Derecho a réplica

Con motivo de la polémica iniciada a raíz de las declaraciones que Juan Carlos Tedesco, Director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, hiciera en su visita de septiembre del año pasado a nuestro país, hemos recibido esta "carta a los lectores", en la que Tedesco expone con claridad su pensamiento, tratando de eliminar los malentendidos producidos por una interpretación errónea o por una presentación incompleta del mismo.

Agradecemos esta colaboración y, a la vez, abrimos nuestras páginas a quienes quieran aportar sus opiniones.

Para comenzar hemos solicitado a Mariano Narodowski que examine, desde su óptica, algunos aspectos del embate neoliberal sobre la educación.

"Hay que gastar más en los que menos tienen"

Juan Carlos Tedesco dirige una carta a los lectores de Novedades Educativas

Ginebra, 9 de febrero de 1996

Acabo de leer los textos publicados en el último número de **Novedades Educativas**, donde se discuten mis ideas a través de un artículo publicado en el diario *La Arena*, de Santa Rosa y en el reportaje de *Clarín* del 1º de octubre de 1995. No es mi deseo entrar en una polémica a distancia. Sin embargo, dos motivos me han convencido de la necesidad de escribirles esta carta. El primero es aclarar algunas ideas que han sido presentadas en forma incompleta y que dan lugar a numerosos malos entendidos. El segundo motivo es que creo compartir, tanto con las personas que me critican como con numerosos lectores de **Novedades Educativas**, un núcleo común de valores y de intereses, que pasan por la defensa de la escuela pública y de políticas educativas democráticas basadas en objetivos de justicia y equidad. La defensa común de estos valores exige que la discusión se haga a partir de una clara comprensión de lo que cada uno trata de decir.

El primer aspecto que me interesa aclarar se refiere a los supuestos cambios de mi manera de pensar que se mencionan en las notas de **Novedades Educativas.** Al respecto, me parece importante recordar que vivimos un período de cambio profundo y acelerado. En los últimos años se desarrollaron tecnologías de la información que tienen un impacto enorme, no sólo sobre las formas de comunicar, sino sobre las formas de trabajar y sobre nuestra relación con la realidad; desapareció el llamado "bloque socialista", el Estado-Nación vive una crisis sin precedentes y aparecieron nuevos movimientos y actores sociales y desaparecieron otros. Permanecer insensible a todos estos cambios de la realidad no me parece que sea una cualidad digna de elogio. No cambiar siempre fue un rasgo del pensamiento conservador. Resulta por lo menos irónico que ahora se lo defienda en nombre de postulados renovadores.

Pero hay algo sobre lo cual no he cambiado: la búsqueda de alternativas de políticas educativas democráticas. Y dicha búsqueda me ha llevado a sostener algo que resulta casi banal: hoy en día no es posible llevar adelante políticas democráticas con los mismos criterios que en el pasado. En ese sentido, uno de los riesgos más importantes que debe enfrentar el movimiento educativo progresista es la tendencia a calificar de "neoliberal" todo intento de cambio.

Es difícil resumir aquí el pensamiento neoliberal en educación, pero creo que existen al menos dos diferencias fundamentales entre dicho pensamiento y las posiciones que he intentado defender en mis últimos escritos.

Diferencias con el pensamiento neoliberal

La primera es que, para el pensamiento neoliberal, la educación no es una prioridad. Los neoliberales consideran que el estado debe desligarse de la inversión en educación.

Frente a esta postura, la oposición al neoliberalismo pasa por insistir en la prioridad a la educación y en la necesidad de proteger el gasto educativo de las políticas de ajuste. Esta defensa de la prioridad a la educación no sólo no excluye sino que, al contrario, exige un aumento de la eficacia y la eficiencia en la utilización adecuada de los recursos asignados a educación. La eficiencia y la eficacia no son patrimonio del neoliberalismo. Y cuando digo utilización "adecuada" quiero decir gastar más en los que menos tienen.

La segunda diferencia es que, para el pensamiento neoliberal, las decisiones educativas deben dejarse en manos del mercado. En mis escritos, en cambio, trato de demostrar que el mercado no construye una sociedad y que dejar la educación en manos del mercado es negar el largo plazo, los intereses generales y la equidad social.

Frente al mercado de los neoliberales, he intentado desarrollar la alternativa teórica y práctica de las estrategias de consenso, que introducen la dimensión política en las decisiones y permiten que la relación de fuerzas no dependa de la posición de los actores en el mercado de oferta y demanda. Frente a la privatización de los neoliberales, he intentado desarrollar la idea de un nuevo rol del Estado, que pase a jugar un papel estratégico, focalizado en la definición de objetivos, la evaluación de resultados y la compensación de diferencias. Ya la crítica educativa de los años setenta demostró acabadamente que las políticas educativas públicas, basadas en dar lo mismo para todos, terminan discriminando a los que no se ajustan al modelo único dominante.

Para enfrentar al pensamiento neoliberal, insisto, es preciso modificar los criterios y enfoques del pasado. Una prueba de ello es el propio ejemplo que el Sr. Etchenique utiliza en su nota en el diario *"La Arena"*: la opción entre formar para la producción o para el acceso y el uso del conocimiento. El comentario del Sr. Etchenique se compone de dos aspectos principales: por un lado, reduce mi propuesta a la opción "exclusiva" por invertir en el acceso al conocimiento y, sobre esa base, me acusa de neoliberal y de promover la dependencia.

Lo que dice el libro

Sin embargo, el texto del libro *La Nueva Oportunidad* presenta el problema de manera mucho más compleja. Por un lado, el libro insiste en la necesidad de reconocer que las tecnologías de la información por una parte, y la superación de las barreras político-militares del pasado, por la otra, han modificado sustancialmente el panorama de la producción y distribución de conocimientos científicos y tecnológicos. Pero, además, plantea la necesidad de reconocer que las consecuencias sociales de asignar los recursos en investigación y desarrollo a la producción de conocimientos son significativamente distintas a las consecuencias de asignarlos al uso y al acceso.

Al respecto, el texto del libro sostiene: *"Optar por formar para el uso del conocimiento se presenta como una opción más equitativa que formar para la producción de conocimientos. Los incentivos económicos beneficiarían al conjunto de las empresas, especialmente a las pequeñas y medianas y no sólo a las grandes empresas con tecnologías de punta, que son las únicas en condiciones de competir por producir nuevos conocimientos"*. Y luego agrega: *"La opción de formar para la producción de conocimientos sólo puede tener viabilidad en un número reducido de áreas en las cuales el país pueda disponer de capacidad y de creatividad tecnológica endógena"*.

Para mayor complejidad aún, el texto advierte sobre un hecho importante: las capacidades que requiere la formación para una u otra actividad desde el punto de vista educativo son -salvo en los extremos- las mismas. Esto permite fortalecer la idea de la prioridad a la educación y la formación básica, tanto a nivel de los códigos culturales como de la formación científica.

Como ustedes pueden ver, la versión del Sr. Etchenique no sólo reduce y caricaturiza mi pensamiento, sino que, a través de la negativa a considerar los datos de la realidad, y desde un discurso favorable a la investigación y al desarrollo nacional, se promueven estrategias que llevarían a concentrar los recursos en las grandes empresas y en los niveles más altos y más elitistas del sistema educativo. ¿Quién es más neoliberal en esta discusión?

El Sr. Etchenique también se refiere a la cuestión de lo público y lo privado. No puedo, en esta carta, resumir todo lo que he dicho sobre este tema, pero no se me puede asociar, de ninguna manera, al discurso privatizador en educación. Justamente todo el capítulo del libro *Una Nueva Oportunidad* sobre el tema de la privatización está dirigido a negar la validez de las hipótesis privatizadoras, demostrando que no existe ninguna asociación unívoca entre privatización, equidad social y desarrollo, como lo pretenden algunos teóricos del neoliberalismo.

Pero, junto al neoliberalismo, hoy existe otro "paradigma" que también se expande y logra atraer a ciertos sectores sociales: el fundamentalismo religioso. Hacia este peligro se dirigían mis apreciaciones sobre el tema de los "fines últimos", que menciona el Sr. Etchenique en su nota. La idea de fines últimos implica introducir una concepción religiosa en la acción política.

Frente a esta concepción, el libro defiende una opción basada en la idea de reforma permanente.

Como ustedes pueden ver, no soy yo precisamente el que ridiculiza las posiciones que tratan de encontrar alternativas teóricas y prácticas al neoliberalismo, como sostiene el Sr. Etchenique. Todo lo contrario. El problema es que el Sr. Etchenique identifica como neoliberal toda alternativa de cambio y, lógicamente, luego encuentra que una de las estrategias de defensa del neoliberalismo es la ausencia de alternativas.

Los docentes que vienen

En cuanto a las apreciaciones de la Lic. Pérez de Cianfagna, no puedo menos que volver a sentir la misma sorpresa que ya me produjera su carta en *Clarín*. Todo el reportaje publicado por *Clarín* está destinado a señalar la necesidad de otorgar un carácter prioritario a las políticas de mejoramiento docente.

Negar que los bajos salarios, que la baja inversión en capacitación, que la ausencia de incentivos a maestros que -como probablemente es el caso de la Lic. Cianfagna- demuestran un espíritu innovador y creativo, y que la ausencia de políticas de efectiva compensación para los que se desempeñan en zonas desfavorecidas o en grados más difíciles, tiene efectos sobre el reclutamiento y la permanencia de los docentes, es justificar la continuación de esas políticas. Ésta es, a mi entender, la verdadera y real agresión a los docentes. No cabe ninguna duda de que muchos de ellos adhieren a las innovaciones "sin recibir remuneración ni tiempo extra", como dice la Lic. Cianfagna en su carta. Pero hacer de esto una política sistemática y, además, justificarla, ha sido precisamente la base del deterioro actual de una profesión vital para el futuro.

Parafraseando a la propia Lic. Cianfagna, los que toman decisiones educativas podrían deducir de su carta lo siguiente: "Sigamos postergando la mejora salarial de los docentes, las políticas de compensación y de capacitación, porque los docentes igual trabajan con entusiasmo y aguantan todo".

Pero la Lic. Cianfagna me acusa, además, de "desinformación" y "peligrosa trivialidad". No quiero tomar sus afirmaciones como un agravio personal, pero siento que no se justifica una ligereza tan significativa en juicios que se hacen públicos a través de medios de comunicación de masas. Al respecto, quisiera remitir a los lectores de **Novedades Educativas** al texto de mis declaraciones que, sobre el punto que tanto preocupa a la Lic. Cianfagna, fueron muy prudentes: dije que existen "sospechas fundadas de que son los mejores los que están abandonando la profesión", y que, si bien "en la Argentina no hay todavía estudios", las investigaciones de otros países revelan "que la docencia está siendo hoy elegida por jóvenes que fracasan en el ingreso a otras profesiones".

Esta prudencia provocó la reacción de algunos investigadores argentinos que, con razón, me informaron de la existencia de investigaciones que yo desconocía, pero que confirman lo dicho en el reportaje. La Lic. Andrea Alliaud escribió al diario *Clarín* una carta que se publicó el 12 de octubre de 1995, donde informaba de los resultados de un trabajo efectuado en la UBA. Según la Lic. Alliaud, su estudio muestra que los estudiantes de magisterio "han elegido la carrera docente como una ***'alternativa de segunda'*** ante el fracaso (real o percibido) de acceder a otros estudios superiores y/o como un 'trampolín' para luego 'caer' en los estudios que verdaderamente desean (que, en términos generales, se corresponden con estudios no vinculados con la educación y con la universidad), o directamente, para incorporarse rápidamente al mercado laboral con un empleo, al menos, seguro. Así se comprende que sólo un 38% de estos estudiantes docentes tenga pensado dedicarse exclusivamente a la docencia, una vez graduados".

Otra información que recibí, a raíz de mis declaraciones, fue la publicación del libro de G. Tiramonti, C. Braslavsky y D. Filmus, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. En dicho libro hay un capítulo sobre "Quiénes enseñan en la Argentina", donde se analiza el fenómeno del éxodo de docentes, que sostiene la hipótesis según la cual "se estarían retirando los docentes más críticos y que estudiaron licenciaturas o profesorados en educación". El mismo estudio menciona investigaciones que registraron prácticas institucionales "expulsoras de maestras, maestros y profesores dinamizadores". En el libro *Una Nueva Oportunidad* se citan, además, las investigaciones de otros países que avalan la apreciación presentada en el reportaje con significativa prudencia, y que no merece, repito, la reacción de la Lic. Cianfagna.

Conocer la verdad para defender los derechos

Alguien podría preguntarse, sin embargo, por qué he considerado necesario advertir sobre este fenómeno, si no hay datos que lo prueban en forma categórica. Al respecto, creo que el problema es tan importante que no debemos esperar a que se consolide para luego intentar remediarlo. *Los jóvenes que hoy deciden ingresar a los estudios de magisterio serán los docentes del siglo XXI. Si estamos convencidos de que la educación es crucial, entonces debemos garantizar que los docentes estén a la altura del desafío. Creo firmemente que los sectores progresistas en educación deben insistir en este* punto, reclamando una política de largo plazo en materia de formación y carrera docente.

Comprendo la preocupación de la Lic. Cianfagna por el efecto que estas constataciones pueden tener sobre el entusiasmo y la motivación de los estudiantes de magisterio. "Sus chicos" -como ella los llama- son en realidad jóvenes-adultos que merecen ser informados adecuadamente de la realidad. Conocer la verdad los preparará mucho mejor para defender sus derechos. El reportaje reclamaba para ellos, para los motivados, para los entusiastas, para los renovadores, una política de estímulos. Negar la importancia de esas políticas, insisto, es la verdadera agresión a los docentes.

En el reportaje de **Novedades Educativas**, la Lic. Cianfagna aclara algo que me parece interesante. Cuando se le pregunta cuáles son los puntos de mayor desacuerdo con mis declaraciones, ella responde: "el título". Al respecto, debo decirle que la responsabilidad del título no me pertenece. La periodista podría haber puesto un título basado en otras frases de mis declaraciones, tales como "Resulta imprescindible aumentar los salarios", o "Espero que las autoridades tengan claro que si no se involucran con el tema docente poco podrán avanzar", o "El docente es un actor clave y pronto va a recuperar su espacio". Creo, sinceramente, que resulta imprescindible analizar algo más que los títulos.

Por último, quisiera aclarar que -a diferencia de la Lic. Cianfagna- no me atrevo a autodeclararme representante de nadie más que de mí mismo. Por eso, cada vez que escribo opiniones sobre algún tema, aclaro que no comprometen a la institución para la que trabajo.

Les envío un muy cordial saludo.

Juan Carlos Tedesco

De "Razón de Estado" a "Razón de Mercado"

La escuela en la pedagogía latinoamericana reciente

Mariano Narodowski

El distributivismo y el Estado

Un examen atento de la producción en investigación educativa de los últimos años, especialmente la que tiene lugar en instituciones gubernamentales y en organismos oficiales nacionales e internacionales, nos brinda algunas claves acerca de cambios que se producen en la interpretación de las relaciones sociales de la educación. Es posible verificar en el último lustro, aun a modo tentativo, una transformación en el sesgo teórico de la investigación educativa. Se nota un aumento en la calidad y cantidad de textos pedagógicos, que van dejando de lado la posición denominada *"distributivista"* para asumir nuevas formas de explicación y predicción de la dinámica de los sistemas educativos en América Latina.

¿Qué fue el ***distributivismo***? La mirada distributivista parte de la consideración de la educación como un "bien social". Y, en tanto que constituye un bien social, su objetivo es comprender cómo la educación o la escuela se distribuyen a los distintos sectores, grupos o clases sociales. Cambiando el punto de vista, y analizando desde la óptica particular de estos sectores, se intenta averiguar cómo los actores pugnan por apropiarse de mayores porciones de educación escolar (Narodowski, 1993, p. 9).

Parece evidente que, para el distributivismo, la finalidad teórica es construir un modelo de análisis que prediga la modalidad de distribución de todos los bienes sociales (la salud, el transporte, el tiempo libre, la alimentación, etc.) y, dentro de ellos, a la educación, intentando explicar los mecanismos sociales específicos de la distribución de los saberes procesados en las instituciones educativas.

Una preocupación central atraviesa la mirada distributivista: verificar la desigual producción de *outputs* en las instituciones escolares, su relación con los insumos existentes en cada institución y las vinculaciones con las prescripciones legales. En otros términos, importa saber con qué insumos cuentan las escuelas (por ejemplo: con qué edificios, condiciones laborales docentes o diseños curriculares) y cuál es el resultado que ofrecen. O, para acercarnos al léxico distributivista, la *calidad* de los resultados que ofrecen.

En este marco de preocupaciones, el análisis distributivista termina por descubrir la dificultad existente para un reparto igualitario de conocimientos; esto es, los sectores socialmente favorecidos se benefician con la distribución educativa a costa del resto de los sectores, clases o grupos sociales.

Este descubrimiento es esencial por dos motivos. Por un lado, porque el distributivismo intenta romper con el mito pedagógico, instalado desde fines del siglo pasado, que afirmaba las bondades de la educación como "igualadora": una suerte de garantía del progreso de las sociedades y de los individuos. En palabras del pedagogo uruguayo Germán Rama, a nuestro juicio el más lúcido representante de esta corriente: *"...la educación es un bien heterogéneo, aunque en la mayoría de los análisis se da por sentado que es un bien homogéneo"* (Rama, 1987, T. 1, p. 70).

Para el punto de vista distributivista, la llamada "igualdad de oportunidades" en materia educativa -y a pesar de la legislación virtualmente vigente- conlleva en sí misma su propia contradicción, puesto que las desigualdades que de hecho operan en la sociedad repercuten en el sistema educativo, anulando, o al menos neutralizando, las proclamas normativas.

El distributivismo critica el modelo positivista clásico, que suponía que la existencia de un marco legal que proporcionase el derecho de acceso a la escuela elemental (por ejemplo, la ley 1420 o el artículo 14 de la Constitución Nacional de 1853) permitiría el acceso concreto al sistema de educación formal y, por consecuencia, el avance de las sociedades -y de los grupos "marginados", "incivilizados" o "bárbaros"- hacia una situación inédita de democracia y progreso nacional. Los desajustes entre la inmensa masa de población analfabeta y el sistema educativo que se abriría para contenerla, merced a la sanción de leyes de educación común, serían inexistentes o legalmente subsanables.

En contrario a estas predicciones optimistas, la mirada distributivista afirma la existencia de una contradicción entre la proclama pedagógica (ideológica o legal) y la práctica escolar real: o sea, lo que debería realizarse en el sistema educativo acontece exclusivamente en la realidad del discurso pedagógico. A este respecto nos vuelven a ayudar las afirmaciones de G. Rama (op. cit., p. 152) *"...el grado de homogeneidad que América Latina ostenta en el plano de las ideologías es notoriamente superior al que se aprecia en la estructura social. En este sentido, si bien este conjunto de postulados educativos se generalizó rápidamente, la realidad de los países se ajustó a ella en forma heterogénea."*

En otros términos, es posible afirmar que -llegando a distanciarse nítidamente de las posiciones reproductivistas en boga en los años '70 y '80- la mirada distributivista logra comprender la dinámica propia de los sistemas educativos más allá del poder normalizador del discurso pedagógico. De esta manera, se infiere que, a pesar de las declaraciones en favor de la igualdad de oportunidades educativas, en las sociedades latinoamericanas tan parecidas existe la posibilidad, por parte de los sectores o las clases dominantes, de orientar y decidir sobre los contenidos y la organización de la educación escolar, en interés del esquema social establecido.

Pero, por otro lado, el descubrimiento realizado por los autores distributivistas acerca de las desigualdades en la distribución del bien social "educación" no resta solamente en la dimensión académica o cognitiva; es decir, el distributivismo tiene (tuvo) intencionalidades políticas de erradicar esas desigualdades y tender a lograr una equitativa distribución de los insumos educativos o escolares.

Para el distributivismo, era el Estado quien debía arbitrar los medios para compensar las desigualdades y tender a un marco equitativo en el modo de distribución. O sea, el Estado, como representante del interés general de la sociedad, debe garantizar, a través de acciones concretas, que las proclamas legales igualitaristas se realicen en el cotidiano de las instituciones escolares. Cabe destacar que esta posición era latinoamericana (es decir, su predominio era continental y no por país) y diferentes instituciones u organismos internacionales o intergubernamentales amparaban políticamente y apoyaban financieramente, la labor de los investigadores distributivistas.

El auge posdistributivista y el Mercado

Si bien el proceso de investigación acerca de los cambios introducidos últimamente en el discurso pedagógico predominante en América Latina llevado a cabo por nosotros se encuentra aún en un estado larval, vale la pena destacar algunos elementos que contribuyen a comprender el sentido que en los últimos años viene adoptando el cambio en el paradigma. Este cambio se estabiliza en posiciones teóricas, que algunos autores han denominado "neoliberales". Sin embargo, y con el objeto de mantener una cierta independencia en el análisis pedagógico, preferimos continuar con nuestra propia denominación, menos abarcativa y más circunscripta al problema educacional.

En primer lugar, es posible puntualizar que, si bien las nuevas teorías están también acompañadas por un espíritu continentalista, han cambiado las instituciones que predominan en el financiamiento de las investigaciones y los estudios. Por este motivo, la UNESCO, el PNUD, la CEPAL, han dejado su lugar al Banco Mundial, al Fondo Monetario Internacional y al Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros.

Así como no somos capaces de inferir, respecto del distributivismo, una relación directa entre la teoría y el apoyo institucional y financiero, tampoco somos capaces de emitir una conclusión de ese tipo respecto de las nuevas posiciones posdistributivistas. Sin embargo, llama la atención el cambio observado en las instituciones de financiamiento de los proyectos, puesto que, de predominar organismos multinacionales de cooperación (muchos de ellos directamente especializados en educación), ahora predominan organismos internacionales crediticios, cuya finalidad es de naturaleza estrictamente financiera.

En segundo lugar, es menester señalar que al cambio en la postura predominante lo acompaña un cambio [illegible] relevante en la concepción respecto del status y la acción del Estado. Mientras para el distributivismo el Estado es un árbitro que debe equilibrar la pugna distributiva para compensar, y de hecho subsanar las diferencias sociales, para las nuevas concepciones el Estado debe permanecer al margen de la disputa, dejando a los mismos particulares la resolución de sus propios problemas distributivos en materia educativa.

En resumen, la posición que desde hace unos pocos años parece predominar no deja de posicionarse positivamente en relación con el análisis de los modos de distribución, sólo que ahora prescinde del Estado como instancia intermedia, negociadora y representante del interés general, para dejar en manos de los mismos sectores en pugna las herramientas de negociación.

Este distributivismo sin Estado, el ***posdistributivismo***, comparte con su antecesor algunas cualidades epistemológicas. Sin embargo, su posicionamiento político es muy diferente: mientras uno confiaba en el poder arbitral del Estado, el otro confía en la capacidad de equilibrar del Mercado.

Es decir, el posdistributivismo ya no considera entre sus valores a la calidad de la educación como un bien susceptible de ser distribuido a toda la sociedad, sino como una meta que solamente habrán de alcanzar los que estén en condiciones de triunfar en la puja distributiva, sin ayuda del Estado. El apotegma "Educación de calidad para todos" parece ser otra frase que el discurso pedagógico latinoamericano está dispuesto a olvidar.

Sería interesante analizar cómo nuestras propias posiciones acerca de la educación escolar han comenzado a transformarse, aun sin quererlo. Sería interesante evaluar la caída de nuestra confianza respecto del rol del Estado en la educación, y cómo, lo que antes nos parecía legítimo y justo reclamar, hoy comienza a convertirse en un privilegio y hasta en corruptela...

¿Vale la pena pensarlo?

Bibliografía

Narodowski, Mariano, Especulación y castigo en la escuela secundaria, *Tandil, Espacios en Blanco, 1993; "Saberes procesados en la institución escolar: especulación y castigo"*, en Propuesta Educ., *Nro. 10, 1994.*

Rama, Germán, Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, *Buenos Aires, UNESCO - CEPAL - PNUD - Kapelusz, 1987.*

Mariano Narodowski es Doctor en Educación.