

Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa

129

Pablo Gentili*

La construcción de "verdades"

Explicar el éxito del neoliberalismo (y también, claro, diseñar las estrategias para su necesaria derrota) es una tarea compleja que se deriva de su propia naturaleza en tanto *proyecto hegemónico*. En efecto, el neoliberalismo expresa la doble dinámica que caracteriza a todo proceso de construcción de hegemonía. Por un lado, se trata de una alternativa de poder sumamente vigorosa constituida por una serie de estrategias políticas, económicas y jurídicas orientadas a encontrar una *salida dominante* a la crisis capitalista iniciada hacia fines de los años 60. Por otro lado, expresa y sintetiza un ambicioso proyecto de reforma ideológica, la construcción y difusión de un nuevo *sentido común*, el cual, asumiendo la forma de un nuevo cemento cultural, brinda coherencia, sentido y pretendida legitimidad a las propuestas de reforma impulsadas por el bloque dominante. El neoliberalismo se ha transformado en un verdadero proyecto hegemónico ya que ha conseguido imponer una intensa dinámica de cambio material y, al mismo tiempo, una no menos intensa dinámica de reconstrucción discursivo-ideológica de nuestras sociedades; proceso éste último derivado de la enorme fuerza persuasiva que han tenido los discursos, los diagnósticos y las estrategias argumentativas elaboradas y difundidas por sus principales exponentes intelectuales (en un sentido gramsciano, por sus *intelectuales orgánicos*). El neoliberalismo debe ser comprendido en la dialéctica existente entre tales esferas, las cuales se articulan cobrando mutua coherencia.¹

Con frecuencia solemos enfatizar la capacidad (o incapacidad) que el neoliberalismo posee para imponer con éxito sus programas de ajuste, olvidando la conexión que existe entre estas estrategias y la construcción de un nuevo sentido común a partir del cual las mayorías comienzan a aceptar (e, inclusive, a defender como propias) las recetas elaboradas por las *tecnocracias* neoliberales. El éxito cultural —mediante la imposición de un nuevo discurso a través del cual se explica la crisis y que brinda un marco general de respuestas y estrategias para salir de ella— se expresa en la capacidad que los neoliberales han tenido para imponer sus *verdades* como aquellas que deben ser defendidas por cualquier persona medianamente sensata y responsable. Los gobiernos neoliberales no sólo transforman materialmente la realidad económica, política y jurídica de nuestras sociedades, ellos consiguen que dicha transformación sea aceptada como la *única salida posible* (aunque, a veces, dolorosa) a la crisis.

Los intelectuales neoliberales han reconocido desde muy temprano que la construcción de un nuevo sentido común "neoliberal" era uno de los desafíos prioritarios para garantizar el éxito en la construcción de un orden social regulado por los principios del libre mercado y sin la interferencia siempre perniciosa de la intervención estatal. No se trataba sólo de elaborar *recetas* académicamente coherentes y rigurosas, sino, por sobre todas las cosas, de lograr que tales recetas fueran aceptadas, reconocidas y exigidas por la sociedad como la *solución natural* a viejos problemas estructurales.

Las obras de Friedrich A. Hayek y Milton Friedman, dos de los más respetados representantes de la *intelligentsia* neoliberal, expresan con elocuencia, y por diferentes motivos, esta preocupación. Sus textos de intervención política nos permiten observar la sagacidad de estos autores al reconocer la importancia de que toda reforma económica sea acompañada de un necesario cambio en las *mentalidades*, en la cultura de los pueblos.

* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ).

En su prefacio de 1976 a *The Road to Serfdom* [*Camino de Servidumbre*], Hayek, reconocía que las ideas defendidas en aquel texto fundacional, editado originariamente en 1944, continuaban treinta años después manteniendo su más plena vigencia. Sin embargo, lamentaba el intelectual austriaco, la prédica intervencionista de la socialdemocracia todavía gozaba de buena salud y de relativa popularidad entre las mayorías. Habían pasado más de tres décadas y la sociedad no había aceptado plenamente lo que para Hayek era una evidencia ineludible: toda forma de intervención estatal constituye un serio riesgo para la libertad individual y el camino más seguro para la imposición de regímenes totalitarios como el de la Alemania nazi o el de la Unión Soviética comunista. El desafío de *Camino de Servidumbre* continuaba abierto treinta años después: sólo cuando la sociedad acepta el verdadero desafío de la libertad es posible evitar las trampas del colectivismo. Hayek no dejaba demasiado lugar a dudas sobre las consecuencias que se derivaban de una cultura más dispuesta a reconocer los méritos de la intervención estatal que los del libre mercado. Cuando la gente común no parece inclinada a aceptar el valor de la competencia, cuando la sociedad no acepta las enormes posibilidades modernizadoras que brinda un mercado que actúa sin la perjudicial interferencia del Estado, las consecuencias —defendía Hayek— son nefastas para la propia democracia: los peores se pondrán a la cabeza, el totalitarismo aumentará y la planificación centralizada tomará cuenta de la vida de las personas impidiéndoles expresar sus deseos individuales, su vocación de mejora continua, su libertad de elegir. Hitler, Stalin y Mussolini no expresaban un ocasional desvío totalitario en la historia de los pueblos europeos, eran el espejo donde deberían mirarse aquellos líderes políticos que todavía confiaban en la supuesta eficacia de la planificación estatal centralizada.

Pocos años después, Milton Friedman se enfrentaba a un panorama menos desolador. Su libro *Free to Choose* [*Libertad de Elegir*], publicado a comienzos de los 80, había vendido rápidamente, en los Estados Unidos, algo más de 400.000 ejemplares en su edición de lujo y varias centenas de millares en su edición popular. El principal exponente de la Escuela de Chicago se preguntaba sobre las razones del éxito arrollador de este volumen, especialmente si se lo comparaba con la "tímida" recepción que había tenido *Capitalism and Freedom*, su antecedente más directo, aunque publicado veinte años antes. ¿Por qué *Libertad de Elegir* había vendido apenas en unas pocas semanas lo que *Capitalismo y Libertad* había vendido durante veinte largos años? ¿Cómo explicar semejante hecho si los dos libros abordaban la misma problemática y defendían las mismas ideas? El espectacular impacto de *Free to Choose*, explicaba Friedman, no podía ser exclusivamente atribuido a la difusión alcanzada por la serie televisiva del mismo nombre que acompañó el lanzamiento del libro. Antes que eso existía un cambio más profundo: la opinión pública había cambiado, la gente estaba más receptiva a la prédica insistente de los defensores del mercado libre; las personas estaban decididas a defenderse de la voracidad de un Estado dispuesto a monopolizarlo todo, inclusive, el bien máspreciado al cual el ser humano puede aspirar —la libertad individual. En su prefacio de 1982 a la nueva edición de *Capitalism and Freedom*, Milton Friedman reconocía satisfecho: "as idéias expostas em nossos dois livros ainda se acham muito distantes da corrente intelectual predominante, mas são agora, pelo menos, respeitadas pela comunidade intelectual e parece que se tornaram quase comuns entre o grande público" (1985: 6). Margaret Thatcher ya era Primera Ministra de Inglaterra y Ronald Reagan, presidente de los Estados Unidos. Helmut Kohl acababa de ganar las elecciones en Alemania, el neoliberalismo se transformaba en una verdadera alternativa de poder dentro mismo de las principales potencias del mundo capitalista. Ya consolidados estos regímenes, Friedman, reclamaría de una cierta lentitud en la implementación de las políticas de liberalización llevadas a cabo por la gestión Reagan. La tiranía del statu quo, sostendría con la vehemencia que lo caracteriza, conseguirá imponerse de forma implacable si los defensores del libre mercado bajaban la guardia. Después de todo, se trataba de llevar hasta las últimas consecuencias un programa que, ahora sí, exigía la sociedad: "Ronald Reagan —escribiría Friedman en un pequeño y arrogante libro llamado justamente *Tyranny of the Statu Quo*— no ganó las elecciones por haber adaptado sus puntos de vista a aquello que los electores deseaban oír, sino porque el público había llegado a aceptar las ideas que Reagan llevaba dos décadas expresando. Durante casi todo ese tiempo, para cual-

quier político resultaba suicida basar su candidatura a la presidencia en tales ideas" (Friedman, 1984: 16).

131

Construir "verdades". He aquí el desafío y la función social que competentemente asumieron los intelectuales neoliberales durante los últimos 50 años. Claro que sus "verdades" pertenecen a un universo muy específico: son apenas una ficción de "verdad". Son, por llamarlas de alguna manera, "mentiras que parecen verdades".

Las fórmulas mágicas del discurso neoliberal en el campo educativo

Los neoliberales siempre han reconocido que las políticas educativas constituyen una de las esferas en la que con mayor intensidad se manifiesta la crisis de los estados contemporáneos.² La crisis de la educación es la expresión más clara de la crisis del Estado, observación que se deriva, en la perspectiva neoliberal, de dos hechos articulados. Por un lado, el monopolio estatal en la planificación y diseño de los servicios educativos impide la configuración y estructuración de un *mercado escolar* verdaderamente competitivo y dinámico. Por otro, la inexistencia de este mercado promueve el clientelismo, los frecuentes excesos de la burocracia estatal, el corporativismo y, fundamentalmente, una de las consecuencias más perversas que se deriva de todo sistema altamente centralizado: la imposibilidad de que los individuos elijan libremente.³

Este diagnóstico se construye sobre ciertos principios aparentemente incuestionables, los cuales justifican la implementación de una serie de estrategias orientadas a superar (también *aparentemente*) la crisis denunciada. Tales principios han tenido (y todavía tienen) en nuestras sociedades una enorme fuerza persuasiva. Son argumentos que configuran una retórica asumida, inclusive, por aquellos que más sufren los efectos discriminadores y excluyentes de la crisis educativa. Veamos algunas de estas "fórmulas mágicas".

"La educación funciona mal porque se gasta mal".

Desde la perspectiva neoliberal la crisis educacional refleja, básicamente, la incapacidad *gerencial* de los estados en garantizar una administración eficiente de los servicios sociales. En tal sentido, el sistema educativo funciona mal no porque falten recursos, sino porque falta una mejor administración de los recursos disponibles. El desafío es claro (al menos para los neoliberales): un gerenciamiento más eficiente de las partidas presupuestarias existentes puede permitirnos superar la alta improductividad de la escuela y, a partir de ahí, sentar las bases de una verdadera "revolución educativa".⁴ Enfrentamos hoy una crisis de *calidad*, crisis que puede y debe ser resuelta mediante una decidida reforma administrativo-gerencial. La receta es válida para cualquier gobierno, sea de izquierda o de derecha, ya que se trata de un diagnóstico ineludible que, en apariencia, describe con precisión lo que ocurre en nuestros sistemas educacionales.⁵

La "democratización de la escuela" ha dejado de ser, en la perspectiva neoliberal, un problema central. Inclusive porque la posibilidad misma de alcanzar la ansiada democratización, se subordina a una cuestión de orden mayor: la necesidad de administrar de forma eficiente los recursos ya existentes.⁶ En resumen, la educación funciona mal porque se gasta mal.

Sin embargo, la realidad transita por una senda cuyo paisaje es bastante diferente al que nos describen los neoliberales y sus intelectuales reconvertidos. Algunos datos pueden ayudarnos a entender mejor lo que ha ocurrido en materia de financiamiento educacional en América Latina durante los años 80, tendencia que, ciertamente, no ha sido revertida en los años 90.

Cuadro 1

América Latina: gastos de gobierno por sectores,
1980-81 y 1985-87 (en porcentajes del gasto total)

	1980-81	1985-87
Salud y Educación	24,4	18,4
Servicios económicos	19,3	13,6
Administración general	13,1	9,6
Defensa	7,7	6,8
Pago de intereses de la deuda externa	9,0	19,3
Otros	29,6	33,6

FUENTE: Cornia, G. & F. Steward, 1991, Sistema fiscal, ajuste y pobreza, Colección Estudios Cieplan N° 31, en base a datos del FMI; citado en: Calcagno, A. E. & A. F. Calcagno, 1995, *El universo neoliberal. Recuento de sus lugares comunes*, Alianza Editorial, Buenos Aires.

Cuadro 2

Crecimiento del PBI por habitante, 1981-1989

América Latina	-8,3
Argentina	-23,5
Bolivia	-26,6
Brasil	-0,4
Colombia	+13,9
Costa Rica	-6,1
Chile	+9,6
Ecuador	-1,1
El Salvador	-17,4
Guatemala	-18,2
Haití	-18,6
Honduras	-12,0
México	-9,2
Nicaragua	-33,1
Panamá	-17,2
Paraguay	0,0
Perú	-24,7
República Dominicana	+2,0
Uruguay	-7,2
Venezuela	-24,9

FUENTE: Weffort, F., 1992, *¿Qual democracia?*, Companhia das Letras, São Paulo. Cuadro elaborado en base a datos de la CEPAL, excluida Cuba.

AMÉRICA LATINA: gastos de la administración central
para el sector educación y para el pago de intereses de la deuda.
Datos comparativos 1972-1989 (en porcentajes de los gastos totales).

	Educación		Pago de intereses	
	1972	1989	1972	1989
Argentina	20,0	9,3	20,0	18,7
Bolivia	s/d	20,3	s/d	22,2
Brasil	8,3	4,2	18,3	56,7
Costa Rica	28,5	17,0	17,2	25,9
Chile	14,5	10,1	16,3	33,0
Ecuador	27,5	23,4	22,6	32,3
El Salvador	21,9	17,6	39,0	26,9
Honduras	22,3	s/d	18,1	s/d
México	16,4	12,3	13,4	61,1
Panamá	20,7	19,1	29,1	23,6
Paraguay	12,1	11,4	32,7	39,1
Perú	23,6	15,6	23,6	40,4
República Dominicana	14,2	s/d	18,3	s/d
Uruguay	9,5	7,9	12,2	19,1
Venezuela	18,6	s/d	24,8	s/d

FUENTE: Elaborado en base a datos del Banco Mundial, *Rapport sur le developpement dans le monde de 1991*; citado en: Calcagno, A. E., 1992, *El financiamiento de la educación en América Latina*, Organización de Estados Iberoamericanos.

El Cuadro 1 permite apreciar cómo, en América Latina, la reducción del gasto público social ha estado directamente vinculada a la definida prioridad gubernamental de hacer frente al pago de los intereses de la *deuda externa* y a la necesidad de recobrar el equilibrio fiscal de las economías. Las partidas presupuestarias para el sector educación han disminuido de forma creciente durante los últimos años; lo cual cobra mayor relevancia cuando se considera el proceso de involución económica sufrido por América Latina en este período. En efecto, la reducción del gasto público social se articula al deterioro histórico del Producto Bruto Interno (PBI) en los países de la región. Dicho de forma más simple: no sólo se reducen las partidas presupuestarias asignadas al sector educacional, sino que también se reduce el volumen de recursos disponibles para la distribución. Según muestra el Cuadro 2, el índice de crecimiento del PBI *per capita* en América Latina ha sido, para el período comprendido entre 1981-1989, de -8,3 (indicador promedio que distorsiona el deterioro aún mayor sufrido por algunas economías latinoamericanas, particularmente: Nicaragua, Bolivia, Venezuela, Perú y Argentina). La información relativa a los gastos de la administración central para el sector educación, discriminada por países (Cuadro 3), especifica el deterioro al cual hacemos referencia, asociado al brutal aumento que han sufrido, especialmente en países como Brasil y México, los gastos destinados al pago de intereses de la deuda. Tal como sostiene Alfredo E. Calcagno:

"[...] esta política redundó en una drástica disminución de la inversión pública, con el deterioro de la infraestructura (en especial de la áreas marginales). Paralelamente, se degradaron los servicios públicos, no sólo por la falta de inversiones,

sino de recursos corrientes para su funcionamiento; frente a esa realidad, los grupos de altos ingresos optaron por utilizar servicios privados de educación, salud y seguridad. Al mismo tiempo, los grupos de menores ingresos perdieron un mecanismo compensador. La regresividad se hizo mayor aun por la supresión de ciertos subsidios, en especial a los alimentos" (Calcagno, A. E., 1992, op. cit.: 10).

La conclusión es elocuente y poco tiene que ver con la aparentemente innegable "verdad" revelada por los gurús neoliberales: los gobiernos latinoamericanos no gastan "mal" en educación, gastan poco y cada vez menos.⁷

Igualmente debemos reconocer que, en cierto sentido, el diagnóstico neoliberal no es del todo equivocado. En efecto, si bien los gobiernos de la región gastan cada vez menos, lo poco que gastan lo han gastado mal. El problema es que gran parte de los neoliberales de hoy han sido, en el pasado, obsecuentes dirigentes de las dictaduras que han "mal-gastado" el dinero público. Si alguien es responsable de que esto ocurra, son ellos mismos. Los intelectuales reconvertidos que tan deslumbrados hoy se encuentran por la *eficiencia* y la *competitividad* del sistema educativo, harían bien en leer las estadísticas del propio Banco Mundial, institución a la cual, por cierto, rinden culto y adoración.⁸ Y según esas mismas estadísticas podemos concluir que: *la educación funciona mal -entre otras razones- porque ha habido un profundo proceso de desinversión promovido, históricamente, por aquellos mismos sectores que hoy proponen llevar a cabo el ajuste financiero del sistema educacional y la reducción del gasto público en educación.*

Que los neoliberales no reconozcan su responsabilidad en la crisis, no quiere decir que no dispongan de un argumento que les permita identificar a sus hipotéticos "culpables". Para eso disponen otra nueva fórmula mágica:

"Los principales responsables de la crisis educacional son los profesores porque están mal formados".

Pocos argumentos neoliberales han tenido tanto impacto en la opinión pública, como el que tiende a responsabilizar a los docentes por la crisis educacional. El razonamiento es simple: si las escuelas funcionan mal es porque aquellos que tienen la principal responsabilidad sobre los procesos educativos (los profesores), trabajan mal. Y si ellos trabajan mal, es porque saben poco. Semejante argumento se asocia a otro que goza también de un prestigio aparentemente indiscutido: la responsabilidad por la formación de los profesores es un asunto que compete a los propios profesores. Desde la perspectiva neoliberal, la competencia técnica es una cuestión de esfuerzo y mérito individual, de responsabilidad y dedicación constante de cada uno por mejorar su propio desempeño laboral. Si la escuela funciona mal es porque se ha difundido una cultura terriblemente *prejuiciosa* entre los profesores.

A pesar de la supuesta coherencia lógica del citado argumento, la realidad nos presenta otros matices. En efecto, estudios recientes demuestran que, en lo referido al desempeño laboral de los profesores, dos tendencias se han profundizado en los últimos años: el pluriempleo y el deterioro salarial. Los maestros trabajan más, en más de un establecimiento educacional, en peores condiciones y cobrando salarios cada vez menores. El problema central radica en las condiciones de trabajo, las cuales, como es obvio, no son definidas individualmente por los docentes, sino que son producto de decisiones y opciones políticas asumidas por las administraciones gubernamentales. Esta es una tendencia presente y constante en todos los países de América Latina, especialmente en aquellos países que han aplicado los intransigentes programas de ajuste económico promovidos por el Banco Mundial.⁹

Argentina es un trágico, aunque ilustrativo, ejemplo de esta tendencia.¹⁰ En efecto, como señala, a partir de datos oficiales, un informe reciente del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), casi el 50% de los 164.879 docentes de esa provincia desempeñan tareas educativas en *por lo menos* dos instituciones escolares. Si se consideran conjuntamente las tareas escolares y extra-escolares realizadas por los/las docentes, se verifica que el

80% de los/las profesores/ras se desempeñan en más de un trabajo dentro o fuera de las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires (datos de febrero de 1996). En resumen: la gran mayoría son, además de docentes, profesoras/es particulares, costureras, digitadoras, reposteras, peluqueras, vendedoras ocasionales de cosméticos, ropa infantil, bijoutería y, todas ellas, atienden las obligaciones domésticas.¹¹ Existen quienes, además de estas tareas, realizan tareas militantes en algún sindicato o partido político, aunque, en la perspectiva neoliberal, semejantes asuntos son perfectamente prescindibles y, de modo general, suelen interferir en el buen desempeño profesional de los docentes.

Cuadro 4

Evolución del salario docente en Argentina para tres categorías
1987-1992 (base 1987=100)

Año (1)	Maestro	Profesor Secundario	Profesor Universitario(2)
1987	100	100	100
1988	79,3	94,0	107,6
1989	66,1	77,5	100,0
1990	54,8	64,3	74,6
1991	49,9	56,7	69,2
1992	47,0	52,7	64,6

(1) Se consideran los promedios anuales.

(2) Corresponde a: maestro de grado (escuela común); profesor de enseñanza media con 30 hs. cátedra; profesor universitario categoría titular con dedicación exclusiva. En todos los casos se consigna el salario correspondiente a 24 años de antigüedad.

FUENTE: Datos elaborados por Bernardino Gurman, según información del Ministerio de Educación de la Nación y Secretaría de Hacienda.

Esto significa que: por cada \$ 100 que un *maestro de escuela primaria* recibía en 1987, en 1992 recibía \$ 47; por cada \$ 100 que un *profesor de nivel medio* recibía en 1987, en 1992 recibía \$ 52,7; por cada \$ 100 que un *profesor universitario* recibía en 1987, en 1992 recibía \$ 64,6.-

Frente a esta situación, los neoliberales sostienen que, en realidad, "todos se han visto perjudicados por la crisis" y que la situación de los profesores no es muy distinta a la que han sufrido otras categorías laborales, entre ellas, los mismos empresarios. Dejando de lado el hecho de que los grandes grupos empresariales siempre han lucrado y realizado buenos negocios en tiempos de crisis, los datos indican que, incluso entre los propios trabajadores, aquella categoría que más se ha visto perjudicada salarialmente ha sido la de los profesores. Esto es claro en algunos países de América Latina. Volvamos a la Argentina: el **Cuadro 5** da cuenta de cómo los profesores universitarios (sólo por tomar un ejemplo) han visto deteriorar sus salarios mucho más que otras categorías laborales.

Vale destacar que la comparación anterior se basa en asignaciones salariales correspondientes a *personal no calificado* de algunas actividades industriales y de la construcción, considerando las retribuciones básicas de convenio; mientras que, en el caso docente, corresponden a un profesor titular universitario con dedicación exclusiva y 24 años de ejercicio profesional.

Cuadro 5

Deterioro salarial del profesor universitario comparado a salarios básicos de convenio para personal no calificado en algunas actividades industriales y de la construcción (base 1988 = 100)

	1988	1991
Profesor universitario	100	64,3
Alimentación	100	81,5
Textil	100	76,1
Calzado	100	109,1
Madera	100	85,2
Gráficos	100	82,7
Jaboneros	100	96,3
Metalúrgicos	100	77,7
Mecánicos	100	84,8
Plásticos	100	86,3
Construcción	100	74,8

FUENTE: elaboración propia en base a datos del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social e ídem Cuadro 4.

Por otro lado, debemos reconocer, nuevamente, que la segunda fórmula mágica del neoliberalismo contiene una pequeña dosis de verdad: los profesores no siempre se han formado (ni han sido calificados) como para asumir con eficiencia una tarea pedagógica de calidad al interior de las salas de clase. Pero también aquí debemos reconocer que tal problema remite a la propia naturaleza antidemocrática de las políticas gubernamentales implementadas en el campo educacional; asunto que los neoliberales no parecen dispuestos a admitir. Privatizar la responsabilidad de este proceso, atribuyéndoselo a los propios profesores de forma individual, es apenas un recurso discursivo coherente con los principios que normativizan la retórica conservadora de nuestras élites intelectuales. Nada de esto puede ser defendido con una mínima apoyatura empírica. En primer lugar, porque, tal como hemos demostrado, los datos indican un claro deterioro en las condiciones del trabajo docente (bajos salarios y pluriempleo). En segundo término, porque varias experiencias llevadas a cabo en América Latina evidencian la voluntad de las organizaciones democráticas del profesorado (sindicatos y asociaciones profesionales) por contrarrestar los terribles efectos que la falta de formación produce en el desempeño cotidiano de los trabajadores de la educación. Un número nada despreciable de experiencias de formación docente implementadas por las organizaciones sindicales de profesores y, en algunos casos, por las universidades públicas, demuestran el interés creciente de estas entidades por contrarrestar los efectos perversos de un conjunto de políticas que, deliberadamente, han generado una intensa y progresiva desvalorización de la actividad del magisterio (siendo la descalificación formativa de los docentes apenas uno de sus indicadores más visibles). El neoliberalismo profundiza estas tendencias y encubre sus efectos al responsabilizar a los profesores y a sus organizaciones democráticas por la decadente calidad de la educación pública.

Segunda conclusión: *la educación funciona mal, entre otras razones, porque los profesores han visto reducidos sus salarios a condiciones de extremo deterioro, al mismo tiempo en que las condiciones de trabajo han empeorado notoriamente con la difusión creciente y paulatina del pluriempleo.* Este es un "detalle" que los neoliberales se olvidan de mencionar.

Si la problemática de los docentes es cuanto menos conflictiva, parecería existir un argumento sobre las razones que motivan crisis de la educación, que pocos se animarían a poner en duda:

Debemos resaltar aquí que cuando los neoliberales se refieren al "mundo del trabajo", en realidad, están haciendo mención al "mundo del empleo". En este sentido, nos enfrentamos ante una aparente paradoja: nunca tanto como hoy se enfatizó que la educación sólo sirve para desempeñarse en el puesto de trabajo mientras que, al mismo tiempo, nunca tanto como hoy los puestos de trabajo se han visto eliminados de forma tan dramática.

La consecuencia es clara: aceptar que la educación debe formar para el mercado del empleo es aceptar que la educación debe formar para la "competencia" en un mercado de puestos de trabajo cada vez más reducido. En la perspectiva neoliberal el mercado de trabajo es un dato inmodificable. Es la educación la que debe adaptarse a las demandas de este mercado, el cual formula requerimientos específicos a una esfera educacional que debe responder con rapidez, eficacia y flexibilidad a las señales intermitentes que él emite.

La perspectiva apologética del neoliberalismo oculta que es precisamente *en el mercado* donde se encuentran las raíces de la exclusión social y, de forma específica, de la *exclusión educativa*. Si la educación debe formar para el desempeño en el puesto de trabajo (generando lo que los neoliberales llaman *empleabilidad*) y, al mismo tiempo, el problema del empleo se resuelve por la dinámica misma de las fuerzas del mercado, debemos aceptar, lógicamente, que la educación debe formar para el mercado laboral tal cual es y tal cual funciona. Una vez más, la retórica conservadora de nuestros intelectuales reconvertidos se deja deslumbrar por lo que no son sino apenas mentiras que parecen verdades. El mercado de trabajo para cuyo desempeño competitivo deben ser formados nuestros niños es un espacio brutalmente discriminador. Pensemos, por ejemplo, en el caso brasileño, donde:

- i. el 20% más pobre de la población concentra el 2,6% de la renta nacional, mientras el 10% más rico, el 48,1%.
- ii. 12.263.397 personas trabajan ganando *menos de un salario mínimo* por mes (U\$S 100), de las cuales 8.093.955 trabajan más de 40 hs. semanales.
- iii. donde 41,6% de las mujeres que trabajan ganan *hasta un salario mínimo* (siendo que en el Nordeste ese porcentaje se eleva a 60,7%).
- iv. en el cual, sólo 2,3% de las mujeres que trabajan ganan entre 10 y 20 salarios mínimos, y apenas 0,7% gana más de 20 salarios mínimos (más de U\$S 2.000).
- v. un mercado en el cual, más de 30 millones de brasileños que están desempeñando alguna actividad laboral no poseen cartera de trabajo firmada, son cuenta-propistas o trabajan sin recibir remuneración (expresión clara de la vigencia de prácticas esclavistas en un país que se encuentra entre las diez primeras potencias industriales del planeta).
- vi. donde el salario medio de un ejecutivo es equivalente a 57 salarios de un obrero.
- vii. un mercado de trabajo, donde 45 de cada mil niños mueren antes de cumplir un año, número que en el Nordeste crece a 75 de cada mil.
- viii. donde la esperanza de vida de quienes ganan *hasta un salario mínimo* es de 56,9 años, y de los que ganan *más de 5 salarios mínimos* es de 71,3 años.
- ix. donde hay más de 25 millones de analfabetos, de los cuales la mitad habita el paupérrimo Nordeste (13.794.582, en 1990).
- x. donde 35,5% de las personas ocupadas son analfabetos totales o funcionales, cifra que en el Nordeste se eleva a 58,9% de las personas que trabajan, etcétera.¹²

Podríamos continuar hasta el infinito mencionando otros datos que constituyen una verdadera galería del terror de la miseria y de la exclusión social. Podríamos citar, por ejemplo, la obvia correlación entre discriminación racial y analfabetismo; el hecho de que las mujeres sufren más íntegramente los mecanismos de exclusión existentes tanto en el mercado de trabajo como en el mercado educacional; el terrible impacto que tales procesos tienen sobre los jóvenes, etcétera.

138 Pero los ejemplos citados alcanzan para poder percibir que el mercado al cual se refieren *acépticamente* los neoliberales es excluyente y estructuralmente desigual.

Ajustar la oferta educacional a las demandas del mercado de trabajo es "ajustar" la educación a *ese* mercado. Un mercado que divide, desintegra y, de forma implacable, aplasta las esperanzas de una vida digna en millones de personas que no tuvieron siquiera el privilegio de haber nacido *ciudadanos*.

Si las consecuencias de semejante argumento son obvias, no menos obvia puede ser nuestra conclusión: *la educación funciona mal —entre otras razones— porque el mercado de trabajo funciona "mal", porque excluye y discrimina, porque él es en nuestras sociedades un mecanismo de diferenciación profundamente antidemocrático.*

Los neoliberales están teniendo un gran éxito en imponer sus argumentos como las verdades incuestionales que se derivan de la naturaleza misma de los hechos. Ocurre que si sus argumentos son, tal como hemos tratado de demostrar aquí, apenas "mentiras que parecen verdades", las estrategias que de ellos se derivan no podrán tener otra consecuencia que la profundización de los terribles mecanismos históricos de discriminación y exclusión educacional ya existentes en nuestras sociedades. Desarticular la supuestamente incuestionable racionalidad natural del discurso neoliberal constituye apenas uno de los desafíos que tenemos por delante. Sin embargo, se trata de un desafío del cual depende la posibilidad de construir una nueva hegemonía que de sustento material y cultural a una sociedad plenamente democrática e igualitaria.