

## **Neocolonialismos y Emancipaciones: la educación como arena de lucha del presente**

*Pablo Imen  
Maximiliano Gallo  
Diana López Cardona  
Paula Mendoza*

Los casi dos siglos que nos separan del grito de Independencia se cimentaron sobre rebeliones sucesivas – desde los Caribes hasta Tupac Amaru, concluyendo la faena con la victoria militar de Ayacucho. Con indignada rebeldía, Bernardo de Monteagudo escribe la proclama de la Junta Tuitiva según la cual “hasta aquí hemos tolerado esta especie de destierro en el seno mismo de nuestra patria (...) Hemos guardado un silencio bastante parecido a la estupidez que nos atribuye el inculto español sufriendo con tranquilidad que el mérito de los americanos haya sido siempre un presagio cierto de su humillación y ruina.”

La sangre americana regada en las luchas emancipadoras del siglo XIX logró romper las cadenas de la sumisión colonial directa, pero luego de consagrada la independencia no pudo concretarse el proyecto de Patria Grande defendido por Bolívar y San Martín.

Se estructuraron Estados Nacionales bajo la nueva hegemonía de élites liberal-oligárquicas que se subordinaron con más o menos entusiasmo a los mandatos de las potencias imperialistas que, en aquél entonces, se encuadraron tras el liderazgo mundial de Inglaterra. Por cierto, en las clases dominantes emergentes del proceso emancipador había matices, fisuras y conflictos que fueron generando tradiciones liberales y conservadoras.

En el caso argentino, tras décadas de luchas intestinas las fracciones vencedoras lograron elaborar su núcleo de intelectuales orgánicos – Sarmiento, Mitre, Avellaneda, Alberdi, etc. – que diseñaron un modelo de país clasista y que combinó, hacia las clases populares, políticas de coerción pero a la par de algunos elementales reconocimientos de derechos, especialmente en el campo de la educación pública.

La configuración del sistema educativo argentino -proceso en el que resulta especialmente influyente la labor de Domingo F. Sarmiento- se desarrolló a partir de un proceso conflictivo contra el viejo poder cultural y pedagógico de la Iglesia Católica. La estructuración de un Estado Docente promovió la democratización del acceso a la educación primaria bajo cánones cientificistas y positivistas, laicos y con una voluntad de integración de todas las clases y nacionalidades a una escuela primaria para toda la niñez. Este elemento- que hoy valoramos más al contrastarlo con las propuestas clasistas y segregacionistas del neoliberalismo- constituyó una marca de identidad del sistema educativo argentino.

La lucha por la hegemonía se procesó por la voluntad política del nuevo Estado Nacional, y una de las consecuencias de esta posición fue la ruptura de relaciones con el Vaticano en 1884 por parte del entonces presidente Julio Argentino Roca. La ley 1420, de educación común, gratuita, laica y obligatoria fue un factor central de aquél conflicto que se extendió hasta los primeros años del siglo XX.

La perspectiva laica y positivista del modelo pedagógico era producto de la convicción de la intelectualidad más lúcida que integraba las clases dominantes, pero un sustrato común que unía la visión general de aquella oligarquía fue de referencia en Europa y EEUU como modelos a imitar, y un profundo desprecio por la América Morena realmente existente. Una de las medidas de Sarmiento fue la “importación” de maestras norteamericanas – pues EEUU era un proyecto de país que el “padre de la escuela pública” reivindicaba sin cortapisas- como un modelo de enseñante a imitar. Ellas debían formar un colectivo ocupacional disciplinado y

eficaz al servicio de la construcción de la hegemonía oligárquica en Argentina. Diremos aquí que aquella política educativa fundacional dio origen a un modelo que implicó innegables avances en aquella coyuntura. Organizó el sistema educativo, lo dotó de una legislación de avanzada, financió la creación de una red institucional de escuelas públicas, estructuró un colectivo docente portador de un proyecto y una mística, confrontó con éxito con las posiciones conservadoras de la Iglesia Católica que no se disponía a perder su poder en el campo simbólico y también con los sectores más retardatarios de la oligarquía que negaban la responsabilidad del Estado para educar a los sectores populares. Ese modelo de instrucción pública, con todo lo positivo señalado, portaba una cultura homogénea, una disciplina vertical y una concepción jerárquica, impugnaba los acervos culturales de los habitantes de las escuelas que no cuajaran con el cientificismo y el positivismo dominante, intentaba sujetar a los docentes como meros aplicadores de las decisiones del Consejo Nacional de Educación, órgano de gobierno del sistema educativo. Y con todo ello, en el seno de esta organización sistémica, se desplegaron multitud de iniciativas contrahegemónicas de experiencias pedagógicas de inspiración humanista y emancipadora: Carlos Vergara, Florencia Fossatti, Luis Fortunato Iglesias, las hermanas Olga y Leticia Cossettini, Saúl Taborda fueron expresiones individuales de una corriente democrática-emancipadora que desde los orígenes del sistema educativo han tenido lugar, y han disputado con las corrientes conservadoras, autoritarias y reproductoras del orden el sentido de la educación pública.

En los años cuarenta, con la llegada del peronismo, se produjeron fenómenos contradictorios. Por un lado, procesos de expansión educativa, desarrollo de la educación técnica, creación en la Universidad Obrera que daban cuenta del compromiso del nuevo gobierno con la ampliación del derecho a la educación y con la construcción de un modelo de país con un sesgo industrial. Por otro, la (re)introducción de la educación religiosa en las escuelas o el financiamiento de las escuelas privadas – en su mayoría confesionales- fueron al contracara regresiva de la política educativa del peronismo.

A partir de entonces – y con énfasis desde 1955- se opera un proceso de desresponsabilización del Estado nacional como garante del derecho a la educación a través de dos dispositivos combinados. En primer lugar, la transferencia de escuelas nacionales a las provincias (en oleadas que tienen puntos de inflexión en 1961; 1968; 1978/79; 1991). En segundo lugar, en la creciente cesión de atribuciones y privilegios.

### **Neoliberalismo y neocolonialismo**

En los años noventa se aplicó una reforma neoliberal que tuvo como denominador común la desarticulación del sistema educativo tradicional, la reconfiguración del Estado como Estado Evaluador, la precarización sostenida del trabajo docente, una nueva concepción de “calidad educativa” con un fuerte sesgo tecnocrático, la introducción de múltiples modos de mercantilización educativa. También un proceso de mercantilización múltiple y compleja de la educación: ampliación de atribuciones al sector privado, privatización de funciones de la educación pública, inducción a la adopción de lógicas y mecanismos empresariales en las instituciones educativas, etc.

El modelo fue similar para toda la región, y su éxito relativo (pero relevante) en la reconfiguración de la educación pública fue la contrapartida de la profundización de un sistema educativo desigual, privatizado, fragmentado, carente de un gobierno de la educación y de un proyecto pedagógico colectivo que representara un modelo de país democrático e igualitario.

Aquello que, desde una identidad exógena, había logrado la generación del ochenta del siglo XIX ahora carecía de bases de sustentación.

En los años del gobierno de Néstor y Cristina Kirchner las políticas públicas se fundaron en la lógica de la ampliación gradual y persistente de derechos. Y apareció – también en el campo escolar- la exigencia de inclusión educativa o, más precisamente, el reconocimiento de que todos los habitantes del país tienen derecho a una educación digna.

En estos años hubo, independientemente de los avances de muchos Estados en procesos de democratización social y educativa, intentos de las viejas estructuras supranacionales por conservar la direccionalidad mercantilista y tecnocrática de la educación en nuestros países.

En el año 2011 el Banco Mundial publicó su **Estrategia de Educación 2020** donde reactualiza sus postulados mercantilistas y los radicaliza. El texto sigue sosteniendo los principios de la teoría del capital humano: los individuos y los países serán más ricos cuanto más inviertan en educación. La perspectiva tecnocrática que defiende el valor de las pruebas estandarizadas da un nuevo salto en la audacia conceptual de la posición del Banco: “*según una estimación, un aumento de la desviación estándar en las calificaciones de los alumnos en las evaluaciones internacionales de lectura y matemática se asocia con un aumento del 2% en las tasas de crecimiento anual del PBI per cápita.*” (p. 4). Dada la existencia de crisis financieras (descriptas someramente sin que se enuncien causas ni responsables que permitan comprender su origen y desarrollo), se abren ingentes desafíos financieros: “*la inmensidad de los desafíos lleva a centrar la atención en la función del sector privado para satisfacer las demandas de todos los niveles educativos.*” (p. 4). Y el argumento sobre el conocimiento como mercancía y como insumo para la empleabilidad se articula con una tesis temeraria: “*la cantidad de conocimientos aprendidos por un niño puede tener un efecto mayor en la productividad y los ingresos futuros que la cantidad de años que pasa en la escuela.*” (p.4). Este es el prólogo a la presión por reducir los años de obligatoriedad escolar.

Apenas un año antes, en 2010, todos los gobiernos de América Latina firmaron la iniciativa promovida por la Organización de Estados Iberoamericanos denominada Metas Educativas 2021, “*La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*”.

En este documento hay dos argumentos sustantivos. Uno es la referencia a la “inclusión educativa” y a las deudas en materia de asegurar la educación a los sectores populares. En el extenso documento que justifica la propuesta, la palabra “Estado” prácticamente no aparece. Y las referencias a lo que implica asumir la educación como derecho son pobres y ambiguas. El segundo pilar argumental, mucho más preciso, se cifra en los criterios para avanzar en el logro de la “calidad educativa”. La referencia instrumental es lograr el mejoramiento de las pruebas PISA. Este dispositivo de medición y comparación de rendimientos para países con historias y realidades incomparables resulta un verdadero yugo para la soberanía pedagógica de los países.

Una de las pocas referencias concreta sobre el Estado en el documento tiene que ver con el financiamiento. Lo cual no es un dato menor en relación a pensar la posibilidad de garantizar el derecho a la educación. En las Metas se dice que “*El retraso escolar y el abandono tienden a mantener la transmisión intergeneracional de la pobreza, perpetuando la reproducción de la desigualdad. Ello implica también costos sociales respecto de las transferencias económicas que los Estados deben realizar para asegurar la subsistencia de aquellos grupos sociales que no pueden lograrla por sí mismos*” (p.103). Aquí se ve la relación entre educación y pobreza. Frente a esto, se esgrime la necesidad de que el Estado aumente sus niveles de eficiencia y eficacia, por lo que se está dando cuenta de que el diagnóstico previo acerca de cómo funciona el mismo, es negativo. Una solución posible es la descentralización: *lograr una mayor eficiencia en la utilización de los fondos públicos, de tal manera que con una mejor*

*coordinación y gestión entre todas las administraciones educativas y sociales, centrales, regionales y municipales, se obtengan mejores resultados con recursos similares. Para ello, la descentralización de la administración, tanto de la gestión como de los recursos, resulta interesante de considerar* (p. 207). El proceso de descentralización puede ser valioso en tanto los actores asuman su condición de sujetos activos en un proceso participativo de ida y vuelta que es producto de su propia demanda y de los mecanismos que el Estado genera. En caso contrario, si la descentralización es una decisión por decreto de arriba hacia abajo que busca principalmente deslindar responsabilidades no sólo no producirá efectos positivos en el proceso educativo, sino que se terminará por echar culpas del fracaso a aquellos que no la tienen. El documento no es claro en este sentido pero sí menciona la posibilidad de que los sujetos tomen responsabilidades: *“Al respecto, son interesantes los proyectos de pequeña escala que ponen a prueba la capacidad de administración eficiente de los recursos con criterios de eficacia que las escuelas públicas pueden desarrollar. Dicho mecanismo incorpora la gestión y la ejecución de programas especiales de apoyo a los propios actores (directivos y profesores de los establecimientos), haciéndolos responsables del impacto de los recursos asignados”* (p. 207).

Otra particular manera de mejorar la asignación de recursos públicos tiene que ver con eliminar los tiempos muertos. Dice el documento que: *“Se puede aumentar la eficiencia de los recursos empleados al mejorar la asistencia de los estudiantes al aula y disminuir la interrupción frecuente de que son objeto las clases. Si el tiempo efectivo que se dedica al aprendizaje disminuye, su costo se eleva”* (p. 208). Finalmente, se sugiere la posibilidad de reasignar el gasto y obtener fuentes alternativas para determinados niveles, sobre todo, el superior: *“dado que el nivel universitario ostenta gastos por alumno hasta ocho veces superiores al gasto en primaria, (...) podrían encontrarse mecanismos alternativos de financiamiento. Esta reasignación debería llevarse a la práctica con amplios acuerdos políticos y sociales, de forma progresiva, garantizando al menos la gratuidad a los alumnos con recursos insuficientes”* (p. 209). De esto se desprende que una alternativa podría ser el arancelamiento para aquellos que tengan los recursos suficientes, lo que implica una discusión de fondo acerca de qué se entiende por garantizar el derecho a la educación. Otro elemento importante es la diversificación de las fuentes de financiamiento que funciona como superador de las llamadas trabas burocráticas que presenta el presupuesto público: *“Considerando el gran peso de los recursos públicos en el área educativa, el aporte de esta diversificación tiene su mayor impacto en la posibilidad de generar y trasladar las buenas prácticas en materia de gestión al sistema de gestión estatal”* (p.206). Nuevamente aparece implícito el diagnóstico en negativo de cómo funciona el Estado. Frente a eso las buenas prácticas vendrían, por decantación, del sector privado.

Ahora bien, ¿cuáles serían las fuentes externas de financiamiento y qué actores participan en esa responsabilidad? Una de ellas es el estímulo a las empresas a realizar donaciones con una consecuente exención de impuestos. Esto refiere al: *(...) aporte que los privados pueden hacer, motivados por estos instrumentos tributarios que disminuyen sus costos, hacia la donación con fines educativos (...) Si una donación a la educación puede ser deducida como gasto, (...) o descontada de sus impuestos, la donación pasa a ser un incentivo para quien la realiza”* (p.210). Esto significa que en vez de aportar al Estado para que éste lo redistribuya en las áreas correspondientes, se le ofrece a la empresa asignar esos fondos a una escuela o proyecto determinado. Lo que conlleva esta propuesta, que de por sí es bastante conocida, es la desconfianza hacia el Estado en tanto instrumento capaz de redistribuir la riqueza de tal manera de que llegue a todos. Hay que agregar que esta propuesta se acompaña con la posibilidad adicional de que el aporte sea por motivos filantrópicos con lo cual el financiamiento para

garantizar el derecho a la educación se reduce a las buenas intenciones de algún adinerado. Otra fuente sugerida proviene de viejos conocidos: *“De los créditos ofrecidos por los dos grandes bancos que operan en la región: el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Además del aporte financiero, estos organismos ofrecen asistencia técnica a los países de la región, propiciando investigaciones en la materia y promoviendo encuentros internacionales en colaboración con otros organismos internacionales (p.217).*

Como se ve, El Banco Mundial y la OEI constituyen, en estos esperanzadores pero disputados inicios del siglo XXI, instituciones que despliegan (o intentan desplegar) mecanismos concretos de sometimiento neocolonial que pueden tener efectos devastadores en la educación pública. La promovida expansión del mercantilismo educativo y la difusión de un sentido tecnocrático marcan los límites de estas propuestas, que aún con matices no dejan de expresar concepciones y propuestas que nada tienen que ver con el proceso emancipador que vive y disputa Nuestra América.

En estos años los gobiernos y los pueblos latinoamericanos y caribeños han logrado avanzar en procesos de democratización de la educación. La incorporación de nuevos contingentes sociales y culturales – antes excluidos- a todos los niveles del sistema educativo; la provisión de netbooks y libros; la construcción de edificios escolares; las políticas sociales que amplían derechos han sido factores relevantes para lograr nuevos pisos de expansión de la educación concebida como derecho humano y social.

En algunos países se han ensayado, además, intentos por configurar una pedagogía propia, endógena, integral, liberadora. Ha sido, en el caso de Venezuela y Bolivia, una política de Estado. En Argentina hubo y hay intentos muy fuertes de promover transformaciones en el funcionamiento de las instituciones y del conjunto del sistema, aunque aparecen trabas estructurales, legales y subjetivas relevantes.

Complementariamente cabe valorar el aporte de los Movimientos Sociales, y particularmente de las organizaciones sindicales docentes, como verdaderas plataformas que permitieron avanzar en la transformación de los sistemas educativos. La creación del Movimiento Pedagógico Latinoamericano es una apuesta colectiva a refundar el modo de construcción de la política pública, articulando el esfuerzo del Estado y de las comunidades educativas, especialmente de los propios docentes pero con la activa participación de los estudiantes, las organizaciones sociales, territoriales, etc. Y es una apuesta, además, a construir una pedagogía propia y latinoamericana.

Las estructuras supranacionales que – como el BM y la OEI- impulsan modelos tecnocráticos, privatizados, y profundamente injustos sólo pueden ser vencidos por acciones múltiples y combinadas. En primer término, profundizando una integración regional que piense y construya una compleja, diversa y rica pedagogía nuestroamericana. En segundo lugar, haciendo converger para ello a las tradiciones y actores nacionales – los gobiernos pero sus pueblos- en la creación de alternativas haciendo efectiva la genial intuición de Simón Rodríguez: *“¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original – ORIGINALES han de ser sus instituciones y su Gobierno- y ORIGINALES los medios de fundar uno y otro. O inventamos o erramos.”*