análisis, sobre los factores -sociales, organizativos, pedagógicos- que inciden en los resultados... no harán más que reforzar y agigantar la falacia y la industria de las pruebas. Y mientras tanto, niños y maestros serán entrenados para tener éxito en esas pruebas, muy probablemente -aunque no necesariamente- con materiales y con actividades de capacitación diseñados por -y comprados a- las empresas que diseñaron las pruebas.

Los resultados académicos de los niños en las pruebas son el eje de la propuesta de calidad neoliberal para la educación básica -y en general para toda la educación-, lo cual no quiere decir que los neoliberales no piensen en otros factores como indicadores de calidad. Hay toda una serie de factores que importan pero que no son fácilmente cuantificables, y otros que sí. Entre estos últimos, por ejemplo, nadie pondría en duda que el número de computadores o de libros por estudiante, o las instalaciones deportivas, o el disponer de un buen profesor de música o no, sean indicadores que en principio harían inclinar la balanza para escoger un centro u otro.³³ Si bien todo esto se ve como positivo pues configura una diversidad de opciones en el mercado escolar, la propuesta neoliberal es muy clara en plantear que -en orden a valorar la calidad de esa educación básica-mínima obligatoria que el Estado debe financiar- son los resultados de los niños el factor definitivo. Según ellos, el tener muchos computadores o una espléndida piscina no nos garantiza “el aprendizaje” de los niños. Al neoliberalismo le interesan en este campo los mínimos. Todo lo que no sean esos mínimos es un asunto que corre por cuenta del bolsillo de los padres. Dicho en un estilo mediático: “si no queremos pagar más impuestos, el Estado debe garantizar el aprendizaje básico de los niños y no las insaciables pretensiones de los usuarios”. O dicho de otra manera más escueta, la educación de los más pobres debe dedicarse únicamente a mejorar los resultados en las pruebas y dejar las piscinas para los que puedan pagarlas. En este orden de ideas hay que entender el cambio en el financiamiento: el Estado ya no financia a los colegios públicos o privados como proyectos pedagógicos, como unidades, como centros con características específicas, sino que otorga una cantidad -mínima- determinada igual a cada niño para su educación. El que quiera más, que pague.

³³ Los colegios y universidades privados, en su labor de marketing hacen énfasis en sus folletos en esas pequeñas o grandes cosas que marcan la diferencia. En el campo universitario, que intenta ser hoy más competitivo, se ha venido imponiendo un complejo sistema de acreditación internacional en el que se cuantifican hasta los mínimos detalles que puede ofrecer una universidad, con el fin de ser condensados en puntajes para ser comparados internacionalmente y configurar un mercado global.

Equidad

El neoliberalismo, como hemos visto anteriormente, no es partidario del concepto de igualdad en el plano de lo social pues lo confunde con el de identidad y homogeneidad. Como todos somos diferentes, la igualdad es pura retórica. El concepto de igualdad se reemplaza por el de equidad (*equity*), es decir, imparcialidad, condiciones para el “juego limpio” en el mercado. Ese “juego limpio” son unas reglas formales a ser respetadas porque las diferencias sociales (=desigualdades) son inevitables y en ellas reside la posibilidad de que el mercado se mueva. Todos deben ser tratados igualmente por el Estado, pero como hay gente que no tiene ni siquiera los elementos mínimos para entrar en el “juego”, el Estado debe proporcionarlos. Aquí también, como los contenidos escolares, se trata de una igualdad reducida a su mínima expresión. En el fondo, la equidad lo que permite es una reducción de la responsabilidad del Estado y una más injusta distribución del ingreso: al reducir el alcance de los derechos educativos para todos a un mínimo, obliga a que los ciudadanos paguen de su bolsillo todo lo que supere ese mínimo –con la consecuente pérdida de la calidad educativa para los que no pueden pagar- y, concentrando –focalizando, individualizando para que llegue al que más lo necesita- algunos recursos remediales en los más perjudicados por estas medidas. Lo que se aspira a lograr es una disminución del gasto en educación y, por lo tanto, una más desigual distribución de los ingresos.

“La focalización de las políticas sociales en los sectores de extrema pobreza se implementa de manera que no afecta al sector de mayor concentración de la riqueza, sino a los sectores medios urbanos que se beneficiaban de dichas políticas, con lo que resulta ser más funcional al objetivo de minimizar el gasto público que al imperativo de la equidad social. Esto es particularmente grave en el caso del sector educación, por sus consecuencias sobre las expectativas de

mejoría social (de llegar a ser sectores medios), que son un componente principal de la motivación, a su vez factor determinante del aprendizaje y por tanto de la eficiencia educativa, interna y externa. Desde una visión más compleja de la educación, no parece entonces que la eficiencia del sector (como la define el Banco Mundial) fuera un objetivo tan crucial como se sostiene. La inversión prioritaria en la escuela primaria es asociada no sólo con la eficiencia económica externa del sector educativo sino con el objetivo de aliviar la pobreza en el mundo. Aún en los países donde hay un 95% de acceso al sistema escolar, se sostiene esa prioridad porque se afirma que el sistema todavía es ineficiente en ese nivel (alta repetición y deserción). Pero esto significa no advertir la relación dialéctica entre extensión y calidad, pues cuando se extiende un sistema educativo en un contexto de marginación cultural y exclusión económica, deben esperarse tasas crecientes de deserción y fracaso como producto del mismo éxito de la extensión. Por lo que pretender resolver el problema de la calidad como si fuera un problema intra-aula, a través del cambio en la mezcla de insumos educativos, sin encarar de manera integral los problemas del contexto social que inciden en los rendimientos del sistema escolar (condiciones contextuales de los niveles de aprendizaje efectivo), es una estrategia mal planteada” (Coraggio 1998:31-32).

En la mayoría de los países latinoamericanos ni siquiera la equidad entendida a la manera mínima, neoliberal, es alcanzable pues las medidas a corto plazo (en función del balance fiscal), la reducción de la acción del Estado al asistencialismo y a las acciones focalizadas, y

las políticas sectoriales que no se conectan con problemas del contexto más amplio y que no apuntan a la sustentabilidad, contrariamente a sus objetivos, atan al Estado a una labor de tapar huecos cada vez más grandes y de costos crecientes. De hecho no es gratuito el que hayan vuelto a aparecer fenómenos que estaban prácticamente controlados en casi todos los países del subcontinente como la tuberculosis, el cólera, o el analfabetismo funcional.

Una de las estrategias centrales para romper con la idea de igualdad educativa ha sido argumentar la superioridad moral de la libertad de elección de centro educativo y de la diversidad de la oferta. “Para Friedman, la privatización de la educación es sinónimo de más posibilidades de elegir. (...) En otras palabras, el mercado puede ofrecer la oportunidad de optar a la misma cantidad de educación por menos recursos, pero no necesariamente se podrá obtener una educación mejor por la misma cantidad de recursos” (Carnoy 2000:16). Sin embargo, lo que afirman los detractores del sistema público es que el mercado hace posible “el acceso equitativo a una educación mejor” (Carnoy 2000:16).

Los defensores de la elección de centro sostienen que esta estrategia permite incluso mejorar la igualdad de oportunidades pues niños de clases sociales bajas podrán acceder a colegios privados situados en zonas habitadas por clases medias y altas, logrando una mayor movilidad de los niños, y rompiendo el *handicap* que supone relacionarse sólo con los de su clase (Tiana Ferrer 2002:53).³⁴ El vínculo entre residencia y centro escolar, tradicionalmente considerado ideal, se percibe obsoleto y reforzador de desigualdades; por eso en algunas reformas se incluye un sistema de autobuses escolares, rompiendo con el sistema de adjudicación de plazas o cupos mediante un procedimiento planificado o de base territorial. Esta movilización de los niños supone un gasto adicional para el Estado o para los padres, pérdida de tiempo de los niños que pasan a veces dos y tres horas diarias en un autobús, aumento de la polución y de los embotellamientos en las grandes ciudades: un modelo de eficiencia. Pero esto no importa, porque lo que pretende en el fondo la estrategia es fortalecer el libre mercado educativo. Desde la retórica neoliberal la aplicación de estas estrategias hace que las familias se vuelvan más responsables, más preocupadas por el colegio de sus hijos y más libres, pues deben informarse para poder elegir racionalmente.

El apoyo real que se percibe actualmente a las políticas de mercado por parte de sectores amplios de las clases medias -e incluso de la clase media baja con aspiraciones de ascenso- podría responder al intento de mantener una posición de ventaja para sus hijos reforzando los mecanismos de exclusión y debilitando la aplicación del principio de igualdad de oportunidades en un contexto de desempleo y recesión. El Estado del bienestar y los modelos desarrollistas (favorecidos por el temor al comunismo) hicieron posible la universalización de la primaria, el fortalecimiento de un currículo más integral y no terminal en la primaria (la escuela comprensiva de los años 50 en Suecia y de los 60 en Gran Bretaña), y la expansión hacia la secundaria y la universidad, debilitándose la estructura bipolar de los sistemas educativos, al mismo tiempo que -obviamente- se hacían manifiestas las desigualdades sociales y culturales de origen. Ante la sobreabundancia de títulos y diplomas algunos sectores ven como deseable volver a un pasado donde la escuela primaria pública tenía un carácter terminal, y era para los pobres, y la primaria privada integrada a la secundaria y la universidad para las clases medias y altas. Desde esta perspectiva habría una

³⁴ Sin embargo, los niños de clase alta y media nunca irán a estudiar a los colegios de barrios populares, lo cual no se considera un *handicap*.

empatía con las políticas de mercado pues debilitan la competencia meritocrática en el marco de un concepto de ciudadanía y de una cierta confianza en el Estado, y favorecen una competencia que Phil Brown ha denominado “parentocracia” entre familias donde resulta vital el capital material y cultural acumulado por éstas (Brown 1997). En el caso de los países europeos, por ejemplo, la huída de la escuela pública por parte de las clases medias viene además reforzada por la percepción de un impacto negativo en sus hijos “causado” por los hijos de los “emigrantes” (africanos, latinoamericanos y de Europa del este) y de los jóvenes de las clases populares y grupos marginalizados, que repercute en el nivel académico de los estudios, en el aumento de la conflictividad y de los “riesgos”. En la mayoría de los países latinoamericanos, con muy débiles sistemas educativos estatales, la educación pública nunca ha sido un proyecto universalizante, sino más bien para las inmensas mayorías populares que todavía hoy luchan por lograr “un cupo” dentro del sistema público. Las clases medias y altas desde siempre han utilizado la educación privada como una forma más de diferenciación y distanciamiento de las clases populares y nunca han considerado la educación pública como una opción para sus hijos. Paradójicamente, los programas de ajuste que han dejado sin empleo a numerosos funcionarios, el desempleo creciente, la quiebra y las dificultades de las pequeñas y medianas empresas, están llevando a que cada vez más niños y jóvenes provenientes de estos sectores soliciten su ingreso en el sistema público, tanto en educación básica como superior, por pura necesidad (Rojas 1997:22). Paralelamente, y ante la insuficiencia del sistema público, ha aumentado en forma significativa un sector privado de la educación de mala calidad, es decir, no de élite, para responder a la demanda de las clases populares que no logran conseguir una plaza en el sector público. La estrategia de los cheques escolares y del crédito para universitarios ha contribuido también a fortalecer este sector y a mantener la rentabilidad y la matrícula de colegios y universidades tradicionalmente orientados a clases medias, pero que ahora se estaban quedando vacíos. El cheque escolar serviría en este contexto como una ayuda complementaria del Estado que permitiría financiar la educación privada a la clase media cada vez más empobrecida, así como evitar la quiebra de los colegios privados que atendían a esta población.

El supuesto de la libre elección del consumidor, en este caso los padres, se basa en que todos tienen acceso a la misma información para elegir una buena escuela, “por lo cual cada padre puede, como sostienen Buchanan y los otros teóricos de la *public choice* convertirse realmente en un decisor racional” (Cosse 1999:54). Pero sucede que este es un supuesto falso dado que “la racionalidad es limitada, porque la mayoría de los actores no cuenta con toda la información sobre las alternativas y los resultados y -podría agregarse- lo que es peor, ignoran cómo obtenerla (puesto) que la información de que las personas disponen co-varía fuertemente con la posición social y en especial con el nivel educativo. Esto implica que una decisión “racional” podrá ser asumida por los sectores de capas medias para arriba” (Cosse 1999:54). Algunos estudios empíricos apuntan a mostrar que hay tres grandes categorías en cuanto a la elección de centro: grupos de padres que aprovechan hábilmente la oferta, otros que están “bien informados” pero que no logran lo que quieren, y otros que no entienden y hacen lo que pueden (Gewirtz, Ball, y Bowe 1995:181 y s.). El problema no está tanto en poder identificar cuál podría ser una “buena” escuela para mi hijo, sino lograr el acceso y permanecer en ella. Carnoy ha señalado también que en la elección de una “buena” escuela por parte de los padres, no tiene tanto peso como se esperaría el rendimiento académico, sino la influencia positiva de los pares y el establecimiento de vínculos personales y sociales con personas del mismo estrato social o del estrato al que se aspira ascender (Carnoy 2000). Varios estudios sobre los efectos de la elección en Nueva Zelanda, Gran Bretaña y algunos

distritos escolares en EE.UU. donde se han aplicado desde hace años, coinciden en señalar que “la capacidad de elección está directa y estrechamente relacionada con la clase social y, por otra, constituye un nuevo factor para el mantenimiento, e incluso el refuerzo, de las divisiones y desigualdades de clase” (Tiana Ferrer 2002:62).

En Santiago de Chile “los padres con mayor educación e ingresos suelen optar por escuelas privadas y esta elección se debe a que esos colegios tienen mejores puntajes en las pruebas de evaluación y alumnos con padres cuya educación promedio es más alta. Esto sucede a pesar de que la mayoría de esos colegios de hecho son menos efectivos que las escuelas públicas y, para los padres, más caros porque les pueden cobrar el costo de la enseñanza, además del *voucher* (McEwan y Carnoy 2000). Los colegios con fines de lucro, que surgieron como hongos en las ciudades chilenas cuando se introdujeron los *vouchers*, no superan a la escuela pública en conseguir un rendimiento más alto de niños de determinado origen socioeconómico. En lo que *sí* la superan es en atraer a los alumnos que obtienen los mejores puntajes, objetivo que logran ubicándose, en promedio, en barrios de mayores ingresos y tendiendo a ser selectivos’ (Parry 1996). También son mejores que la escuela pública en reducir el costo por alumno, lo cual consiguen pagándole menos a su personal” (Carnoy 2001:56). De otra parte, donde no existe rentabilidad, difícilmente se creará una oferta privada, por eso el Estado, ha debido atender a los sectores más desprotegidos socialmente (Almonacid 2001:68).

“Comercializar’ la educación aumentará la posibilidad para una determinada fracción de padres de optar por el colegio para sus hijos, pero es muy poco probable que mejore la provisión de la educación” (Carnoy 2001:56). En este sentido, la privatización conlleva en sí misma un proceso de exclusión puesto que la escuela pública debe asumir a los estudiantes que no son rentables ni económica ni académicamente. “Los *vouchers* pueden ofrecer más opciones de elección para las familias de bajos ingresos. Pero estas familias deberán enfrentar procedimientos de selección en los colegios privados que ‘filtran’ a los mejores alumnos dentro de los de menores recursos provenientes de la escuela pública y dejan el resto para que ingresen a establecimientos privados mucho menos requeridos o se quede en la educación pública. (...) Los estudios comparativos entre colegios privados o *voucher* y escuelas públicas no encontraron diferencias -o solo muy pocas- en el rendimiento de los alumnos. De modo que la privatización no cerrará la brecha de rendimiento de niños de ingresos bajos y altos, ni la brecha existente en el acceso a establecimientos de mayor calidad. Los alumnos de menores recursos continuarán recibiendo una educación por debajo del nivel adecuado, aunque algunos cambien de colegio” (Carnoy 2001:57).

En este proceso los estudiantes no sólo son sometidos a prácticas de diferenciación externa (entre centros) sino también de diferenciación interna (seleccionando grupos, aumentando la competencia entre ellos) en función de optimizar el rendimiento académico. Se han desarrollado nuevas estrategias hacia ellos instrumentalizando al alumno y a los padres en función del éxito –no de los niños- sino del colegio, instrumentalización que éstos aceptan ya que consideran que el éxito del colegio revertirá a la larga en el éxito de los niños.

La competencia generada por captar a los estudiantes y, en especial, a los considerados “mejores” y menos “conflictivos”, y la publicación de las tablas de resultados y *rankings*, ha producido o intensificado un sistema jerárquico de instituciones escolares que en los casos donde se ha aplicado intensivamente, ha llevado a su polarización. Las prestigiosas establecen

explícitos o sutiles mecanismos de selección de sus estudiantes ya que la presión de la demanda es muy alta. Las intermedias se mantienen, y las que se encuentran en el nivel de puntuación más bajo deben aceptar todos los niños “que les lleguen”, niños que son los “desechados” por los colegios de niveles más altos, por su origen social, su bajo nivel académico, por su conflictividad e incluso por su credo religioso. A su vez, la presencia de un número significativo de estos niños en un colegio, a pesar de los posibles esfuerzos de los maestros para elevar los resultados, desestimula el ingreso de otros niños y hace imposible alcanzar los estándares impuestos por los colegios “exitosos”. En síntesis, un círculo vicioso o una “espiral de la decadencia”. El éxito de algunos colegios en los mercados educativos se logra a expensas de la exclusión y el fracaso de otros (Lauder y Hughes 1999). Esto ha pasado en Nueva Zelanda, Gran Bretaña y Chile. En este último caso el Estado, después de la dictadura de Pinochet, ha tenido que intervenir para evitar un desastre mayor con un programa focalizado que apoya las 900 escuelas peor puntuadas, número de escuelas que – en lugar de disminuir- cada vez hay que ir ampliando.

Todas estas medidas se han tomado a pesar de que era claro desde hace años para los planificadores de las agencias internacionales (y lo repiten una y otra vez en sus informes técnicos) que la ampliación del mercado educativo, la descentralización y la privatización no iban a contribuir a reducir las desigualdades sociales sino a exacerbarlas. Pero esto era un “mal menor” frente a los “beneficios” que traerían las nuevas medidas, que podía ser aliviado concentrando (“focalización”) la labor del Estado en los centros educativos no rentables y en los niños más pobres. El problema es que la línea de pobreza se agranda a pasos agigantados, las clases medias están más empobrecidas y las 900 escuelas no son 900, sino que pronto serán la mayoría de las escuelas en América Latina.

La libertad de elección de centro se convierte en realidad en la libertad de elección de algunos padres privilegiados y la libertad de algunos centros de elegir a sus estudiantes. Y, como concluye Carnoy después de comparar el caso norteamericano, chileno y neocelandés, la libertad de elección en la práctica se reduce a financiar a la educación privada con fondos públicos a costa de perjudicar la calidad educativa que reciben los niños que asisten a colegios públicos y de aumentar la segregación e inequidad que de por sí ya tienen los sistemas que combinan sector público y privado (Carnoy 2000).

Adicionalmente, tanto en Argentina, como en Chile se ha podido identificar que la selección no solo se hace sobre los estudiantes, sino que también recae sobre los profesores. “Las escuelas privadas se encuentran en mejores condiciones de organizar su propuesta pedagógica (porque) además de contar con la autorización para seleccionar a sus equipos docentes (...) los propietarios pueden determinar la composición del salario docente (...) Pareciera entonces que la segregación en el sistema educativo argentino no estaría ocurriendo solamente por el origen social de la matrícula que reclutan las escuelas, sino también en función de las posibilidades de atracción que ejercen para un cierto perfil de docentes” (Narodowski y Andrada 2001:43). El efecto a mediano plazo es previsible: en un mercado de trabajo desregulado y flexible los “mejores” maestros estarán con los que puedan pagar más y con los centros que ofrezcan un ambiente de trabajo menos conflictivo y problemático.

Eficiencia

“La escuela es vista como empresa que ensambla y organiza insumos de la educación y produce recursos humanos con un cierto nivel de aprendizaje. Y se pretende que lo haga, como cualquier empresa sometida a la competencia, al mínimo costo posible. Para definir políticas, el modelo sugiere hacer un estudio empírico de los ‘insumos escolares’ y sus costos, y relacionar sus variaciones con las del nivel de aprendizaje logrado. Según indican los métodos congruentes con el modelo, mediante métodos estadísticos se asocian las variaciones en el aprendizaje -medido mediante tests universales (el equivalente al supuesto de un producto homogéneo, condición para que el concepto utópico de mercado pueda construirse)- con la presencia o ausencia de libros de texto, con el hecho de que el profesor sea capacitado mientras enseña o antes de iniciarse como docente, con el número de alumnos por clase, con el salario de los docentes, con la provisión de desayuno o almuerzo escolar, etc. Estimados los costos de esos ‘insumos’, se obtienen relaciones de costo-efectividad respecto al objetivo del aprendizaje. Si se aplica el método rigurosamente, se llegará a ciertas conclusiones que, entre otras cosas por las limitaciones conocidas del método,³⁵ deberían ser tomadas como meras hipótesis, como la de que es mejor invertir en textos y no en salarios o en capacitación a largo plazo de maestros, o bien en financiar desayunos escolares y no en modificar las condiciones que hacen que los alumnos llegue hambrientos a la escuela, que es costo-eficiente duplicar el número de alumnos por aula y maestro, etc. Es evidente que algunas de estas propuestas son hoy muy bienvenidas desde la perspectiva de la eficiencia máxima del gasto público que, por otro lado, se quiere reducir al máximo como parte de las políticas de ajuste. Efectivamente, la discusión sobre las propuestas de política social del Banco Mundial se enrarece, y no puede limitarse a un intercambio científico-técnico, porque el Banco está empeñando -conjuntamente con el FMI- en el “saneamiento fiscal” y en la reducción de funciones del Estado (lo que explica en parte su resistencia a considerar incrementos salariales a los maestros), a la vez que afirma que su objetivo principal es reducir la pobreza en el mundo, es decir, instaurar la gran política compensatoria a nivel mundial (lo que explica en parte sus propuestas de focalización del gasto). Y, como vemos, eso hace difícil saber en qué medida las propuestas están orientadas por estos otros objetivos o por el análisis técnico de las políticas más eficientes para el sector educativo” (Coraggio 1998:30-31).

Años después de poner en marcha muchas de las reformas no se han podido resolver los asuntos de la eficiencia administrativa y de la racionalidad del gasto, tal como se lo propusieran. El afán por descentralizar y delegar responsabilidades ha debilitado o desbaratado por completo las ya de por sí débiles estructuras administrativas burocráticas de nivel nacional, regional y local en los países del Tercer Mundo. La tendencia a acudir a la

³⁵ Debe tenerse presente que cuando el modelo sugiere que un factor es menos costo-efectivo que otro, no quiere decir que el factor no sea importante. Es más, el número de alumnos por maestro, o los salarios de éstos, sí inciden positivamente en el aprendizaje de los alumnos. Lo que se dice al afirmar que no son medidas costo-efectivas es que son vías relativamente más costosas de lograr una mejora en el aprendizaje. También es importante tener presente que se trata de un “análisis marginal”, que supone la presencia de otros factores complementarios cuando se modifica en pequeña escala el factor que se está evaluando. Una de las limitaciones de este modelo es que su validez debería limitarse a pequeñas variaciones desde el punto de partida, pues cuando se modifican drásticamente las composiciones de factores, todos los coeficientes estimados pueden modificarse. Aplicarlo a reformas estructurales requiere de grandes resguardos. Estos y otros límites del modelo son ampliamente conocidos por los economistas.

cooperación internacional –y más ahora con el Banco Mundial dedicado a asesorar “el desarrollo”- está dejando al Estado sin expertos y sin esquemas organizativos propios, capaces de responder a retos cada vez más exigentes. Las contrataciones a consultores y empresas privadas parecen estar supliendo las tareas que deberían ser asumidas orgánicamente por las instancias correspondientes del Estado.

“En el sentido del diseño de una política pública, si se acepta el criterio de gestión privada, se puede apreciar que se genera una dinámica paradójica. Esencialmente ella consiste en que la dinámica del mercado exige que cada vez exista una menor intervención del Estado para favorecer su libre funcionamiento. Pero este libre funcionamiento tiende a producir inequidad y fragmentación social. Por ello, en el mediano plazo, se instala la necesidad de una intervención del Estado para restablecer los equilibrios alterados por la dinámica del mercado. Se genera así la paradoja de que la dinámica del mercado, a la vez que demanda una menor intervención estatal, crea las condiciones para aumentar dicha intervención” (Casassus 1999:93-94).

De otra parte, si el supuesto de la eficiencia se basa en que bajo la dinámica del mercado se logra el mismo resultado con menores costos, los estudios demuestran lo contrario. Dos observaciones provenientes de un estudio de UNESCO/OREALC (1998), citado por Casassus (1999: 94), muestran que los mayores niveles de autonomía que se delega a la escuela y las exigencias de “rendición de cuentas” generan nuevas demandas a los directivos, demandas que se transfieren a sus dirigidos, las cuales se traducen en mayores tensiones en el cuerpo docente y, por consiguiente en un mayor desgaste. El estudio también señala que las diferencias observadas según gestión (pública o privada) desaparecen cuando desde la política pública se dota a todas las escuelas con recursos didácticos en cantidades similares. Así mismo, la transferencia de competencias a los directores (administración de personal, finanzas y pedagogía), además de las propias de la apertura del sistema hacen que la tarea del directivo se vuelva más compleja y variada pero, al no estar preparados los directores para afrontar estas diversas tareas, se genera una demanda de sistemas intermedios de apoyo (asesores, consultores, etc.) y una carga mayor que se traduce en mayor tiempo dedicado a dar cumplimiento a las múltiples tareas (ver también para el caso colombiano (Miñana Blasco 1999). El costo humano que debe pagarse para responder por los resultados esperados es mucho más alto en el sistema de mercado, hecho que cuestiona el criterio de eficiencia.

De los estudios adelantados en Chile por McEwan y Carnoy (2000) acerca del sistema de *vouchers* se desprende que los promedios de las escuelas privadas *voucher* con fines de lucro es un poco más bajo que el de las escuelas municipales, y las escuelas *voucher* católicas algo más altos. El costo por alumno en las escuelas privadas *voucher* con fines de lucro es un poco más bajo, sobre todo porque le pagan a los docentes menos de lo que paga la escuela pública, y esa baja en salarios es posible porque suelen trabajar con docentes de media jornada pluriempleados. Las escuelas *voucher* católicas gastan más por alumno que las escuelas públicas, hecho que puede relacionarse con las diferencias de puntajes que logran los estudiantes en las pruebas (Carnoy 2001:54-55).

De otra parte, las mediciones de corto plazo no permiten ver con claridad los problemas de eficiencia de las escuelas. Por ello se hace necesario analizar los resultados sobre evidencias acumuladas. “Dos casos, el argentino y el chileno que muestran -al contrario de lo que sostiene la propuesta del subsidio a la demanda -, que si se toma un periodo prolongado en el

cual actúan políticas compensatorias de las desigualdades sociales, las escuelas públicas mejoran más que las privadas. Y además, en el caso chileno, que la implantación de este sistema librado al puro juego del mercado -esto es sin políticas correctivas del Estado- causó fuertes consecuencias negativas sobre la calidad y la eficiencia” (Cosse 1999:54).

Si comparamos la macro-eficiencia de los sistemas educativos latinoamericanos, el supuesto “milagro” neoliberal chileno tampoco resulta un ejemplo a imitar: “En las tablas que vinculan PIB per cápita con resultados, Brasil, pero especialmente Cuba, muestran cambios fuertes y positivos en su posición. Bolivia también muestra una fuerte tendencia hacia arriba. Estos casos son especialmente encomiables pues demuestran la capacidad de maximizar el uso de menores ingresos. Por otra parte Chile, México, República Dominicana y Venezuela muestran tendencias negativas” (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 1998:49). Después de analizar los datos en detalle de los últimos 15 años, “no hay evidencia en Chile de que un plan nacional de voucher que lleva ya operando 20 años haya tenido un efecto positivo en los resultados de los millones de estudiantes que estuvieron en el sistema durante ese tiempo. El plan pudo haber ahorrado algo de dinero de las finanzas públicas en los 80 y al comienzo de los 90, pero lo hizo principalmente porque las escuelas privadas con ánimo de lucro pudieron pagar menos a los profesores que las escuelas públicas, no a causa de una mayor eficiencia en el uso de los recursos. Por otro lado, hay evidencia de que la privatización incrementó la estratificación en los 80, ya que las escuelas privadas seleccionaron los mejores (clase social más alta, más capaces) estudiantes de las públicas y se ubicaron en los municipios con mayores ingresos” (Carnoy 2000).

En un contexto de competencia por captar los “mejores” estudiantes, de autonomía relativa, de limitación de recursos y de exigencia de eficiencia, las escuelas han empezado a manejarse como empresas de servicios y a pensar en sus estudiantes y padres como clientes, invirtiendo cada vez más en imagen externa, en marketing, a costa de la inversión en mejorar la calidad, ocultando y silenciando los problemas, buscando soluciones superficiales e inmediatas a problemas que exigen estrategias a mediano y largo plazo.

Los directivos han sido reemplazados por gerentes, o han tenido que transformarse de docentes directivos a gerentes, con un doble lenguaje y racionalidad, y aumentando el divorcio y la separación de los docentes (Whitty, Power, y Halpin 1999) (Miñana Blasco 1999). Los profesores sufren también el deterioro de sus condiciones laborales (Whitty, Power, y Halpin 1999) con el pretexto de la “eficiencia”, eficiencia que apunta básicamente a la rentabilidad de los colegios-empresas. Bajo las retóricas del trabajo en equipo y colegiado, lo que impera es la competencia franca, el ataque a los sindicatos, la restricción a la libertad de cátedra y el temor del despido, configurando un ambiente laboral y personal propio de nuestro tiempo que ha analizado magistralmente Richard Sennett en su “corrosión del carácter” (Sennett 2000).

Aunque hay que reconocer que lo educativo goza de una cierta autonomía, el mercado enfoque sectorial dista de ser un enfoque integral que se requiere para pensar y actuar en la promoción de una especie de vida social sustentable de nuestras sociedades. Analizar la problemática educativa independiente de otros aspectos relacionados con la calidad de vida de la población y del desarrollo humano y social conlleva a que las políticas y acciones se implementen de manera desarticulada, haciendo del enfoque una herramienta altamente ineficaz e ineficiente por cuanto, en vez de articular esfuerzos, cada sector desarrolla

programas que atienden a una fracción de la problemática individual y social, muchas veces desconociendo la compleja realidad concreta y, más aún, actuando de manera entrópica.

3. *¿Refundación, vuelta atrás, abandono, resistencia, fuga?*

Nos encontramos hoy en una situación bastante paradójica: después de haber realizado una crítica frontal al capitalismo, al imperialismo, al Estado liberal, a la educación formal... después de mayo del 68, de los movimientos estudiantiles, de los movimientos de renovación pedagógica, de la contraescuela... es frecuente encontrarse hoy a sindicatos, movimientos de izquierdas y algunos sectores académicos en una especie de lucha por volver a la situación que ellos mismos criticaron. Obreros, ciudades, países suplicando a las multinacionales que “no se vayan” a otra parte, que no cierren las empresas, o concediendo toda clase de privilegios y medios “para que vengan”, como diciendo: “por favor, queremos ser explotados como antes”. Sindicatos de maestros, niños, estudiantes universitarios, padres, haciendo manifestaciones en las calles “en defensa de la educación pública”, como diciendo: “por favor, Estado, disciplínanos y educanos como antes”... Aunque no negamos que hemos utilizado en este texto algunas citas y algunos comentarios de cierto sabor evolucionista y que podrían ser interpretados como si reflejaran la añoranza de un idílico pasado perdido o advirtieran alarmistamente catástrofes futuras, nuestra intención aquí no es refundar el proyecto todavía inconcluso de la modernidad, actualmente amenazado, o instaurar una nueva utopía apocalíptica.

“La educación escolarizada y pública sintetiza, en cierta forma, las ideas y los ideales de la modernidad y del iluminismo. Corporifica las ideas de progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de creencia en las potencialidades del desarrollo de un sujeto autónomo y libre, de universalismo, de emancipación y liberación política y social, de autonomía y libertad, de ampliación del espacio público a través de la ciudadanía, de la progresiva desaparición de privilegios hereditarios, de movilidad social (...) Es la institución encargada de transmitir las, de hacerlas generalizadas, de conseguir que sean parte del sentido común y de la sensibilidad popular. La escuela pública se confunde, así, con el propio proyecto de la modernidad. Es la institución moderna por excelencia” (Tadeu da Silva 1997:273). Y así como el proyecto de la modernidad ha sido cuestionado, también lo ha sido la escuela en sus ideales y en sus realizaciones, en su sentido, y sobre todo en ese “sentido común” de que la escuela es algo natural y necesario. Como hemos visto, esta crítica se ha realizado no sólo desde el neoliberalismo, sino desde las diferentes propuestas anti-escuela, desde la sociología crítica y marxista de la educación, desde la historia, desde la antropología social y cultural, desde los estudios postestructurales o postmodernos... Pero, sin lugar a

dudas, es la crítica neoliberal la que ha tenido mayor impacto en el común de la gente y en las políticas sociales.

La propuesta de escuela de la modernidad tuvo su tiempo y cumplió su papel, y tal vez ya sea demasiado tarde para asumir la invitación de tipo habermasiano que hacen Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán 1998) y (Gimeno Sacristán 2000) y algunos otros en el sentido de reaccionar contra el neoliberalismo volviendo al ideal de una escuela ilustrada, recuperando la misión modernizadora, racionalista y universalizadora de la escuela, misión todavía incompleta, radicalizándola, llevándola a su término, en una especie de “segunda modernidad”. Pero si el cuestionamiento de la nueva narrativa total neoliberal no es para refundar la liberal, tampoco lo es para señalar el fin de la historia, las ideologías, la política e incluso el fin de la misma escuela. “La no existencia de criterios últimos, de fundamentaciones o de narrativas maestras significa no el fin de lo político, sino su ampliación” (Tadeu da Silva 1997:288).

Otras propuestas que se han ofrecido como una “tercera vía” han sido también criticadas pues permanecen tributarias “de una concepción de la política cuyas pautas y formato no orientan al ciudadano a lo social ni a la responsabilidad sino al consumo y a la privacidad. Se habla, por ejemplo, de reforma del sistema educativo para multiplicar las oportunidades de incorporación a un mercado laboral cambiante y de reforma de los servicios sociales por razón de justicia social, poniendo el énfasis en la responsabilidad individual de un ciudadano responsable. (...) No hay en estos nuevos intentos un proyecto y un modelo de democracia capaz de desafiar la colonización actual de la arena política por la lógica del mercado, la lógica mediática y la de los intereses endogámicos de la política como oficio (...) La cuestión política por excelencia (...) no es otra sino determinar el alcance del principio de ciudadanía, es decir, determinar *sobre qué se ejerce, cómo se ejerce y quienes ejercen* la ciudadanía (...) Revitalizar la política es promover un orden político y una actividad que no se perciba como coste, ni se proyecte sólo como profesión sino más bien como parte de una vida integrada y como productor de bienes públicos que no se justifica porque elimina ineficiencias sino porque crea justicia” (Vargas-Machuca 2001:13.14.16).

En lo que sí coinciden la mayoría de las críticas -y de las alternativas- al neoliberalismo, así provengan de tradiciones enfrentadas en la arena política, es en que hay que repolitizar la educación pública frente a las visiones tecnicistas, eficientistas y economicistas. “En la escuela primaria, la primacía de la educación política proporciona un argumento de fundamento contra la separación de alumnos por nivel académico, la educación sexista, la discriminación racial y (de forma más limitada) la educación religiosa. Incluso aunque estas prácticas puedan mejorar los logros académicos del estudiante, descuidan las virtudes de la ciudadanía, que puede cultivarse a través de una educación común caracterizada por el respeto a las diferencias raciales, religiosas, intelectuales y sexuales entre los estudiantes. La primacía moral de la educación política también apoya una presunción en favor de métodos de enseñanza más participativos en vez de más disciplinarios” (Guttman 2001:351). La escuela, a pesar de los esfuerzos de la teoría del capital humano y otros cálculos economicistas, no se ha mostrado muy efectiva históricamente para distribuir el ingreso en forma masiva, o para ofrecer a todos las mismas oportunidades laborales. Y aunque no se puede separar lo económico de lo social y cultural, tampoco resulta defendible hoy poner el sistema educativo en función de un mundo laboral globalizado que genera cada vez más

desempleo y precariza el poco que queda.³⁶ 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 autobús 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” (Dale 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, como elimina los “privilegios” conquistados por unos, para dejar intactos los de otros y ampliar los privilegios

³⁶ Por ejemplo, en el caso de suponer que la educación debiera jugar algún papel en la formación para el trabajo, se podría pensar que “ante el desempleo estructural, la solución no es educar para el reingreso al empleo, ya que el mismo representa una situación de más precariedad y explotación. Se trata de educar para dar un nuevo sentido al trabajo, como posibilidad de realización humana, y para todos los seres humanos”. Las actuales propuestas son “estrategias compensatorias y enfocadas para atacar las consecuencias, pero no se alcanzan las verdaderas causas del desempleo y de la desigualdad social creciente en el mundo” (Frigotto 2002:78).

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).

La defensa del carácter público de la educación se refiere en primer lugar a la responsabilidad directa que le compete al Estado para garantizar el acceso y la calidad para todos, pues si la educación se convierte en mercancía, el acceso dejará de ser un derecho de todos para depender del ingreso de cada uno. Pero también se refiere a la responsabilidad que tienen las instituciones escolares y universitarias para brindar igualdad de oportunidades a los ciudadanos de las más diversas procedencias, pues la experiencia que viven quienes asisten a instituciones abiertas y heterogéneas que, además ofrecen alta calidad académica y pertinencia social, permite en la cotidianidad construir sentidos y prácticas vitales no-excluyentes. La privatización de la educación, al restringir el acceso por diversos criterios, configura tejidos sociales de semejanza por proximidad que se vuelven excluyentes con los diferentes. La característica fundamental de la educación pública se debe al carácter plural de sus participantes, a la pluralidad y pertinencia en el conocimiento y al rigor y exigencias que hacen posible que en las instituciones públicas se brinde una educación de calidad que pueda ser alternativa en el conjunto social y no solo que pueda competir.

Una escuela pública, abierta, para todos, plural, no excluyente, no discriminadora, democrática, no confesional no es algo que se logre o se imponga meramente con un decreto, o por recibir financiación de fondos públicos, o por no establecer una prueba de acceso. Una escuela pública no es ni siquiera un asunto exclusivo de la escuela o de los maestros. Se construye en un complejo y contradictorio proceso que precisa un fuerte tejido o red de asociaciones, sociedades, grupos y movimientos que apoyen experiencias concretas de lo que podría ser una educación pública de calidad. Esto tiene muy poco que ver con la idea de una educación pública fuerte, pero es lo que ha habido en la mayoría de los países y lo que hay. La idea de una educación estatal poderosa, monolítica, avasalladora de los derechos individuales es un invento del neoliberalismo que en la práctica ha funcionado en muy pocos países democráticos y, en concreto, en casi ningún país latinoamericano porque, de hecho, las élites, las clases medias y los grupos confesionales han mantenido sus sistemas educativos paralelos y la educación estatal ideológicamente pública nunca ha sido para ellos.

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?

Respecto al papel que juegan los organismos internacionales en las políticas nacionales “no contamos todavía con un conocimiento sistemático sobre cómo se da en los diversos países el encuentro entre *el Banco Mundial* (sus investigadores en Washington, sus operadores y negociadores en el terreno, sus consultores, sus distintos departamentos y objetivos, etc.), *las distintas instancias de gobierno y los diversos sectores de la sociedad civil* (los sindicatos de maestros, las asociaciones estudiantiles, las universidades, las asociaciones corporativas en general, las ONG, etc.). Sin embargo, el mero hecho de que asumamos la necesidad de ese conocimiento implica que estamos abiertos a romper con los clichés usuales de responsabilizar exclusivamente a un supuestamente monolítico Banco Mundial por las políticas nacionales de educación. Es urgente saber qué límites y qué posibilidades inexploradas tiene ese encuentro entre el Banco Mundial, los gobiernos y las sociedades de América Latina, porque de él seguirán surgiendo las políticas educativas capaces de promover o bloquear el desarrollo sustentable

de nuestras sociedades. Así mismo, porque quienes planteen alternativas deberán construir su propia viabilidad técnica, social y política en el seno de ese mismo espacio de relaciones” (Coraggio 1998:4). Hay que reconocer que muchas veces el impacto del Banco Mundial es más simbólico que real. Los gobiernos con frecuencia aprovechan y agrandan ese fantasma para hacer lo que ellos quieren, echarle la culpa a las presiones del Banco y presentar las decisiones como inevitables. Por otra parte, al interior del Banco hay también matices, tendencias, no es monolítico, y a veces es posible negociar a nivel local. Si, además, el Banco reorienta su papel hacia la asesoría en lugar de la financiación, es probable que se debilite su capacidad de presión.

De todas formas, ante las actuaciones de organismos internacionales, “la responsabilidad moral exige más humildad en las propuestas o, aplicando las mismas reglas que el Banco y el FMI aplican a los demás agentes económicos, que los costos de los errores que hoy se cometan por recomendación de esas instituciones sean por ellas asumidos, máxime cuando esas recomendaciones son más un condicionamiento que un consejo” (Coraggio 1998:31-33).

Frente a las fuerzas de cierto tipo de globalización, es posible la asociación y cooperación entre Estados, universidades y escuelas a nivel regional o con intereses comunes para hacer frente a las presiones de otros grupos de Estados, universidades y escuelas que se han unido para ejercer la hegemonía y controlar el mercado educativo mundial, de modo que se preserven formas de vida donde importen más las personas que los capitales o los indicadores mercantiles, donde no todos los bienes culturales se reduzcan a mercancías y se busque garantizar que en la vida simbólica de las sociedades no todo sea comercializable

(García Canclini 1999:194).³⁷ “La justicia es el reconocimiento del valor absoluto del singular. (...) Eso significa, en primer lugar, que nadie es carne de cañón, ni costo del progreso, ni cobaya de experimentación. Se afirma el valor absoluto de la vida individual. Por eso justicia se opone a toda filosofía *progresista* de la historia (la que coloca al progreso como objetivo de la humanidad) y también a toda teoría *abstracta* de justicia (la que pide que ignoremos la propia experiencia de injusticia)” (Reyes Mate 2002:88).

Uno de los logros que ha tenido el neoliberalismo con su manejo mediático es ir imponiendo una terminología, unos clichés y una serie de transformaciones de sentido en el uso de los términos, como hemos visto anteriormente: calidad, equidad, libertad, elección (“soy más feliz porque puedo elegir”, dice el jingle de un anuncio televisivo), justicia, público, privado, Estado... Estos nuevos términos y sentidos terminan permeando la comunicación cotidiana y fabricando un consenso terminológico, superficial, o allanando el camino a determinadas estrategias y actuaciones, convirtiendo las medidas impuestas en algo “natural” y obvio: hablar de la gente no como personas, sino como “recursos humanos”; de los niños y de los padres como “clientes”; de las escuelas como “empresas”; de los directores de escuela como “gerentes”; utilizar el término “gestión” y “gestor” para todo, incluso para gestionar conflictos, los animales salvajes, el ocio o el medio ambiente; todo es “un problema de gestión”; el maestro ahora ya no es maestro, sino un gestor de aprendizajes; hablar de “competencias” sin saber de qué se habla, o “educar para la competitividad en un mundo globalizado”, “educar para la sociedad de la información”, la “crisis”, “la educación privada es mejor que la pública”, “el Estado es ineficiente”, “la gente espera demasiado del papá Estado”, “los sindicatos son los que tienen así a la educación pública”... A través de campañas mediáticas, como hemos visto, se difunden diagnósticos, crisis y “problemas” prefabricados que tienen implícita la solución en su formulación, profecías autocumplidas. La crítica al neoliberalismo tiene que ver también con el uso del lenguaje cotidiano y de los medios masivos.

Pero, como señala Deleuze, las “reformas educativas” actuales más que a una mejora de la escuela apuntan a su liquidación y su reemplazo por una “terrible educación permanente”, con múltiples formas de control continuo y con la implantación del modelo empresarial en todos los niveles de escolaridad. La “crisis de las instituciones” no es sino la “instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación”, el paso del régimen disciplinario del encierro caracterizado por Foucault (escuela, hospital, cárcel, fábrica), a un nuevo régimen de control abierto, centrado en la información y la comunicación, a cargo del marketing y los departamentos de ventas. “Es posible que la palabra y la comunicación estén ya podridas. El dinero las penetra enteramente” y tal vez la única forma de escapar al control sea el silencio, “creer en el mundo”, “suscitar acontecimientos”, “hacer nacer nuevos espacio-tiempos”... (Deleuze 1995).

³⁷ Ver una propuesta concreta y algunos primeros pasos que se han dado para crear diferentes redes de universidades en América Latina con esta perspectiva en (Coraggio 2001). Por ejemplo, 80 universidades brasileñas han conformado una red conjuntamente con el principal sindicato de trabajadores para fortalecer la economía solidaria y las cooperativas (www.unitrabalho.org.br, o www.urbarred.ungs.edu.ar entre Argentina y México). También hay esfuerzos desde hace algunos años por fortalecer diferentes redes de escuelas en ámbitos locales, nacionales e internacionales (por ejemplo, el II Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde sus Escuelas, celebrado en México, y organizado por la red TEBES en julio de 1999).

Si bien los grandes se han reunido y han hecho ya sus planes, hay mucha más gente en este “juego de libre mercado”... Y así como utilizan todos los medios a su alcance (legalidad, ilegalidad, estímulo, corrupción, persuasión, imposición, lobby, marketing, *management*, gestión, racionalización, política, policía, ejército, privatización y a los mismos Estados que desprecia y minimiza) para expandir su lógica de máximo beneficio como si fuera el más natural de los órdenes sociales, deslegitimando todas las demás lógicas, no parece desproporcionado esperar que esas inmensas minorías (o mayorías minorizadas) excluidas, desposeídas, con sus lógicas y formas de supervivencia y de lucha deslegitimadas, reaccionen y se opongan de formas muy diversas ante esa forma de “pensamiento único”. Por otra parte, el sustraer la educación del debate democrático y público, en un momento en que cuenta con el reconocimiento de la Carta de los derechos humanos, y que forma parte de la casi totalidad de las cartas constitucionales y de los sistemas legales en el mundo, no será del todo fácil.

El proyecto neoliberal lleva consigo su propia contradicción, su propia línea de fuga al aumentar la exclusión, en la medida que marginaliza a cada vez más personas del trabajo e incluso del consumo. El gran capital ahora modula, viaja, captura la ganancia oportunistamente allí donde esté. Pareciera que ya no necesita crear “civilización”, ni naciones, ni Estados, ni sindicatos, ni formar fuerza de trabajo, ni faraónicas infraestructuras, ni sistemas educativos... Hoy el capital necesita menos gente para reproducirse, y cada vez va a ser más excluyente; no nos necesita a todos como fuerza de trabajo, y tampoco nos necesita a todos como consumidores, lo cual estimula el resurgimiento y la invención de antiguas y nuevas formas de vida marginales en esos baldíos y barbechos que va abandonando, donde probablemente florecen otras precarias lógicas y formas de vida.

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. A diferencia de Hayek, pensamos que no sólo la “investigación pura” debe “gozar de este privilegio” y que, además, liberarse de la racionalidad eficientista, del mercado global y del consumismo no debería ser visto como un “privilegio”.

Bibliografía citada

- 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
- Altvater, Elmar. 2000. "El lugar y el tiempo de lo político bajo las condiciones de la globalización económica," en *Zona abierta* 92-93:7-60
- Ascher, B. 2001. "Education and Training Services in International Trade Agreements." *Conference on Higher Education and Training in the Global Marketplace: Exporting Issues and Trade Agreements, Washington D.C., 2001*
- 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
- Barnett, Ronald. 2001. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Boli, John, Francisco O. Ramírez, y John W. Meyer. 1990. "Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas," en *Nuevos enfoques en educación comparada*. Editado por P. G. Altbach y G. P. Kelly, pp. 123-152. Madrid: Mondadori
- Bonal, Xavier. 1998. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Brown, Phil. 1997. "The third wave : education and the ideology of parentocracy," en *Education : Culture, Economy and Society*. Editado por A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, y A. S. Wells. Oxford: Oxford University Press
- Brunner, José Joaquín. 2000. *Globalización y el futuro de la educación : tendencias, desafíos y estrategias*. UNESCO
- Calvo de Saavedra, Ángela. 1994. "La modernidad en sus desplazamientos," en *Revista Colombiana de Psicología* 3:37-42
- 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.
- Colombia, Colombia. Congreso de. 2001. *Ley 715*. Bogotá.
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación. 1991. "Plan de Apertura Educativa 1991-1994," en *Educación y Cultura* 23:15-24
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 1999. *Ley 508*. Bogotá.
- . 2000. *Programa Nuevo Sistema Escolar*. Bogotá.
- . 2001. *Decreto 2912*. Bogotá.
- . 2002. *Decreto 230*.
- Cookson, Peter W. Jr., y Charlotte Shube Lucks. 2000. "La nueva política de la enseñanza," en *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, vol. 2. Editado por B. J. Biddle, T. L. Good, y I. F. Goodson, pp. 291-306. Barcelona: Paidós
- 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
- Deleuze, Gilles. 1995. *Conversaciones*. Valencia: Pre -Textos.
- Engel, Michael. 2000. *The Struggle for the control of Public Education : Market ideology vs Democratic values*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ferry, Jean-Marc. 1995. "Las transformaciones de la publicidad política," en *El nuevo espacio público*, 2 edición. Editado por J.-M. Ferry y D. Wolton, pp. 13-27. Barcelona: Gedisa
- 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
- Frigotto, Gaudêncio. 2002. "Trabajo, tecnología y relaciones humanas," en *Cuadernos de pedagogía* 309:78-80
- García Canclini, Néstor. 1999. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- 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
- George, Susan. 1999. "Breve historia del neoliberalismo : veinte años de economía de elite y las oportunidades emergentes para un cambio estructural." *Conferencia sobre Soberanía Económica en un Mundo Globalizado, Bangkok, 1999*. <http://www.zmag.org/CrisesCurEvts/Globalism/george.htm>.
- Gewirtz, Sharon, Stephen J. Ball, y Richard Bowe. 1995. *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Gibbons, Michael. 1997. *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares - Corredor.
- Gimeno Sacristán, José. 1998. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- . 2000. *La Educación obligatoria : su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Good, Thomas L., Ivor F. Goodson, y Bruce J. Biddle. 2000. "La enseñanza en un mundo en transformación : el desafío de evolucionar," en *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, vol. 3. Editado por B. J. Biddle, T. L. Good, y I. F. Goodson, pp. 13-20. Barcelona: Paidós
- Goodson, Ivor F. 1995. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- 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.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. 1998. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. UNESCO - OREALC
- Lauder, H., y D. Hughes. 1999. *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Leenhardt, Maurice. 1997. *Do kamo. La persona y el mito en la sociedad melanesia*. Barcelona: Paidós.
- Lieberman, Myron. 1993. *Public education. An autopsy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Lomnitz, Larissa Adler. 1994. *Redes sociales, cultura y poder : ensayos de antropología latinoamericana*. México: FLACSO.
- Mandeville, Bernard. 1982. *La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública*. México: FCE.
- McMeekin, R. W. 1998. *Education Statistics in Latin America and the Caribbean. Technical Study*. UNESCO EDU-104
- 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.
- Miñana Blasco, Carlos. 1999. *En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Bogotá: Programa RED - Universidad Nacional de Colombia.
- . 2000. "Interdisciplinaria y currículo : un estado del arte." *Interdisciplinaria y currículo : proyectos escuela - universidad, Bogotá, 2000*
- Montes Moreno, Soledad, Manuel A. Gámez García, y Antonio Gómez Melero. 2000. "Glosario de personas y conceptos," en *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología política de la educación*. Editado por G. Whitty, pp. 199-233. Puzol (Valencia): Pomares - Corredor

- 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
- Ogawa, R. T., y P. A. White. 1994. "School-based management : one overview," en *School-based management : Organization for High Performance*. Editado por S. A. Mohrman y P. Wohlstetter. San Francisco: Jossey-Bass
- 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.
- Pedró i García, Francesc, y Irene Puig. 1999. *Las Reformas educativas : una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- 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
- Puigrós, Adriana. 1998. "Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo : del liberalismo al neoliberalismo pedagógico," en *Educación y Política en América Latina* 10
- 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
- Rawls, John. 1996. *Liberalismo política*. Madrid: Crítica.
- Reyes Mate, Manuel. 2002. "Política, Justicia, Educación," en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Editado por A. Ruiz, pp. 71-91. Madrid: Biblioteca Nueva
- 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
- Sen, Amartya. 2001. "Las teorías del desarrollo en el siglo XXI," en *Leviatán* 84:65-84
- Sennett, Richard. 2000. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- 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
- Tedesco, Juan Carlos. 1989. *El rol del Estado en educación*. OREALC
- . 1995. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Santillana.
- 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
- Tiramonti, Gillermina. 2001. "El Banco Mundial y la agenda educativa," en *Cuadernos de Pedagogía* 308:57-60
- Vargas-Machuca, Ramón. 2001. "El liberalismo republicano," en *Leviatán* 84:5-21
- 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/economicsec/>.
- . 2000. "Knowledge for All. The World Bank Vision," vol. 2000. <http://www.worldbank.org/knowledgebank/vision.html>.
- World Bank, y The Task Force on Higher Education and Society. 2000. *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. The World Bank - UNESCO