La ONDA digital

Revista de análisis y reflexión

Montevideo Uruguay – 2015

HACE UNOS DOSCIENTOS AÑOS

Inicio y origen de la escuela publica

Solo hay amos donde hay esclavos.
(Ghandi)

1. La educación y la institución escolar

Aunque la escuela es un fenómeno más bien reciente en la historia de la humanidad, existe la impresión generalizada de que su presencia data de mucho antes, quizás porque evidencia un gran arraigo con el hacer cotidiano de la sociedad moderna, ocupa un lugar determinante en ella y es difícil —al menos en la actualidad— de que sea reemplazada con éxito en su tarea de «construcción social de la realidad» (Berger y Luckmann, 1968), como también porque sustituyó con éxito, *desde la funcionalidad social, la labor que otrora hacían la familia, la parroquia, el sindicato, los gremios y otras instancias que cumplieron, sin el oficio profesional ni sistemático de la institución escolar, la tarea de educar.*

La escuela se inicia y se instala en la Europa moderna, impulsada esencialmente por razones religiosas propias de la adoctrinación que motivan las propuestas sustentadas por la Reforma y la Contrarreforma.

Su extensión siguiente se debe a razones políticas propias del proceso de construcción de la ciudadanía en el continente. El cambio de la sociedad tradicional a la moderna se produce, efectivamente, tras el cambio político de «gobernar territorios a gobernar personas» (Foucault), lo cual provoca el diseño y la instalación de instituciones dedicadas a la socialización, que, con el paso del tiempo, han ido cediendo terreno, ante las dificultades por mantenerse actualizadas. Este nuevo esquema de pacto social es el que ha puesto en crisis a la institución escolar, a la par de otras instituciones sociales más longevas y preponderantes, y da cuenta de los desafíos mayúsculos que se enfrentan en este ámbito.

Solamente hace unos doscientos años que la educación fue considerada como un deber del estado nacional. A partir de ello, se tradujo en lo que conocemos como la política pública al respecto. En el caso latinoamericano, la extensión de la escuela y de sus dilemas —presentes con nuevos rostros desde entonces hasta el día de hoy— como una preocupación y una responsabilidad del estado es tributaria de los movimientos independentistas de los siglos xviii y xix que despertaron al continente americano, y fue un ideal asumido por las impúberes repúblicas, que trataron, con éxitos muy relativos y diferentes, de organizar los sistemas de educación, sustentados, esencialmente, en la escuela pública municipal.

La expansión de la educación en las décadas siguientes fue producto de la creencia de que era un imperativo ineludible para que el pueblo, los ciudadanos y la sociedad pudieran hacer efectiva su soberanía, de forma que una tarea importante e inminente de los sistemas escolares, asentada en la institución educativa, fue la construcción de los procesos identitarios de la «cultura del estado nación» que caracterizan a la sociedad moderna, más bien con un fuerte asiento en la socialización primaria y secundaria de sus

ciudadanos. De esta forma, la escuela nace con la finalidad de formar a las élites directivas de la ciudadanía, meta a la que se le suman prontamente otras, y, conforme el contexto socioterritorial en el que se sitúa, aquellos establecimientos educacionales para los líderes de la sociedad tendrán una impronta diferente de los implementados para los hijos de trabajadores o para la formación de los nacientes sectores medios que generó la industrialización, tarea no menor que guía su hacer hasta los procesos de masificación de la educación, propios —en la región— de la segunda mitad del siglo xx.

Dichos procesos sociales incidieron en que la educación empezara a comprenderse y vivirse como algo fundamental para el conjunto de la sociedad. Esta alta estima de la educación incidió para que los actores políticos relevantes e intelectuales que por aquellos años reflexionaban sobre ella compartieran el mismo principio: *la educación es buena y deseable para toda la población*. De ello se desprendía la propuesta (política) que esta debía promoverse, fomentarse y/o mejorarse. La educación adquirió, así, un halo sagrado y la escuela comenzó a comprenderse como un templo al que debía asistirse con regularidad.

Las importantes transformaciones socioeconómicas que se implementaron en las naciones latinoamericanas tras los movimientos independentistas del siglo xix hicieron que, en esos años y producto de su efecto, la educación adquiriese el carácter de un bien vital para amplios sectores de la población, los que se relacionaron con los adelantos en los medios de transporte (energía a vapor y utilización del hierro en naves y ferrocarriles), los cuales —a su vez— impulsaron la urbanización de las sociedades, al inaugurarse un proceso sostenido de migración del campo a la ciudad, lo que generó un crecimiento explosivo de la población en pueblos, puertos y ciudades, y que se desarrollaran nuevas formas de producción de corte industrial. Ambos factores, urbanización e industrialización, fueron determinantes sobre la escuela y la escolarización de la población e hicieron ineficientes los procesos tradicionales al respecto, debido principalmente al hecho de que los adultos no conocían el emergente escenario que debían enseñar. A raíz de esta situación, enseñanza y escuela se unieron, de esta manera, se validó la escuela como el referente de la educación. A razón de ello, la educación formal se comprendió como el principal medio de socialización y se entendió que debía ser llevada a cabo por especialistas que contaran con los conocimientos y los recursos necesarios para tan delicada función, lo cual dio paso a la incipiente profesionalización de los maestros.

La necesidad de entender este nuevo escenario social y económico que se avecinaba, por entonces a una velocidad nunca vista y con la fuerza imparable de los procesos de industrialización, hizo que aumentase, por parte de los sectores medios y populares, la demanda de educación formal, fenómeno que tuvo una gran presencia en los indicadores educativos. Hacia fines del siglo xix, se multiplicaron considerablemente las cifras de cobertura, entendiendo que la brecha al respecto era relevante de cubrir incluso un siglo después, no obstante, el salto propiciado por esta iniciativa fue determinante en la región.
Este efecto es claramente atribuible a la promoción de la mejora social que se instala a la par de los procesos de masificación de la educación, como fenómenos concomitantes. No obstante estos no siempre fuesen en el sentido predefinido por los mentores de la escuela, no es menos cierto que dan un gran impulso para que las propuestas que apuntan en la promoción social vayan de iniciativas aisladas, muy precisas y con un gran componente paternalista, hacia fórmulas institucionales de mayor envergadura asociadas a esa perspectiva. El impulso que trajo la escolarización en el continente fue irreversible, de ahí que alfabetización y escolarización fueran sucesos indivisibles.

La enseñanza formal fue paulatinamente transformándose en una etapa obligatoria para niños y niñas, y en tanto aumentaron los ingresos de los estados, esencialmente derivados de los tributos por los incrementos productivos, la educación se fue fortaleciendo. No obstante, la herencia cultural de los imperios invasores de América había instalado la idea de que la educación debía tener un carácter humanista y lo que hacía falta era su mejora. Había voces que señalaban la existencia de una disociación

significativa entre lo enseñado por la educación y las necesidades de la sociedad, lo que provocó que aquella no sirviese a nobles fines, sino, al contrario, valiese para que se adoctrinara a las personas en el orden dominante o bien para producir buenos trabajadores. Dichos debates—por cierto— siguen hasta nuestros días, matizados bajo los contextos respectivos, puesto que se entiende que la educación, lejos de tener un carácter neutro, ha sido un instrumento potente de cambio o de dominación, con todas sus posibilidades intermedias, de modo que existe evidencia razonable tanto para unos como para otros. Este marco es fundamental para comprender el escenario de la escuela en el siglo xxi e identificar las transformaciones profundas acaecidas en la educación en el paso del siglo xix al xx, a saber: primero, los inicios de su masificación, que culminan, en el mejor de los casos, en el siglo xx, y es materia aún pendiente de varios países de la región; segundo, su propuesta de articulación en un sistema educacional, cuestión formalmente lograda, y, tercero, su orientación nacional como contribución a los procesos identititarios, cuestión que siempre será perfectible. Si bien estas cuestiones siguen vigentes en el siglo xxi —bajo diferentes adecuaciones—, la institucionalidad escolar asume y es demandada por nuevas formas de enfrentar estos desafíos y complejidades, muy superiores, según se cree, a los de la fase reseñada y que se centran esencialmente en la necesaria y urgente corrección de las grandes desigualdades sociales que azotan al continente latinoamericano: «la desigualdad en educación es el medio más importante por el que se realiza la selección laboral y por eso es el medio más importante por el cual se transmiten las ventajas y las desventajas de generación en generación» (Naciones Unidas, 1975: 68).

2. La morfología invariante de la institución escolar

Al poco andar, la escuela pasó de las políticas de adoctrinamiento y socialización de sus estudiantes a una combinación de funciones de socialización diversas, a las cuales se agregó esencialmente, en palabras de Gramsci (1949), la capacitación de sus integrantes en habilidades cognitivas, tanto para un desempeño básico en la sociedad, fundamentalmente correspondiente a lo que se entiende por la educación en la escuela pública, como para que los sectores sociales más pudientes e influyentes se pudieran formar en habilidades superiores.

Ciertamente, el optimismo que conlleva la educación como factor clave en el progreso personal y social, incluyendo en esta dimensión «la sustentación del pacto social derivado de la armonía social», se prolonga con cierta dificultad hasta nuestros días, en tanto los actores sociales parecen revisar en forma creciente si sus derechos y deberes son adecuadamente balanceados con los de los restantes actores, incluidas las empresas y el estado, materias que han sido el detonante de los conflictos sociales y políticos de inicios de la presente década de este siglo en varios países de la región. Ello representa un desafío de proporciones a la institucionalidad educativa, el cual ha puesto en jaque su presencia. Aunque resulte contradictorio a simple vista, pese a estos conflictos, marcados esencialmente por las debilidades que registra la escuela en la mejora social de los grupos más necesitados, la educación sigue siendo pensada como un factor clave de desarrollo y la gran esperanza de la promoción social, cuestión que para nada es un tema menor, sino que, por el contrario, permanece como la principal herramienta de la esperanza de conseguir un mundo más justo. Ello se desprende de las mismas demandas por una educación de calidad que han sido la tónica de los movimientos sociales propios del siglo xxi, al igual que de las citas internacionales más recientes que están en esta perspectiva, tras los discretos logros de las reformas educativas formateadas por el Banco Mundial en los años noventa en Latinoamérica, que se centraron en el aporte de la escuela a los aspectos instruccionales y dejaron más de lado cuestiones capitales que se relacionan con la construcción de una sociedad más justa, lo cual constituye el eje de los temas más álgidos del presente.

En atención a los requerimientos expuestos, se puede constatar que no ha mermado en grado sustantivo la confianza en la educación como instrumento indispensable del desarrollo personal, social y económico, sino que, principalmente, ha cambiado el énfasis asumido: desde una convicción más social —dominante hasta los años setenta— hasta una más individual,

fuertemente enraizada después de los años ochenta, para sumirse en una crisis profunda de un nuevo diseño institucional presente en los inicios de esta segunda década del siglo actual, período del cual se está saliendo hacia un marco de políticas públicas derivadas de las subjetividades de los actores en esta emergencia de una nueva cuestión social (Tenti, 2008).

Pero este camino ha sido más largo y complejo de lo que se ha señalado. Los avances en la escolarización de los grupos poblacionales más vulnerables son y han sido lentos, y, más aún, el registro de estándares competitivos en los indicadores educativos más impactantes es una tarea esencialmente pendiente, cuestión que ha sido muy variable según la realidad territorial de que se trate, elementos que conforman un panorama complejo para el hacer cotidiano de la escuela.

Han sido las grandes demandas sociales de educación las que han cambiado el carácter de la escuela, desde una mirada centrada en sí misma hasta una interesada en su rol social, así como la ampliación de su tarea respecto a la movilidad de los sectores populares, cuestión que, con diverso mérito, se comienza a presenciar hacia fines de la primera mitad del siglo xx, cuando el estado moderno republicano ya había asumido plenamente, en muchos países de la región y no solamente en el plano discursivo, que la implementación de la instrucción obligatoria era una de sus tareas más relevantes en este campo, deber indivisible y consustancial con aquella de validación del acuerdo social imperante para legitimar el orden vigente en la sociedad.

Ante el nuevo protagonismo del estado moderno en este campo, se levantaron posiciones doctrinarias, de corte ultraliberal, que se opusieron a la iniciativa, al entender que el estado coaccionaría al individuo y a las familias, al obligar a los niños a asistir a la escuela. Pensaban que el estado debía estar al servicio de las personas y no transformarse en un agente de su sujeción. No obstante, estas visiones no progresaron en el tiempo, pese a que estaban íntimamente relacionadas con la visiones políticas y religiosas conservadoras, postura de quienes no deseaban que el estado pudiese transformarse en el principal agente educacional de las nacientes sociedades latinoamericanas, pues incluía el riesgo de otorgarle la capacidad de detentar un monopolio del poder ideológico y/o doctrinal. Los sectores asociados a los fundamentalismos religiosos temían, en el fondo, que la educación pública se transformase en expresión de los intereses del gobierno de turno y, finalmente, fuera así la educación oficial, lo que, por cierto, ocurrió y dio vida a ese reparo.

Adicionalmente, la institucionalidad republicana implicó la generación de un sistema integrado de educación, al menos en lo formal, de escuela primaria y secundaria, aunque, en los hechos, las diferencias de calidad y de cobertura fueran notables. La supresión de esta dualidad se entendió como imperiosa, pues su mantenimiento sólo hacía, siguiendo las comprensiones de José Carlos Mariátegui, que los estudiantes de sectores populares, por mucha inteligencia y capacidad que tuviesen, se vieran imposibilitados de acceder a los liceos o a las universidades, al mismo tiempo que favorecía a los estudiantes de las clases altas, que, independientemente de sus méritos, siempre accedían a los niveles mayores de instrucción (Mariátegui, 1925: 50). Esta afirmación da plena cuenta del fenómeno que se analiza: la construcción de la escuela ha tenido un diseño claramente imperecedero, puesto que no obstante haberse transformado en el tiempo, sus adecuaciones son claramente mínimas, esencialmente en cuanto ha sido forzada hacia la promoción de la mejora social, con lo cual ha asumido más tareas vinculadas a las condiciones contextuales de la población y algo menos referidas a la esencia del enseñar, siguiendo el *ethos* igualitario plasmado por Domingo Faustino Sarmiento en su presencia en el cono sur de América (1856), en una educación común, gratuita y laica como vía privilegiada para el ascenso social.

Pese a todos los cambios realizados, la institución escolar como organización ha experimentado menos transformaciones de las que se supone debían tener lugar en su seno. Su organización basal, «aula, estudiantes y maestros», sigue siendo la misma. A ella, se han agregado infraestructura, equipamiento y otros componentes secundarios de la

«función de producción educacional» y, de acuerdo con el contexto, una serie de políticas sociales destinadas a generar una equidad mínima para aquellos que no disponen de condiciones básicas para estudiar. Son estas políticas las que han cumplido el rol de garantizar las oportunidades, siguiendo a Roemer (2000), y forman parte del sustento de aquellas políticas públicas orientadas, precisamente, a apoyar la función de promoción de la mejora social. Por lo tanto, más que la escuela plantearse un cambio morfológico, se proponen políticas que dan soporte al rol social que ha de cumplir la institución, sin alterarla en lo sustantivo, es decir, en el espacio social que ocupa ni en sus prácticas de organización.

Es innegable que, en su andar de estos dos siglos, la institución académica se ha complejizado en su funcionamiento, así como en la gestión en todo plano y dimensión, en las tareas que cumple, en la cantidad de personas que atiende, en la diversidad de las atenciones que debe prestar, etc. Pero, en su esencia, sigue siendo una institución basada en la relación entre *el maestro, el estudiante y las condiciones de aprendizaje*, habilitante y certificadora de aquellos aprendizajes definidos como relevantes por la sociedad.

Esta condición está en el sentido mismo de su existencia como institución social dedicada a la enseñanza, lo que implica que los docentes, a pesar de los cambios, mantienen un rol determinante en su proceder. Aunque este haya mutado y actualmente sea menos gravitante que otrora, la institución escolar se sostiene en la misma base que la generó: la labor de los docentes, ahora actualizada bajo exigencias de profesionalización creciente, en un tiempo académico excluyente de otras actividades paralelas, en la obligatoriedad de su asistencia y presencia, en la enseñanza de habilidades, en el desarrollo de capacidades y competencias, tanto para el desempeño social, como para el éxito en la misma empresa educativa, que finalizarán más tarde, de estar todo debidamente ensamblado, en su certificación e incorporación al mundo del trabajo y/o en la consecución de estudios y su inserción laboral.

Los cambios que experimenta su orientación unitaria o comprensiva, por señalar algunos, se producen conforme a la historia de los procesos sociales y económicos que la afectan, entendiendo que gran parte de los procesos de reforma y cambio a los que se ha visto sometida la educación formal y la escuela en su breve historia responden más a los conflictos de la estructura social vigente que a demandas autogeneradas de mejor cumplimiento de su rol. Esto es aplicable también, en la actualidad, a los avances en el campo de la privatización de su propiedad o de su gestión1.

Estas políticas no se originan desde los sistemas educativos, sino que provienen de extramuros y responden a ideologizaciones y posiciones políticas dominantes en determinados momentos acerca del rol del estado y el sentido de lo social. Hasta la fecha, si bien han tenido impacto en las funciones de la escuela, no han sido lo exitosas que querían sus autores en modificar su naturaleza, pues el objeto de la educación es imposible de cambiar y, en razón de ello, la crisis actual es provocada por la pugna neoliberal que buscó, sin éxito total, alterar esta dimensión.

Distinto es el caso de la teorías pedagógicas y de lo que hoy llamamos «modelos curriculares», los cuales, aunque resulte una paradoja, se insertan en la institución escolar adaptándose a su funcionalidad, a las limitaciones que tiene, y desde esta visión proyectan su transformación, no siempre desde un enfoque rupturista, sino, esencialmente, de cambios progresivos o graduales. Muchos de estos cambios tienen que ver con las tareas y los roles que desarrolla la escuela, aunque, esencialmente, más que agregar nuevos deberes a los ya definidos, lo que se propone es un mejor cumplimiento, una mayor eficiencia y eficacia en su actuar.

De esta forma, la tradición reformista o renovadora encuentra en Dewey, Rousseau, Ferrière y Freinet propuestas centradas en la función social de la institución escolar para sincronizarlas con las demandas de la construcción de una sociedad «inclusiva», al decir de hoy. En tanto Montessori, Decroly, Piaget, Skinner y Vigotsky, por mencionar otros, centran sus aportes en los mejores aprendizajes, pero sin, necesariamente, alterar la escuela en lo sustantivo, es decir, proponen adecuaciones dentro de la institucionalidad

vigente. Unos más que otros (Nill, Makarenko) critican a la escuela, aunque sus críticas, en lo esencial, no salen del sistema educacional.

Es interesante ver que, desde la educación, todas las propuestas de cambio y mejoramiento del sistema pedagógico tienen su centro en la institución académica o bien es uno de sus ejes fundamentales. Incluso las propuestas políticas que, a mediados del siglo xx, se planteaban en el bloque socialista tenían como eje el reforzamiento de la escuela pública primaria y secundaria, solamente que con otras pautas de socialización. Las críticas se centran en el rol de la educación, en el extramuros de la escuela, cuestión que, como hemos dicho, sacraliza su hacer para unos y otros, como una institución insustituible en su función. Esta condición es la que le ha otorgado, en su esencia, una morfología invariante.

Rompen este marco dos destacados pensadores situados en América Latina2: Illich y Freire. El primero —que, si bien es de origen europeo, su experiencia se produce en el continente americano— adopta un desarrollo de la visión renovada de la educación con un rol muy diferente de la escuela y de la educación para la sociedad. El segundo autor, originario de Brasil, hace sus propuestas básicamente omitiendo a la institución escolar. Ambos están inmersos en los movimientos sociales y políticos que explotan en Latinoamérica con el estallido de la revolución cubana, cuyas consecuencias fueron definitivas para el marco social y político de la región. Esta cuestión es fundamental en la comprensión de los acontecimientos presentes y da cuenta de un hito de significación en el desarrollo del pensamiento educativo y social, que terminará en los años setenta en este continente, con la instalación de una serie de incruentas dictaduras militares conservadoras3, erigido como un movimiento de contrarreforma ante el avance social de los años sesenta y setenta, en el cual el pensamiento de estos autores ocupó un lugar privilegiado.

3. La desescolarización de la educación para el cambio social: los años sesenta y setenta

La ruptura del pensamiento educacional con la educación formal, con la escuela, ocurrida en los años sesenta, esencialmente liderada desde las ideas de Illich y Freire4, sitúa, desde la perspectiva de análisis, dos cuestiones hasta entonces no consideradas factibles: primero, que se podía educar sin escuela, cuestión que había sido en parte expuesta por algunas experiencias aisladas de comienzos del siglo xx en sindicados y gremios en países como Chile, pero sin mayor éxito, y, segundo, que este actuar podía ser con o sin el estado.

Ambos considerandos venían a contradecir las prácticas reivindicativas que los movimientos de renovación y cambio habían venido planteando al respecto, pese a que reconocían ciertas contradicciones menores entre el rol adoctrinador de la escuela, con su aporte eficiente para dotar a la población de las herramientas que permitirán sustentar el cambio, proceso que transitaba por la obligatoriedad y la masividad de su cobertura.

En razón de lo señalado, los puntos principales de conflicto del pensamiento dominante de la época de Illich y Freire eran que estas visiones habían venido sosteniendo, primero, la necesidad de masificar la escuela para lograr una mejora en las condiciones de vida de la población, y, segundo, que, en esta tarea, el estado tenía un papel central e ineludible, aspectos a los que los autores no se adhieren con la fuerza esperada por el *stablishment* de pensamiento político, social y educacional alternativo.

Illich y Freire se hicieron cargo tanto de las críticas que se le hacían al sistema escolar como de las expectativas que se vertían sobre la educación, para, desde ahí, proponer interpretaciones que fuesen capaces de orientar a los que, desde el mundo cultural, no se resignaban a quedarse con los brazos cruzados, ni tampoco se contentaban con creer que el único camino para alcanzar fines revolucionarios era tomar las armas.

En textos como *Hacia el fin de la era escolar*, Illich defiende que la escolarización no podía contribuir a promover la transformación social, sino que, al contrario, la entorpecía. Cuestión que no implicaba que, desde el ámbito educacional, no pudiera aportarse a estos nobles fines, sino que sustentaba

su contribución en la importancia de acabar con el sistema escolar. Sin embargo, es necesario advertir que su reflexión no iba encaminada a destruir a la educación, ni tampoco a terminar con la escuela, sino que se orientaba a terminar con el sistema escolar y, más específicamente, con la obligatoriedad de la escuela. El autor entiende que, desde el sistema escolar, no se pueden propiciar transformaciones significativas, pues este sería completamente funcional respecto al modo de producción imperante: la industrialización, modelo que, en sus variantes capitalista y socialista, sería la causa última de toda opresión. De hecho, comprende que la escuela sería la fábrica cultural por excelencia, pues, ahí, los profesores, cual obreros, suministran a los estudiantes contenidos estandarizados mediante métodos normalizados, con el fin de conseguir un objetivo invariable: que sean buenos consumidores de bienes y servicios industriales.

Acabar con el sistema escolar permitiría terminar con este dispositivo de legitimación de la estrategia económica opresiva y, así, posibilitar la construcción de otro sistema educacional. Uno que no procurase instalar disposiciones que alentaran el progreso incesante o la abundancia de bienes materiales, como lo son la competitividad o el individualismo, sino que apuntase a satisfacer los intereses particulares de los estudiantes, es decir, que sembrase en nosotros la aspiración a vivir bien y no a vivir mejor.

Independientemente de que Illich comprendiese que la industrialización podía cuestionarse desde diferentes frentes, entendía que era en el plano educacional donde había más posibilidades de éxito, porque, en este, sus contradicciones se evidenciaban más claramente. No obstante, el autor precisaba que no era desde adentro del mundo académico que ello se conseguiría, sino promoviendo experiencias de concienciación que permitieran que las personas apreciaran los mecanismos que les oprimían, paso observado como fundamental para la construcción de otro sistema educacional que no respondiera a los intereses de los poderosos, sino que se orientara a procurar la felicidad de las personas.

Por su parte, Freire postuló que la educación sí podía contribuir a la transformación de la realidad, pero agregaba inmediatamente que no existía una única educación y que las alternativas diferían tanto en los medios como en los fines. Mientras unas se proponían servir a los intereses de los sectores dirigentes, favoreciendo la conservación del statu quo, desincentivando cualquier indicio de rebeldía, domesticando. otras se resolvían siendo funcionales a los sectores populares, fortaleciendo las comprensiones que invitaban a participar activamente en los procesos conducentes a cambiar las estructuras de dominación.

En *La pedagogía del oprimido*, Freire plantea que lo que había que hacer era fortalecer las experiencias de educación popular, educación que, desde estos años, no se entenderá como sinónimo de experiencias educacionales destinadas a los sectores populares, sino como las iniciativas que los mismos sectores populares impulsaban para educarse. Para robustecer la educación popular, se debía, según su juicio, motivar a las personas por medio de la concientización, para que se involucraran en las luchas populares, independientemente de la trinchera que escogieran. Concientización que debía desnudar la mecánica de la dominación, es decir, descubrir las estrategias que usaban los sectores dominantes para perpetuar el orden injusto de cosas y que debía develar los errores en que caían los que, pretendiendo contribuir a la emancipación de los sectores populares, sólo aportaban en sentido contrario, a saber, desmotivaban, desesperanzaban, inmovilizaban.

Estos últimos —los «sectarios», como les llamaba— eran los que, en sus alardes de saber muy bien como sería el futuro, sólo desincentivaban la participación activa de las personas en lo social, cuestión que lograban revistiendo a los regímenes opresivos con halos sagrados que transmitían la comprensión de que cualquiera que fuesen nuestras acciones individuales ellas no afectarían al resultado final, o bien divulgando el entendimiento de que el triunfo era inevitable, es decir, ocurriría independientemente de los esfuerzos particulares que realizásemos.

Freire sustentaba que, si todavía campeaba la opresión, la educación debía contribuir a generar las condiciones subjetivas que llevasen a las personas a sumarse a las luchas de liberación. Una vez rotas las cadenas de la dominación, se debían comenzar las transformaciones estructurales y, ahí, la educación popular debía confundirse con el sistema de educación nacional para defender y profundizar lo logrado.

Illich realiza una contribución contundente con su crítica al sistema escolar, sobre todo cuando denuncia que su objetivo último no sería educar a los estudiantes, sino insertar en ellos la comprensión de que eran las instituciones el único camino para obtener conocimiento. Paulo Freire hace lo mismo, al desvendar la existencia de una pedagogía del oprimido al lado de una pedagogía del opresor, lo que le permite sostener que algunas modalidades serían más afines a los intereses de los sectores populares, con lo cual sienta las bases para dar a entender que no toda educación es igualmente deseable.

Ambos autores no eran ni ultra optimistas ni tampoco derrotistas, como señala el educador argentino Pablo Gentili (2012). Comprendían que la educación no era el punto neurálgico para la transformación social, pero sí era efectivamente imprescindible. Puesto que quizás era este el principal aporte «operacional» al campo de la educación, sentaron una práctica educativa extramuros que ponía en tela de juicio a la escuela y, con ello, al orden social, y esto resultaba muy peligroso para el poder dominante, cualquiera que fuese su orientación política.

4. La contrarrevolución neoliberal de los años ochenta y los desafíos de la escuela del presente siglo

Consistentemente con lo expuesto, en la década de 1960, el Banco Mundial comienza sus primeras incursiones en el ámbito de la educación (Babai, 1992). Este hecho, más que una casualidad, es la constatación de que «lo educacional» es un área reconocida como crecientemente estratégica y que los conflictos sociales de magnitud vislumbrados en los años sesenta requerían de la atención de unos y otros por lo que se refería a la educación.

Conocido es el desenlace en el continente latinoamericano de las dictaduras cívico-militares instaladas con el beneplácito del poder conservador norteamericano. Los nuevos gobiernos democráticos que sucedieron al obscurantismo de esos años se enfrentaron a un orden neoliberal empoderado en una serie de supuestos éxitos cristalizados en el famoso Consenso de Washington, que legitima el cambio del rol del estado (de benefactor a subsidiario), reduce su actuación y privatiza aquellas funciones «no imprescindibles», entre las cuales se encuentra la educación escolar. Esta «revolución conservadora» es la respuesta al cuestionamiento del poder que se había instalado años atrás, avalado por las constantes demandas de masificación de los sistemas educativos en el continente, es decir, por la necesidad de más y mejores escuelas para todos.

Lo que está en tela de juicio con la instalación en el poder político de las visiones neoliberales es la gratuidad de la enseñanza y, en consonancia con ello, su concepción como derecho social. El neoliberalismo apunta sus directrices a esta situación y, al amparo de los preceptos de sus mentores (Hayek en lo teórico, Friedman en lo operacional), logra su gran meta: instalar en la sociedad la idea de que la educación es un bien privado y, por ende, es comerciable como cualquier otro producto del mercado. Al estado, solamente le corresponde regular su acceso a la calidad conforme el precio que los clientes y usuarios pueden pagar, y ofrecer, a quienes no pueden acceder a él, un producto que responda a un estándar basal mínimo: la educación pública.

El segundo gran logro neoliberal, en materia de políticas globales, es que la intervención del Banco Mundial da pábulo para que la Conferencia Mundial de Educación de Jontiem (1990, Tailandia) suavice, pondere aquella máxima que buscaba masificarse respecto de la responsabilidad de todo estado en la provisión de una educación de calidad de acceso universal y gratuito, a fin de que sea considerada como una deseabilidad más que un mandato. Al amparo de los problemas financieros que ya mostraban los gobiernos para dar un mejor cumplimiento a este derecho social, se abre la puerta para que este proceso no sea tan exigente (Tomasevski, 2004).

Las implicancias de estas medidas son relevantes para el devenir de la escuela como promotora del bienestar, no solamente por los procesos de privatización del sector que comienzan a expandirse y a justificarse como necesarios para el cumplimiento de las metas sociales de mayor y mejor acceso a la educación, ante un aparato público crecientemente ineficiente y costoso, sino porque, además, los estados nacionales cambian su rol en los hechos, privatizan su funcionamiento sin la necesidad de privatizar su propiedad, objetivo político clave de la ideología neoliberal que se empodera de los cuadros técnicos5. Esta generación de reformadores de la educación de América Latina surgió en la década de 1980, asociada a un pragmatismo o a un realismo político (Picazo, 2001), con lo cual se llevó la discusión de las políticas educacionales al predominio de la lógica económica, se desarraigó la educación de su contribución al desarrollo social, de su contexto histórico-territorial, instalando metas «de producción» abstractas respecto de calidad de la educación, sin atender a las condiciones en las cuales se «produce educación» ni a las diferencias de capital social y económico de la población escolar que explican estos resultados.

Al buscarse que desaparezca el estado como un actor fundamental de la educación, se intenta cambiar el pacto social imperante. En este marco, la institución escolar se cierra sobre sí misma, busca sus respuestas solamente en su actuar desligado del hacer de los iguales, con lo cual el pensamiento liberal se instala en la escuela y genera estudiantes como sujetos con raíces débiles, que creen que el éxito y el fracaso son «privatizables» y se deben esencialmente al esfuerzo personal: no articula la dimensión individual con la social, con lo cual se debilita la construcción de una sociedad inclusiva.

El objetivo de la contrarrevolución neoliberal es diferenciar la escuela pública de la privada por criterios de calidad, cuestión que consigue con la complicidad de las políticas públicas instaladas en el continente bajo la presión del Banco Mundial. La escuela pública, tradicionalmente considerada el baremo de calidad para medir el sistema, es sustituida de forma creciente por los criterios de eficiencia de la escuela privada —ciertamente, sin contar con los recursos ni con las condiciones de que disponen los centros privados—, todo ello sostenido por ambientes que estimulan la competencia en logros de aprendizaje, pero que se desentienden con más facilidad de las condiciones que han de proveerse para alcanzar equidad en estos aspectos.

Los sistemas educativos latinoamericanos han avanzado positivamente en el cumplimiento de metas formales de cobertura y escolaridad de su población. Como consecuencia, los resultados generados son alentadores si se mira hacia el pasado y preocupantes si enfocamos hacia el futuro.

Respecto de lo primero, los avances en los indicadores de eficiencia interna y externa de los sistemas educativos del continente han sido de magnitud, no obstante, sus impactos en la mejora de la población han sido mucho menores: el desplazamiento en los indicadores de cobertura y escolaridad no ha implicado el cierre manifiesto de las brechas sociales, sino más bien un reacomodo de las mismas, con avances menores. Nunca había habido en la región tanta cobertura escolar, sin embargo, los principales problemas que se afrontan desde la sociedad, el sistema educativo y el sentido de la institucionalidad académica son aún más marcados que antes: la desigualdad, la exclusión y la baja movilidad social son los problemas dominantes del bajo impacto de los sistemas educativos, así como de la ineficiencia de la institucionalidad dirigida a la enseñanza.

Hay nuevas formas de expresión de estas problemáticas, que son diferentes a los cánones anteriores: la desigualdad tiene hoy expresiones territoriales que implican la conformación de guetos sociales que brindan una dotación de servicios básicos, de calidad muy discutible, cuya finalidad es anclar a la población a estos espacios, buscando que no se desplacen hacia otros territorios más exclusivos. La desigualdad tiene nuevas caras que se traducen en el hecho de que las brechas no se han cerrado. Es posible señalar que los niveles basales en varios países se han mejorado, pero ello no garantiza mejorías sustantivas y sostenibles en la calidad de vida de estas poblaciones en el futuro.

Por su parte, la exclusión opera en referencia al capital social y cultural, de manera que, si bien formalmente podemos señalar que, en la actualidad, muchos ciudadanos alcanzan educación secundaria completa, e incluso algunos ingresan en la de nivel terciario, los diferenciales de calidad de la misma son los determinantes de estas nuevas formas de exclusión. Es decir, los criterios de diferenciación son más precisos y entablan relación con el tipo de educación, con el tipo de establecimiento escolar, con el origen social de sus integrantes, etc. De esta manera, una educación terciaria concluida por poblaciones de bajo capital social y/o económico no implica, como se pensaba, un salto manifiesto en su calidad de vida. Este escepticismo sobre los efectos de la educación se extiende a los diversos planos de lo que se consideraban sus principales impactos desde la teoría del capital humano, da cuenta de la devaluación de las credenciales educacionales, siendo en los hechos un sistema que más bien reprocesa y, por ello, legitima las desigualdades y los procesos de exclusión asociados a ellas (Donoso, 2011).

De igual forma, la baja movilidad social no es sino la respuesta de una sociedad que concentra el poder en algunos grupos muy definidos, lo cual genera una gran masa de operarios consumidores que tiene mejor acceso a bienes materiales de bajo costo, pero ello no implica un desplazamiento social relevante: […] en la medida en que las sociedades latinoamericanas no han creado suficientes puestos de trabajo de calidad con una retribución y protección adecuadas, la inconsistencia entre mayores logros educacionales y posibilidades limitadas de incorporarse al mercado laboral han sido un factor que contribuye a provocar insatisfacción, especialmente entre quienes provienen de estratos medios y bajos y logran aumentar significativamente su capital educativo en relación con el de sus padres. (CEPAL, 2007: 69)

Este escepticismo por los resultados de educación, avalado por una evidencia que cada vez es más contundente, pone en entredicho —al menos— el aporte de la educación al desarrollo económico, lo cual constituye un elemento determinante para revisar el futuro de la institución escolar y los procesos educacionales de los integrantes de la sociedad.

En esta línea argumentativa respecto del futuro, hoy, la institución escolar de la región está fragmentada en su diseño y operación (Tiramonti, 2008). Esta fragmentación reduce su eficiencia y su eficacia en todo plano. En segundo lugar, esta fragmentación fortalece que el derecho a la educación sea crecientemente una responsabilidad solamente de la escuela pública, puesto que la privatización de la función educativa ha permitido que, valga la redundancia, los privados no sean conminados a cumplir con este derecho de reconocimiento internacional, el cual es visto solamente como obligación del estado, y si bien, en algunos casos, es un derecho constitucional, no implica que su provisión sea a estándares de calidad elevados, sino a los posibles de proveer. Todo aquel que quiera un estándar de calidad superior al basal provisto por el estado, deberá pagar el valor marginal del mismo, cuestión que garantiza el creciente mercado de educación privada (Donoso, 2013).

Los principales desafíos de la educación escolar en la región que analizamos están referidos tanto a su valor instrumental, en su aporte al mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos, como en su valor fundamental, respecto de la solución de los problemas cruciales que afectan a nuestras sociedades.

En referencia al aporte instrumental derivado de la escuela, es importante tener claro que las dificultades de América Latina no pasan por iluminar, civilizar, modernizar o desarrollar a la población por medio de la educación o mediante cualquier otro mecanismo de socialización. Ello no implica que cualquier escuela dé lo mismo, como en educación el proceso es importante, por ello la escuela sí es importante y no cualquier escuela, sino una cuyos procesos sean los esperados y adecuados. La educación es necesaria, pues por medio de ella se adquieren algunas herramientas imprescindibles para desenvolvernos en las sociedades contemporáneas. Es un mínimo común cultural imprescindible, aunque insuficiente. Dicho con otras palabras, es en la escuela donde se aprende una parte importante de los lenguajes que nos

acompañarán durante toda la vida. Sólo por estas funciones la educación merece toda atención y esmero.

En segundo lugar, desde el plano instrumental, su principal desafío es garantizar, independientemente de sus características sociales de género, de capacidades, etc., una educación de calidad (habilitante para la continuación de estudios, el ingreso y la permanencia en el mercado laboral o el desempeño independiente) para toda la población, para lo cual es imprescindible controlar el determinismo social en los resultados de aprendizaje. Este es el gran desafío de la institución académica, de sus dispositivos y procesos de aprendizaje instalados en ella y, por ende, de la gestión que se realice al respecto. Ello encierra el desafío de unir los avances en la enseñanza con los referidos al soporte tecnológico, al equipamiento y a la infraestructura.

En tanto la escuela no comprenda esta razón instrumental y su vínculo con la razón fundamental, es posible que sus esfuerzos cada vez sean de menor impacto, más intrascendentes, más puestos en duda. Ello debido a que son los temas extramuros del establecimiento académico los que finalmente dan su veredicto clave: la construcción de una sociedad más justa, en la cual todos sus integrantes (desiguales, fragmentados, excluidos, etc.) se sientan convocados, perciban que tienen un espacio respetado, donde pueden aportar (y recibir). Esta tarea es de mayor complejidad, en parte, como señala Tedesco (2012), porque no sabemos cómo hacerlo, porque hemos presenciado una pérdida del sentido de la educación. Hoy este sentido está en la imperiosa, urgente y determinante necesidad de construir una sociedad más justa (Sen, 2009).

Por Sebastián Donoso-Díaz
Universidad de Talca. Chile.
sdonoso@utalca.cl

Fuente: educar.uab.cat
AQUÍ TRABAJO COMPLETO EN pdf
http://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-donoso-diaz/pdf-es

1. No solamente nos referimos a la privatización directa como venta o transferencia, sino a otras encubiertas, como Charter Schools o la aplicación de sistemas de subsidios o vouchers, que terminan privatizando igualmente la operación del sistema, pues obligan a lo público a funcionar con la lógica privada para subsistir.

2. En los años cincuenta a setenta, hay otros pensadores que también se refieren a estos temas desde distintas perspectivas en el continente latinoamericano: el peruano Augusto Salazar Bondy y el argentino-cubano Ernesto Guevara, por mencionar algunos.

3. Diversas dictaduras militares se instalan en países de la región, la mayor parte de ellas siguen las orientaciones del bloque liderado por EE. UU. y la derecha política respectiva: El Salvador (1931-1979), Paraguay (1954-1989), Honduras (1963-1974), Bolivia (1964- 1982), Brasil (1964-1985), Argentina (1966-1973, 1976-1982), Nicaragua (1967-1979), Perú (1968-1980), Panamá (1968-1989), Guatemala (1970-1985), Ecuador (1972-1979), Uruguay (1973-1985) y Chile (1973-1990).

4. Iván Illich (1926-2002), Paulo Freire (1921-1997).

5. Concepción que suele ser identificada con los «tecnócratas», a la sazón, personas que aplican soluciones sin atender a los aspectos contextuales, propios de cada entorno.