

Capítulo II

Reflexiones sobre la crisis de la educación

1. LA SOCIEDAD ESTÁ ENFERMA

Se habla desde hace tanto tiempo de la “crisis de la educación” que es necesario detenerse para analizar el problema en su justa medida. Un documento programático sobre la enseñanza argentina, objeto de una reciente batalla política, puede acaso servirnos como punto de partida. En “La educación primero. Propuesta educativa del Frente Grande”, encontramos la siguiente descripción:⁶

⁶Con el título “La Educación Primero. Propuesta del Frente Grande para la Educación Nacional”, nos referimos al documento elaborado a pedido del Centro de Estudios Programáticos (CEP) del Frente Grande, entre septiembre y noviembre de 1994, por un equipo integrado por el grupo APPEAL, la conducción de la CTERA, el Instituto IDEAS y miembros del partido Movimiento de Justicia Social (MODEJUSO). Dirigido por la autora de este libro, ➡➡

Un mensaje desalentador llega a las nuevas generaciones porque, en la época del neoliberalismo, el aprender y el enseñar han perdido valor. Los síntomas más agudos son el abandono y la violencia, a los cuales están sometidos los adolescentes; su escuela media reclama desde hace décadas reformas estructurales sin que ningún gobierno haya tomado la decisión política de realizarlas. El discurso adulto no los interpela pues no son considerados los legítimos destinatarios de la cultura instalada, sino objetos de la evaluación adulta. Los jóvenes transitan como nómades por calles cercanas a los colegios, sin suficiente motivación por el estudio ni oportunidades de trabajo. La labor de los profesores, profundamente descalificada por los jóvenes y por la sociedad, se dificulta, además, por su deteriorada situación laboral y la carencia de oportunidades para su actualización y perfeccionamiento. La comunicación entre adolescentes y profesores es fortuita y conflictiva y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura deja de cumplirse. La política oficial se asienta en el esfuerzo por incorporar mecanismos de mercado en el sistema educativo a través de un mayor compromiso con el sector privado y por abrir el camino

➔ contó con la asesoría de un equipo técnico pluripartidista nacional e internacional. El CEP (equipo técnico de la campaña presidencial del diputado Carlos "Chacho" Alvarez para las elecciones de 1995) lo sustituyó finalmente por un texto que, llevando el mismo nombre, cambia posiciones fundamentales mediante la suplantación de algunos párrafos y corrimientos de sentido en otros. Dicho texto no fue suscripto por algunos de los técnicos que participamos del equipo inicial.

al arancelamiento no solamente a nivel de educación superior sino del sistema de educación pública en su conjunto.⁷

El concepto de "crisis de la educación", acuñado por el discurso político educativo posterior a la Segunda Guerra Mundial respondía a la categoría de "disfunciones", postulada por Emile Durkheim. Aludía a la dispersión de la lógica que domina las formas modernas de transmisión de la cultura, a aislados gestos anti-institucionales y conatos de anomia. Pero, sobre todo, se refería a las insuficiencias en el cumplimiento de la meta más importante de los sistemas educativos modernos: la construcción de espacios públicos, abarcativos del conjunto de la población y productores de ciudadanos.

En América latina, las disfunciones estuvieron atravesadas por el desarrollo desigual de las sociedades y por la inconclusión de los Estados modernos, de la cual fueron causa y consecuencia. El carácter incompleto de los Estados, su imposibilidad para terminar de aplicar un modelo político moderno no es una característica latinoamericana, sino una condición del desenvolvimiento del proceso histórico universal. La imposibilidad lógica de un cierre discursivo, al montarse en las sociedades latinoamericanas sobre los antagonismos preexistentes, dejó abiertas las venas de la economía, la cultura, la organización social y el sistema educativo.

La educación moderna desarrolló el sistema escolar como un espacio fundamental para la

⁷ Ibid.

constitución de lo público, sitio donde se produce el aprendizaje de un lenguaje compartido, de costumbres, normas y valores nacionales y regionales. Su existencia ha sido indispensable para la vida de los Estados-Nación y se extendió de maneras diversas en los países de América latina, combinándose con las matrices educativas coloniales en las cuales quedaban incrustados los restos de la cultura indígena y las formaciones socio-culturales que se produjeron a la sombra del proceso de lucha por la independencia, de la inmigración europea, de la hegemonía oligárquica y de la norteamericanización de la economía y la cultura.

Llegamos a la década del 90 habiendo puesto en marcha las tareas que debía cumplir la educación moderna, según el programa sustentado por los liberales de la segunda mitad del siglo XIX. Desde cerca de 1930, los nacionalismos populares avanzaron en el cumplimiento de buena parte de este programa de instrucción pública y su política de extensión de la educación delimitó el espacio de la modernidad. A mediados del siglo XX, una proporción considerable de los sujetos se desgranaba del sistema escolar, pero no quedaba por ello fuera del discurso pedagógico moderno, que le otorgaba identidad. Estos eran los analfabetos, los desertores escolares, los repetidores, que en su gran mayoría se inscribían alguna vez en la escuela pública y luego la abandonaban o se iban expulsados. Todos quedaban marcados por la escuela, aunque más no fuera como sujetos renuentes a la instrucción pública.

La Argentina, como el resto de los países de América latina, partió hacia finales del siglo XIX desde el mismo modelo pedagógico. En la mayoría de ellos, la escuela pública fue hegemónica, aunque no alcanzó a cubrir a toda la población. En los extremos del escenario latinoamericano, Haití y el Paraguay tuvieron un desarrollo de los sistemas escolares tan escaso como el de sus Estados. En la Argentina, el Uruguay y Chile, las llamadas "disfunciones" no fueron mucho mayores que en países como Francia o los Estados Unidos. La situación actual de la educación no puede describirse simplemente como un desajuste o el resultado de problemas de funcionamiento. Tres factores, por lo menos, concurren en la circunstancia educativa latinoamericana de fin de siglo:

- 1) el proceso de agotamiento de los paradigmas educativos modernos, que recorre desde Estados Unidos hasta el Japón y desde Rusia hasta México;
- 2) la acumulación de las disfunciones que hemos descripto;
- 3) los efectos de las políticas de ajuste, organizadas desde el neofuncionalismo pedagógico.

La conjunción de estos factores ha tenido una fuerza avasallante en la educación latinoamericana, profundizando las diferencias constitutivas y creando otras nuevas. La crisis es orgánica: afecta los vínculos entre los sujetos de la educación tanto como su relación con la cultura. El proceso de herencia cultural, que es la primera condición para la existencia

Cubín
orgánica
←

de la sociedad, está dañado. Entre los síntomas más evidentes del carácter orgánico de la crisis, pueden señalarse los siguientes:

- a) el crecimiento de subculturas y lenguajes particulares, en una franja de la niñez y la adolescencia abandonadas, subalimentadas, dañadas por el sida y otras enfermedades y que ha quedado fuera del sistema escolar;
- b) la discapacitación laboral que atraviesa toda la sociedad, desde los niveles más bajos de calificación hasta las más altas especializaciones de posgrado;
- c) las dificultades crecientes para la enseñanza/aprendizaje de la lecto-escritura, la alienación de los alumnos con respecto a los libros, la secundariedad de la escritura como medio de expresión de los adolescentes escolarizados, los obstáculos para la utilización de la lectura y la escritura en el aprendizaje de las disciplinas científico-técnicas por parte de los estudiantes universitarios;
- d) la brecha existente entre el lenguaje básico (alfabético, gráfico) que la escuela enseña y los nuevos lenguajes (teleinformáticos, por imágenes, musicales) que los estudiantes aprenden y de los cuales se apropian con rapidez inusual;
- e) la caducidad de normas, valores, rituales y simbologías que organizaron durante un siglo el tramo tradicionalmente denominado "educación media" y que en la Argentina ahora forma parte del ciclo superior de la Educación General Básica y del Ciclo Polimodal sin que se hayan realizado cambios de fondo;

- f) la ignorancia que tienen los estudiantes sobre la historia nacional y universal, que denuncia cortes profundos en la transmisión cultural entre las generaciones;
- g) la existencia, entre los adolescentes y jóvenes, de formas fundamentalistas de explicar la vida y ordenar los propios valores, que conviven paradójicamente con el rechazo al esencialismo, el logocentrismo y el autoritarismo ideológico y cultural de las generaciones adultas;
- h) la insuficiencia de espacios que sustituyan la función que cumplían, en otro tiempo, la familia, el colegio, el club, el local partidario o el barrio, y que hoy se reducen a las discotecas, las canchas de *paddle*, los estadios de fútbol, los recitales de rock y las redes informáticas, todos ellos marcadores de distinciones sociales;
- i) la incapacidad del discurso adulto para convocar a los jóvenes, a quienes no considera los legítimos destinatarios de la cultura instalada.

Los problemas anteriores son algunas de las consecuencias de la enorme fuerza disolvente del neoliberalismo pedagógico, que niega el conflicto como constitutivo de lo social. Su identidad es autorreferente y está convencido de su propia omnipotencia. Desprecia el futuro y el pasado, para hundir la azada en las arenas del poder presente, asumiendo así la peor herencia funcionalista. Su expresión teórica, el neofuncionalismo pedagógico, es la negación de la educación, ya que a ella es inherente el gesto utopista y la proyección prospectiva. Ta-

les actitudes son eminentemente políticas y ninguna de ellas es compatible con el "funcionariado", forma a la cual el neoliberalismo pedagógico ha reducido la política educativa, transformando pedagogos en contadores.

La propuesta pedagógica neoliberal se compone de dos grandes estrategias que concurren a producir la pérdida de su capacidad de transmitir la cultura, déficit que afecta a casi todos los sujetos de las sociedades latinoamericanas. La primera estrategia consiste en la *destrucción del espacio público educativo*. La segunda establece *nuevos vínculos entre los sujetos, unidos ahora mediante programas de control*. Esta política destruye la capacidad de la sociedad para desarrollar una *instrucción pública* y sostener instituciones educativas estatales (escuelas, colegios, universidades, programas educativos para adultos, programas de capacitación técnica) a través de cuatro movimientos:

- a) la reducción dramática de los presupuestos educativos nacionales;
- b) la restricción en el uso de los fondos externos para rubros vinculados con políticas sociales y salarios docentes, acompañada de intentos de flexibilizar las formas de contratación de los docentes, eliminando la vía de los convenios colectivos de trabajo;
- c) la introducción del argumento del arancel como forma de financiación de los establecimientos educativos de todos los niveles, vía insuficiente para solventar una parte aceptable de los presupuestos, que es una simple justificación del abandono de ellos por parte

del Estado: la imposición del arancel no soluciona el problema financiero y reduce considerablemente la cantidad de personas que llegarán a tener conocimientos básicos para sobrevivir socialmente;

- d) la descentralización de los establecimientos educativos sin conjurar el peligro de sucesivas transferencias: de los gobiernos nacionales a los provinciales, de estos últimos a los municipales y de allí a escasos grupos privados, o bien a una situación de semi-sobrevivencia en la cual las escuelas, colegios y universidades dependen de la capacidad económica y organizativa de cooperadoras a su vez dependientes del nivel social y económico de sus comunidades, lo cual profundiza la desigualdad de la educación, en el marco de un proceso de desestructuración del sistema.

Puede parecer paradójico que, paralelamente a esta política de desinterés por la educación pública, los gobiernos latinoamericanos se endeuden contratando préstamos externos para educación. El argumento oficial es que debe pagarse el costo de la transferencia administrativa y académica de los establecimientos y su rearticulación en una red de control. Pero ese costo no alcanza para justificar el uso de aquellos fondos, lo cual pone en evidencia la mala administración, una distribución presupuestaria que prioriza rubros onerosos y prescindibles y, en algunos casos, la corrupción característica de las nuevas burocracias pedagógicas a través de cuya mediación se impone el ajuste. Todas estas medidas

constituyen una estrategia que se asienta en la resignación de la población frente al vaciamiento del sistema de educación pública. La sensación de fracaso de los adultos, la pérdida de confianza en su propia cultura, su imposibilidad de alcanzar a las generaciones jóvenes en el aprendizaje de nuevos lenguajes, son algunos factores que se conjugan para generar tal actitud.

Ningún Estado, sin embargo, renuncia absolutamente al control pedagógico, ni siquiera el neoliberal. Bajo la óptica de los contadores que lo administran, el neoliberalismo pedagógico ha elaborado una segunda gran estrategia de control masivo, que es presentada, en lenguaje economicista, como control de la calidad de la educación y de la eficiencia en la inversión o, en lenguaje pedagógico, como evaluación de la eficiencia del proceso educativo. En algunos casos, los gobiernos nacionales han diseñado contenidos orientadores de los curricula descentralizados, tanto con el objetivo de preservar tareas para las burocracias ministeriales como mantener controles ideológicos.

En este clima de época, descalificar la profesión docente ha sido fácil para el menemismo. Le ha resultado sencillo también desconectar la vieja relación entre educación y movilidad social, que fue un elemento dinamizador de lo imaginario y, ocasionalmente, un verdadero impulso a la juventud en la Argentina. La sociedad está abandonando la tarea de enseñar, está renunciando a la transmisión de la cultura. Por eso es posible destruir los espacios públicos educativos.

2. ENSALADA NEOLIBERAL

Quien logre levantar su cabeza para mirar más allá del mundo pedagógico neoliberal no solamente respirará aire puro, sino que tendrá también la posibilidad de entender lo que está ocurriendo a su alrededor. Deberá reflexionar, en primer lugar, sobre la forma en que el neoliberalismo lo ha atrapado, paralizándolo políticamente y mostrándose como la única opción. En otras palabras, tendrá que analizar de qué manera este último lo ha constituido como sujeto.

El neoliberalismo no utiliza categorías esencialmente distintas de las nociones democrático-liberales e incluso marxistas, sino que parte desde el interior de los discursos que fracasaron como estrategias de cambio social en las décadas anteriores. Su práctica discursiva constituye una verdadera ensalada conceptual desde el punto de vista pedagógico. Arranca del núcleo mismo de articulación de las demandas democráticas insatisfechas con la sociedad instituida por las reformas liberales del siglo XIX y nacionalistas populares del siglo XX. Al desarticular los enunciados de la educación moderna latinoamericana, las consignas neoliberales se apropian de aquellas palabras que expresan auténticas demandas y las reciclan en una jerga economicista, alterando su orden sintáctico y añadiéndoles adjetivos o adverbios que las modifican sustancialmente.

El neoliberalismo pedagógico subordina la democracia al mercado y la evaluación al control. Busca destruir el lenguaje de lo público y,

por tanto, la fuerza política de sus enunciados, desarticulándolos y reduciendo los términos pedagógicos a la lógica de la economía de mercado. Los espacios públicos educativos son sustituidos por *espacios comunes mediáticos*. Las ligazones que organizan al sujeto pedagógico son conformistas, aunque no en el sentido de un conformismo activo y participante, sino en el de la subordinación a las decisiones políticas de los otros y de la delegación en otros de la tarea de construcción de la propia escena imaginaria. La diferencia entre el espacio público y lo que llamamos *espacio común mediático* consiste en que el primero organiza sujetos de los cuales se espera que participen activamente en la producción de la ciudadanía, mientras que el segundo opera generando usuarios pasivos, sujetos incapacitados para elegir, desechar o criticar lo que consumen.

Pero el hecho de que el discurso pedagógico neoliberal tome sus enunciados de la pedagogía democrática no es solamente una siniestra operación. Pone de manifiesto también que, si los enunciados pueden volar en una dirección, con toda su fuerza política y su capacidad performativa, pueden asimismo hacerlo en la dirección contraria. No hay una articulación esencial de los enunciados pedagógicos: la disputa se libra en el interior de la educación moderna y toca los bordes difusos del post neoliberalismo.

Veamos cinco ejemplos de desplazamientos conceptuales:

Primer ejemplo. Entre los términos expropiados por el neoliberalismo pedagógico están

descentralización y transferencia, surgidos de reivindicaciones de la comunidad educativa, de las provincias y de las clases populares. Estos términos se oponían a aquello que, en el duro lenguaje de los 70, se denominaba "la centralización y burocratización de los grandes aparatos educativos en manos de los grupos privilegiados de la sociedad, que detentan el poder del Estado". Al destrabar estos términos del discurso democrático nacional, el neoliberalismo los resignifica transformándolos en sinónimos de *desestatización y privatización*.

Complementa esta operación imaginar la existencia de sujetos capaces de sustituir al Estado en la educación. Pero lo real irrumpe rápidamente cuando se comprende que en la Argentina ningún sujeto particular, ni aun la propia Iglesia, está en condiciones de proporcionar educación masivamente a decenas de miles o millones de educandos y pagar salarios de centenares a miles de docentes. *Transferir resulta equivalente al SALE*, cartel que anuncia la *liquidación de las mercancías que ya han perdido su valor con el cambio de moda o temporada*.

Segundo ejemplo. La actual gestión del Ministerio de Educación presenta el programa "Nueva Escuela" como una de sus mayores innovaciones. La idea se inspira en el modelo de escuelas rurales unitarias, desarrollado en Colombia desde 1975 con fondos del Banco Mundial y dirigido a mejorar la calidad de la educación. Cualquier educador que haya pasado alguna vez por un curso de didáctica sabe, sin embargo, que la versión menemista no repre-

senta nada inédito en nuestra historia de la educación.

La corriente europea denominada Escuela Nueva hizo mella en nuestro país desde la década de 1920, mezclándose con el pragmatismo del pedagogo estadounidense John Dewey y dando impulso a la democratización de la vida escolar. Docentes de la talla de Olga Cossettini y Rosa Ziporovich interpretaron los principios de aquella corriente, volcándose hacia los niños pobres —obreros, inmigrantes, rurales— y abriendo el hermético discurso escolar a la creatividad estudiantil. El maestro Luis Iglesias realizó una experiencia, muy difundida en América latina, llamada “Escuela rural unitaria”, que duró largos años en la provincia de Buenos Aires y de la cual resultaron varios libros. Todos estos educadores consideraron necesario que niños y jóvenes tuvieran protagonismo y que el docente transmitiera la cultura respetando políticamente al educando. La propuesta actual del Ministerio sugiere una empobrecida versión de tal protagonismo y sustituye el “aprender haciendo” que guiara la experiencia colombiana por la abstracta fórmula del “hacer productivo”.

Difícilmente pueda asegurarse —como pretende la interpretación argentina del proyecto colombiano— que sea novedoso que los alumnos trabajen en equipos o que las escuelas cercanas se articulen en núcleos. Ya en el año 1900, el inspector Carlos Vergara difundía el trabajo en equipos en las escuelas del Distrito IX de la Capital Federal, convencido de sus bondades pedagógicas. Desde entonces son

muchos los docentes que, con motivaciones más desesperantes, recurren a la práctica de trabajo en equipos de su multitud de alumnos. Más notable es que la propuesta oficial imponga como obligatorio ese tipo de trabajo, que sólo puede funcionar si cuenta con el consenso de los participantes y que de ninguna manera agota las posibilidades de la didáctica. Darles carácter obligatorio elimina la aparente intención de establecer una educación más participativa. También llama la atención que esta reforma no instituya el poder real de educandos, padres y docentes en el gobierno de los establecimientos, mediante consejos de escuela u otra forma de gobierno colegiado, pese a su gran difusión en nuestro país. Al igual que en España, los consejos en la Argentina han sido cuñas puestas al sistema de poder escolar, que se resistió a los cambios que proponían los maestros influidos por el auténtico escolanovismo.

Otra de las propuestas fuertes del proyecto Nueva Escuela es la jornada completa para estudiantes, que se origina en aquellas “escuelas de doble escolaridad” fundadas a comienzos de los años 60. Habría que preguntarse si el actual proyecto privilegiará, como se hizo entonces, las situadas en zonas carenciadas, o si profundizará los surcos del desarrollo desigual que fueron seguidos luego por las escuelas de “jornada completa”. Con tal modalidad funcionan hoy 219 de las 433 escuelas de la Capital Federal (50,57%), pero solamente 3 de las 13 de su Distrito 21 (23,07%), la poblada zona de Villa Lugano, una de las más deprimidas de la ciudad.

El proyecto presenta también como una innovación la "dedicación exclusiva", el "perfeccionamiento docente" y la extensión del ciclo lectivo a 213 días efectivos de clase. Aplicar esta reforma, aunque es un pálido reflejo de otras muy experimentadas, mejoraría en algo la situación actual. Pero, dado que su implementación requiere por lo menos de una inversión en salarios docentes, infraestructura y un muy serio plan de especialización de maestros y profesores, es contradictoria con la política de la gestión de Jorge Rodríguez, ministro de Educación de Carlos Saúl Menem.

Por estas y por muchas otras razones, es dudoso que el programa Nueva Escuela pase de ser una micro-experiencia de exhibición. Sin embargo, su nombre la coloca en un lugar acariciado por el imaginario pedagógico progresista argentino, obturando así la posibilidad de establecer distinciones entre este proyecto oficial y las propuestas escolanovistas, tan profundamente distintas.

Tercer ejemplo. La sensibilidad del ciudadano contribuyente, *rara avis* hasta hace poco en la Argentina, ha sido utilizada para justificar el desfinanciamiento de las escuelas, los colegios y las universidades públicas. Es probable que el mito de producir un "m'ijo el doctor" por la vía de la educación pública se haya derrumbado recién ahora como consecuencia no sólo de la crisis de las profesiones y el achicamiento de la oferta de empleo, sino también por la propaganda contra la educación pública. Usando encuestas de opinión, censos y estadísticas, el gobierno y sus informadores orgánicos generan

opinión sobre la base de exponer aquello que, supuesta o circunstancialmente, responde a un recorte determinado de personas. Como se sabe, la encuesta misma construye un sujeto: trata de producir efectos de identificación en gente que, después de cruzar durante el día las calles densamente pobladas, prefiere recostarse en el hombro de los personajes televisivos y, en lugar de quedarse con la soledad de su propia posición, acepta formar parte de la mayoría opinante

A mediados de 1994, los encuestadores insistieron en formular la siguiente pregunta: "¿Los argentinos prefieren la escuela privada a la pública?". Algunos avalan el cambio de posición con respecto al tradicional estatismo educacional que las mayorías nacionales sostuvieron durante un siglo. Otros dicen lo contrario: el abandono de la educación por parte del Estado está entre los primeros problemas que preocupan, junto a la desocupación y a la salud. No es novedad que las encuestas proporcionan información sesgada y que los recaudos necesarios para interpretarlas están fuera del alcance del público. Por lo demás, referirse hoy a la opinión de "los argentinos" o de "la comunidad educativa" es algo realmente osado. La sociedad está muy dividida. Los intereses educacionales son dispersos e inestables. Las posibilidades que se ofrecen en el mercado educativo —educación estatal y privada, buena, mediocre y mala— están dirigidas a públicos particulares.

¿Se considera innecesario ya formar ciudadanos de la Nación que compartan valores,

lenguajes, costumbres y conocimientos, como proponía la Ley 1420? ¿Hemos perdido el interés por esa educación —tan significativamente denominada *pública*— que los inmigrantes prefirieron a las escuelas de sus colectividades? La renuncia a estos ideales es alentada por el gobierno y muchos padres se ven obligados a buscar alternativas privadas, lo cual no quiere decir que las prefieran a una buena escuela pública.

Aquellos que por razones económicas no pueden mandar a sus chicos a la escuela valoran la enseñanza pública como algo lejano e inalcanzable. A ella siguen concurriendo niños de sectores populares y medios cuyos padres poseen trabajo. Los que mandan a sus hijos a la escuela pública la defienden: se organizan en consejos de escuela o asociaciones de padres y fortalecen cooperadoras. Van a contramano de la política conservadora popular que en muchos lugares de la Argentina prefiere la beneficencia que acompaña la propaganda electoral a las organizaciones de base que reclaman sus derechos.

Pero la opinión pública está desinformada. Aunque los sondeos no se interesen en averiguarlo, hay movimientos populares de defensa de la escuela pública. Su magnitud es superior a las sociedades de educación que existieron décadas atrás y luego desaparecieron al ritmo del debilitamiento de la trama democrática de la sociedad civil. Llevaría muchas páginas enumerar las acciones cotidianas que padres, maestros y chicos realizan para sostener los establecimientos del Estado en muchos lugares

del país. Entre ellas cabe mencionar, por ejemplo, el congreso de educación del 29 de agosto de 1994, organizado por la coordinadora de padres, los estudiantes y la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UNTER), en el que trescientos delegados de toda la provincia contribuyeron a la reconstrucción de un sistema escolar destartado por la transferencia desconsiderada que realizó la Nación, dañado por la pobreza provincial y atacado por fuerzas burocráticas que ensayan versiones locales del "ajuste". Del mismo modo, pese al boicot del gobierno de Eduardo Duhalde, en Buenos Aires siguen funcionando numerosos consejos de escuela. Por su parte, en la provincia de Santa Fe, la Federación de Cooperadoras persiste en la defensa de la escuela pública desde hace setenta años.

→ *Cuarto ejemplo.* Con motivo de la reacción estudiantil al censo universitario realizado en noviembre de 1994, el diario *Clarín* preguntó a algunos especialistas: "*¿Qué va a encontrar el censo universitario?*". Nuestra respuesta consistió en señalar que, así como no es posible sustituir con impresiones las insuficiencias de estadísticas de los últimos años, es necesario alertar a la opinión pública sobre las causas y consecuencias de la desconfianza de los alumnos ante el Censo de Estudiantes de las Universidades Nacionales.

El censo se realizó mientras circulaban fuertes amenazas de arancelamiento, limitación de la oferta de carreras y restricción del número de profesores, de unidades académicas y de universidades. La recomendación de

llevar el "ajuste" a las universidades de los países deudores, emitida por la banca internacional, abonó ese ambiente. Como ha ocurrido ya con otras investigaciones llevadas a cabo, este censo proporcionará al gobierno una información valiosa que no tiene la comunidad educativa. Considerada un objeto meramente cuantificable, ella es excluida de toda participación en la interpretación de los resultados y de su uso en la planificación de la inversión.

Realizar censos de la población estudiantil es obviamente indispensable como parte de las tareas de evaluación y planeamiento de la enseñanza superior. Hacerlo en este momento es aún más necesario para aclarar la situación de las universidades nacionales, cuya imagen ha sido objeto de manipulación política. Pero sería inaceptable que el resultado del censo justificara el cierre de carreras, argumentándose un regresivo criterio de *costo/beneficio* si el número de alumnos fuera bajo. Una interpretación progresista del mismo resultado llevaría a estimular la inscripción de acuerdo con las necesidades futuras del país y a aceptar que algunas especialidades requieren una inversión proporcionalmente mayor que otras.

Probablemente, si se compararan las universidades, veríamos que la población estudiantil es heterogénea y que casi no concurren los hijos de los pobres. Pero esto no avala las tentativas de homeogeneizar a los alumnos, ni el proyecto de aplicar un arancel. De este modo se excluiría definitivamente no sólo a quienes ya han desertado por razones sociales, sino a mu-

chos alumnos pertenecientes a los golpeados sectores medios. Por otra parte, el arancel no solucionará el problema presupuestario.

El Ministerio de Educación debería garantizar la excelencia técnica y la prescindencia política en el diseño del censo y en el análisis de los resultados. Estos deben hacerse públicos en forma separada de las medidas que el gobierno decidirá a partir de su propia interpretación. La comunidad universitaria ha de tener acceso a la información para poder elaborar y proponer sus propias alternativas.

Si bien la operación de censar estuvo cargada de significados represivos, hubo también una gran confusión entre la comunidad universitaria. Ni el movimiento estudiantil, ni los graduados, ni los docentes tuvimos respuestas orgánicas. Nos enfrentamos a nuestra imposibilidad teórica de tomar posición contra la necesidad de contar con estadísticas. Quedaron desdibujados los límites entre los mecanismos de imposición de un orden, aplicados por la Subsecretaría de Educación Superior, y los órdenes alternativos posibles. Las respuestas del espectro político universitario abarcaron desde la indiferencia hasta la propuesta de quemar las planillas del censo, reacción que creaba una situación de ilegalidad de impredecibles consecuencias. Pese a la torpeza reinante, hubo quienes no aceptaron ningún "apriete" —ni el de los sectores ciegos de la izquierda, ni los de la Subsecretaría— y no confundieron el eficiente hiperactivismo de la actual gestión ministerial con una buena y democrática política universitaria.

→ Quinto ejemplo. Si, como informó el Ministerio de Educación, de cada cinco inscriptos en las universidades nacionales sólo uno llega a graduarse, podría argumentarse la reducción de la inversión en cuatro quintos. Sin embargo, esto no garantizaría que la proporción de un graduado cada cinco inscriptos no siga repitiéndose. Desde una perspectiva progresista, las cosas se ven de otra manera: de cinco estudiantes, uno se gradúa después de haber cursado una licenciatura de cinco o seis años, que en realidad ha demorado seis o siete en cubrir; otro ha desertado entre 3° y 4° año, dos lo han hecho entre 1° y 2° y uno ha abandonado la carrera a poco de ingresar. En resumen, cuatro son clasificados por la sociedad como "desertores".

En las modernas universidades de Europa y los Estados Unidos, e incluso en algunas de América latina, las licenciaturas duran cuatro años y muchas otorgan títulos intermedios. Por consiguiente, la solución no es eliminar alumnos, sino hacer una reforma curricular. Así, de los cinco ingresantes, obtendríamos un posgraduado, un graduado, dos con títulos intermedios y tan sólo un desertor. La sociedad habría premiado a quienes cursaron años de estudios universitarios en lugar de descalificarlos.

3. LA UTOPIA ES POSIBLE

Los cinco ejemplos precedentes muestran que el neoliberalismo pedagógico tiene mayores propósitos disolventes que constructivos. Su negación del conflicto como constitutivo de

lo social, su identidad autorreferente y su convicción sobre la propia omnipotencia lo han llevado a despreciar el pasado y el futuro. El neoliberalismo clava la azada en las arenas del poder económico presente, recogiendo la peor herencia funcionalista, cuya versión pedagógica niega la educación al rechazar el gesto utopista y la proyección prospectiva.

El futuro es del orden de la política y no del orden de la predestinación o de la proyección estadística funcionalista. Es imposible predecir las futuras articulaciones con precisión, tanto como analizar y describir de qué manera se están disolviendo los sujetos y se están configurando nuevos. El neoliberalismo pedagógico considera posible retener a los viejos sujetos dentro de flamantes modelos, eficientes y redituables. Preferiría prescindir de los docentes, sustituirlos por los mensajes massmediáticos y evitar la intermediación entre el poder instituido y los consumidores, instalando una escena que sería la delicia de los comunicadores críticos de los años 70.

Ahora bien, si el poder neoliberal ha tenido la fuerza necesaria para aniquilar típicos sujetos modernos como el proletariado, no la ha tenido aún para acabar con los docentes, aunque ha intentado introducir cambios en su perfil, en su función, en sus relaciones con el Estado y con la sociedad. Liberar su contratación e incrementar la competencia es atacar el centro de reproducción del educador del sistema público escolarizado. Estas medidas, sumadas a la desestructuración del sistema de enseñanza, desvinculan a la masa docente y

dispersan el mensaje educador. El neoliberalismo tiene dificultades para realizar una transformación de la función del docente, que es un sujeto producido por las articulaciones de la modernidad. Su función ha sido, desde el inicio del sistema escolarizado, la difusión amplia de la cultura mediante la instrucción pública. La condición para su existencia profesional es la vitalidad del sistema de educación masiva, que en nuestras sociedades solamente puede ser garantizado por el Estado.

Es responsabilidad de los sectores progresistas y democráticos proyectar nuevas articulaciones entre fragmentos del antiguo docente normalista y el trabajador de la educación de nuestra época, entre la escuela masiva y el respeto de las particularidades, entre el relato y el *zapping*. Se trata de rescatar las tareas educativas del programa democrático, que estaban avanzadas y fueron interrumpidas, iniciando aquellas que nunca pudieron llevarse a cabo y que están contenidas en el discurso de Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar. Estas tareas podrían sintetizarse en la construcción de un nuevo espacio público de educación, donde lo compartido no sea lo impuesto como común, sino lo acordado a partir de las diferencias. También en la educación es necesario "un nuevo contrato social en el que se vuelva objeto de contratación algún principio de justicia distributiva"⁸.

⁸ Bobbio, N., *El futuro de la democracia*, FCE, México, 1993, p. 100. Véase, también, Mouffe, Ch., *The Return of the Political*, Verso, Londres, 1993.

La injusticia inherente a los sistemas escolares clásicos fue ampliamente denunciada por la crítica pedagógica de izquierda. La escuela de los países socialistas, que es una modalidad del sistema de enseñanza moderno, extremó la homogeneización y la prohibición de las diferencias, como forma de la distribución de la cultura, al mismo tiempo que se fundaba el *gulag*. ¿Es posible concebir un nuevo contrato entre las generaciones y entre los grupos sociales que recupere los principios democráticos de la instrucción pública, incorpore el principio de la equidad vinculado con la superación de las diferencias educacionales injustas y subraye a la vez la presencia de lo particular, sin que esto último sea la fuente de la dominación? Para responder a esta pregunta, es necesario avanzar en la redefinición de la educación pública, en tanto espacio de articulación entre el Estado y la sociedad civil. La prioridad de esta innovación se hace más evidente ante la importancia económica y política del conocimiento en la sociedad actual y la que debe preverse para el futuro.