

DESENCANTO Y UTOPIA

La educación en el laberinto de los nuevos tiempos



CLACSO

Pablo Gentili

DESENCANTO Y UTOPIA

La educación en el laberinto de los nuevos tiempos

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria

Presidente
Nicolás Maduro

Ministro del Poder Popular para la Educación Universitaria
Pedro Calzadilla

Viceministro de Planificación Estratégica
Humberto González

Viceministra de Desarrollo Académico
Ana Alejandrina Reyes

Viceministro de Políticas Estudiantiles
Jehyson Guzmán

***Ésta es una publicación conjunta entre el
Fondo Nacional de Ciencias, Tecnología e
Innovación y el Centro Internacional Miranda.**

Centro Internacional Miranda

Presidente

Luis Bonilla Molina

Directorio

Víctor Álvarez Rodríguez

Trina Manrique

Gonzalo Gómez Freire

Miguel Ángel Pérez Pirela

Vladimir Acosta

Pedro Luis González

Rafael Gustavo González

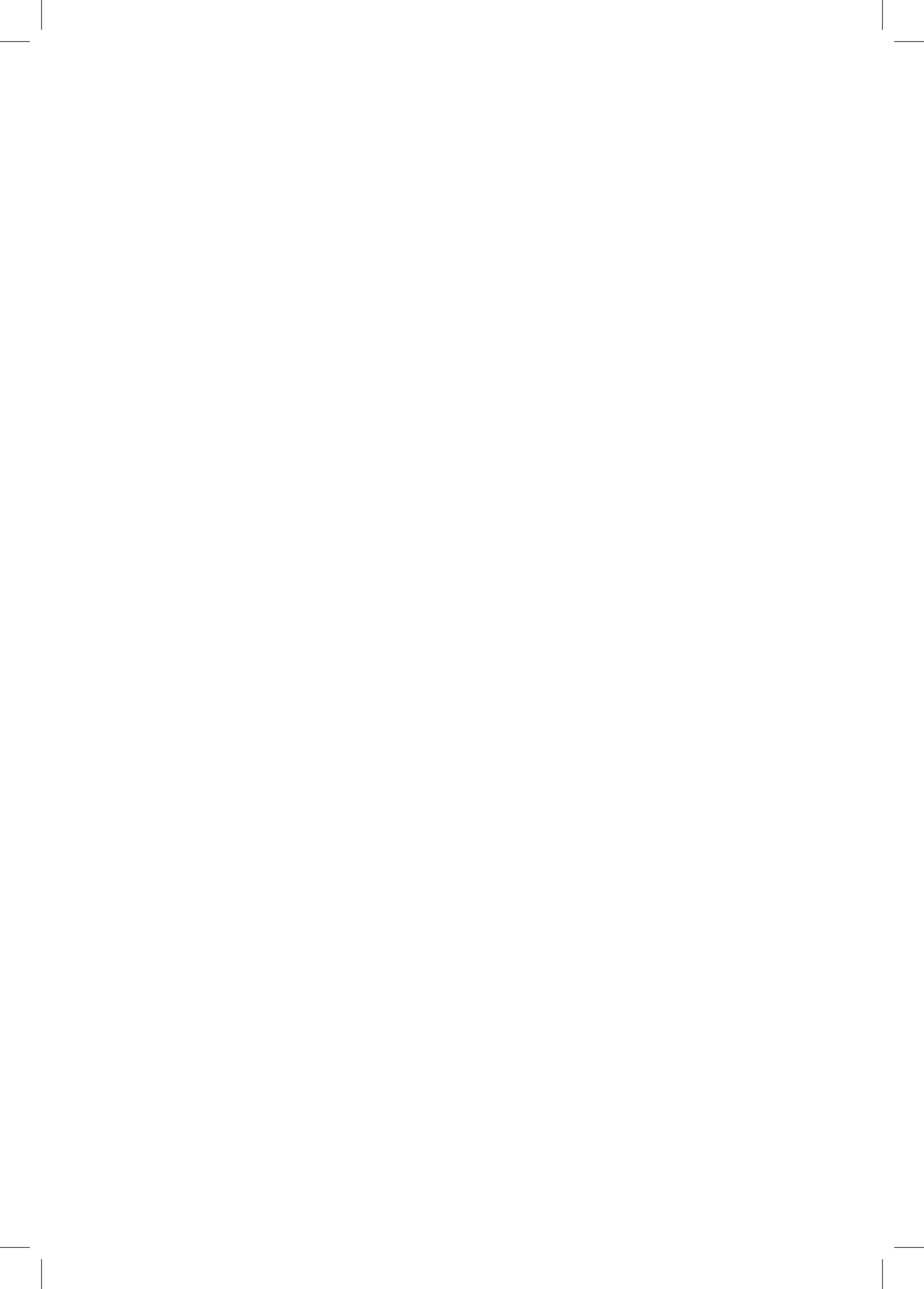
Rubén Reinoso Ratjes

ISBN: 978-980-7050-23-4

Depósito legal: lf35520103704196

Impreso en Caracas

República Bolivariana de Venezuela



DESENCANTO Y UTOPIÍA

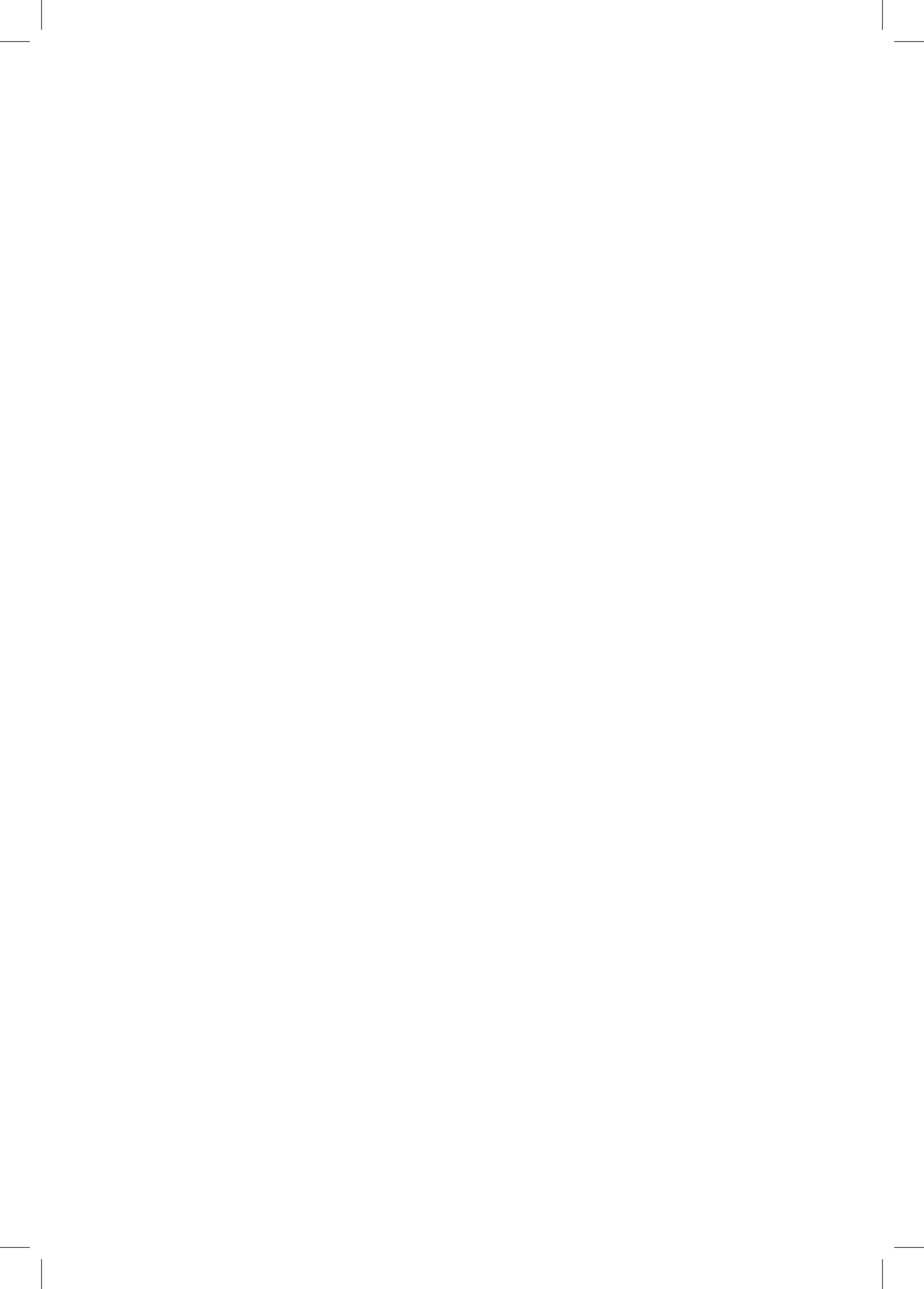
La educación en el laberinto de los nuevos tiempos

Pablo Gentili



*A Mateo, por enseñarme cada día que la paternidad
es un ejercicio revolucionario.*

A la memoria de Cecilia Braslavsky.



AGRADECIMIENTOS

Sin abdicar de mi responsabilidad plena sobre los errores e incongruencias, seguramente frecuentes, del presente libro, quiero agradecer a algunas personas e instituciones que mucho me han ayudado a la realización de los capítulos que lo componen.

En primer lugar, quiero agradecer a todo el equipo del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) del Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, así como de su sede en Buenos Aires. Rafael Gentili, Daniel Suárez, Gustavo Fischman, Carlos Skliar, Dalila Andrade, Ingrid Sverdlick, Marcelle Tenório, Julián Gindín, Ernesto Grance, Deolindo Nunes, Fabiola Camilo y Renato Ferreira me han acompañado en diversos momentos de esta caminata y siempre seré grato a ellos. Andrea Berenblum me ha permitido llegar a este lugar. Silvina, Valentina y Andrea siempre están de mi lado, cueste lo que cueste.

Emir Sader y Gaudêncio Frigotto, además de amigos incomparables, suelen escuchar mis disquisiciones pedagógicas con sorprendente paciencia y generosa atención.

Pedro Badía y el equipo de Escuela Española, así como Jaime Carbonell, de Cuadernos de Pedagogía, del otro lado del Atlántico, mucho me han estimulado, publicando algunos de estos textos en sus prestigiosas revistas.

A Florencia Stubrin le debo las ganas que me ofrece de iniciar cada mañana como si fuera un festejo de amor interminable. Además, la lectura de todo lo que escribo y ella corrige con persistente paciencia y una risa de belleza incomparable.

Dedico este libro a la memoria de Cecilia Braslavsky, con quien tuve el honor y la enorme oportunidad de trabajar entre 1984 y 1991. Recuerdo a Cecilia con muchísimo cariño y respeto.

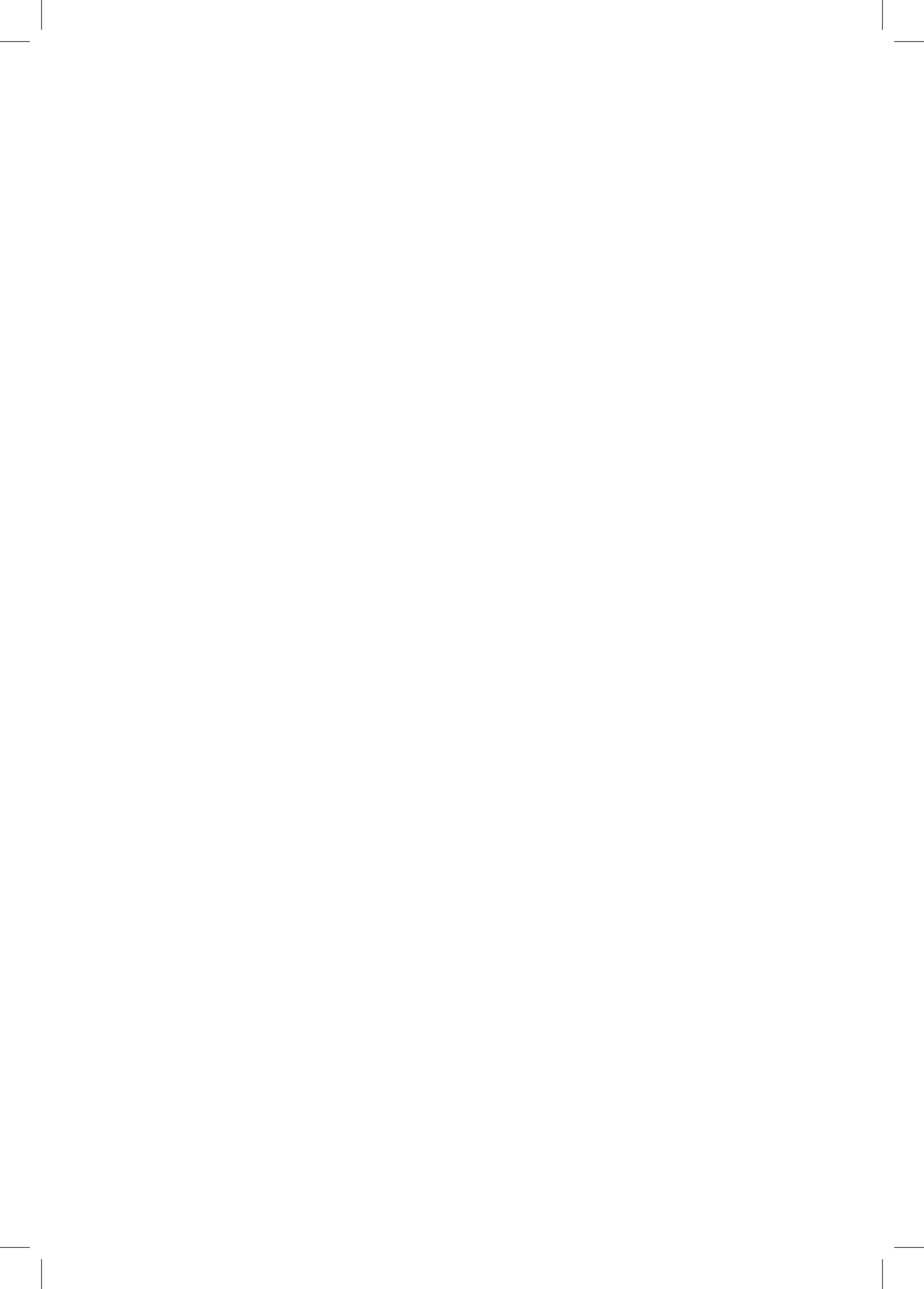
Fue ella quien me permitió iniciarme en la investigación educativa. Con ella compartíamos interminables charlas sobre el socialismo, la necesidad de renovación de la izquierda, sobre su experiencia en la Universidad Karl Marx de la ex República Democrática de Alemania, sobre la Argentina que se estaba construyendo durante el gobierno de Raúl Alfonsín. La recuerdo siempre riendo y peleándose cariñosamente con todos, en aquellos intensos días de los ochenta, en el Área Educación de FLACSO. Gracias al estímulo de Cecilia y a una beca del DAAD de Alemania, me fui de la Argentina antes de que comenzara el diluvio neoliberal, durante la gestión del Presidente Carlos S. Menem. Nunca entendí muy bien cuáles fueron las razones que llevaron a Cecilia a colaborar con esa administración. Una vez que esto ocurrió, y luego que ella partió a Ginebra, sólo nos volvimos a ver muy ocasionalmente. La distancia y las opciones políticas me separaban de Cecilia mucho más de lo que jamás hubiera deseado. Sin embargo, siempre sentí hacia ella una enorme gratitud.

Sé que hoy estoy aquí, escribiendo estas líneas, convencido que la lucha contra el monopolio del conocimiento es la lucha por la dignidad y los derechos, porque ella me brindó una oportunidad que pocos tienen la posibilidad de disfrutar. De mi parte, continúo recordando a Cecilia leyendo, hablando, gesticulando y riendo al mismo tiempo, mientras su diploma de la Universidad Karl Marx iluminaba la sala en aquellas frías tardes de invierno en que yo soñaba, alguna vez, dedicarme a la investigación en el campo educativo.

También dedico este pequeño libro a mi hijo, Teo, como siempre.

Río de Janeiro, julio de 2007.





INTRODUCCIÓN

-“Salvaos vosotros”- parece gritar la educación en este libro, desbordada del peso y la responsabilidad que le quieren aplicar los naufragos del roto mundo posneoliberal.

Pero sedientos, siguen insistiendo. Tan desvalidos están. Ella se defiende:

-“!No me exijáis tanto! ¡Yo sólo os ayudo a mirar el mundo con ojos plurales, con hambre crítica e irreverente, con esa necesidad de saber que tenéis desde que os expulsaron de uno de los mil paraísos del pasado!”- Pero la sociedad desorientada, sin pistas, des-pistada, sumergida en una orgía de libros de autoayuda, de millones de comerciales televisivos, de una afán de consumo que se queda en la esfera del deseo pero que frena la rabia que lleva a la revuelta, sigue esperando que la educación, y su instrumento, los maestros, sean la media naranja de un amor quebrado cuando el conocimiento se convirtió en una mercancía y la enseñanza en un negocio. Tranquilos, nos dice Pablo Gentili desde estas páginas. No hay utopía sin desencanto.

Makarenko escribió su poema pedagógico porque hacía falta la revolución. En estos textos, este argentino de Nuestramérica, maestro de escuela con una regla de medir versos, escribe su poema en prosa sobre la educación porque hace falta terminar con la contrarrevolución. Como los poetas, enmascara para que se vea, oculta para enseñar, tapa el rostro, como los zapatistas, para que realmente le vean. Y si Barthes recurrió a la lucha libre mexicana, van a desfilar por este libro superhéroes y antihéroes, películas de éxito y films de culto, fotos terribles que ganan premios y terribles premios que ganan fotos, laberintos de Borges y enmarañados cruces de caminos latinoamericanos, utopías en los paraísos perdidos (donde el latinoamericano regresa a la selva y al río después de entender que París agoniza decadente y Moscú tiritita como un oso encerrado)- y distopías a la vuelta de la esquina. Utopías desde el precipicio, dice Gentili para que la pedagogía se haga esperanza. Un dibujo de una niña en la escuelita de un pueblo.

¿Qué le pasó a nuestra manera de pensar que no vimos que llegaba el fascismo?, se preguntaba Walter Benjamín en el año 1940. ¿Qué le pasa a nuestra manera de pensar que no vimos que llegaba el neoliberalismo?, recupera Boaventura de Sousa Santos seis décadas después. Ahora, Pablo Gentili se reapropia de la pregunta y grita: ¿Qué le ha pasado a nuestra manera de enseñar que no vimos que sembrábamos humillación? Pero no está dispuesto a que el desencanto devore la alegría. Y nos regala este libro para que, con él, no lo permitamos. Se lo debemos a un pedagogo que se fue a morir a una Escuelita en La Higuera.

La educación en América Latina ha sido, como política pública, parte del conflicto social que dibujaba, según se resolviera, el rostro del Estado. Los cincuenta fueron años del desarrollismo y la educación cabalgó con ese ímpetu. Aunque ese ímpetu dibujó ya los rasgos de desigualdad y exclusión que afearon el rostro de los sistemas políticos latinoamericanos (cuando no eran las dictaduras quienes lo quebraban a golpes). Los noventa trajeron un invierno frío y estepario, de algún modo conclusión de ese hacer demediado, del cuál aún no nos hemos del todo levantado. Cuba, una pequeña isla resistente a los embates del imperio, apenas podía asomar su ejemplo en un mar de malas prácticas continentales. Bajas inversiones educativas, privatizaciones, precarización del trabajo docente fueron vistiendo a la educación de mendigo y quisieron vestir a la pedagogía de fulana. Pero como este libro demuestra, ni siquiera todo ese arsenal de cuatro décadas pudo anegar esa corriente rebelde de la pedagogía latinoamericana. Puede callarse a un poeta, pero no se puede callar a la poesía. Los muchos pobres esperan su canto para alimentar su estómago vacío. Años después de que América Latina se quedara callada y cruzada de brazos cuando se asesinó la esperanza en el Chile de Salvador Allende, el continente demostró que estaba despertando. Algún maestro enseñó a aquellos niños, hoy gobernantes, que la historia cuando duele no debe repetirse.

Pero el túnel ha sido muy largo ¿cómo no inventar lámparas para acercar la luz que no llega? La investigación educativa busca iluminar el área ciega de la enseñanza. Y también se pasea Gentili por esa acera.

Pero no es extraño que su pensamiento en esta tarea desemboque en el recuerdo de su mentora, Cecilia Braslasky, donde da una lección de pedagogía al demostrar que pesa más el amor y enseña más una mirada comprensiva que el reproche a la compañera que, también por honestidad, recalca el autor, acompañó el Gobierno de llanto de Menem. Vueltas de la vida.

Pero no se ha olvidado de que no hay derechos sin luchas, que no hay reconocimiento sin exigencia, que no hay palabra sin grito. Y trae, como un enamorado regresa un recuerdo a su pecho, ese camino compartido que ha tenido siempre en nuestro continente la educación popular y la emancipación. Y vuelven los poemas y los recuerdos. Como la historia que nos narra de Don Pablo González Casanova, insigne intelectual de México y del continente, quien quiso ver al Subcomandante Marcos y los indígenas le enseñaron que Marcos estaba en el barro, que conocerlo no era entrevistarse para compartir lecturas febriles, sino para hundir los pies en el barro. Y allí, entre el barro, lo abandonaron tras varias jornadas de penoso viaje. Eso es la educación popular: meter los pies en el barro para que la lucha no pare. La militancia de la enseñanza es un aprender con el pueblo. Por eso está llena de esperanza.

Un divulgador de filosofía de éxito escribió, al calor de un librito sobre la ética también de gran éxito y de divulgación, una segunda parte dedicada a las metas colectivas de obligado cumplimiento que poseen los pueblos, esto es, a la política. Pero en verdad, pueblos allí no aperecían. A lo sumo, individuos. A aquella Política para Amador, le hacía falta, qué duda cabe, una militancia para Fernando. Esa es la pedagogía de la esperanza que nos regala Gentili cerrando estos textos trenzados con ilusión pero sin ingenuidad. Una pedagogía para “agarrar la luna para iluminar los caracoles”. Utopía con los pies en el suelo. Militancia para aprender y enseñar.

“No esperéis demasiado del fin del mundo”, decía Stanislaw Lem. Pero Pablo Gentili, haciendo suyo el verso de Pessoa (“si ya no puedo creer que nada sea verdadero ¿por qué sigue la luz de la luna viniendo a batir la hierba”), encuentra retazos de belleza en un mundo sin esperanza.

Y le dice a su pequeña y enorme educación: educa contra la humillación. Como haciendo cierto que quien bien ha andado los caminos de la enseñanza, tiene un resorte en la médula que le hace siempre saltar los muelles de la esperanza. Un endiosamiento del economicismo quiso oscurecer con su dedo el horizonte. Logró muchas tinieblas. Pero hoy, que está renaciendo el continente, podemos decir con este poeta, maestro de escuela, investigador de pueblo y escritor de calles, que la dignidad de la enseñanza es un valor que, como la doctrina de León Felipe, no nos la guardamos en el chaleco, sino que crece con cada sonrisa que ayer fue negada. Por eso, al empezar este libro, al igual que al terminarlo, nos ha acompañado una sonrisa.

Juan Carlos Monedero y
Luis Bonilla Molina
Caracas, septiembre 2013

PRIMERA PARTE
Política educativa en tiempos de desencanto



1

POLÍTICA EDUCATIVA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA:

Un balance

Durante los últimos cincuenta años, la educación latinoamericana fue escenario de un intenso conflicto. Por un lado, los sistemas educativos nacionales no dejaron de expandirse y ampliar su cobertura, incluyendo a sectores históricamente postergados del acceso a las instituciones escolares. Por otro, dichos sistemas intensificaron sus tendencias a la segmentación, reproduciendo las persistentes formas de segregación que marcaron su desarrollo histórico y, al mismo tiempo, creando y reproduciendo nuevas dinámicas de exclusión endógenas, cada vez más complejas y difusas. Para grandes sectores de la población, la permanencia en la escuela, aun cuando ha sido una gran conquista social, estuvo lejos de convertirse en la oportunidad de acceso a un derecho efectivo. Los últimos cincuenta años de nuestra historia educativa pueden comprenderse como el relato de un proceso de expansión de las oportunidades de acceso a la escuela en un contexto de persistente negación del derecho a la educación para las grandes mayorías.

La expansión educativa en la segunda mitad del siglo XX

Desde los años 50, los sistemas educativos en América Latina y el Caribe se expandieron de forma vertiginosa. En el marco de una gran heterogeneidad regional, donde las especificidades nacionales han ejercido y ejercen un papel central en el rumbo asumido por las políticas educativas, dicha expansión es uno de los rasgos característicos del desarrollo educativo regional durante el siglo XX.

Resulta destacado que, en este período, la expansión de la cobertura educativa no sólo absorbió un intenso crecimiento demográfico (notable hasta los años ochenta) sino que llegó a superarlo, permitiendo que sectores tradicionalmente excluidos de las instituciones escolares

podieran tener, por primera vez, acceso a ellas. En efecto, entre 1950 y 1980, la tasa de crecimiento demográfico total, en América Latina, osciló entre 2,8% y 2,4%, experimentado una disminución significativa en los 90 (1,7%) y en el quinquenio 2000-2005 (1,4%), siendo siempre mucho más elevada en los grandes conglomerados urbanos.

Sin embargo, a pesar de algunas oscilaciones, el número de niñas y niños en el sistema escolar, no paró de crecer.

En 1950, la tasa de matrícula (neta) en el nivel primario no alcanzaba a la mitad de la población en edad escolar, mientras que, a comienzos de los 70, era de 71%; en los noventa, de 87% y, en el 2000, de 95%. El nivel medio, por su parte, también tuvo un extraordinario crecimiento en el período. Mientras que en los años 50 la tasa de matrícula de este nivel no alcanzaba a 30% de la población entre 12 y 17 años de edad, en los 70, era de casi 50% y, en el año 2000, de casi 70%. En el nivel terciario, a mediados del siglo XX, menos de 5% de los jóvenes entre 18 y 23 años estudiaban en una institución superior (universitaria o no universitaria). En los 90, lo hacían más del 25%, a pesar de las grandes disparidades nacionales.

Las tasas de analfabetismo, por su parte, disminuyeron significativamente durante las últimas cinco décadas. Al comenzar los años 50, Brasil tenía, por ejemplo, una tasa de analfabetismo de 51% entre la población con más de 15 años; Honduras, 65%; México, 43%; Ecuador, 44%; República Dominicana, 57%; Colombia, 38% y Chile, 20%. En el 2000, la tasa de alfabetización de la población con más de 15 años era, en Brasil, de 88,4%; en Honduras, de 80%; en México, de 90,3%; en Ecuador, de 91%; en República Dominicana, de 87%; en Colombia, de 94,2% y, en Chile, de 95,7%. Actualmente, 89,7% de la población adulta y 96% de la población juvenil de América Latina y el Caribe están alfabetizadas (datos de 2004).

El desarrollo cuantitativo de los sistemas escolares ha aproximado, al menos estadísticamente, a buena parte de los países latinoamericanos con las naciones más desarrolladas del planeta, alejándolos de las menos

desarrolladas. África, por ejemplo, tenía, a comienzos del siglo XXI, una tasa de alfabetización de la población adulta de 59,9% y Asia, de 79%, aunque ambas regiones, como Latinoamérica, poseen grandes disparidades nacionales. Países como Argentina, Barbados, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Puerto Rico, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela tienen actualmente tasas de alfabetización de la población juvenil muy cercanas al 100%. Asimismo, la persistencia de altos índices de desigualdad en las oportunidades de acceso a la escuela (en países como Guatemala, Belice, Nicaragua, El Salvador y, especialmente, Haití), aun siendo evidencias de un modelo de desarrollo colonial y oligárquico todavía vigente, no llegan a opacar los destacados indicadores regionales de escolarización en toda América Latina.

El crecimiento en las oportunidades de acceso a la escuela ha permitido disminuir, por ejemplo, las brutales desigualdades de género que caracterizaron, históricamente, el desarrollo educativo latinoamericano. Las tasas de alfabetización, así como las de matrícula en todos los niveles del sistema escolar, han aumentado más notablemente entre la población femenina que entre la masculina, haciendo que, en algunos países, haya más niñas que niños en las instituciones educativas.

La denominada “esperanza de vida escolar” (o sea, el número de años que un niño o una niña con edad de entrar a la escuela puede aspirar a permanecer en ella) ha crecido de forma exponencial. En promedio, los niños y niñas de América Latina y el Caribe permanecen casi 12 años en el sistema escolar (en los niveles primario y secundario), un tiempo muy superior al promedio de los países en desarrollo (8,7 años), superior al del Este Asiático (9,9 años), al de los países del Este europeo (10 años) y muy cercano al de los países más desarrollados del mundo (12,6 años).

Sin embargo, América Latina y el Caribe están muy lejos de ser el paraíso educativo que parecen anunciar las estadísticas aquí presentadas.

Una expansión educativa segmentada y excluyente

En América Latina y el Caribe, el crecimiento de los sistemas escolares se produjo al mismo tiempo en que ésta se convertía en la región más injusta y desigual del planeta; mientras la diferencia entre ricos y pobres se multiplicaba y ampliaba, creando un abismo cuya profundidad parece ser hoy insalvable para gran parte de la población. Actualmente, casi la mitad de los latinoamericanos y latinoamericanas es pobre o muy pobre. Las persistentes crisis que han sufrido los países de la región durante los últimos 25 años han mantenido siempre muy elevados los índices de pobreza y, dramáticamente, han intensificado los índices de desigualdad social mediante un persistente deterioro en la distribución del ingreso.

A pesar de la promesa de que el acceso a la escuela sería una garantía para el acceso a mejores condiciones de vida, millones de latinoamericanos y latinoamericanas vieron ampliar sus oportunidades educativas, mientras veían empeorar dramáticamente sus condiciones de existencia. La expansión de la escolaridad se produjo en un contexto de intensificación de la injusticia social y tuvo, de hecho, muy poco impacto para disminuir los efectos de la crisis social producida por un modelo de desarrollo excluyente y desigual.

La razón que explica dicho proceso está lejos de ser misteriosa.

Ya a comienzos de los años 80, uno de los estudios más rigurosos sobre la situación educativa regional, realizaba un balance sobre las condiciones heredadas de las décadas anteriores, denunciando, de forma contundente, buena parte de los problemas que estaban generándose por las reformas educativas llevadas a cabo en países marcados por brutales dictaduras o por gobiernos democráticos débiles y, en algunos casos, fraudulentos (UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto “Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe”, coordinado por Germán Rama). En dicho estudio, se destacaba, entre otros factores, que: los sistemas educativos habían desarrollado un notable proceso de expansión que ponía en evidencia su inadecuación con las necesidades de las grandes masas; la inercia institucional y política del sistema condicionaba seriamente las posibilidades de democratización efectiva de la educación; la

persistencia de formas de exclusión y marginación educativa tendían a hacerse cada vez más complejas; la segmentación del sistema contribuía al bajo nivel de los aprendizajes, especialmente, en los niños y niñas más pobres; la cultura de las élites, hegemónica en el sistema educativo “tradicional”, entraba en contradicción con la cultura popular y los códigos lingüísticos de los sectores sociales que se beneficiaban del proceso de expansión escolar, reproduciendo un modelo autoritario de imposición cultural; el crecimiento de la matrícula, contradictoriamente, dejaba en evidencia la crisis o la inexistencia misma de la educación popular; se destacaba, asimismo, el carácter negativo de reformas meramente burocráticas, así como la interferencia de los equipos técnicos nacionales o internacionales que, verticalmente, pretendían reformar los sistemas; se reconocía una asociación directa entre los problemas estructurales del aparato escolar y los “estilos de desarrollo” predominantes en la región durante el siglo XX, especialmente, desde la posguerra. Finalmente, los estudios llevados a cabo en dicho proyecto señalaban la importancia del papel jugado por las demandas populares para ampliar las oportunidades de acceso a la escuela de los más pobres, factor que explicaba la alta conflictividad educativa, producto de la contradicción entre los esfuerzos oligárquicos por mantener los privilegios del sistema escolar y las luchas populares por democratizarlo.

Desde los años ochenta, esta situación, lejos de cambiar, se tornó más profunda y mucho más compleja.

A lo largo de su historia, y con poquísimas excepciones, como el caso cubano después de los años 60, los países de América Latina y el Caribe han visto desarrollar sus sistemas educativos en el marco de un proceso de profunda segmentación, configurando redes institucionales diferenciadas tanto en las condiciones materiales disponibles en cada segmento como en las oportunidades educativas por ellos ofrecidas. Dicho proceso de segmentación cuestiona la propia noción de “sistema nacional de educación” en buena parte de los países de la región. En rigor, cuanto más los sistemas escolares tendieron a democratizar sus oportunidades de acceso, más segmentados se volvieron, definiéndose una serie de circuitos tan diferenciados que hacen poco o nada comparables las experiencias educativas efectivamente vividas por quienes permanecen en ellos.

Evidentemente, las oportunidades de acceso a uno u otro circuito se definen, en América Latina, no por el talento de los alumnos ni por la libre elección de los padres, sino por las condiciones de vida, por los recursos materiales de que disponen las familias y por las muy eficaces formas de segregación que se producen y reproducen socialmente. O sea, por la clase, por la condición sexual, étnica o racial.

De tal forma, mientras los pobres eran excluidos del acceso a la escuela, su derecho a la educación estaba negado por una barrera difícil de transponer y heredada de generación en generación. Cuando lograron hacerlo, fueron confinados a instituciones educativas, al igual que ellos, pobres o muy pobres, mientras los más ricos mantenían sus privilegios, monopolizando ahora ya no el acceso a la escuela sino a las buenas escuelas. La barrera de la exclusión se trasladó al interior mismo de los sistemas educativos, en el marco de una gran expansión cuantitativa y de una no menos intensa segmentación institucional.

Como hemos visto, los niños y niñas latinoamericanos y caribeños “sobreviven” muchos años en el sistema escolar. Sin embargo, lo hacen en condiciones cualitativamente diferentes. Poco podemos decir acerca de qué tipo de educación recibe un niño durante esos años de permanencia si no disponemos de datos acerca del color de su piel, de la posición que ocupan sus padres en el mercado de trabajo, de la localización de su escuela o de lo que dicho niño hace una vez que culmina la jornada escolar. Cinco años en el sistema escolar pueden significar, para algunos pocos, el inicio de una promisoría carrera educativa que culminará con un curso de posgrado en alguna de las mejores universidades norteamericanas. O, para otros muchos, el inicio y el fin de una corta experiencia educativa marcada por el fracaso impuesto por la repetición obligada y por la expulsión prematura. En suma, la democratización en las oportunidades de acceso a la escuela no ha significado, al menos hasta el momento, una democratización efectiva del derecho a la educación para todos los latinoamericanos y latinoamericanas. Una situación especialmente grave si se consideran las ya mencionadas condiciones de injusticia social vividas en el continente e intensificadas, justamente, en el mismo momento en que la escuela se ofrecía, por primera vez, como

una oportunidad a los sectores más pobres de la población. Sociedades cada vez más injustas no podían sino tener sistemas educativos también injustos y discriminatorios. Injusticia y discriminación que comenzó a operar al interior de sistemas enormemente heterogéneos y desiguales.

Vale resaltar que, aunque comúnmente suele suponerse que esta segmentación institucional se cristaliza en la división escuela pública vs. escuela privada, ella resulta mucho más compleja, generando circuitos donde se combinan las trayectorias y oportunidades de los diferentes grupos sociales en una yuxtaposición diversa de ambos subsistemas. No siempre, por lo tanto, es correcto afirmar, sin las debidas reservas, que en América Latina los ricos mandan sus hijos a la escuela privada y los pobres a la pública. Aunque esto, de hecho, suele ser así, la segmentación del sistema escolar permite reconocer, no pocas veces, la existencia de una oferta pública de élite en países donde también existe una oferta privada de bajísima calidad para los pobres. Los ricos suelen aprovechar las buenas oportunidades que les ofrece el sistema público de enseñanza, oportunidades éstas, de manera general, negadas a los pobres. Del mismo modo, a los pobres, en no pocas oportunidades, sólo les queda la opción de una oferta privada también pobre y degradada, dirigida a ellos en función del casi permanente desprecio que los estados latinoamericanos han tenido y tienen hacia las demandas de los sectores con menos oportunidades y recursos económicos.

Actualmente, la escolarización alcanza casi a la totalidad de la población infantil en muchos países de América Latina. El problema reside en que las oportunidades educativas continúan siendo distribuidas de forma profundamente desigual, cuestionando el sentido mismo del derecho a la educación y transformándolo en un bien de consumo directamente proporcional a la capacidad adquisitiva de aquellos que aspiran a beneficiarse de él. Ricos cada vez más ricos y pobres cada vez más pobres, en un escenario de escuelas cada vez más ricas y escuelas cada vez más pobres. Fuera de este contexto poco puede comprenderse el proceso de expansión de los sistemas escolares latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XX.

El “problema” de la calidad educativa

Existe cierto consenso en destacar que una de las evidencias más notables de la expansión de los sistemas escolares latinoamericanos, entre otras, ha sido su baja calidad. Evidencia de este deterioro suelen ser los insuficientes niveles de los aprendizajes estudiantiles, la mala formación los docentes, la precariedad de la infraestructura escolar y la casi nula modernización tecnológica del sistema.

Dichos diagnósticos, sin embargo, tienden a desconsiderar un factor que, sumando a los anteriores, ha tenido un papel central en la definición del “problema” de la calidad educativa en los países de la región: las reformas de los sistemas escolares llevadas a cabo en las últimas dos décadas, que lejos de disminuir los efectos discriminatorios de una estructura institucional marcada por la segmentación y la desigualdad, tendieron a reforzar sus efectos excluyentes. Desde los años ochenta, y especialmente a partir de la década del noventa, buena parte de los países latinoamericanos y caribeños llevaron a cabo reformas educativas lideradas por gobiernos neoliberales y conservadores que contribuyeron a profundizar la crisis de los sistemas, intensificar su segmentación y transferir a las personas la responsabilidad de un fracaso anunciado.

Estas reformas conspiraron, y aun conspiran, contra la posibilidad de crear condiciones efectivas de democratización del sistema escolar, fortaleciendo los efectos excluyentes (exógenos y endógenos) que marcaron el desarrollo de la educación latinoamericana durante las últimas décadas. De tal forma, aunque los sistemas educativos han atravesado un proceso de profunda transformación institucional, dicha transformación ha cristalizado un patrón histórico de discriminación escolar que consolida la tendencia de que los pobres pueden tener, en América Latina, “derecho” a permanecer algunos años en el sistema educativo, aunque siguen hoy, como siempre lo han estado, excluidos del acceso al derecho a una educación de calidad que cuestione y enfrente el monopolio del conocimiento ejercido por parte de las minorías que detentan el poder político y económico en nuestras sociedades.

Lejos de contribuir a solucionar los problemas heredados de las décadas anteriores, que tan consistentemente el informe de UNESCO-CEPAL-PNUD denunciaba a comienzo de los ochenta, las reformas escolares de los últimos años profundizaron la crisis educativa y transformaron la “calidad” del sistema en un atributo disponible sólo a aquellos con dinero para pagar por él. La educación latinoamericana es, de hecho, de “baja calidad”, aunque esto no ha sido a pesar de las reformas educativas de los noventa, sino por causa de ellas.

Las razones que explican por qué esto ha ocurrido tampoco son misteriosas. Mencionaremos aquí sólo algunas de ellas.

Baja inversión educativa. En una combinación de factores destinados a consolidar su segmentación y diferenciación institucional, los sistemas educativos latinoamericanos ampliaron su cobertura en un contexto de reducción o de estancamiento en los niveles de inversión gubernamental. Más demanda por educación y menos recursos para financiar la oferta educativa, ha sido, y aún es, la realidad de los sistemas escolares en buena parte de América Latina y el Caribe.

Durante los años ochenta, las restricciones presupuestarias fueron más notorias, especialmente en los países que recobraban la institucionalidad democrática y donde se fortalecía la promesa de la escolaridad como oportunidad integradora. Siendo la educación tan importante para el desarrollo, los países latinoamericanos no hicieron sino ampliar los años de escolaridad obligatoria; se comprometieron a cumplir las metas de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990) y las reafirmadas en Dakar (2000), diez años después de “descubrir” que casi ninguno de los compromisos asumidos en Tailandia se había cumplido plenamente; ratificaron los objetivos del Programa Principal de Educación (PPE) de la UNESCO; firmaron los más diversos convenios y compromisos de cooperación en las Cumbres de las Américas y en las Cumbres Iberoamericanas; y se vieron seducidos a aceptar que la educación debía ser incluida como un bien comercializable en los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio (OMC). Sin embargo, nada de esto los indujo a pensar que si la educación era tan

importante, debían invertirse recursos significativos para garantizar su sustento. Algo que los países del llamado “primer mundo” saben y suelen respetar.

A comienzos del siglo XXI, muy pocos países de América Latina invertían algo más de US\$ 1.000 anuales por alumno en la educación primaria (por ejemplo, Argentina, México, Costa Rica y Chile), mientras algunos otros (Paraguay, Perú, Bolivia, Guatemala, Nicaragua, El Salvador y Haití) invertían menos de US\$ 500. Estados Unidos invertía, en dicho período, US\$ 7.560 y los países de la OCDE un promedio de US\$ 4.850. En educación media, ningún país de la región invertía más de US\$ 2.000 anuales por alumno y, muchos de ellos, menos de US\$ 500. Estados Unidos gastaba US\$ 8.359 y los países de la OCDE un promedio de US\$ 5.787.

Aunque ha tendido a disminuir, la brecha que separa la inversión educativa en América Latina y en los países más desarrollados, permanece elevada. Por otro lado, en la región, un aumento en la inversión educativa no siempre ha redundado en beneficios para los más pobres y excluidos. En efecto, los más ricos parecen tener una mayor capacidad de absorción y aprovechamiento de la inversión pública en educación. Al mismo tiempo, los altos niveles de corrupción y la incompetencia administrativa hacen que muchos recursos públicos destinados a financiar la educación se pierdan o despilfaren, con un alto costo, especialmente para los más pobres, cuya capacidad para subsidiar la irresponsabilidad o la incompetencia oficial es mucho menor que para los más ricos.

La inversión educativa en América Latina, aunque ha aumentado en los últimos años, es significativamente baja si se considera el desafío que la región enfrenta en materia de igualdad y justicia social. Pero, también, es extraordinariamente bajo si se tienen en cuenta los altos niveles de corrupción, la falta de control y fiscalización pública, el clientelismo y el patrimonialismo oficial, la incompetencia de las burocracias ministeriales y los altísimos niveles de evasión fiscal existentes en la región, cuyos principales responsables son las grandes empresas y los

conglomerados empresariales. Al mismo tiempo, el altísimo endeudamiento externo (donde el pago de los intereses y servicios de la deuda consumen bastante más de lo que los países gastan anualmente en sus sistemas educativos), asociado a políticas de ajuste fiscal cada vez más rigurosas, han comprometido seriamente las condiciones de financiamiento público que permitan garantizar, al mismo tiempo, la expansión de la cobertura y la igualdad de las oportunidades. Las reformas educativas llevadas a cabo durante las últimas dos décadas han sido funcionales a una política económica de efectos discriminatorios y excluyentes. En el mejor de los casos (comparando, por ejemplo, Chile y España), América Latina invierte menos de la mitad de lo que invierten los países más desarrollados del planeta en educación (enseñanza primaria y secundaria). En el peor (comparando, por ejemplo, El Salvador y Estados Unidos), América Latina invierte la treintava parte de lo que invierten en educación las naciones más poderosas del planeta.

Privatización. Las reformas neoliberales implementadas en las últimas dos décadas tendieron a intensificar las dinámicas de privatización de la educación pública existentes en la región. Esto ha sido posible mediante una transferencia constante de buena parte de la inversión educativa a las familias, generando una gran regresividad en el sistema. Como es evidente, obligados a tener que financiar su propia educación (de forma directa o indirecta), los más pobres vieron tornarse aun más precarias sus oportunidades educativas.

Durante los últimos años, en el campo educativo, las fronteras entre lo público y lo privado se volvieron más difusas. Proceso que ocurrió mediante la implementación de sistemas de financiamiento basados en “fondos” cuyas metas nunca llegan a cumplirse (en una casi permanente violación a las leyes vigentes); la distribución de incentivos a la productividad y al desempeño de los establecimientos educativos (generadores de una intensa competitividad interinstitucional que, perversamente, beneficia a las escuelas “mejores” y castiga a las “peores”); el subsidio a la demanda por medio de “vouchers” o bonos educativos (pagados a las familias o, indirectamente, a las propias escuelas); el financiamiento directo destinado a la subvención de instituciones privadas de enseñanza;

la pretensión por instituir sistemas de remuneración docente basados en resultados derivados de cuestionables criterios de eficacia y productividad; el cobro de tasas y matrículas a los “usuarios” del sistema (en la jerga de los organismos internacionales, los “clientes” de los servicios educativos); el establecimiento de acuerdos y alianzas con el mundo empresarial, aumentando de forma significativa la injerencia de las grandes empresas no sólo en la producción del discurso educativo hegemónico, sino también en la gestión de los establecimientos escolares; la descentralización autoritaria (mediante la concentración del poder pedagógico en manos de las burocracias ministeriales y la transferencia a las escuelas de la responsabilidad por captar fondos en el mercado); etc. En algunas naciones de América Latina y el Caribe la propia noción de “gratuidad” de la educación pública, en todos los niveles, está seriamente amenazada. Países como Colombia, Granada, Haití, Jamaica, Nicaragua, Paraguay, Perú, Surinam y Trinidad y Tobago cobran aranceles y/o matrículas para permanecer en las escuelas públicas. En Colombia, la privatización de la educación primaria pública, motivó, en el año 2004, una contundente denuncia ante la ONU por parte de la entonces Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski. Los procesos de privatización son siempre procesos de transferencia del poder de la esfera pública al mercado. Resulta significativo reconocer cómo, en América Latina, la privatización de la educación se ha profundizado no sólo mediante la transferencia de la responsabilidad del financiamiento (del Estado al mercado), sino también mediante un no menos complejo proceso de transferencia del poder efectivo de control y coerción de la esfera gubernamental a corporaciones empresariales o fundaciones privadas. En efecto, los gobiernos latinoamericanos no sólo privatizan la educación cuando obligan a las familias a arcar con los costos de la escolaridad de sus hijos. También lo hacen cuando transfieren recursos públicos a entidades privadas que pasan a ejercer un poder normativo y disciplinador muy poderoso al interior de los sistemas. Ejemplo emblemático de esta tendencia es la implementación de sistemas nacionales de evaluación del rendimiento escolar (mediante pruebas estandarizadas aplicadas a la población estudiantil). Entre los años ochenta y noventa buena parte de los países de la región implementaron este tipo de estrategias de medición de la “calidad”, donde el resultado de las

pruebas se considera un indicador infalible del grado de productividad docente y de los saberes efectivamente adquiridos por los estudiantes. A tal fin, los gobiernos han invertido grandes sumas de dinero público para la aplicación de estas pruebas y para la sistematización de sus resultados. Sin embargo, aun cuando el financiamiento de dichos sistemas de medición es responsabilidad de los estados nacionales, su implementación y control han sido transferidos a empresas y/o fundaciones privadas mediante procesos licitatorios no siempre transparentes. Éstas no sólo han obtenido una significativa rentabilidad en sus acciones, también han pasado a concentrar y monopolizar el poder normativo y disciplinador que ejercen dichas pruebas. De esta forma, los procesos de privatización avanzan no sólo cuando los gobiernos gastan menos en educación. También lo hacen, como en este caso, cuando gastan más.

La privatización educativa ha contribuido así a tornar más intenso y discriminador el proceso de segmentación y diferenciación institucional que sufren los sistemas educativos en casi toda América Latina y el Caribe.

Déficit y precarización del trabajo docente

La expansión de los sistemas educativos nacionales durante la segunda mitad del siglo XX y, en particular, las reformas llevadas a cabo desde los años ochenta, tuvieron, en América Latina y el Caribe, grandes consecuencias sobre el trabajo docente. Por un lado, el déficit magisterial se evidencia en una limitada disponibilidad de maestros y de cargos estables para el ejercicio de la docencia, en un contexto de aumento significativo de la demanda por educación. También, en las limitadas oportunidades de una formación universitaria de calidad para quienes aspiran a ejercer la profesión, en la proliferación de una oferta privada de capacitación altamente dispersa y/o en la privatización de la oferta pública de formación en un amplio mercado de “perfeccionamiento” docente cada vez más imperfecto.

Aun con variaciones nacionales significativas, el número de alumnos por docente, en todos los niveles del sistema, es significativamente alto,

superando, en casi todos los casos ampliamente, al de los países desarrollados. En la educación primaria, Chile, Colombia, Guatemala, Guyana, Haití, Jamaica, México, Nicaragua, Paraguay y Perú tienen más de 25 niños y niñas por docente. El único país de la región cuya relación alumnos-docente es igual o inferior al de las naciones más ricas del planeta, es Cuba. En el otro extremo, Nicaragua posee un promedio de 24,8 alumnos por docente en el nivel pre-primario, 35,2 en el primario y 33,9 en el secundario. Guatemala posee 27,7 alumnos por docente en el nivel universitario.

En términos absolutos y relativos, las remuneraciones magisteriales son muy bajas en América Latina y el Caribe. Algunos países, durante los últimos años, sufrieron un deterioro profundo en los salarios reales percibidos por los profesionales de la educación. El salario anual de los docentes regulares (establecido por los estatutos para el inicio de la carrera magisterial) alcanza, en los países de la OCDE, un promedio de US\$ 20.530 para el nivel primario y US\$ 23.201 para el secundario. Dichos salarios llegan, para los docentes con más de 15 años de experiencia y con nivel superior, a US\$ 35.737 y US\$ 41.616, respectivamente. La distancia con los países latinoamericanos es, en algunos casos, abismal. En Chile, el promedio salarial para los docentes primarios es de US\$ 12.711 (inicio de carrera) y US\$ 21.237 (final de carrera). Para los docentes que actúan en el nivel medio: US\$ 12.711 (inicio de carrera) y US\$ 22.209 (final de carrera). En Argentina, US\$ 6.759 y US\$ 11.206 (para inicio y final de carrera, respectivamente, en el nivel primario); US\$ 10.837 y US\$ 19.147 (en el nivel secundario). En Brasil, US\$ 4.732 y 15.522 (inicio y fin de carrera en el nivel primario); US\$ 8.148 y US\$ 14.530 (inicio y fin de carrera para la educación secundaria). En Uruguay, US\$ 6.225 y US\$ 13.340 (inicio y fin de carrera en la educación primaria); US\$ 6.847 y 14.672 (inicio y fin de carrera en el nivel medio).

La inestabilidad y las crisis económicas, asociadas a la baja inversión educativa, han sumergido a los docentes latinoamericanos en la más absoluta precariedad laboral. En muchos países de la región, los docentes de la educación primaria están por debajo de la línea de la pobreza.

Son pobres que deben educar a pobres en un contexto de empobrecimiento progresivo de las condiciones de enseñanza.

La precariedad salarial se asocia, de este modo, a la también progresiva precarización de las condiciones de trabajo pedagógico en las escuelas. La baja inversión educativa impacta, evidentemente, en las pésimas condiciones de infraestructura escolar, en la falta de material didáctico apropiado, en la ausencia de bibliotecas escolares y, como hemos visto, en la superpoblación de las salas de clase. Una situación que los gobiernos neoliberales trataron de atenuar mediante programas de modernización periférica que han hecho de la llamada “transformación educativa”, una verdadera caricatura de lo que debería ser una política pública democrática: compra de algunos pocos computadores, instalación de antenas parabólicas y aparatos de video, de fax y data-shows en escuelas con goteras crónicas, sin saneamiento básico, con un único baño para todos los niños y niñas, muchas veces sin tizas e, inclusive, sin energía eléctrica.

Las condiciones de trabajo en las escuelas rurales son, como la misma educación rural, altamente deficitarias y precarias. Entre tanto, el crecimiento demográfico, asociado a una gran concentración de la demanda escolar en los centros urbanos, aunque pueda llevar a suponer que facilitó el proceso de expansión educativa, lo hizo de forma caótica y desordenada. Los sistemas educativos crecieron, de hecho, como lo hicieron las grandes ciudades de la región, sin la menor planificación y en una situación de verdadero hacinamiento para aquellos en peores condiciones para garantizar, por sí mismos, su calidad de vida. La falta de docentes y/o la inclusión en el sistema de maestros y maestras sin respetar las normas jurídicas vigentes, los estatutos magisteriales y los más básicos principios del derecho laboral democrático han sido y son algunas de las características marcantes de la expansión educativa urbana desde los años setenta. De tal forma, a los ya mencionados bajos salarios, debe sumarse que no todos los profesionales de la educación reciben las remuneraciones que establecen las normas que regulan la carrera magisterial, son contratados por períodos cortos (no mayores a diez meses), no pueden acceder a las pocas oportunidades de formación

pública de calidad y ven deteriorar sus condiciones de vida, al igual que sus alumnos ven deteriorar las propias.

Finalmente, como demuestran numerosos estudios, el ejercicio de la docencia se ha transformado, en muchos países de la región, en una actividad profundamente insalubre. Las enfermedades del trabajo se han multiplicado, volviendo aun más precaria la educación de los más pobres, en un círculo vicioso mediante el cual es justamente a los jóvenes y las jóvenes pobres que la docencia se les presenta como una oportunidad laboral relativamente estable, en el contexto de mercados de trabajo cada vez más precarizados y segmentados.

Un cuadro dramático que se intensifica cuando observamos la ofensiva ideológica conservadora llevada a cabo durante los últimos años contra los docentes. A ellos se los responsabiliza por la profunda crisis que enfrentan los sistemas escolares, se los culpa por las pésimas condiciones de aprendizaje de los alumnos y alumnas, por las altas tasas de repetición, por las casi inexistentes oportunidades de inserción laboral de los egresados del sistema escolar, por la violencia dentro y fuera de las escuelas y por la falta de participación ciudadana en las cuestiones más relevantes que deben enfrentar nuestras sociedades.

¿Hacia dónde va la educación latinoamericana?

Hoy, como en el pasado, grandes desafíos de abren para la educación latinoamericana. Sin ánimo de resumirlos todos, algunos de ellos parecen ser urgentes y necesarios en un futuro inmediato:

Fortalecer una concepción democrática y radical del derecho a la educación. Para que el derecho a la educación se realice de manera efectiva, una de sus condiciones necesarias es la existencia de una escuela pública abierta, democrática, gratuita y laica. Sin embargo, esto no es suficiente. La educación constituye un bien de fundamental importancia para promover la igualdad social, ampliar las oportunidades de acceso al mercado de trabajo e, inclusive, en determinadas condiciones, para producir bienestar económico. Entre tanto, en una sociedad

democrática, su sentido primordial reside en su condición de ser una oportunidad invaluable para potenciar nuestra lucha contra el monopolio del poder, contra las arbitrariedades, el autoritarismo, la discriminación y la segregación. Una herramienta política fundamental para la transformación de las estructuras de discriminación que se producen y reproducen históricamente. Estructuras que se sustentan en una apropiación monopólica del saber socialmente producido. La educación es un derecho humano y social, un derecho común, que no puede estar sometida a lógicas de mercantilización y privatización, porque de la socialización de esos saberes, de la ruptura democrática del monopolio del conocimiento, depende la posibilidad de construcción de una sociedad justa e igualitaria. Sólo es posible afirmar que existe el derecho a la educación cuando todos y todas, sin distinción de clase, género, raza, origen étnico, de su lengua materna, de sus condiciones físicas o de su opción sexual pueden vivir en una sociedad donde el conocimiento es un bien común. Por eso, no hay derecho a la educación cuando la “calidad” de la escuela es un atributo disponible sólo a aquellos que tienen dinero para pagar por él. Calidad para pocos no es calidad, es privilegio. Y el privilegio es diametralmente opuesto a los principios que fundamentan una sociedad democrática. Fortalecer, defender y transformar la escuela pública es un desafío central para que, en América Latina y el Caribe, la educación sea un derecho de todos y de todas.

Fortalecer las luchas por la expansión de la educación pública.

Como hemos visto, la democratización del acceso a la escuela no siempre ha sido acompañada de una democratización efectiva del derecho a la educación para los más pobres. Actualmente, hay más niños y niñas en el sistema escolar, pero también hay más niños y niñas excluidos de la sociedad. La expansión de la escuela, entre tanto, no fue producto de algún acto de generosidad por parte de las elites o de las oligarquías nacionales. Fue, más bien, producto de las luchas y de las demandas populares llevadas a cabo por los movimientos sociales, organizaciones sindicales y partidos democráticos. Fortalecer estas luchas es un imperativo político, ya que de ellas depende que, en América Latina, el acceso a las instituciones escolares y el derecho a la

educación no sigan diametralmente disociados como lo están hoy para las grandes mayorías.

Promover reformas democráticas que reviertan la herencia de injusticia y desigualdad de sistemas educativos segmentados y diferenciados. Aun cuando una reforma democrática de los sistemas escolares no es condición suficiente para una reforma social democrática, resulta imprescindible cambiar el rumbo asumido por las reformas educativas conservadoras, elitistas y, más recientemente, neoliberales que se implementaron en casi todos los países de la región. A tal fin, deben crearse condiciones para una reforma efectiva de los sistemas escolares que eliminen su segmentación, sin por eso crear procesos de pasteurización y homogeneización institucional que desconozcan las especificidades locales, las identidades y la extraordinariamente rica diversidad cultural existente. La unidad del sistema debe fundarse en la generación de condiciones efectivas de acceso igualitario al derecho a la educación, no en un pastiche institucional regado de proclamas universalistas y de difusas, aunque muy efectivas, formas de segregación que condenan a los pobres a una educación pobre y reproducen el privilegio de los ricos a una educación rica.

Fortalecer experiencias locales y nacionales que conjugan calidad e igualdad educativa. A pesar del significativo avance de los gobiernos neoliberales, durante los últimos años, América Latina y el Caribe han sido escenario de experiencias políticas que muestran la posible construcción de una alternativa democrática para los sistemas educativos de la región. Brasil, en particular, ha sido un espacio propicio para la proliferación de experiencias democráticas de gestión local de la educación, como, entre otras, la denominada Escuela Ciudadana, de Porto Alegre; la Escuela Plural, de Belo Horizonte; la gestión de Paulo Freire al mando de la Secretaría Municipal de Educación en San Pablo y revitaliza años más tarde por la gestión de Marta Suplicy. Asimismo, en otros países, se implementan o han implementado propuestas educativas innovadoras, como en Ecuador, en el corto período de gestión de Rosa María Torres al mando del Ministerio de Educación; en Buenos Aires y, recientemente, en los Ministerios de Educación de Argentina y

de Uruguay; en ciudades como Bogotá y Medellín, durante los mandatos de sus gobiernos progresistas y de centro-izquierda; en la Ciudad de México, etc. Venezuela, por su parte, ha llevado a cabo, en el marco de su Revolución Bolivariana, un variado conjunto de programas y misiones que han permitido revertir la herencia de discriminación y exclusión educativa que marcó el desarrollo nacional durante la segunda mitad del siglo XX. Del mismo modo, resultan extraordinariamente ricas las experiencias de educación popular impulsadas por una multiplicidad de movimientos y de organizaciones sociales, las cuales presionan a los gobiernos para la implementación de acciones democratizadoras que serían inexistentes de no mediar la lucha y el compromiso de estos actores. Merecen mención, en este caso, la multiplicidad de acciones educativas que lleva a cabo el Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra en Brasil, así como la de numerosos movimientos indígenas, organizaciones barriales, de padres y madres, entidades sindicales (especialmente, muchas organizaciones democráticas del sindicalismo magisterial latinoamericano y caribeño), de trabajadores desocupados y piqueteros. Estas reformas y acciones, aun con su especificidad, ayudan a pensar nuevas formas de gestión pública de la educación, en un escenario pos-neoliberal y democrático.

Combinar el fortalecimiento de la escuela pública universal con estrategias de afirmación de derechos orientadas a los grupos más excluidos y discriminados. La afirmación del derecho a la educación, como hemos visto, depende, en parte, del fortalecimiento de la escuela pública. Sin embargo, dadas las actuales condiciones de exclusión y segregación sufridas por algunos grupos, resulta imprescindible la multiplicación de políticas de acción afirmativa que se concentren en revertir las dinámicas de exclusión que ellos particularmente sufren antes y después de ingresar al sistema escolar. Es el caso particular, por ejemplo, de las comunidades indígenas y, en algunos países (como Brasil, Colombia, Ecuador y Perú) de la población negra. Aun cuando pueden ser por sí mismas insuficientes, estas políticas de afirmación de derechos resultan fundamentales para garantizar condiciones básicas de acceso y de permanencia en el sistema. Las mismas han sido, por otro lado, motivo de lucha

e intensa movilización por parte de algunos de los más significativos movimientos y organizaciones que representan a estos grupos.

Promover una internacionalización democrática de las políticas educativas en los países de América Latina y el Caribe.

Los gobiernos neoliberales han fortalecido formas de internacionalización de la política educativa que tendieron a cristalizar el carácter desigual y excluyente de los sistemas escolares nacionales. Lo hicieron mediante una adscripción incuestionable a las acciones y programas educativos que, sin diferencias substantivas, promovían y aun promueven, entre otros, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. La alianza entre las administraciones neoliberales y los organismos financieros internacionales ha permitido inclusive borrar ciertas especificidades nacionales que, en el pasado, marcaron el desarrollo educativo de los países de la región. La lucha contra estas formas de globalización excluyente es también un imperativo político de las fuerzas democráticas. Para hacerlo, es necesario fortalecer otras formas de internacionalización, democráticas y solidarias, que permitan construir el sueño de una América Latina unida por la lucha contra toda forma de explotación y exclusión. El Foro Mundial de Educación, sólo por citar un ejemplo, es quizás una de las expresiones más ricas de la enorme potencialidad que tienen hoy, y tendrán en el futuro, estas estrategias de lucha global por la emancipación, la justicia y la igualdad.

Bibliografía y fuentes consultadas

Los datos presentados en este ensayo corresponden, de modo general, a la UNESCO y están disponibles en las base de datos de su Instituto de Estadísticas (www.uis.unesco.org). Los datos de los países de la OCDE corresponden a los diversos informes de Education at a Glance, publicados periódicamente por dicha organización (www.oecd.org). Otros datos pueden encontrarse en los diversos informes de la CEPAL, particularmente Balance Social (www.eclac.cl) y en los Informes sobre el Desarrollo Humano del PNUD (www.undp.org).

Un amplio y diverso acervo informativo sobre políticas educativas en América Latina y el Caribe, con más de 5.000 documentos on-line, puede encontrarse en el portal del Observatorio Latino-americano de Políticas Educativas (OLPED), del Laboratorio de Políticas Públicas (www.olped.net). Informaciones periódicas sobre políticas educativas en los países de la región pueden consultarse en el Canal Iberoamericano de Noticias sobre Educación, realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos y el OLPED (www.cined.net).

- Felfeber, M. & F. Saforcada. La educación en las Cumbres de las Américas. Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década. Laboratorio de Políticas Públicas, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2005.
- Panorama educativo de las Américas. Cumbre las Américas. Proyecto Regional de Indicadores Educativos, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 2002.
- Quedándonos atrás. Un informe sobre el progreso educativo en América Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. PREAL, Santiago de Chile, 2001.
- Rama, G.; R. Nassif & J. C. Tedesco. El sistema educativo en América Latina. Kapeluz, UNESCO/CEPAL/PNUD, Buenos Aires, 1984.
- Situación Educativa 1980 -2000 de América Latina y el Caribe. Proyecto Principal de
- Educación, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 2001.

América Latina y el Caribe Tasa neta de matrícula en la enseñanza primaria

Países	2001/2002		
	Total	H	M
Argentina	100	100	100
Bahamas	86	85	88
Barbados	100	100	100
Belice	96	96	96
Bolivia	94	94	94
Brasil	97	96	97
Chile	86	87	86
Colombia	87	87	86
Costa Rica	91	90	91
Cuba	99	100	98
Dominica	91	93	90
Ecuador	99	99	100
El Salvador	89	89	89
Granada	84	89	80
Guatemala	85	87	83
Guyana	96	96	95
Haití	78	,	,
Honduras	87	87	88
Jamaica	95	95	95
México	99	99	100
Nicaragua	82	82	82
Panamá	99	99	99
Paraguay	92	91	92
Perú	100	100	100
Rep. Dominicana	97	99	95
Saint Kitts y Nevis	96	91	100
Santa Lucía	99	100	98
San Vicente y las Granadinas	92	92	92
Suriname	97	97	98
Trinidad y Tobago	94	94	94
Uruguay	90	89	90
Venezuela	92	92	93

América Latina y el Caribe Tasa neta de matrícula en la enseñanza secundaria

Países	2001/2002		
	Total	H	M
Argentina	81	79	83
Bahamas	79	79	79
Barbados	87	87	86
Belice	60	58	53
Bolivia	67	68	67
Brasil	72	69	74
Chile	79	78	79
Colombia	"	51	56
Costa Rica	51	48	53
Dominica	84	82	87
Ecuador	50	50	50
El Salvador	46	"	47
Estados Unidos	85	85	85
Guatemala	29	30	29
Guyana	74	72	76
Haití	19	-	-
Jamaica	75	73	76
México	60	59	61
Nicaragua	37	34	40
Panamá	62	60	65
Paraguay	50	49	51
Perú	66	67	65
Rep. Dominicana	41	35	47
Saint Kitts y Nevis	91	83	100
Santa Lucía	70	61	79
San Vicente y las Granadinas	52	47	57
Suriname	63	52	75
Trinidad y Tobago	68	67	69
Uruguay	72	68	76
Venezuela	57	53	62

Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Compendio Mundial de la Educación 2004. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo, Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal, 2004; América Latina y el Caribe. Informe regional países, Instituto de Estadística de la UNESCO, 2001; y de, Panorama Educativo de las Américas, Proyecto Regional de Indicadores Educativos, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 2002. Se han excluido los países de los cuales no se disponen de datos.

América Latina y el Caribe Tasa de analfabetismo

Países	1990			1995			2000		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M
Argentina	4,3	4,1	4,4	3,7	3,6	3,7	3,2	3,2	3,2
Bahamas	5,6	6,4	4,8		5,9	4,2	4,6	5,5	3,7
Barbados	0,6	0,6	0,7	0,5	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3
Belize	10,9	10	11,8	8,4	7,7	9,1	6,8	6,7	6,8
Bolivia	21,9	13,2	30,2	17,9	10,4	25,2	14,6	8,1	20,8
Brasil	18	17,1	18,8	15,3	14,9	15,7	13,1	13	13,2
Chile	6	5,6	6,4	5,1	4,8	5,3	4,2	4,1	4,4
Colombia	11,6	11,2	11,9	9,9	9,7	10	8,4	8,4	8,4
Costa Rica	6,1	6,1	6,2	5,2	5,3	5,2	4,4	4,5	4,4
Cuba	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Ecuador	12,4	9,8	14,9	10,2	8,2	12,3	8,4	6,8	10,1
El Salvador	27,6	23,9	30,9	24,1	20,9	27,1	21,3	18,5	23,9
Guatemala	39	31,2	46,8	35,1	27,4	42,7	31,5	24	38,9
Guyana	2,8	2	3,6	2,1	1,4	2,8	1,5	1,1	1,9
Haití	60,3	57,4	63,1	55,3	52,7	57,7	50,2	48	52,2
Honduras	31,9	31,1	32,7	28,3	28	28,6	25	25,1	25
Jamaica	17,8	22	13,9	15,2	19,4	11,3	13,1	17,1	9,3
México	12,7	9,4	15,7	10,5	7,9	13	8,8	6,7	10,9
Nicaragua	37,3	37,3	37,2	35,4	35,5	35,2	33,5	33,8	33,3
Panamá	11	10,3	11,6	9,4	8,8	10,1	8,1	7,5	8,8
Paraguay	9,7	7,6	11,7	8,1	6,6	9,6	6,7	5,6	7,8
Perú	14,5	8	20,9	12,2	6,6	17,6	10,1	5,3	14,8
Rep. Dominicana	20,6	20,2	21	18,3	18,2	18,5	16,3	16,3	16,3
Trinidad y Tobago	3,2	1,9	4,4	2,3	1,4	3,2	1,7	1,1	2,3
Uruguay	3,5	4	3	2,9	3,4	2,5	2,4	2,9	2
Venezuela	11,1	9,9	12,3	9,1	8,3	9,9	7,5	7	8

América Latina y el Caribe Relación alumno-docente en todos los niveles del sistema escolar

	Pre-Primaria	Primaria	Secundaria	Terciaria
	2002/2003	2002/2003	2002/2003	2002/2003
Argentina	23/07/10	17/03/10	17/04/10	15/09/10
Aruba	21/05/10	18/04/10	14/09/10	09/09/10
Bahamas	11/02/10	16/08/10	15.0	
Barbados	15/07/10	16/01/10	15/02/10	
Belice	17/06/10	20/08/10	22/09/10	07/01/10
Bolivia	44.0	23/07/10	24/03/10	19/01/10
Brasil	18/08/10	24.0	19/01/10	14/08/10
British Virgin Islands	12/06/10	13/08/10	09/06/10	
Chile	24/08/10	32.9	32.6	
Colombia	21/01/10	26/08/10	20/09/10	11/09/10
Costa Rica	17/05/10	22/06/10	18/08/10	
Cuba	17/09/10	10/07/10	11/07/10	05/03/10
Dominican Republic	26/08/10			25/08/10
Ecuador	17/03/10	23/07/10	13/03/10	
Grenada	14/08/10	18/07/10	20/01/10	
Guatemala	23/02/10	30/01/10	13/07/10	27/07/10
Guyana	15.0	26/06/10	15/04/10	
Haití		31.0		
Jamaica	21/03/10	29/07/10	20/03/10	22/08/10
México	22/03/10	26/07/10	17/01/10	09/07/10
Nicaragua	24/08/10	35.2	33.9	15/03/10
Panamá	20/05/10	24/03/10	16/01/10	13/09/10
Paraguay	25/06/10	27.0	11/09/10	
Perú	26/08/10	25/01/10	18/09/10	14/08/10
Suriname	24/02/10	19/05/10	15/01/10	
Trinidad y Tobago	12/09/10	18/05/10	18/09/10	12/07/10
Uruguay	29.0	21/02/10	18.0	08/02/10

Continua...

...Continuación.

	Pre-Primaria 2002/2003	Primaria 2002/2003	Secundaria 2002/2003	terciaria 2002/2003
Austria	15,1	13,2	10,5	8
Belgium	14,3	11,9	---	14,8
Czech Republic	12,8	16,8	10,7	13
Finland	12,2	16,3	---	16,2
France	18	18,6	11,5	15,8
Germany	---	14	14,2	8,2
Hungary	9,6	9,6	11	16,4
Iceland	4,6	10,6	12,4	6,7
Italy	12,1	10,8	10,6	21,9
New Zealand	11,3	17,8	---	13,9
Norway	---	10,3	8,7	11,9
Portugal	17,4	11,1	8,8	11,1
Russian Federation	8	16,7	10,8	13,9
Spain	14,3	13,9	11,1	13,5
Sweden	9,7	11,2	12,7	11,4
United Kingdom	24,5	17,1	19,1	22,6
United States	18,7	14,8	14,9	14,2

America Latina Años promedio de escolaridad de la población de 25 años, por decil de ingreso

Países	Total	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Argentina	9,44	7,04	7,48	7,74	7,71	8,52	8,82	8,99	9,91	11,13	13,57
Bolivia	8,8	5,96	6,45	7,23	7,67	7,58	8,32	9,15	9,29	10,38	13,12
Chile	8,79	6,24	6,88	7,09	7,4	7,69	8,16	8,47	9,8	10,88	12,83
Panamá	8,68	4,31	5,36	6,3	7,07	7,53	8,16	8,78	9,9	10,88	13,57
Uruguay	8,02	6,03	6,31	6,54	6,49	6,79	7,34	8	8,68	9,74	11,87
Perú	7,2	3,87	4,17	4,95	5,69	6,6	7,05	7,66	8,28	9,04	10,8
Venezuela	7,15	4,66	4,94	5,27	5,72	6,23	6,68	7,2	7,78	8,58	10,81
Ecuador	7,12	3,39	4,39	5,07	5,61	5,64	6,95	7,74	8,23	9,19	11,83
Costa Rica	6,94	4,08	4,88	5,39	5,54	5,91	6,31	6,75	7,65	8,62	11,53
México	6,23	2,14	2,95	3,78	4,15	4,78	5,66	6,06	7,24	8,89	12,13
Paraguay	6,06	3,37	3,67	3,88	4,59	4,81	5,46	5,96	6,62	7,88	10,72
Brasil	5,22	1,98	2,49	2,97	3,41	3,66	4,4	4,99	5,98	7,43	10,53
El Salvador	4,88	1,63	2,14	2,4	2,75	3,27	3,99	4,73	5,9	7,11	10,27
Honduras	4,74	2,07	2,33	2,47	3,06	3,59	3,9	4,7	5,76	6,86	9,58
Nicaragua	4,74	2,17	2,05	2,65	3,33	4,11	4,55	4,94	5,46	6,46	8,49

Fuente: Quedándonos atrás. Un informe sobre el progreso educativo en America Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en America Latina y el Caribe. PREAL, Santiago de Chile, 2001.



2

EDUCACION, EXCLUSION SOCIAL Y NEGACION DE
DERECHOS EN AMERICA LATINA

Buenos Aires, 24 de diciembre. Son las nueve y media de la noche. La ciudad vive la tensión de los minutos previos al encuentro navideño. Casitodos corren apurados. Muchos llevan paquetes envueltos en magníficos papeles de colores. Dos parejas disputan el único taxi libre que todavía circula por La Recoleta, uno de los barrios más exclusivos de la ciudad. En la esquina de las calles Juncal y Suipacha, la Iglesia del Socorro está absolutamente llena. Allí, la misa de Navidad congrega centenas de fieles, muchos de los cuales pertenecen a distinguidas familias de la sociedad porteña. Visten ropas elegantes y lucen joyas finas. Las de siempre, aunque esa noche sus colores parecen más brillantes. Dentro y fuera de la iglesia se han formado dos largas hileras. Una se desplaza lenta y ordenadamente por la nave central. Las flores, los cantos, las velas y la imponencia del altar hacen más conmovedora la espera para recibir la comunión. Del lado de afuera, otra fila, menos organizada aunque no menos numerosa, se mantiene inmóvil en el lateral derecho de la iglesia. Son mujeres y hombres de casi todas las edades. Muchos cargan niños; casi todos, bolsas y paquetes, aunque sin magníficos papeles de colores. Ninguno lleva regalos. Hacen fila y esperan con el mismo respeto con que los comulgantes esperan su turno para recibir el cuerpo de Cristo. A diferencia de éstos, no cantan. Sus ropas lucen gastadas, rotas, sucias y no tienen anillos, pendientes o collares luminosos. Son pobres y aunque ese día son muchos más, su presencia se ha hecho familiar en el selecto barrio de La Recoleta. Los pocos que ocasionalmente dicen algo, reclaman que, esta vez, la noticia ha circulado con muchísima velocidad. Algunos comentan que viajaron más de tres horas para llegar hasta allí. Otros se quejan. Dicen que siempre en esas fechas aparecen un montón de aprovechados. La misa termina. Los de adentro salen. Los de afuera esperan. En pocos minutos, todos tendrán su cena de Navidad.

Una herencia de pobres, muy pobres

América Latina es la región más injusta del planeta. En ella, la diferencia entre ricos y pobres se multiplica y amplía, creando un abismo cuya profundidad parece ser hoy insalvable para gran parte de la población.

El 43,4% de los latinoamericanos y latinoamericanas es pobre y el 18,8% muy pobre. Una distinción que, más allá de las sutilezas sociológicas, diferencia a quienes enfrentan graves dificultades para vivir con dignidad de aquellos que, simplemente, tienen graves dificultades para sobrevivir. Durante los últimos cinco años, estos índices se han mantenido estancados, lo cual, obviamente, está lejos de ser una buena noticia. Existen hoy, en América Latina, algo más de 220 millones de pobres, de los cuales 95 millones son indigentes; o sea, muy, pero muy pobres. Las diferencias entre países sólo reflejan situaciones de un dramatismo fronterizo con el horror. En Argentina, por ejemplo, la pobreza casi se duplicó entre 1999 y el 2002, pasando del 23,7% al 45,4% del total de la población. La indigencia triplicó su número alcanzando a más del 20% de la sociedad argentina. Durante los últimos tres años, en Uruguay, el número de pobres aumentó un 60%. En casi todos los países centroamericanos, Bolivia, Ecuador y Perú las dos terceras partes de la población están por debajo de la línea de la pobreza. En México, Colombia y Venezuela, más de la mitad. Datos recientes, así como todas las proyecciones disponibles, revelan que durante el 2003, la situación no hizo sino empeorar en casi todos los países de la región (Cepal, 2003).

Como en cualquier lugar del mundo, en América Latina, la pobreza siempre convive con la injusticia. La pobreza extrema lo hace con la injusticia extrema. No debe sorprender, por lo tanto, que, durante la década del noventa y los tres años subsiguientes, se ha observado, en casi todos los países latinoamericanos, el estancamiento o el deterioro en la distribución del ingreso y de las riquezas acumuladas. El caso brasileño es paradigmático. En 1960, Brasil tenía un Índice de Gini de 0,497; en 1970 éste había aumentado a 0,565, desde entonces ha oscilado entre 0,60 y 0,64.¹ En otras palabras, la desigualdad brasileña es hoy sólo menor que la registrada en países como Botswana, Sierra Leona y Namibia.

(IBGE, 2003; Carta Capital, 2003). En Chile, país de milagros económicos, la desigualdad social es una de las más altas de América Latina. A fines de los noventa, su Índice de Gini¹ era de 0,557, superior al de México, Ecuador y Paraguay (Cepal, 2003).

Para sobrevivir, el 70% de los hogares latinoamericanos dependen de ingresos generados por el empleo. Sin embargo, menos de la mitad de los trabajadores están protegidos contra la pérdida de su puesto de trabajo, realidad que se agrava en un escenario de creciente desempleo y pérdida progresiva de la cobertura legal de los trabajadores, como producto de las reformas laborales implementadas en los años noventa. Los que no tienen empleo son pobres. Y buena parte de los que lo tienen, también. Uno de cada dos latinoamericanos con empleo percibe un salario que le impide superar la línea de la pobreza (BID, 2003). Muchas veces se afirma que esto es así porque América Latina tiene un muy expandido y precario sector informal. La cuestión, sin embargo, parece ser más compleja. El propio sector formal, al igual que el informal, es muy desigual y genera, en numerosas ocasiones, injusticias profundas tales como la falta de protección, la disparidad salarial entre trabajadores calificados y no calificados y la discriminación sexual, étnica y racial.

“Los mercados laborales de América Latina presentan serios problemas. El desempleo ha llegado a su nivel más alto y aunque los salarios han mejorado en algunos países, lo han hecho a un ritmo muy lento. Los ingresos de muchos trabajadores son demasiado bajos como para permitirles escapar de la pobreza, y la desigualdad salarial —que se sitúa entre las mayores del mundo— no está mejorando. Por el contrario, los salarios de los trabajadores no calificados han disminuido en relación con los trabajadores calificados”.

¹ El Índice de Gini es uno de los indicadores más frecuentemente utilizados para medir la desigualdad social. Cuando es igual a 0, la distribución del ingreso es perfectamente igualitaria; cuanto más dicho indicador se aproxima de 1, más injusta y concentrada es dicha distribución. Suecia, Japón y Finlandia tienen un Índice de Gini de 0,25. Namibia de 0,70.

La cita precedente no corresponde a ninguna central sindical latinoamericana, sino al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que, en su último Informe sobre el Progreso Económico y Social (IPES), con una sinceridad que bordea la esquizofrenia (o el cinismo), afirma que “las reformas estructurales de los noventa no produjeron los cambios previstos en el mercado laboral” (BID, 2003).²

Los procesos de “modernización económica” reforzaron el papel que los estados latinoamericanos casi siempre han jugado en beneficio de los sectores más ricos, promoviendo una progresiva transferencia de la riqueza social a algunos grupos económicos nacionales y transnacionales, principales beneficiarios del proceso de privatización y desregulación que han vivido estos países durante las últimas dos décadas. Un proceso de “modernización” que en nada ha cambiado el escenario de discriminación y segregación padecido por los sectores populares, urbanos y rurales, en el territorio continental. En el año 2000, casi 60 millones de latinoamericanos y caribeños se encontraban en situación de inseguridad alimentaria o pasaban hambre. En algunos países, como Bolivia, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua y República Dominicana, casi un cuarto de la población sufre hoy algún grado de subnutrición. Ser pobre en América Latina significa enfrentar un sinnúmero de dificultades y sufrimientos cotidianos.

Ser pobre y ser mujer significa multiplicar, en algunos casos de forma exponencial, esas dificultades y sufrimientos. Son las mujeres quienes continúan hoy teniendo un acceso diferenciado a los mejores salarios, a los cargos más prestigiosos en el mercado de trabajo y en el campo político. Son las mujeres las que sufren las más brutales formas de violencia y segregación. En las zonas urbanas latinoamericanas, casi la mitad de las mujeres (45%) no tienen ingresos propios y dependen de la renta de sus compañeros, quienes, por su parte, como mencionábamos, suelen no disponer de protección ante la pérdida de empleo. Esto vuelve a la mujer mucho más vulnerable en caso de abandono o viudez

² Debe recordarse que el BID ha sido uno de los principales investigadores de los programas de ajuste estructural aplicados en América Latina durante los años ochenta y noventa, cuestión que los autores del IPES 2003 parecen no haberse dado por enterados.

y, de cierta forma, condiciona su autonomía ante la decisión de enfrentar una ruptura matrimonial. En la década del noventa, la tasa de desempleo masculino se incrementó en un casi 3%, la de las mujeres en más del 6%. A las discriminaciones sociales se suma la fuerte y persistente discriminación de género, tal como revela el siguiente cuadro.

Características familiares por nivel de ingreso

	10% más rico	30% más pobre
Educación de los hombres (en años)	12,1	5,0
Educación de las mujeres (en años)	11,6	4,7
Participación laboral (masculina)	85,8%	82,5%
Participación laboral (femenina)	60,9%	36,7%
Número de niños y niñas	1,4	3,2
Logro educativo esperado para sus hijos (en años)	11,7	6,9

Fuente: BID, 1999, Pág. 61.

Por otra parte, la discriminación de género se asocia y articula a otras formas de segregación que, a pesar de su evidencia, suelen tornarse invisibles para buena parte de las sociedades latinoamericanas. Es el caso de las múltiples formas de discriminación étnica y racial que históricamente han desintegrado y negado los derechos humanos de millones de latinoamericanos y latinoamericanas y que, más allá de tímidos avances, persisten aún hoy. En el 95% de los casos, pertenecer a un pueblo originario o afro descendiente significa, en América Latina, ser pobre o muy pobre. Los pueblos indígenas y la población negra enfrentan mayores dificultades de acceso al mercado de trabajo y, cuando ingresan, reciben salarios significativamente menores; poseen menos años de escolaridad que la población blanca, aun cuando esta es, en algunos países, un grupo étnico minoritario; sufren más la violencia y la arbitrariedad represiva de la policía y del ejército, especialmente cuando son jóvenes; son más fácilmente reclutados por las mafias que controlan el comercio de las drogas que luego consumen los ricos o sus hijos; permanecen, cuando entran, mucho menos tiempo en el sistema escolar; poquísimos

de ellos tienen acceso a la universidad; poquísimos ocupan cargos legislativos o son ministros; poquísimos son jueces; y poquísimos son ejecutivos o dirigentes de las grandes empresas que controlan el poder económico, político y social en las pequeñas, frágiles y degradadas democracias latinoamericanas.

¿La educación puede salvar a América Latina?

Frente a este cuadro de horrores, suele escucharse, tanto dentro como fuera de América Latina, que sólo la educación salvará a nuestros países del infortunio y la desesperación. La afirmación es, sin lugar a dudas, relevante y merece ser considerada seriamente. En efecto, algunos de los países latinoamericanos más pobres enfrentaron, durante la década pasada, una verdadera explosión de sus índices de escolaridad. Muchas de estas naciones todavía están lejos de alcanzar la universalización en el acceso a la escuela básica. Entre tanto, el grado de cobertura de la enseñanza primaria ya supera el 80% de los niños y niñas en edad escolar en cuatro de los más pobres países de la región: Honduras, Guatemala, Granada y Nicaragua. Aunque Brasil, por ejemplo, tiene menos del 70% de la población entre 15 y 24 años de edad con más de 6 años de escolaridad, posee casi el 96% de los niños y niñas en edad escolar matriculados en algún establecimiento educativo (Prie-Unesco, 2003). Siendo así, y de continuar estas tendencias, todo parecería indicar que, en poco tiempo, la crisis social latinoamericana estaría solucionada. Sin embargo, un balance más cuidadoso de lo ocurrido durante los últimos años evidencia un panorama más dramático y complejo:

1. Aunque los niveles de matriculación han alcanzado un significativo (y casi total) grado de cobertura, los sistemas educativos nacionales, en América Latina, han profundizado su dinámica histórica de segmentación y diferenciación, creando escuelas pobres para los pobres y ricas para los ricos.
2. Resulta claro que, en los países latinoamericanos, la educación parece demostrar una capacidad muy baja para garantizar que los pobres dejen de serlo. En estas naciones aumentan de forma

significativa los años de escolaridad de las personas (lo que se hace más evidente entre los más pobres), pero la exclusión social aumenta y la desigualdad permanece o se amplía. Contra todos los diagnósticos que pueden escucharse sobre la materia, los pobres latinoamericanos tienen hoy más años de escolaridad y menos posibilidades de superar sus condiciones de pobreza (Gentili & Alencar, 2001).

3. El caso paradigmático es el de las mujeres. Ellas, como mencionamos, constituyen uno de los sectores más segregados, poseen los menores ingresos y son más discriminadas en el mercado de trabajo. Sin embargo, dentro de la población económicamente activa, en América Latina, las mujeres tienen más años de escolaridad que los hombres. Peor aún: la brecha salarial entre géneros es más acentuada a medida que aumenta la educación de las mujeres. “Si se observa que, en gran parte de los países de la región, las mujeres jóvenes con más de 10 años de estudio son una mayoría y que estas también superan a los hombres entre los desocupados, se podría concluir que la mayor educación de las mujeres, especialmente la educación universitaria, no tiene el mismo retorno que para los hombres, es decir, no se traduce ni en igualdad de empleo, ni de ingresos para los mismos años invertidos en educación” (Cepal, 2003, págs. 21 y 22).
4. En la discriminación de género, en los procesos de segregación étnica y racial, así como en casi todas las formas de desigualdad actualmente existentes, la educación parece ejercer un papel al menos limitado en la eliminación o disminución de las causas que producen la exclusión social. Los pobres no son pobres porque tienen una educación pobre sino, justamente, porque son pobres a ellos no les toca otra “suerte” que la de tener que conformarse con una educación pobre. Actualmente, hasta el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) reconoce que, aunque la desigualdad en los ingresos refleja, de cierta forma, la desigualdad educativa, la escolaridad por sí sola no basta para resolver el

problema de los bajos salarios que percibe la gran mayoría de los latinoamericanos y latinoamericanas (BID, 2003).

5. Hoy, más que nunca, resulta claro que, en América Latina, se ha escindido el derecho a la permanencia en la escuela del derecho a la educación. Aunque los niños y niñas más pobres puedan tener el derecho a la escolaridad, el derecho a la educación y al conocimiento (como un bien social y como un derecho humano) permanecen negados a las grandes mayorías, constituyendo, en muchos de nuestros países, un privilegio de quienes pueden pagar por esto (Gentili & McCowan, 2003).

El año que comienza nos abre enormes desafíos. Evidentemente, el desarrollo educativo es uno de ellos. Sin embargo, atribuir a la expansión de los índices de escolaridad, la única expectativa capaz de garantizar mejores niveles de justicia social en nuestros países, puede ser una peligrosa trampa. Una trampa que acabe culpabilizando a la ya castigada escuela pública y a sus trabajadores, de una realidad que, aunque ellos cotidianamente sufren, no han producido ni pueden de forma aislada y prometeica solucionar.

Sin desconsiderar el inacabable Índice de desafíos que nos presenta cualquier agenda social para avanzar en la democratización inconclusa de América Latina, una cuestión parece insoslayable: el fin del ciclo de reformas estructurales que propuso el neoliberalismo sólo se hará efectivo si los gobiernos latinoamericanos cambian radicalmente el rumbo de sus políticas económicas, principal obstáculo para una democratización efectiva de nuestros países. Hacerlo no es una cuestión meramente técnica. Se trata de una exigencia ética. Supone valores y principios democráticos, hoy ausentes en buena parte de las administraciones gubernamentales latinoamericanas. Significa aceptar que queremos vivir en un mundo donde los derechos de las grandes mayorías no pueden depender de la suerte, del clientelismo estatal, de la solidaridad ajena o de la generosa congoja que suele invadirnos las noches de Navidad.

Bibliografía

- BID. IPES 1998-1999. América Latina frente a la desigualdad. Washington, BID, 1999. BID. IPES 2003. Se buscan buenos empleos: los mercados laborales en América Latina. Washington, BID, 2003.
- CEPAL. Panorama social de América Latina (2002-2003). Santiago de Chile, CEPAL, 2003.
- Diario Página 12, Buenos Aires, 01 de diciembre de 2002.
- Gentili, P. & C. Alencar. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis, Vozes, 2001. Gentili, P. & T. McCowan (comp.). Reinventar a escola pública. Política educacional para um novo Brasil. Petrópolis, OLPED — Vozes, 2003.
- IBGE. Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro, IBGE, 2003.
- PRIE-UNESCO. Informe Regional. Alcanzando las metas educativas. Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2003.
- Revista Carta Capital, N. 261, São Paulo, 8 de octubre de 2003.



3

LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y LOS DILEMAS DEL PODER

Cuando me invitaron a presentar una ponencia sobre este importante tema, pensé realizar una breve exposición sobre ciertas cuestiones metodológicas que nos preocupan especialmente en el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas³. Preocupaciones estas derivadas de un trabajo de investigación educativa quizás poco convencional, llevado a cabo con la participación desindicatos docentes y orientado a la producción de conocimiento científico por parte de aquellos sujetos que están cotidianamente en la lucha por una sociedad más justa e igualitaria, particularmente en el campo educativo. Pretendía así referirme a una investigación que realizamos recientemente con diferentes organizaciones sindicales del magisterio latinoamericano, sobre las reformas educativas en los países del Cono Sur.

Sin embargo, cuando ya tenía todo preparado y estaba llegando a Buenos Aires, tuve la tristísima noticia de saber que había muerto la persona que fue mi más querida maestra y educadora durante mi formación universitaria en Argentina: Cecilia Braslavsky. Desde hace días, no dejo de pensar en lo que ha significado para mí la experiencia de trabajo con Cecilia, allá por los años ochenta. Gracias a ella y por ella me inicié en la investigación educativa. Cuando venía para este Seminario, me di cuenta que todo lo que había pensado en estos días de profunda tristeza, estaba directamente relacionado con el tema que nos convoca en esta oportunidad.

Buena parte de mis recuerdos sobre Cecilia tenían que ver con los desafíos de la investigación educativa, con los dilemas que abre la producción de conocimientos en el área de la educación, con sus marchas y contramarchas.

³ El presente texto tuvo su origen en mi participación en una mesa redonda sobre investigación educativa promovida por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en abril de 2005.

Decidí, entonces, cambiar el eje de mi presentación. Esto supondrá, al menos, tres riesgos. Primero, no haber podido estructurar de forma muy definida lo que voy a tratar de decir. En segundo lugar, voy a referirme a una persona a la que quise mucho y a quien siempre recordare con mucho cariño. Quizás no tenga la distancia suficiente como para poder pensar sobre ella sin contaminarme por la tristeza que supone saber que ya no podrá estar físicamente con nosotros. Me consuela saber que casi nunca tengo “la distancia suficiente” para tratar ningún asunto y que poco me importa no tenerla ahora. La muerte es siempre un hecho arbitrario. La muerte de aquellos que fueron nuestros maestros y maestras nos enfrenta también a nuestra propia muerte. A una infinita soledad. Finalmente, corro el riesgo de largarme a llorar en cualquier momento. Puede ser que lo haga si, por un instante, siento la mirada cómplice de Cecilia en algún rincón de este auditorio, recordándome que siempre, en la investigación educativa, como en la vida, hay que ser implacablemente honesto.

Vayamos a algunas cuestiones que quiero compartir con ustedes. Un debate acerca del sentido de la investigación en ciencias sociales, particularmente en el campo educativo, no puede dejar de abordar cinco preguntas fundamentales: qué se investiga, cómo se investiga, dónde se investiga, quién investiga, y quién financia la investigación. Cuestiones estas que se articulan estrechamente al problema político central de la investigación científica: para qué se investiga. Analizar estas preguntas y ofrecerles una determinada respuesta permite trazar un diagnóstico riguroso de las preocupaciones que llevan a definir ciertos temas y no otros en las agendas políticas y científicas, en una determinada coyuntura.

Curiosamente, en la Argentina, el debate académico en el campo pedagógico, suele girar alrededor de la defensa o la condena irrestrictas de los sujetos que llevan a cabo la investigación educativa. Se establece así, frecuentemente y de manera reduccionista, una subordinación lineal de las cuatro cuestiones anteriores (qué, cómo, dónde se investiga y quién financia la investigación) a la respuesta del interrogante acerca del quién la realiza.

Sin pretender desconsiderar la importancia del debate acerca de quién lleva a cabo la investigación educativa, resulta evidente que esta cuestión remite a un problema mucho más denso que a la mera identificación nominal de los investigadores que gozan de cierto prestigio intelectual en un momento determinado. En otras palabras, la pregunta acerca de quien investiga no hace referencia (solamente) a la biografía de los más ilustres investigadores o investigadoras, sino al espacio social de producción de investigación educativa: ¿investigan los profesionales universitarios? ¿los docentes en las escuelas, los sindicalistas, los funcionarios o cuadros de los ministerios y las secretarías de educación? El quién investiga remite, por lo tanto, mucho más a un debate sobre la legitimidad, el reconocimiento y el prestigio en el proceso de producción de saberes especializados, no sólo por parte de un conjunto de sujetos individuales (los intelectuales consagrados) sino, fundamentalmente, por parte de ciertos actores colectivos. Estos pueden o no realizar investigación educativa en virtud de un conjunto de factores que van mucho más allá de su supuesta o real capacidad técnica. De manera frecuente, no sólo los docentes no investigan durante el ejercicio profesional sino que, también de manera frecuente, no se les reconoce, entre sus funciones, la responsabilidad de investigar sobre su propia práctica. Situación semejante podemos reconocer en el campo sindical docente (la reflexión y análisis sistemático de la práctica militante y de las organizaciones gremiales del magisterio pueden ser objetos de investigación, pero no para ser llevada a cabo por los propios sujetos de esas organizaciones, sino por agentes especializados que, siempre, se desempeñan fuera de estas instituciones). La reducción de la investigación educativa a un tipo de práctica que sólo puede ser llevada a cabo en gabinetes universitarios, profilácticamente aislados de la contaminación ideológica que produce el ejercicio profesional (en la escuela o en el sindicato), remite a un determinado paradigma desde el cual se piensa y se construye la legitimidad o ilegitimidad de los sujetos autorizados para la producción de ciertos saberes especializados.

No es mi intención detenerme aquí en consideraciones relativas a la importancia de reconocer (y de legalizar) la extraordinaria contribución que pueden ejercer los maestros y maestras como investigadores no sólo

de su propia práctica en el aula sino también como interpretes críticos de las políticas educativas, de las instituciones escolares, de las relaciones de saber y poder que ellas construyen, de las formas de gobierno que ellas edifican. Tampoco pretendo detenerme en la revalorización del sindicato o de los movimientos sociales como espacio de gran potencialidad para el desarrollo de una investigación educativa de calidad y que se contraponga a la antidemocrática y casi siempre incuestionada legitimidad del saber tecnocrático. Sin embargo, creo que estas son cuestiones centrales en toda discusión acerca de quién investiga sobre educación en un determinado momento y en un determinado lugar.

Por otra parte, como ya mencionamos, la reducción del debate acerca de quien investiga a la identificación nominal de los investigadores (o investigadoras) para su posterior consagración o reprobación pública, suele opacar el fundamental debate sobre el contenido de la investigación (qué se investiga), sobre las modalidades y diversas formas de abordaje teórico de los problemas investigados (cómo se investiga), sobre los espacios donde se lleva a cabo la investigación (al menos, la investigación oficialmente reconocida) y, particularmente, sobre el financiamiento de los procesos de producción de investigaciones (académicas o no).

Me interesa, especialmente, una cuestión muy poco debatida cuando se aborda el problema de las políticas de investigación educativa. En la Argentina, el espacio donde se realiza la investigación académica, así como su financiamiento, tienen una importancia central y, en ciertos momentos, un poder de determinación estructurante y normativo sobre el qué, el cómo y el quién investiga. Les pido que consideren a esta como una hipótesis de trabajo y no como una tesis fundamentada. Apenas, como una autoprovocación para poder expresarles de forma más clara algunas cuestiones que me evocan la pérdida de Cecilia.

Permítanme, por favor, que les cuente cómo y en qué circunstancias la conocí.

1984 fue un año extraordinario. La posibilidad de volver a sentir la oportunidad de construcción de un espacio de consolidación de fuerzas

democráticas y progresistas era muy alentadora. Sabíamos que la herencia recibida condicionaba severamente el futuro de esta democracia resucitada, por momentos esplendorosa, por momentos agónica. 1984 fue un año extraordinario porque, más allá del dolor heredado y de la incertidumbre política, habla esperanza y motivos para luchar por ella.

En aquel momento, mi vida pasaba, fundamentalmente, en y por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, un espacio que, no se si por suerte o por desgracia, suele estar bastante ajeno a lo que ocurre en el mundo exterior. Sin embargo, la euforia del 84 habla colonizado también los fríos claustros del edificio de la calle Marcelo T. de Alvear, una ex maternidad que parecía ser, por momentos, el local más apropiado para vivir aquello que con intensidad sentíamos: hablamos, en Filo, una arrebatada e irreductible voluntad por aprender y deshacernos del lastre de la dictadura. Queríamos construirnos de nuevo. Nacer de nuevo. Para esto nos hablamos apropiado de nuestros maltratados espacios de participación y representación, particularmente, del centro de estudiantes. También, de las nuevas cátedras y de algunos profesores y profesoras, muchos de los cuales regresaban del exilio exterior o interior. Fue así que una noche, apenas iniciado el primer semestre de 1984, tuvimos nuestra primera clase de Historia General de la Educación, cuyo titular era uno de los más destacados y dignos intelectuales argentinos: Gregorio Weimberg.

El maestro Weimberg entró en una sala donde se apretujaban unos 150 jóvenes y no tan jóvenes alumnos dispuestos a escuchar y a decir, a dejarse aprender, a querer enseñar. Atrás de su imponente figura, y confundiendo con el enmarañado auditorio, fue tratando de entrar Cecilia Braslavsky, flamante profesora adjunta de la cátedra y bastante más joven que algunos de los presentes. La emoción, recuerdo, era total. Una emoción que se redobló al escucharlo al “viejo”, como llamábamos cariñosamente a Don Gregorio, y que eclipsó cuando, sobre el final de la clase, la “petisa”, como llamábamos a Cecilia, tomó la palabra. Hoy, más de 20 años después, recuerdo el tono firme de su voz y su sonrisa contagiosa. No recuerdo, sin embargo, que pregunta tuve la impertinencia de arriesgar en un determinado momento.

Recuerdo, sí, que me recomendó leer *La educación como imperia-*lismo cultural, de Martín Carnoy. Yo quería ser marxista y no sabía muy bien cómo, eso fue lo que le dije a Cecilia después de la clase. Comenzó allí mi vida universitaria. Una vida que pasaba, en buena medida, por las interminables tertulias que manteníamos, en el Bar La Cigüeña (vaya metáfora), casi todas las noches, bebiendo cerveza y disputando manías, un conjunto de amigos y amigas, con la regular presencia de Cecilia, todos los miércoles, después de clase.

Ella, además de profesora en la Facultad de Filosofía y Letras, habla asumido la coordinación del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), reemplazando a Juan

Carlos Tedesco, y consolidando un equipo de trabajo donde se destacaban

Daniel Filmus, Alicia Entel, Silvia Llomovatte, Nora Krawzick y, posteriormente, Guillermina Tiramonti, Graciela Frigerio y Margarita Poggi. En FLACSO, Cecilia desarrolló lo que sin lugar a dudas ha sido una de las más valiosas contribuciones analíticas para la comprensión del sistema educativo argentino. Sus investigaciones rápidamente se tornaron una referencia nacional e internacional para el estudio de los procesos de segmentación y diferenciación institucional profundizados por las políticas dictatoriales, en el marco de un proceso de universalización del acceso a la escuela, donde se crean y reproducen las formas históricas de construcción del monopolio del conocimiento. La contribución teórica de Cecilia ha sido fundamental para comprender las nuevas (y no tan nuevas) formas de producción de la desigualdad educativa, anunciando así los dilemas y desafíos a los que se enfrentaba la educación argentina en una coyuntura pos-dictatorial. Desde FLACSO, el programa de investigaciones diseñado por Cecilia, mucho contribuyó a pensar la politicidad de la calidad de la educación, señalando un polémico concepto de “vaciamiento de contenidos” y de “conocimiento socialmente significativo”, que estructuró buena parte del debate pedagógico durante mucho tiempo, en toda América Latina.

Fue en ese año que tuve la extraordinaria posibilidad de comenzar a trabajar en FLACSO, como asistente (o mini-asistente) de investigación, tarea que desempeñe hasta 1991. Nostálgico periodo que recuerdo junto a otros colegas y amigas que también se sumaron al joven e inexperienced equipo de ayudantes del área Educación: Alejandra Birgin, Silvia Yanoulas, Silvina Gvirtz, Gaby Diker y Delfina Veirabe, entre otras.

Sin lugar a dudas, los trabajos de Cecilia y, en el mismo período, los de Adriana Puiggrós, fueron los grandes relatos que permitieron una comprensión crítica del sistema educativo argentino, definiendo también las fronteras del debate político pedagógico acerca de las posibilidades y condiciones de salida de una crisis estructural que el proceso de transición democrática no iba a solucionar por propia inercia. Más allá de la pertinencia o no de estos diagnósticos, especialmente si los observamos 20 ó 15 años más tarde, resulta evidente que las preocupaciones que motivaban las investigaciones llevadas a cabo, así como el corpus teórico utilizado para desarrollarlas, buscaban ampliar los horizontes de la comprensión acerca del sistema escolar, tratando de construir un inventario de las razones de su crisis: la negación del derecho efectivo a la educación, la segmentación y diferenciación del sistema, las redes burocráticas de gobierno, el vaciamiento de contenidos, la construcción autoritaria del poder institucional, los espacios de resistencia, etc. Aun cuando Cecilia, y también Adriana Puiggrós, no adherían a tesis apocalípticas o a un cuestionable redencionismo revolucionario, resultaba evidente que, esos diagnósticos, obligaban a una redefinición profunda de las políticas públicas de educación, promoviendo una reforma democrática del sistema escolar, a la altura de los desafíos abiertos por los nuevos tiempos. Reforma que, como es bien sabido, el Gobierno de Raúl Alfonsín nunca llegó a realizar (más allá de las modestas aspiraciones discursivas desplegadas durante los primeros años de su gestión).

Es interesante que, durante este período, aunque Cecilia mantenía un activo diálogo con el poder político (e inclusive colaboraba con la gestión del gobierno radical de la Provincia de Río Negro), su trabajo de investigación se desarrollaba en un centro académico y en una universidad pública (aunque, en esta última, concentraba básicamente sus

actividades de docencia). FLACSO mantenla una distancia prudente del poder polttico y per mitla el desar rolo de investigaciones independientes. Nada despreciable era, asimismo, que la principal fuente de recursos para el financiamiento de estas investigaciones provenla de una prestigiosa agencia canadiense: el IDRC.

Algunos años después, en 1993, ya en su condición de una de las intelectuales más respetadas de America Latina, Cecilia se sumó al Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno Menem, donde llegó a ocupar el cargo de Directora General de Investigación y Desarrollo. Resulta muy difícil definir una causa unlvoca que explique las razones del por que, intelectuales tan respetados por sus virtudes humanas y tan reconocidos por su competencia tecnica, realizan una opción profesional que tanto los aparta de la historia que han construido. Lo cierto es que, el llamado del poder polttico es uno de los momentos más dilemáticos en la vida de un intelectual. De manera general, los intelectuales críticos, especialmente los marxistas (y Cecilia lo habla sido, formándose en la Universidad Kart Marx de Leipzig, en la ex República Democrática de Alemania), reconocen que no hay neutralidad alguna en los procesos de construcción del saber cientlfico. La razón que quizás lleva a algunos intelectuales de izquierda a asumir funciones en gobiernos netamente conservadores o, como en el caso de la Administración Menem, radicalmente neoliberales, no es la presunción de que su trabajo será eminentemente “tecnico” (o sea, presumidamente neutral), sino la arrogante sospecha de que podrán contaminar al poder estatal con sus ideas y propuestas progresistas. “Mejor nosotros que los otros” parece ser la fórmula mágica que permite justificar la necesidad de que ese “lugar” sea ocupado por alguien con muy buenas intenciones y el suficiente prestigio intelectual como para imponerle al poder polttico la justicia y la necesidad histórica de sus propias ideas. La pretensión, sin lugar a dudas honesta, ha demostrado ser, en el caso de Cecilia, como en muchos otros, insuficiente para torcer el rumbo de acontecimientos y poltticas que tuvieron y aún hoy tienen un costo social inocultable. Nunca pude conversar con Cecilia sobre estas cuestiones, cosa que lamento mucho.

Como quiera que sea, resulta inconfundible la ruptura substantiva en su producción académica; el pasaje de un trabajo centrado en la narrativa de un sistema segmentado y fragmentado, en la pretensión por promover cambios democráticos estructurales, a la gestión de un proyecto educativo “posible”, en el marco de una reforma económica y social de naturaleza excluyente y discriminatoria.

El desplazamiento espacial operado por Cecilia fue mucho más político que geográfico. Y no fue ella quien cambió al Estado, sino, más bien, el Estado quien consiguió triturar, neutralizar, apagar el enorme potencial crítico e inspirador que habla tenido.

No pretendo sumarme a quienes, considerándose gendarmes de los valores morales de la izquierda, condenan o enaltecen decisiones ajenas. De mi parte, tengo la certeza absoluta que Cecilia, en este caso, como en el resto de su vida, actuó con absoluta honestidad. También, con absoluta valentía, valor no siempre frecuente entre los autoproclamados apóstoles de las virtudes republicanas. Cecilia fue honesta y valiente en asumir sus opciones. Juzgar si se equivocó o no, al menos, para mí, poco importa. Lo que sí importa es el problema político fundamental y que está presente en este asunto: la relación entre los intelectuales y el poder político.

En el caso que nos ocupa, el formato de la investigación desarrollada por el Ministerio de Educación estuvo, como no podía ser de otra forma, condicionado no sólo por el espacio donde era realizado sino también por la naturaleza de quienes lo financiaban: el propio gobierno y los organismos financieros internacionales, especialmente, el Banco Mundial, en una coyuntura de gran drenaje de recursos por parte de estas agencias multilaterales hacia algunos países periféricos altamente endeudados, como es el caso de la Argentina. Poco importa, repito, saber si Cecilia estaba a favor o contra todo esto.

Que el Estado puede (y debe) ser diferente de aquello que fue durante el Gobierno Menem, no lo dudo. Que los intelectuales pueden (y deben) cumplir otro papel que el que cumplieron aquellos que adhirieron a las reformas neoliberales, tampoco. Creo, sin embargo, que nos debemos

una discusión seria (y no por eso desapasionada) sobre la correlación de fuerzas, sobre las alternativas y sobre las coyunturas que permitieron el desarrollo de una reforma tan profunda y tan autoritaria de nuestro sistema escolar como la que vivimos durante los últimos años.

Cecilia nos ayudó a entender de forma crítica y dialéctica las relaciones entre conocimiento y poder. Lo hizo como excelente profesora e intelectual que era. Y lo hizo también con el ejemplo de su propia vida. Una vida que vivió con dignidad e implacable honestidad.

Aquellas noches, en el Bar La Cigüeña, Cecilia insistía en que debíamos luchar por nuestras convicciones. Nos enseñaba que ser honesto es decir la verdad, y decir la verdad es, simplemente, decir y defender aquello en lo fervientemente creemos.

Hoy, más de 20 años después, me encantaría poder hacerle muchísimas preguntas. Su muerte, arbitraria e injusta, como toda muerte, me lo impide. Pero también me gustaría tenerla cerca para decirle aquello que nunca le dije y que ella jamás me hubiera permitido: muchas gracias.

4

LA INFANCIA DE LA INDIFERENCIA
(o la mano que acaricia la boca)

Finbarr O'Reilly, fotógrafo canadiense, ha sido galardonado este año con el codiciado premio de la World Press Photo. La imagen elegida recorrió el mundo como expresión de espanto, indignación y dolor. También, como expresión de una profunda belleza. Es el rostro de una madre que espera su turno en la fila de un centro de alimentación, en Tahoua, Níger. Sobre su boca, se apoya suavemente la mano de un niño o, quien sabe, una niña: su hijo, su hija. Intuyo que pocas veces la fotografía ha podido sintetizar el trazo desgarrado de una caricia tan dulce. Tan solitaria. Tan triste. Tan necesaria. La mano de un niño o una niña envejecida por el hambre acaricia la boca de su madre. Pide un beso, pan, paz, derechos, dignidad. O no pide nada, quizás.

Imágenes como esta ponen en evidencia la barbarie de un sistema que exalta los valores de la globalización neoliberal, mientras oculta, trivializa y pretende volver insignificante la negación más brutal de los derechos humanos a cientos de millones de niños y niñas en todo el mundo. Niños y niñas abandonados, sometidos a condiciones de trabajo esclavo, campesinos maltratados, empleadas domésticas, vendedoras ambulantes, pequeños soldados del tráfico de drogas, objetos (ellos y ellas mismas) del tráfico humano, de abusos de toda especie, madres precoces, hijos de ninguna filiación, niños y niñas sin tierra, sin escuela, sin casa, sin niñez, sujetos del desprecio. Niños y niñas excluidos e invisibles, como los denomina UNICEF en su último y contundente Estado Mundial de la Infancia, publicado a comienzos de este año. Niños y niñas que el sistema no quiere mostrar. Simplemente, porque "sobran". El mundo no es un beneficio que les corresponda. El mundo camina en una dirección y ellos, ellas, parecen estar a contramano. Son despreciados y pretenden ser transformados en eso: en nada.

Como todos los años, UNICEF cumple su importante papel de elucidar las marcas de esta barbarie: la pobreza, el SIDA, el abandono por parte del Estado de la provisión de los bienes y servicios básicos y los

conflictos armados son algunas de las razones por las cuales millones de niños y niñas, en todos los continentes, pero especialmente en los países periféricos, están sometidos a condiciones de exclusión y marginalidad. Su nuevo informe denuncia que:

- Más de la mitad de los nacimientos que se producen en el llamado mundo en desarrollo no se inscriben, carecen de identidad “oficial”. Cada año, 50 millones de niños y niñas que nacen en los países de la periferia mundial no tendrán certificado de nacimiento.
- En estos mismos países, existen alrededor de 143 millones de niños y niñas que han perdido a su padre o a su madre, o que nunca los han conocido. Muchos de ellos y ellas viven en las calles. Todos, todas, sufren la barbarie de la explotación. La pestilencia del abuso, inclusive de aquellos que deberían defenderlos: las fuerzas policiales y el ejército.
- Casi 180 millones de niños y niñas trabajan en condiciones penosas y peligrosas. Otros cientos de miles, simplemente, trabajan.
- Se calcula que hay alrededor de 9 millones de niños y niñas que ejercen la prostitución o son sometidos al trabajo esclavo por causa de supuestas deudas.
- No se sabe cuántas niñas y niños trabajan como sirvientes domésticos en casas de familia. Quizás, por ser tantos, ni se los puede contar.
- Los seres humanos de corta edad son discriminados porque tienen menos condiciones para defenderse y por no contar con quienes los defiendan; pero, también, son discriminados por ser pobres, por ser mujeres, por ser negros o negras, por pertenecer a algún grupo étnico o a alguna nación indígena, por no poder hacer uso de los códigos lingüísticos dominantes, o por todo eso al mismo tiempo.

- Hay más de 150 millones de niños y niñas portadores de algún tipo de discapacidad, gran parte de los cuales no tienen ninguna asistencia médica o educativa.

Una cuestión crucial es determinar cuál es la causa de las causas que producen la invisibilidad de la infancia excluida. Para responder a esta pregunta es fundamental mirar hacia el interior de los países donde los niños y niñas tienen sus derechos cotidianamente negados (la injusticia social, la brecha enorme que separa ricos de pobres, la deuda externa, la ausencia de espacios públicos, el desmonte o la inexistencia de un sistema de educación, salud y seguridad social, el salvajismo de los mercados de trabajo, la corrupción, el autoritarismo, el sexismo, el racismo, la fragilidad de la democracia o su inexistencia, entre otros factores). Pero, también, especialmente, es necesario mirar hacia fuera de estos países; mirar a un sistema mundial dividido entre naciones con derechos y las naciones sin derechos. Entre los que tienen la oportunidad de elegir su futuro y los que tienen la condena de tener que sufrirlo. La periferia del mundo capitalista (o sea, del planeta tierra), explota, segrega, maltrata a sus niños y niñas. El opulento mundo capitalista desarrollado, no deja de ganar pocas ventajas con esto. Por eso, con poquísimas excepciones, prefiere silenciar, no mirar, borrar, desintegrar aquellas imágenes de la barbarie, del dolor. El eco de gritos que nunca llegan a retumbar en los corazones y mentes de los que quizás ni saben que vivir tan bien como viven tiene un pesado costo para otros, para otras, cuyo rostro nunca conocerán. Puede ser que, ahora, al menos, conozcan la mano. Esa mano que acaricia la boca. Que se apoya suavemente sobre ella. Que apenas la toca. Que se funde y confunde en un beso desgarrado. Esa mano que acaricia la boca. Y no pide silencio. Ni indiferencia. Esa mano que acaricia la boca, porque es su forma de gritar.

Bibliografía

- UNICEF. Excluidos e invisibles. Estado Mundial de la Infancia 2006. New York, 2006.

Pablo Gentili

5

ABAJO, ABAJO, ABAJO

Miércoles 7 de junio. João y Vilma llegan, como todos los días, de la mano, a la Escuela Municipal Henrique Foréis, en una de las tantas favelas que conforman el llamado Complejo del Alemán. Es invierno, pero en Río de Janeiro hace calor, como siempre. Su madre ha salido a trabajar muy temprano, antes que ellos despertaran. João y Vilma se cuentan cosas casi en secreto. Ríen y bostezan, como ríen y bostezan los ciento cincuenta alumnos de esa escuela modesta y pobre, pero digna, como suele definirla su directora, Carolina de Sá Barreto. João le dice a Vilma que en el partido de la tarde hará un gol y se lo dedicará a ella. Vilma le dice a João que un día va a regalarle la camiseta de Ronaldinho. João bosteza y se ríe. Vilma le aprieta su mano, levemente, sellando la promesa, casi en secreto. Se despiden ya en la puerta de la escuela. Cada uno se dirige a su sala de clase. João bosteza y arregla su remera blanca. Tiene 12 años. Vilma bosteza y arregla su remera blanca. Tiene ocho. Nos vemos en el recreo, se dicen simultáneamente. Y vuelven a reír su risa dulce. Minutos más tarde, cuando el tiroteo comenzó, João pensó en Vilma y Vilma en João. Los dos, como todos, corrieron a esconderse sin saber dónde. Abajo, abajo, abajo, gritaban las profesoras. Al piso, debajo de los bancos. Ninguno de los ciento cincuenta alumnos llegó a entender qué se trataba, mientras se apretujaban, temblando, en el piso gris de esa escuela modesta y pobre, quizás digna. Más de doscientas balas fueron disparadas. De un lado, la policía. Del otro, los traficantes. Unos contra otros. Todos contra todos, separados por la escuela, frágil obstáculo desvanecido ante la brutalidad de las balas. Dos bandos, un bando, el mismolado de una guerra, como todas, sin razón, sin buenos ni malos, sólo con malos. João y Vilma pensaron uno en el otro, mientras sus remeras blancas se tenían de un rojo brillante, ardiente como el miedo, amargo como las lágrimas que lloran los que no entienden de qué se trata. Ni pueden entender. Su madre supo que estaban internados en el Hospital Salgado Filho cuando volvió de trabajar. Tampoco pudo ni quiso entender. Jacqueline, una compañera de Vilma, días más tarde, hizo un dibujo, sin parar de llorar...

Viernes 23 de septiembre. Pedro termina de jugar su primer partido de fútbol. Hoy juego, por lo menos, diez, veinte, cien partidos, pensó. Y también voy a jugar en el recreo, siguió pensando. Sueña con ser defensor. Jugar en la selección. Ser el mejor. Lástima que ahora tenga que ir a la escuela. Su escuela, ahí, al lado del campo de fútbol, en la favela Guarabu, del Complejo de Dendê, cerca del Aeropuerto donde llegan todos esos aviones de gente cargada de maletas y de cámaras de fotos, con ganas de conocer Río de Janeiro, la playa y el sol de una ciudad que se jacta de ser “maravillosa”. Su escuela, ahí, al lado del campo de fútbol, esa a la que, vaya a saber por qué ironía, alguien le puso de nombre “Holanda”. Algún día voy a ser defensor, pensó Pedro. Y ser el mejor. Y viajar en avión. Y jugar diez, veinte, cien partidos de fútbol sin tener que ir a la escuela. A pocos metros de allí, el tiroteo comenzó. Policías y bandidos, bandidos y policías. Mezclados, como siempre. La bala que lo mató era de ambos lados. El certificado de defunción informó que tenía ocho años y que se trató de una bala perdida.

Ese mismo día, en Vigario Geral, una de las más populosas y violentas favelas de Río de Janeiro, Fabio Moraes da Silva estaba llegando a su escuela cuando un tiroteo lo sorprendió soñando sueños perdidos. No era la primera vez que sucedía. Asustado, distraído, olvidó que tenía que tirarse al piso y hacerse una bolita, fundirse y confundirse con el polvo de la calle, meterse, enterrarse en el barro casi seco de un camino sin nombre. Y corrió, cerrando los ojos, como si estuviera sonando sueños perdidos. Temblando de espanto. Sobre el barro seco de un camino sin nombre, lo atropelló un coche del 16° Batallón de la Policía Militar. Fabio no resistió el impacto. Su padre dijo que nadie podría comprender el dolor que sentía, que su corazón se partía, que ni llorar podía. Su hijo tenía siete años y quería ser cantante. La policía lamentó el hecho “ocurrido en cumplimiento del deber”. El tiroteo, declararon a la prensa, comenzó cuando perseguían al ladrón de un camión robado. La carga: cuatrocientas cajas de galletas y fideos. Los ladrones huyeron, aunque la carga pudo ser devuelta a sus legítimos dueños.

Quizás nada de lo que pueda decirse, escribirse o, simplemente, pensarse sobre la violencia, sus causas y sus sentidos, sus orígenes y su

destino, su trivialidad y su totalitarismo pueda explicar la sinrazón de estas muertes. Horrorizados, buscamos eufemismos, palabras banales para explicar lo inexplicable, ocultando nuestro desconcierto, masti-cando nuestra indignación, entrenando nuestra capacidad de convivir con la barbarie. En Río de Janeiro, como en todas las grandes ciuda-des latinoamericanas, las principales víctimas de la violencia urbana son los niños y niñas más desprotegidos: los pobres. Aquellos que, en este lado del trópico, son portadores de derechos meramente formales y decorativos. Víctimas de una guerra que los pone sistemáticamente en el medio. De un sistema que llama “perdidas” a las balas que los asesinan. Un sistema que se pudre arriba y que golpea abajo, abajo, abajo.



SEGUNDA PARTE
La educación y la construcción de la utopía



6 EDUCACION POPULAR Y LUCHAS DEMOCRATICAS

Quiero comenzar agradeciendo a Barrios de Pie por la oportunidad de participar en este importante evento. La alegría de estar aquí es doble. Por un lado, este encuentro reúne educadores y educadoras populares, militantes y activistas sociales, compañeras y compañeros de todo el país y de América Latina preocupados por la construcción de una educación democrática y liberadora. Se trata de un evento político de gran significado para la construcción de una Argentina donde la injusticia y la opresión sean, de una vez por todas, resquicios de un pasado que nunca volverá a repetirse. Por otro lado, me hace muy feliz que estemos reunidos en una universidad pública y, particularmente, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde fui alumno y donde trabajé como docente durante algunos años. El Che decía: “que la Universidad se pinte de campesino, de negro, de indio, de trabajador”. Ustedes, hoy, están realizando el sueño de muchos de los que luchamos por ampliar el carácter público de nuestras universidades latinoamericanas. Que Filo se pinte pues de piquetera, contribuyendo así a que nuestras instituciones de educación universitaria se transformen en un espacio de lucha y de reflexión, de compromiso y de trabajo activo junto a los compañeros y las compañeras que están en los movimientos sociales, construyendo una alternativa popular en cada uno de nuestros países latinoamericanos.⁴

Voy a tratar de presentar aquí algunas sintéticas conclusiones que se derivan del trabajo que, en el Laboratorio de Políticas Públicas, de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, desarrollamos junto con algunos movimientos sociales que actúan en el campo de la educación popular. En este trabajo, entre otras cosas, tratamos de rescatar algunos principios que se derivan de la larga experiencia de lucha y compromiso de algunas organizaciones que desarrollan proyectos en esta área. Laura González Velasco presentaba hace algunos minutos las líneas generales

⁴ Este capítulo sintetiza mi presentación en un evento sobre educación popular promovido por el Movimiento Barrios de Pie en julio de 2004 y realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

de acción del Movimiento Barrios de Pie, las cuales están claramente en sintonía con algunas de las cuestiones que pretendo presentar aquí. Principios y líneas de acción que se articulan y enriquecen con la experiencia que otros movimientos sociales desarrollan en Brasil, como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra y la Central Unica de Trabajadores, ambos con una riquísima experiencia educativa.

Quiero destacar, en primer lugar, que estos movimientos ponen de relieve que la posibilidad de construir un proyecto educativo alternativo está directamente vinculada a la lucha por la construcción de un proyecto social alternativo. Era exactamente eso lo que pretendía decirnos Paulo Freire cuando, en su última entrevista, afirmaba que la educación por sí misma no libera, aunque sin educación liberadora no hay posibilidad alguna de construcción de una alternativa popular al modelo hegemónico. La lucha por un mundo más justo y la lucha por una nueva educación son parte de una misma praxis transformadora. Creo que el Movimiento Barrios de Pie hace un trabajo excelente al invitarnos a reflexionar sobre esta lucha para, de ella, sacar enseñanzas que alimenten el trabajo, la militancia, la acción en el campo específico de la educación popular; y, al mismo tiempo, ayudarnos a pensar los sentidos de un proyecto de transformación. Proyecto que se piensa en la medida en que se va construyendo, en la lucha, en la reivindicación, en la movilización social. La movilización política transformadora es siempre una “pedagogía de la esperanza”. La movilización política transformadora educa a los educadores y educadoras populares, haciendo de ellos sujetos activos de un proceso pedagógico más amplio y abarcador. Las luchas sociales educan y, al hacerlo, se fortalecen con la praxis transformadora de los educadores y las educadoras populares.

Una segunda cuestión de gran importancia se deriva de la acción educativa que desarrollan hoy los movimientos sociales liberadores: la educación popular es una herramienta fundamental para la construcción de sociedades donde la igualdad no se reduzca a una mera formalidad jurídica o una referencia vacía que decora nuestras casi nunca respetadas constituciones. En efecto, “igualdad” significa condiciones y oportunidades reales para la construcción de derechos ciudadanos efectivos.

Afirmar que un derecho debe ser “efectivo” puede ser, de cierta forma, un contrasentido o una redundancia. Si los derechos no son “efectivos” no existen ni existirán comotales. Sin embargo, debemos realizar esta adjetivación, ya que el discursohegemónico se ha impregnado a tal punto de referencias supuestamente igualitarias, que la lucha por los derechos parece ser hoy, enganosamente, interés de todos.

Actualmente, por ejemplo, buena parte de nuestros gobiernos, en sintonía con las tecnocracias de los organismos financieros internacionales, establece una correlación directa entre los índices de escolarización y el derecho a la educación. En Brasil, por citar sólo un ejemplo, se pretende oficializar que 95% de las niñas y niños en edad escolar están matriculados en un establecimiento educativo, afirmando que este dato constituye una elocuente evidencia de la ampliación del derecho a la educación de los más pobres, justamente en el marco de una rigurosa política de ajuste neoliberal como la aplicada en los últimos años. Aun cuando debemos festejar el aumento en las posibilidades de acceso a la escuela de los más pobres (fundamentalmente, porque ha sido posible gracias a las luchas por la democratización de la educación llevadas a cabo por estos sectores), resulta evidente que dicha conquista está lejos de resultar en una efectiva igualdad en la distribución de los bienes educativos en sociedades tan desiguales y segmentadas como las nuestras. Se trata, en rigor, de una igualdad limitada, cinica o, si prefieren, meramente formal. A pesar de los significativos índices de escolarización, en América Latina, el derecho a la educación continúa actualmente siendo negado, como históricamente lo fue, a los sectores populares. En algún trabajo anterior, hemos definido éste como un proceso de inclusión excluyente. Ayer, la exclusión era una barrera que se ponía en la puerta de la escuela, impidiendo la entrada de los más pobres. Hoy, la exclusión está dentro de la escuela. Las oportunidades de acceso a la escuela no evitan, por sí mismas, que a los niños y niñas más pobres les sea reservada una escolaridad también pobre.

“Estar” en la escuela es una condición necesaria para tener derecho a la educación, aunque no suficiente. Una realidad de escuelas pobres para los pobres y ricas para los ricos, aunque mejora los índices de escolaridad,

está lejos de representar una conquista en materia de universalización del derecho democrático a la educación.

La anterior constituye una cuestión importante. En efecto, América Latina es la región más injusta del planeta. En ella, la diferencia entre ricos y pobres se multiplica y amplía, creando un abismo cuya profundidad parece ser hoy insalvable para gran parte de la población. Ha sido en este marco de aumento de la pobreza y la exclusión donde, en apariencia, se “igualaron” las oportunidades educativas de los latinoamericanos y las latinoamericanas.

La experiencia de lucha y el trabajo educativo de los movimientos sociales liberadores, nos alerta que construir una educación igualitaria significa mucho más que garantizar el acceso a la escuela. También, que la política educativa democrática es mucho más que el asistencialismo escolar. En este sentido, la experiencia de los movimientos de educación popular nos demuestra que la pedagogía de la esperanza se construye con un trabajo solidario que permite ir mucho más allá del mero trabajo caritativo que hoy caracteriza a buena parte de las políticas sociales que se desarrollan en nuestros países. Hace unos minutos, Berta Rosenvorzel, esta gran educadora latinoamericana que nos acompaña en nuestro encuentro, mencionaba un ejemplo muy claro acerca del significado de la solidaridad, una solidaridad que hoy parece un poco lejana: las brigadas internacionales que se desplazaban por todo nuestro territorio, inclusive en otros continentes, para participar de procesos revolucionarios. Lo que estos movimientos nos revelan, es que la solidaridad no tiene nada que ver con esta caridad asistencialista que ha definido el rumbo de las políticas públicas sociales en nuestros países durante los últimos años. La “solidaridad” es compromiso y lucha para la construcción común de un proyecto emancipatorio. La educación solidaria es la educación que construimos juntos, en la lucha por una nueva sociedad.

La solidaridad a la que nos están convocando los movimientos sociales y populares no tiene nada que ver —decía— con el asistencialismo focalizado de las políticas neoliberales. Por el contrario, tiene que ver con una ética del compromiso político que está asociada al

reconocimiento de que los derechos o son comunes e iguales o no son nada. Derechos para pocos no son derechos; derechos para pocos son privilegios. Derechos para todos significa posibilidad efectiva de realización de aquello que es la precondition política para la construcción de la dignidad humana: la igualdad y la libertad. No podemos ser libres si somos desiguales. No podemos ser iguales si la libertad está reservada a aquellos que tienen dinero para comprarla. Como militantes sociales no podemos descansar, no podemos abandonar la lucha, hasta que todos tengamos nuestros derechos plena y totalmente realizados. La negación del derecho a la educación —y no sólo “a la escuela”— a un niño o a una niña de nuestra sociedad, es siempre, de cierta forma, la negación del derecho a la educación a todos los niños y niñas. Mientras que el derecho a la vida continúe siendo un privilegio de aquellos que pueden contratar ejércitos privados para protegerse, lo que está siendo negado, en definitiva, es el derecho a la vida de toda la sociedad. “Solidaridad”, entonces, significa el reconocimiento activo del compromiso de luchar para que cambie nuestra realidad de injusticias y discriminaciones. “Solidaridad” significa acción; y esto nos revela una cuestión que no inventamos los socialistas, sino que es una cuestión que está vinculada a un principio fundamental de cualquier ética democrática: los valores en una sociedad efectivamente justa e igualitaria son prácticas sociales y no meros discursos. Y es en este sentido que la solidaridad no es apenas un concepto abstracto sobre el que se deleitan los filósofos (o los tecnócratas del Banco Mundial): la solidaridad es una práctica social. Nos hacemos solidarios en la lucha, nos hacemos solidarios en el trabajo militante, nos hacemos solidarios en la medida en que nos comprometemos cotidianamente con los movimientos que luchan para que nuestra sociedad cambie.

Finalmente, me parece que los movimientos sociales y populares en América Latina ponen en evidencia una cuestión que debemos aprender y reconocer. Una cuestión que en este encuentro estamos poniendo en ejercicio: hacer educación popular significa reunirse, y reunirse es la precondition para celebrar, para encontrar sentidos a un trabajo común, para festejar. Uno podría decir: pero en este contexto de guerra y barbarie neoliberal, ¿cómo podemos festejar? La celebración a la que

nos invitan los movimientos sociales y populares se fundamenta en el reconocimiento de que la pedagogía libradora constituye un espacio en sí mismo de producción y creación de esperanza. Muchas veces uno piensa que la esperanza es una “cosa” que va a conquistar al final de un camino. En realidad, lo que estos movimientos nos recuerdan es que la esperanza se va construyendo en el camino, durante la marcha. La esperanza no es un bien que se obtiene; es una utopía viable que se construye colectivamente. Y por eso celebramos: porque podemos y queremos estar juntos, porque podemos construir la esperanza. Debemos festejar que, aunque no seamos todos los que deberíamos ser, la posibilidad de estar juntos nos permite hoy construir un proyecto alternativo y popular. Con seguridad, los grandes movimientos revolucionarios de nuestro continente no hubieran comenzado si los revolucionarios hubieran pensado que la revolución se construía solamente al final del camino. La revolución se construye cotidiana y sistemáticamente. La esperanza es también la revolución, y debemos festejarla en la medida en que podemos encontrarnos, en que podemos reunirnos para poder pensar otra educación y para poder pensar otra sociedad, como lo estamos haciendo en este encuentro. El rito de la celebración —que, en el Movimiento de los Sin Tierra, parece muy claro con las místicas, los cantos y el encuentro— es una gran lección que nos dejan los movimientos sociales y populares a quienes somos de izquierda. Porque, decir verdad, la izquierda ha sido y continúa siendo hoy, en nuestra América Latina, profundamente triste, depresiva y melancólica. Lo que nos enseñan estos movimientos es que hay que llorar, pero también que hay que aprender a reírse, hay que aprender a cantar. Y aunque a nosotros, militantes preocupados con asuntos siempre importantes, no nos salga muy bien la danza, hay que también animarse a bailar para poder hacer la revolución.

Para terminar, quería contarles una historia que tuve la suerte de escuchar de don Pablo González Casanova, uno de los grandes intelectuales de América Latina. Gran compañero del Movimiento Zapatista, Don Pablo fue una vez invitado a mantener un diálogo con el Subcomandante Marcos. Ustedes pueden imaginarse que poder llegar donde está el Subcomandante no es un asunto fácil. Para hacerlo, es fundamental seguir un conjunto de medidas de seguridad muy rigurosas.

Don Pablo fue instruido sobre cómo sería todo el camino hasta llegar a Marcos. A las nueve de la mañana se internaron en la selva chiapaneca. Don Pablo y otros tres compañeros iban caminando y, en diferentes lugares, que para Don Pablo eran siempre el mismo, cambiaban de acompañantes. En realidad, nadie sabía el camino final, cada uno de sus acompañantes sabía un pedazo del trayecto. Anochece y comenzó a llover, algo que ocurre con frecuencia en la selva chiapaneca. Don Pablo comenzó a pensar: “qué hago yo aquí, a mi edad, caminando por el medio de la selva para ver al Subcomandante; dónde estará finalmente Marcos —pensaba— que no acaba de aparecer; y estos árboles que son siempre los mismos árboles; y esta lluvia que no hace sino meternos cada vez más adentro de este barro que nos impide caminar, de estas hojas y esta humedad que se nos meten entre la ropa, entre los huesos; qué hago yo —pensaba— en medio de esta selva insoportable”. Don Pablo se maldecía por estar allí. En un momento, ya de noche, sorprendentemente, pararon. Los acompañantes lo dejaron solo. Don Pablo comenzó a sentir que sus piernas se hundían en el barro. De repente, descubrió que de eso se trataba. El Movimiento Zapatista le había tendido una “trampa”. Se dio cuenta que querían educarlo. Cerró los ojos y sintió quemiles de manos lo agarraban, manos de barro, manos de indios, manos campesinas, manos obreras. Emocionado, Don Pablo se sintió, en la soledad de la selva, un minúsculo intelectual; un ignorante. Y aunque el Subcomandante nunca apareció, Don Pablo descubrió que su discurso había comenzado. En la soledad de la selva chiapaneca, aprendió la lección. La esperanza se construye cuando estamos dispuestos a ponernos de pie, a entrar en esa o en cualquier otra “selva”, cuando no tememos miedo a hundirnos en el barro, cuando descubrimos que para transformar la realidad debemos también transformarnos a nosotros mismos. Este, es el desafío de la educación popular.

Pablo Gentili

7

PEDAGOGIA DE LA ESPERANZA Y ESCUELA PÚBLICA EN UNA ERA DE DESENCANTO

Vivimos tiempos de exclusión y de guerra. Tiempos donde la violencia y la segregación se apoderan de la vida de millones de personas. Vivimos en un mundo, donde el propio mundo parece ser un privilegio de aquellos que pueden pagar (y caro) por el espacio que ocupan en él. Vivimos tiempos de desencanto y desilusión. Tiempos sin espacio para la esperanza. Tiempos donde hablar de lo posible acabó tornándose una excusa para olvidar lo imposible. Tiempos “posibles”; o sea, tiempos sin posibilidades para que lo imposible alimente sueños, inspire luchas, construya proyectos, edifique utopías.

En esta era de soledad, la escuela vive una rara paradoja. De ella no se espera nada y de ella se espera todo. La escuela, dicen los exegetas de la desolación, atraviesa una crisis sin precedentes, incapacitada, como ella está, de responder a los desafíos que los nuevos tiempos le imponen. En una “sociedad del conocimiento”—dicen—la escuela pierde calidad, dinamismo, flexibilidad, dejando la formación de las nuevas generaciones en las manos de los medios de comunicación, de las redes virtuales y de toda una parafernalia tecnológica que, en apariencia, regula la vida de los individuos en el presente y la regulará aún más en el futuro.

Pero, por otro lado, a la escuela le son atribuidas buena parte de las penurias que viven hoy ricos y pobres, incluidos y excluidos, integrados y segregados. Si hay desempleo es porque la escuela no forma para las demandas del mercado de trabajo (los ricos se perjudican porque no pueden “producir”, los pobres porque limitan sus posibilidades de acceso a la riqueza acumulada). Si hay violencia es porque la escuela no transmite los valores de la paz y de la convivencia equilibrada entre los seres humanos (los ricos deben recluirse militarmente en guetos de lujo, mientras los pobres están confinados en las grandes periferias urbanas, donde la miseria y la violencia cobran diariamente la vida de decenas de personas, gran parte de ellas, jóvenes y niños). Si el tráfico de drogas no

para de aumentar, si hay desunión familiar, si hay falta de solidaridad, si hay individualismo, si hay pulverización de los vínculos humanos... es porque la escuela ha fracasado en su función social de educar.

Rara paradoja que, por un lado, anuncia la inviabilidad de la escuela, su impotencia y futilidad, y, por otro, atribuye a ella todos los males que la sociedad sufre, así como toda la responsabilidad para que deje de sufrirlas. Rara paradoja que nos coloca frente a una dramática evidencia: por acción o por omisión, la escuela lejos está de ser lo que se espera de ella. Rara paradoja que conduce, por dos vías, a un mismo destino. Un destino donde el desencanto y la escuela funden y confunden sus fronteras.

Pero, ¿sobre qué bases enfrentar estos perversos y trágicamente poderosos argumentos? Una respuesta inicial sería tratar de deconstruir los fundamentos sobre los que se estructura y cobra coherencia el pesimismo que gobierna nuestras vidas y se apodera de la escuela. En ese sentido, podríamos demostrar que, más allá de los discursos que anuncian que la escuela está condenada a desaparecer, todo indica que las sociedades no parecen estar hoy muy convencidas de las virtudes de un providencial proceso de desescolarización que transfiera a los chips y a las antenas parabólicas la responsabilidad social de educar a las nuevas generaciones. Si eso sucederá o no en el futuro es mero ejercicio de especulación. En el presente, parecería ser que la confianza o la mera resignación sobre la importancia de la escuela están lejos de disminuir. Que existe una crisis educativa y que las nuevas tecnologías digitales desempeñan y desempeñarán un papel central en la formación humana, no cabe ninguna duda. Pero que esto significa o significará en el corto plazo que la escuela está condenada a desaparecer o que será sustituida por computadoras o redes virtuales, parece una conclusión, como mínimo, precipitada.

Por otro lado, y contra los argumentos que acaban atribuyendo a la escuela la causa de todas las penurias que estamos sufriendo, podemos observar que, buena parte de los problemas enunciados (desempleo, violencia, tráfico de drogas, individualismo, crisis de la familia, falta de solidaridad, etc.), son producidos en un amplio conjunto de instituciones

y relaciones sociales que exceden e invaden el espacio escolar. La escuela puede contribuir profundizando o disminuyendo esos flagelos, es verdad. Sin embargo, como ellos no nacen ni necesariamente se reproducen dentro del ámbito escolar, difícilmente la escuela, de forma redentora y prometeica, podrá eliminarlos. En este sentido, no resulta paradójico que los discursos que consideran que en la educación está el origen de todos nuestros males, lejos de atribuir un poder magnánimo a las instituciones educativas, acaban desvalorizando (por un efecto de sobrevalorización) y desjerarquizando (por un efecto de sobrejerarquización) las posibilidades y potencialidades efectivas de la práctica pedagógica. La más cinica forma de confirmar el fracaso de una institución es exigir que ella haga aquello que no debe o no puede hacer.

Ambas respuestas, aunque nos ayudan a huir del callejón sin salida donde conducen esas interpretaciones deterministas, no necesariamente permiten construir las razones que pueden sustentar nuestro reencantamiento con la escuela y con las prácticas educativas. Siendo así, creo que una pedagogía de la esperanza en tiempos de desencanto debe edificarse a partir de los desafíos que educadores y educadoras precisan asumir y, de hecho, muchos de ellos asumen, en la cotidianidad del trabajo escolar. Mencionaré aquí algunos de ellos.

La pedagogía de la esperanza es, por definición, una pedagogía de la igualdad y por la igualdad

La igualdad que la pedagogía de la esperanza pretende construir no puede ser una igualdad meramente formal o que se reconozca, simplemente, en los principios jurídicos que la establecen (“somos todos iguales ante la ley”, “todos tenemos igual derecho a la educación”). Sin desconsiderar la importancia que, en una sociedad democrática, posee la igualdad formal, la pedagogía de la esperanza pretende ir más allá de ella, construyendo valores, sentidos y derechos donde la igualdad se estructure como práctica efectiva en la vida cotidiana de nuestras comunidades.

El problema reside en cómo construir prácticas igualitarias en sociedades profundamente desiguales. Vivimos en un país donde se

multiplican las más brutales formas de exclusión. Un país situado en la región más injusta del planeta. Una región que hoy posee el mayor número de pobres de toda su dramática y colonial historia. Más de 210 millones de pobres viven (o mejor, sobreviven) en América Latina. En otras palabras, hoy, la mitad de la población latinoamericana es pobre. Peor aún: la mitad de los latinoamericanos por debajo de la línea de pobreza son niños, niñas o jóvenes con menos de 20 años. Una región con más de 40 millones de analfabetos absolutos, donde los índices de vulnerabilidad social tienden a profundizarse de forma inversamente proporcional a la riqueza y al poder acumulado por élites más preocupadas con el maquillaje electoral de la desigualdad que con el combate efectivo a las causas que la producen. Expresión del abismo que separa a ricos de pobres es la polarizada distribución del ingreso que históricamente caracterizó el desarrollo latinoamericano. Un abismo que no dejó de deteriorarse después de 20 años de políticas de ajuste neoliberal.

Brasil es una marca emblemática de esta brutal realidad: 50 millones de brasileños y brasileñas se encuentran por debajo de la línea de indigencia; o sea, poseen un ingreso inferior a US\$ 30 por mes. Un tercio de la población brasileña vive en condiciones de pobreza extrema, aunque estas estadísticas suelen hacer muy difusa la enorme disparidad regional que caracteriza la distribución de la miseria en el país. En Alagoas, por ejemplo,

56,84% de la población se encuentra por debajo de la línea de indigencia; en Piauí, 61,26%, y, en Maranhão, tierra de conocidos “milagros modernizadores”, 62,37%. Datos que se agregan a la larga lista de indicadores que revelan la intensidad de la pobreza sufrida por gran parte de la población. Una población discriminada racial, étnica, sexual, regionalmente. Los pobres brasileños son más pobres si son negros, indios, mujeres o nordestinos, en una combinación aterradora de factores que sumergen a millares de seres humanos en prácticas segregacionistas.

La pedagogía de la esperanza nace y se refuerza en la indignación que produce nuestra historia de exclusiones y la realidad política que la profundiza. Por eso, la pedagogía de la esperanza festeja el hecho de que

hoy buena parte de los niños y niñas brasileños están en la escuela, que los años de escolaridad aumentaron en los sectores más pobres y que el número de analfabetos tendió a disminuir en los últimos años. Pero, no se conforma con esto. Garantizar el acceso a la escuela de los más pobres y, al mismo tiempo, precarizar las condiciones de vida de las grandes mayorías, acaba convirtiendo el derecho a la educación en una promesa de difícil realización.

En buena parte de América Latina, y en las regiones más pobres de Brasil, los niños y sus familias reconocen que el principal valor de la escuela reside en que allí se puede comer la única comida diaria. Escuelas transformadas en comedores populares desempeñan, no hay duda, una importante función social en comunidades donde el flagelo del hambre consume la vida y la dignidad de millones de seres humanos. Sin embargo, aunque heroica, no podemos sino indignarnos ante una realidad que reduce la función social de las instituciones educativas a la compensación de un déficit humanitario que tiende a profundizarse por la implementación de políticas de discriminación y de abandono.

Por eso, la pedagogía de la esperanza, lejos de aceptar y conformarse con una política de lo posible (“es mejor esto que nada”), pretende ir más allá, profundizando nuestra indignación, nuestro inconformismo y nuestra repulsión contra la pedagogía de la exclusión que aleja el derecho a la escuela del derecho a la igualdad y a la dignidad.

La pedagogía de la esperanza se sustenta en los principios de una ética solidaria y militante

Desde la Revolución Francesa, el sentido de la “solidaridad” siempre fue objeto de intenso debate entre aquellos que consideraban las prácticas solidarias compatibles con el orden burgués y aquellos que, básicamente inspirados por el ideario socialista, las consideraban antagónicas con los principios individualistas que el liberalismo preconiza. En el siglo XX, a medida que la realidad económica y social de las sociedades capitalistas se alejaba de la filosofía liberal que le había proveído buena parte de su legitimidad doctrinaria, la “solidaridad” fue alejándose

de los discursos hegemónicos, siendo confinada a un tipo de pensamiento y de práctica social que creía en la posibilidad de combinar igualdad y libertad, principios éstos cada vez más lejanos al rumbo asumido por las sociedades de mercado (Bellamy, 1994). La socialdemocracia, por un lado, y los socialistas y libertarios del más diverso origen, por otro, fueron reconociéndose como los legítimos propietarios del solidarismo, frente al abandono al cual éste había sido sometido por parte de sus antiguos defensores.

Al mismo tiempo, en la segunda mitad del siglo XX, un tipo de pensamiento liberal, de naturaleza mucho más radical y agresivamente conservador, que después sería denominado “neoliberalismo”, declaró la guerra al concepto, considerando que él resumía buena parte de las trampas “socializantes” que conducirían nuestras sociedades a la falencia económica y, consecuentemente, a una irremediable crisis política y social. “Solidaridad”, para ellos, pasó a ser vista como el eufemismo de un espíritu falsamente igualitario que acaba con el esfuerzo individual y la búsqueda de ganancias que, desde esta perspectiva, moviliza y permite el desarrollo de las sociedades capitalistas avanzadas.

Hacia fines del siglo XX, la “solidaridad” reaparecerá como alternativa ética a las condiciones de pobreza y exclusión sufridas por buena parte de la población. Así, la solidaridad volverá a ocupar el centro de los discursos políticos, pero, esta vez, no para condenar las dramáticas condiciones de vida creadas y producidas en las sociedades de clases, sino para atenuar o disminuir las aparentemente inevitables consecuencias del desarrollo y de la modernización económica. Paradojalmente, la solidaridad ha pasado a ser hoy compatible con la idea de que en la sociedad no hay espacio para todos y, en tal sentido, los que sufren menos deben ayudar a disminuir el martirio vivido por los que, sin alternativas, acaban sufriendo más.

Si, en su origen moderno, la solidaridad se fundamentaba doctrinariamente en un imperativo ético asociado a una práctica social que cuestionaba las condiciones generadoras de injusticias y desigualdades propias de toda concentración monopólica del poder, en los nuevos tiempos que corren, ella es reducida a una práctica individual, corporativa

o empresarial, compatible con regímenes que no sólo producen desigualdades e injusticias, sino que, fundamentalmente, tienden a aumentarlas. De tal forma, no debe sorprender que gobiernos cuyas políticas profundizan las condiciones de miseria y marginalidad vividas por buena parte de la población, desarrollen, apoyen y promuevan prácticas “solidarias”, enarboleden las banderas de la “responsabilidad social” y consagren los beneficios producidos por un nuevo tipo de altruismo que reconoce que “hacer algo por el prójimo” vale la pena.

La pedagogía de la esperanza debe fundarse en prácticas solidarias y acciones militantes que reconozcan que el propio sentido de la solidaridad es hoy objeto de disputa. De tal forma, el solidarismo que fundamenta nuestra esperanza radical se sustenta en el carácter liberador de la educación, principio que no tiene nada que ver con el desarrollo de acciones de caridad pobre para los más pobres. Se trata, por el contrario, de reconocer el imperativo ético de luchar contra las injusticias que produce y reproduce un sistema excluyente y discriminador. De reconocer el valor no mercantilizable de la dignidad y de la igualdad humanas. De pensar la solidaridad como compromiso de lucha por una sociedad más justa, de una lucha que no es “para” los excluidos, sino “con” los excluidos (Gentili & Alencar, 2001).

No hay esperanza alguna en confiar que el futuro de una sociedad justa depende del espíritu solidario, generoso y altruista de los ricos hacia los pobres. Solidaridad es, en una pedagogía emancipatoria, sinónimo de compromiso social y de lucha por la transformación radical de las prácticas que históricamente condenan a la miseria y a la exclusión a millares de seres humanos. La solidaridad efectiva no combina con el asistencialismo focalizado de políticas estatales privatizantes que desjerarquizan, degradan, pulverizan la dignidad de los que sufren las consecuencias de un régimen basado en la explotación y en la miseria.

La pedagogía de la esperanza sólo se construye cuando la “calidad” escolar no se reduce a criterios de productividad académica, sino que se afirma en la ampliación del derecho social a la educación y en la lucha contra el monopolio del conocimiento.

Al igual que la “solidaridad”, la “calidad”, antigua bandera de lucha de los sectores progresistas que denunciaban que el derecho a la educación no podía agotarse en el acceso a la escuela, acabó banalizándose, en el marco de políticas neoliberales que la reducen a un mero criterio productivista de medición de aprendizajes. Así, fundamentalmente a partir de la década de los noventa, la calidad de la educación terminó restringida a la implementación de una serie de estrategias de evaluación orientadas a cuantificar la productividad escolar en los diferentes niveles del sistema, promoviendo rankings institucionales que permiten, en apariencia, mapear la jerarquía de las escuelas en virtud de los resultados de las pruebas aplicadas a la población estudiantil. “Calidad” y “medición” de los aprendizajes se convirtieron en sinónimos indiferenciados, en el contexto de una política educativa sumergida en la vorágine tecnocrática dictada por los organismos internacionales.

En menos de 10 años, países como Argentina (con el SINEC), Bolivia (con el SIMECAL), Chile (con el SIMCE), Colombia (con el SABER), Costa Rica (con el CENE-EDU), Ecuador (con el APRENDO), El Salvador (con el SABE), Guatemala (con el SIMELA), Honduras (con el UMCE), México (con el SNEE), Nicaragua (mediante las acciones de la Dirección de Evaluación), Panamá (con el SINECE), Paraguay (con el SNEPE), Perú (con el CRECER), República Dominicana (con el Sistema de Pruebas Nacionales), Uruguay (con el UMRE) y Venezuela (con el SINEA), aplicaron pruebas estandarizadas en las áreas de Lengua y Matemática y, algunos de ellos, en otros campos disciplinares como Ciencias Naturales y Sociales, destinadas a medir los aprendizajes de los alumnos y alumnas de enseñanza básica. Brasil, claro, no fue una excepción, desarrollando, a partir de 1990, el SAEB y, en los otros niveles del sistema, el ENEM y el Prova (Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina, 2001).

La euforia rankeadora llevó a que muchos países, sin el éxito esperado, participaran de pruebas internacionales, mostrando que, en materia de “calidad” de los aprendizajes, las naciones latinoamericanas, con

excepción de Cuba, están muy lejos de los méritos que los reformadores de turno se auto-atribuyen.⁵

La pedagogía de la esperanza, base de sustentación de una política educativa democrática, no desconsidera la importancia de los aprendizajes escolares ni la pertinencia de su evaluación. Sin embargo, desconfía fuertemente de sistemas de medición que, de forma siempre centralizada y descuidando dimensiones procesuales, reduce la calidad de la educación a pruebas aplicadas a la población estudiantil al concluir un ciclo escolar. Rechaza así la arrogancia gubernamental que lleva a monopolizar la elaboración de dichas pruebas a los gabinetes de los ministerios de educación o a fundaciones privadas que, contratadas por éstos, producen las herramientas de medición y sistematizan sus resultados sin la participación y la fiscalización activa de la comunidad escolar.

Evaluar la “calidad” de la educación es, en este sentido, mucho más que medir indicadores tecnocráticos. Evaluar la calidad debe implicar la consideración de una serie de procesos que incluyen, pero exceden, el resultado obtenido en pruebas puntuales y estandarizadas. Procesos que reconocen las especificidades locales y regionales y que contemplan cuestiones como el grado de democratización efectiva del derecho a la educación, las condiciones de igualdad y equidad del sistema escolar, el compromiso de las instituciones educativas con las demandas y necesidades de la población; en suma, que permiten reconocer los grados de justicia (o de injusticia) mediante los cuales las sociedades avanzan en la lucha contra el monopolio del conocimiento, considerándolo una de las más brutales formas de exclusión y segregación vividas históricamente por los más pobres.

¿Qué tipo de “calidad” puede tener un sistema que discrimina social, política y pedagógicamente a las grandes mayorías? ¿Qué tipo

5 En el célebre Tercer Estudio Internacional de Matemática a Ciencias (TIMSS), de 1995, Colombia obtuvo el lugar 40 de los 41 países que constituían la muestra. En 1999, en la misma prueba, Chile obtuvo la 35ª posición entre 38 países seleccionados. Brasil y México participaron del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), con resultados tan poco alentadores que, de modo generoso, los ministerios de educación los mantuvieron en secreto. En el Primer Estudio Internacional Comparativo, aplicado en 1998 por el Escritorio Regional de Educación de la UNESCO para América Latina (OREALC), sólo Cuba tuvo un digno desempeño en las pruebas de lengua y matemática, superando por amplio margen de puntos a países como Brasil, Argentina, Colombia y México.

de “calidad” podemos construir en una sociedad donde la desigualdad crece y se multiplica?

La pedagogía de la esperanza no se deja eludir con los artificios tecnocráticos de las actuales reformas neoliberales y reafirma su compromiso con la calidad social de la escuela, donde el día a día de las salas de clase se “mide” también por el grado de democratización efectiva del derecho a la educación y donde la comunidad escolar, fundamentalmente los trabajadores y trabajadoras de la educación, no son culpados por la falta de responsabilidad pública que suele caracterizar a aquellos que administran nuestros países o nuestros ministerios de educación.

La pedagogía de la esperanza es, por definición, una pedagogía del ejercicio sustantivo y real de la democracia

Las reformas educativas del neoliberalismo dejan una herencia inexcusable: ellas fueron las más antidemocráticas reformas implementadas en períodos de institucionalidad democrática. Medidas provisionales y decretos; transferencia de responsabilidades públicas a entidades privadas; cierre de canales de participación, deliberación y fiscalización por parte de la comunidad; corrupción e irresponsabilidad en el uso de los recursos públicos; arrogancia y desprecio en el tratamiento de las entidades representativas por parte de las jerarquías ministeriales, son algunas de las penosas marcas de reformas que hacen de la democracia una farsa, un pastiche autoritario y opresivo.

La democracia es una cuestión de forma y contenido. Antidemocrática ha sido una reestructuración educativa verticalizante y despótica, donde la soberbia de los equipos ministeriales lejos estuvo de respetar las mínimas condiciones políticas que pueden hacer de la reforma escolar un modelo de intervención social medianamente participativo. Ejemplo de esto son las reformas curriculares, definidas en gabinetes ministeriales cerrados y desconsiderando la participación y la rica experiencia pedagógica acumulada en las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas. Cuando son acusados de poco democráticos, los gestores de la reforma neoliberal se defienden afirmando que los nuevos currículos son mejores, más actualizados y dinámicos que los anteriores. Olvidan que,

desde hace ya algún tiempo, el despotismo ilustrado condena al fracaso la virtud democrática de cualquier proceso de cambio. Si la democracia es una cuestión de forma y contenido, los sistemas de evaluación, las actuales políticas de deformación de profesores, los programas focalizados de alfabetización, la reforma de la enseñanza media y la reestructuración universitaria implementados por las administraciones neoliberales son antidemocráticos por partida doble.

La pedagogía de la esperanza se fortalece y amplía con el fortalecimiento y ampliación de la democracia. Una democracia no meramente representativa o delegativa, una democracia formal y débil, de “baja intensidad”, sino una democracia fuerte y sustantiva, una democracia participativa y activa, donde los sujetos sociales no son meros espectadores de la historia, sino sus verdaderos protagonistas.

Por eso, la pedagogía de la esperanza se fortalece con la intervención, la participación y la fiscalización de las comunidades en los asuntos que conciernen a su propia vida, a sus demandas y sueños, a sus ilusiones y necesidades. La democracia reducida a un banal juego de delegaciones no fortalece el poder popular, base de una sociedad donde la justicia social dejade ser una falsa promesa electoral. Contrariamente, la democracia sustantiva gana fuerza y se multiplica cuando las mayorías ganan espacio, su voz es reconocida como una voz legítima, sus demandas esenciales como obligaciones públicas. Es esa democracia fuerte y efectiva, la democracia de la esperanza y no de la frustración, la democracia que la pedagogía crítica aprende y enseña a amar, a construir y a defender.

La pedagogía de la esperanza es una pedagogía donde lo imposible se construye, utópicamente, con un ojo en el presente y otro en el futuro “Hablemos de lo imposible, porque de lo posible ya sabemos demasiado”, nos dice Silvio Rodríguez en unos versos que sintetizan mejor que cualquier discurso académico el horizonte de una práctica educativa emancipatoria.

Es de lo imposible que se nutre la pedagogía de la esperanza. De un imposible viable, de un imposible que, como meta, horizonte, como estrellaguía, ilumina nuestra lucha y alimenta el optimismo de nuestra voluntad para no desistir, para no caer en el conformismo edulcorado que nos imponen los nuevos señores del mundo. Es de lo imposible que se nutre la política, construyendo utopías de igualdad y justicia, de libertad y de solidaridad efectiva. Igualdad, justicia, libertad y solidaridad que se construyen en las luchas de hoy y se fortalecen en las luchas de mañana.

Una breve historia sintetiza lo que considero que es la clave de la pedagogía de la esperanza...

Adriana tenía cuatro años y vivía en una gran ciudad, lejos del mar. Su sueño era conocer la playa, mojar sus pies en la espuma del mar. Un día, su padre, Antonio, decidió llevarla a conocer las olas. Viajaron algunas horas y, hacia el final de la tarde, llegaron a la playa. Adriana se estremeció con la inmensidad del mar. El color de la arena, el brillo del sol, el olor del mar llenaban el corazón de la niña, que comenzó a hacer preguntas, muchas preguntas, a un Antonio perplejo frente a su incapacidad de satisfacer la curiosidad de su hija. ¿Dónde nace el mar, papi? ¿Quién inventó la espuma de las olas? ¿Podemos llegar al horizonte? ¿Por qué no vivimos a la orilla del mar?

Mientras Antonio se entreveraba intentando responder a las preguntas de su hija, Adriana comenzó a juntar caracoles en un pequeño balde.

Anocheció. El cielo se iluminó con una luna inmensa, brillante. Una luna de esas que sólo aparecen en la orilla del mar. Adriana, inesperadamente, comenzó a saltar. Antonio preguntó: “hija, ¿por qué saltas?” La niña respondió: “estoy queriendo agarrar la luna para iluminar los caracoles”.

“La historia de Adriana nos ayuda a pensar el enorme desafío que tenemos por delante. La pedagogía crítica, para ampliar y fortalecer su esperanza en un mundo más justo, más humano y solidario, debe, como Adriana, tratar de alcanzar la luna para iluminar los caracoles. Para esto, precisamos aprender la lección que aprendió Antonio aquella noche

milagrosa. Mañana, cada uno de nosotros, volverá a la escuela donde trabaja, a la universidad, al sindicato, a su iglesia o al movimiento donde milita. La lección que aprendió Antonio nos fortalece. Aquella noche, Antonio no trató de explicarle a su hija que era imposible alcanzar la luna para iluminar los caracoles. Aquella noche, él también comenzó a saltar...

Bibliografía

- Bellamy, R. *Liberalismo e sociedade moderna*. São Paulo, Unesp, 1994.
- Cepal. *Panorama Social de América Latina 1999-2000*, Santiago de Chile, 2000. Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina. *Quedándonos atrás. Un informe sobre el progreso educativo en América Latina*. PREAL/Inter-American Dialogue/CINDE, Santiago de Chile, 2001.
- Gentili, P. & C. Alencar. *Educar na esperança em tempos de desencanto*, Vozes, Petropolis, 2001.



8

LA EDUCACION EN EL ESPEJO

Algunos pocos kilometros del Mar del Caribe separan Cuba de Haití. En la década del cincuenta, ambos países tenían altísimos índices de exclusión y segregación educativa. A mediados de los años setenta, en el contexto de los profundos cambios políticos promovidos por su proceso revolucionario, Cuba estaba cerca de superar el promedio latinoamericano de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema escolar. Haití, por su parte, tenía solo 25% de la población infantil matriculada en una escuela. En el año 2000, Cuba tenía una tasa de escolarización de 97% en su educación pre-primaria. Haití no disponía de datos al respecto, aunque se supone que no por buenos motivos. Hoy, la totalidad de los niños y niñas cubanos van a la escuela primaria. En Haití, 79% de ellos. Cuba posee 82% de los jóvenes matriculados en instituciones secundarias. Haití, 20%. No se disponen de datos sobre la tasa de escolarización en la educación universitaria haitiana. El sistema universitario cubano es uno de los más democráticos del mundo en sus oportunidades de acceso, permanencia y gratuidad.

Actualmente, entre la población con más de 15 años, Haití tiene una tasa de analfabetismo de 53,2%. En Cuba, 99,8% de la población se encuentra alfabetizada. Haití posee, en el nivel primario, 31 alumnos por docente. Cuba, 11.

En Cuba, la esperanza de vida en el sistema educativo (para quienes acceden a la educación primaria y secundaria) es de casi 13 años. En Haití, la escolaridad obligatoria es la más baja de América Latina y el Caribe (6 años), y pocos llegan a cumplirla. Una relación semejante a la que existe en las esperanzas de vida de haitianos y cubanos. Los hombres haitianos viven, en promedio, 47 años; las mujeres, 51. Los hombres cubanos, 74 años; las mujeres, 78.

Cuba suele no ser autorizada a participar en las pruebas internacionales de medición de la calidad de los sistemas escolares. Sin embargo, cuando lo ha hecho, como en el caso de las mediciones realizadas por el

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO, sus resultados son semejantes o superiores a los obtenidos por las naciones más desarrolladas del planeta y se distancian abismalmente de los resultados promedio obtenidos por los otros países de la región. No se dispone de datos sobre la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas haitianos. Se estima que no son mejores a los de los alumnos y alumnas brasileños, chilenos, colombianos, mexicanos, peruanos y uruguayos, cuyos países obtuvieron los últimos lugares en las pruebas internacionales de medición de la calidad aplicadas en años recientes (como, por ejemplo, las pruebas TIMSS, realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento de los Alumnos, consorcio internacional con sede en Holanda y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes —PISA, de la OCDE).

A fines del 2005, la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) de La Habana entregó sus diplomas a la primera generación de médicos y médicas que en ella se habían formado. De esta forma, 1610 jóvenes, de 28 naciones concluyen su formación universitaria en un país condenado injustamente por un bloqueo imperial que ahoga sus oportunidades de crecimiento y desarrollo económico. Estudiaron de forma totalmente gratuita, en una carrera con seis años de duración, que incluyó la práctica de la medicina en regiones pobres de sus países de origen. Los flamantes profesionales, con una edad promedio de 26 años, nacieron en familias pobres, como la gran mayoría de los latinoamericanos (70% de los jóvenes formados por la ELAM provienen de hogares por debajo de la línea de pobreza); 46% son mujeres; muchos de ellos, hijos o nietos de desaparecidos políticos de países como Chile, Argentina y Uruguay; muchos otros, nacieron en familias campesinas y participan activamente en organizaciones populares, como por ejemplo el Movimiento Sin Tierra de Brasil; otros, nacieron y vivieron en diversas comunidades indígenas. En la actualidad, más de 12.000 alumnos y alumnas asisten a sus cursos, de los cuales 5.500 son de América del Sur, 3.244 de América Central, 1.039 del Caribe, 489 de México y Estados Unidos, 42 de África y Medio Oriente, 61 de países asiáticos y 2 de países europeos, 64 provienen de pueblos indígenas de toda América Latina.

Mientras esto ocurría, Haití recibía un nuevo refuerzo militar de algunas naciones latinoamericanas, lideradas por Brasil y monitoreadas por los Estados Unidos. El objetivo: tratar de reestablecer la paz, contener la ola de violencia producida por la miseria extrema y por la permanente inestabilidad política vivida en un país donde el 1% de la población controla la mitad de la riqueza.

Cuba exporta médicos y medicas a los países más injustos de la región. Los países más ricos e injustos de la región, exportan militares a Haití.

Algunos pocos kilómetros del Mar del Caribe separan Cuba de Haití. En sus sistemas educativos se espeja el futuro de América Latina.



9

EDUCAR CONTRA LA HUMILLACION

Para el visitante inesperado, aquella era una mañana como todas. Desde temprano, el calor arrasador convertía las calles en un pequeño infierno quebradizo y polvoriento. Sin embargo, detalles casi imperceptibles anunciaban un acontecimiento poco común, quizás inédito, en esa olvidada ciudad del interior pernambucano, en el nordeste brasileiro. Detalles que, sin ocultar la profunda miseria e injusticia social incrustadas en los rostros de la gente del lugar, proclamaban la inminencia de una fiesta silenciosa. Mientras me derretía caminando hacia la escuela donde estaba previsto el esperado acto, le comenté a la Secretaria de Educacion de la ciudad, que el cielo gris podía estar prometiéndonos una lluvia redentora. Aquí, dijo ella, nunca llueven en esta época. Como Ud. sabe, el agua en el “sertão nordestino”⁶ es propiedad de los ricos. Dios, continuó ella, les da a los pobres las lágrimas para que siembren sus esperanzas; el Estado, les da a los ricos el riego artificial, para que arranquen riquezas de este suelo duro y amarrete. El carmín de sus labios brillaba, vistiendo su risa blanca de dignidad y de amargura. Pero hoy es día de festejo, de alegría y de agradecimiento, concluyó laconica, se nos acaba parte de una sequía injusta, aunque no la que es responsabilidad de la lluvia.

En algunos minutos, comenzaría en una de las tres escuelas de la pequeña ciudad, la entrega de diplomas de un curso de educación popular que, con el apoyo del gobierno nacional y municipal, había alfabetizado casi un centenar de adultos, hombres y mujeres, todos ellos curtidos por el sacrificio, la ilusión interminable y una voluntad liberadora. El salón de actos estaba adornado con dos enormes banderas descoloridas y una larga mesa cubierta con un paño rojo sobre el que reposaban dos grandes cajas de cartón. En una de ellas, sobresallan los codiciados diplomas, enrollados y amarrados con una cintita de los colores del Brasil. En la otra, misteriosa, habla un conjunto de sobres blancos intrigantemente apilados, al menos para el visitante inesperado.

6 Región del interior brasileiro, situada en el nordeste, distante de la costa y caracterizada por su persistente sequía.

Pregunté qué eran esos sobres, cuál era su contenido. Radiante, la Secretaria me respondió que eran las cédulas de identidad de los adultos que habían participado del curso de alfabetización, quienes, además de su diploma, iban a recibir su nuevo documento, ahora, firmado por ellos.

El acto fue, como no podría ser de otra manera, un homenaje a la dignidad. Uno a uno, una a una, ex alumnos y alumnas se dirigían hacia la mesa y, mientras lo hacían, sus pasos arrancaban risas y lágrimas, lágrimas yrisas, y muchos aplausos, especialmente cuando recibían, además del diploma, el sobre con la nueva cédula de identidad.

Al terminar la ceremonia, me sentía insignificante. Intentaba conversar con quienes se acercaban a mí, pero no sabía qué decir. Buscaba palabras que aludieran a cosas relevantes, pero solo pensaba, amparado en un discreto y estúpido pudor, en contener mi emoción. Inesperadamente, una mujer se acercó a nuestro grupo y se presentó. “Me llamo Felicidad —dijo— tengo setenta y cinco años y hoy mi nombre tiene sentido”. Con una sucesión de monoslabos incoherentes, yo trataba de deshacer el nudo que amarraba mi garganta a mi corazón. “Hoy —prosiguió ella— es el día más feliz de mi vida. Tengo mi diploma y una cédula de identidad que yo misma he firmado. Ustedes —continuo Dona Felicidad— no saben cómo se siente una persona cuando tiene su cédula de identidad firmada con el pulgar. No pueden imaginárselo”. Mis piernas temblaron, mientras seguía tratando de articular algún comentario inútilmente apropiado. Masticando mi estúpida neutralidad académica, pregunté: “¿cómo se sentía Ud., Felicidad, cuando tenía su cédula firmada con el pulgar?” Ella me miró fijamente a los ojos y respondió sin dudar un instante: “humillada, me sentía humillada”.

Durante los días que siguieron a esa emocionante experiencia en el interior pernambucano, las palabras de Dona Felicidad retumbaban de forma insistente en mi recuerdo. Ella habla conseguido sintetizar de manera extraordinaria el sentido radical y transformador de la educación democrática, el desafío emancipatorio de todo proceso educativo. Lo más curioso, pensaba yo, es que Dona Felicidad habla aprendido, en una vida repleta de injusticias y negaciones, aquello que, siendo obvio, comúnmente olvidamos.

El valor de la educación

No resulta difícil convencer a alguien sobre la importancia de la educación en las sociedades contemporáneas. En el Norte y en el Sur, en la izquierda y en la derecha, florecen las más atractivas promesas acerca de las bondades de los procesos educativos y de los beneficios que ellos otorgan en nuestras sociedades, donde el desarrollo depende de forma directa de los avances en el campo del conocimiento. Quizás, erróneamente, podríamos pensar que los muy divulgados méritos que la educación posee para conducirnos por el camino de la prosperidad, se aproximan, al menos tangencialmente, al sentido de la historia narrada en el apartado anterior. La cuestión parece, sin embargo, un poco más compleja.

De manera general, el actual torrente de discursos apologéticos sobre la importancia de la educación para el desarrollo de nuestras sociedades, suelen enfatizar las virtudes que los procesos educativos (dentro y fuera de la escuela) poseen para la generación de riquezas, la promoción de la productividad económica, el dinamismo de los mercados, la competitividad y, consecuentemente, el bienestar general. Se afirma así, que la educación es una herramienta fundamental en la construcción de las oportunidades de prosperidad de las naciones, explicando los grados de desarrollo alcanzados por ciertos países, grupos o comunidades. Como un espejo invertido, se afirma que algunas naciones suelen pagar muy caro desconocer el valor económico de la educación y las ventajas competitivas que la misma genera. Las comparaciones, a efectos demostrativos, suelen utilizarse, en estos casos, de forma exuberante. De tal forma, por ejemplo, se explica el rutilante desarrollo económico de algunos países europeos (recientemente, Irlanda) o asiáticos (tal el caso de Corea), como resultado directo de la importancia que sus gobiernos, familias y empresas han atribuido a la educación y a la capacitación de las nuevas generaciones. En el otro extremo, con la misma exaltación pedagógica y el mismo simplismo conceptual, se suele explicar la pobreza de los países africanos y latinoamericanos como el resultado inexorable de la escasa relevancia y la baja inversión que sus gobiernos realizan en el campo educativo. Asimismo, es muy frecuente escuchar,

tanto en los ámbitos académicos, como en los periodísticos y, especialmente, en las esferas gubernamentales, que el desempleo, la inestabilidad del mercado de trabajo y la falta de competitividad de las economías, tiene como origen el profundo déficit de formación y capacitación de la población, así como un supuesto desajuste entre el tipo de educación que ofrece el sistema escolar y el que demanda la nueva “sociedad del conocimiento”.

Desde este punto de vista, bastante convencional y popularizado, la educación redime porque ella nos aproxima al origen de la felicidad humana: el dinero y las ventajas competitivas necesarias para sobrevivir en mercados cada vez más exigentes y, por definición, egoístas.

No son pocas las evidencias que ponen bajo sospecha el aparente valor económico de la educación. Detenernos en ellas no es el motivo del presente capítulo. Sin embargo, resulta significativa la pretensión dominante de identificar a la actividad educativa como el principal factor que promueve el desarrollo de los mercados, especialmente, del ansiado dinamismo del mercado de trabajo. Sin lugar a dudas, las relaciones entre el crecimiento económico y la educación son mucho más complejas y sus mediaciones mucho más difusas que las que suelen proponernos las apologéticas profecías sobre las virtudes del acto de educar. Trataré de presentar esquemáticamente algunos presupuestos que subyacen en esta concepción, los cuales, desde mi punto de vista, se alejan diametralmente de la poderosa y enfática tesis democrática que sustenta la afirmación de Dona Felicidad.

Sostener que la educación posee valor porque ella contribuye a crearlo en el campo de las relaciones económicas, presupone algunas aparentes paradojas. Para entenderlas, es necesario detenernos muy brevemente en algunas de las dinámicas que caracterizan el actual desarrollo de nuestras economías. En las sociedades del sistema-mundo capitalista, la acumulación de riquezas no constituye un proceso linealmente asociado a su distribución. Acumular y distribuir son dinámicas diferentes entre sí, y, como casi siempre ha sido en la historia del capitalismo, sus resultados no están linealmente asociados. En efecto, resulta

evidente que hoy, más que nunca, se han vuelto más complejos los procesos y los medios de producción y acumulación de riquezas. Sin embargo, hoy, más que nunca, esas riquezas se acumulan y concentran en poquitas manos. Un estudio reciente del World Institute for Development Economics Research, vinculado a las Naciones Unidas, muestra que solo 1% de los adultos del planeta son dueños del 40% de la riqueza mundial y 10% propietarios del 85% de la misma. Por su parte, la mitad de los seres humanos son apenas propietarios de 1% de las riquezas acumuladas a nivel planetario. Así las cosas, en un mundo altamente concentrado, para acceder a ciertos niveles de bienestar es necesario alcanzar los niveles más elevados de producción y generación de riqueza, que abren las puertas a los niveles más elevados de consumo. Si la tesis de que el desarrollo económico depende del desarrollo educativo fuera cierta, deberíamos aspirar a popularizar un bien (la educación) que produce otro bien abundante, pero altamente concentrado y de difícil acceso para la gran mayoría de la población (la riqueza). En otras palabras, y metafóricamente, deberíamos distribuir millones de llaves para abrir el cofre de la fortuna, reconociendo que no todas tendrán la combinación correcta, no todos los portadores de llaves conocerán el camino adecuado para llegar al cofre y otros, menos afortunados, aunque posean la llave, siquiera sabrán cómo usarla. Evidentemente, quienes no posean llave, aunque conozcan el camino al cofre de la fortuna y sepan cómo se utiliza el instrumento para abrirlo, tendrán aún menos oportunidades que los anteriores para ser felices. Si la educación es la clave para el bienestar y el bienestar es un bien de distribución limitada, la educación es la clave para el acceso a un recurso cuya exigüidad nos permite reconocer que no todos los que tengan educación podrán aspirar a gozar de los beneficios que genera el bienestar económico.

En suma, el énfasis en las virtudes económicas de la educación no descarta el inevitable reconocimiento de que la democratización del acceso a las instituciones escolares y la multiplicación de las oportunidades educativas lo que hace es ampliar las ventajas de los portadores de educación en la disputa por los pocos espacios de bienestar y riqueza que el “desarrollo” económico ofrece. “Más educación para todos” significa así, más educación para competir mejor por los “nichos” (vaya

concepto apropiado en su densidad necrológica) que el mercado reserva a los elegidos.

Las dinámicas que caracterizan el desarrollo de los mercados de trabajo ponen aun más en evidencia que el valor económico de la educación, en las actuales condiciones del desarrollo mundial, no constituye otra cosa que la disponibilidad de un bien cuyo retorno o rentabilidad queda reservado a un conjunto de factores inherentemente discriminatorios y excluyentes. Esto es, nada democráticos y universalistas. Hay que capacitarse dentro y fuera de la escuela para competir, se nos dice con insistencia religiosa. Sin embargo, como esa competencia se realiza en la arena movible de un mercado que cambia, fluye, se transforma y volatiliza de forma inesperada e imprevisible, de lo que se trata es de capacitar para el ejercicio de una acción que, inevitablemente, tendrá los efectos esperados en algunos pocos y llevará a la frustración a muchos otros. Educar para el empleo, en las actuales condiciones de desarrollo de nuestras economías, supone capacitar a muchos para el ejercicio cotidiano del desempleo.

Buena parte de los discursos que actualmente destacan el “valor” de la educación sucumben a los argumentos de un economicismo lineal, cuyas consecuencias sociales de injusticia e inequidad se ocultan bajo argumentos tecnocráticos o fábulas meritocráticas destinadas a explicar lo inexplicable: ¿por qué es justo que algunos siempre triunfen y otros siempre pierdan? Aceptar que el sentido que la educación aporta a nuestras vidas se acapara en la virtud que la misma posee para potenciar nuestra competitividad en el mercado, supone, inevitablemente, aceptar que, dada la dinámica excluyente y segmentadora de todo mercado, la democratización del acceso a la educación es compatible y funcional con una sociedad estructuralmente desigual, de ganadores y perdedores, de integrados y excluidos, de elegidos y desterrados. El valor de la educación reside, en esta concepción, en su contravalor democrático y universalista. Su eficacia política se esconde en la trampa de un proceso de distribución injusto, destinado a generar una selección restricta de los “mejores” y el implacable descarte de los “peores”. El “valor” pobre de una educación destinada a pensar el mundo de los ricos y a encontrar metáforas balsámicas para explicar el doloroso mundo de los excluidos y

marginados de los beneficios del bienestar. Curiosa paradoja, la de una educación que se valoriza en un mundo donde cotidianamente las personas desvalorizadas por un mercado que se amplía y diversifica cuanto más discrimina.

La educación como valor

Contrarrestar la potencia argumentativa del economicismo pedagógico puede no ser fácil, pero es absolutamente necesario si pretendemos contribuir a la construcción de un mundo menos injusto y desigual. De tal forma, resulta imprescindible reconocer que cuestionar el supuesto “valor” económico de la educación no significa “desvalorizar” o subalternizar la importancia que los procesos educativos tienen en la vida de las personas, sino, por el contrario, darles a ellos otro estatus, otra dimensión, otro sentido, otra dignidad. Supone escapar de los estrechos horizontes que nos impone el discurso del “valor de la educación”, construyendo el sedimento democrático de un territorio sinuoso, no siempre estable, apegado a la duda y desconfiado de las certezas inexorables (como las que nos aporta el mercado), un espacio compartido, común, social, o sea, de todos, de todas. Se trata, en suma, de instituir una esfera de discursos y prácticas, de sentidos y acciones, basados en el principio democrático de que la educación es un valor humano y que, en tal sentido, nos aporta algunos de los soportes, de los insumos, de las condiciones básicas para la construcción de nuestra propia humanidad. Así, la educación “vale” no porque ella nos ofrece los atributos que nos tornan desiguales (o sea, competitivos) en el mercado, sino porque ella nos ayuda a construir, juntos, aquello que nos iguala, que nos une de forma entranable, que nos humaniza: nuestra dignidad y el derecho inalienable que tenemos a no ser humillados por la injusticia, la pobreza, la exclusión y la negación de oportunidades.

Esto es, creo yo, lo que Dona Felicidad trato de decirnos aquella mañana milagrosa: educar es luchar contra la humillación que produce la negación del derecho a la dignidad. La educación es una práctica de libertad cuando nos ayuda a construir los sentidos sobre los que se estructura una sociedad justa. La razón de ser de la educación, en una sociedad radicalmente democrática, reside en su capacidad para generar barreras

cognitivas y axiológicas, saberes y valores, sensibilidades y prácticas que operan como defensas individuales y colectivas contra la humillación que produce la violación de los derechos humanos: la exclusión, el racismo, la segregación étnica, la discriminación sexual y de género, el sexismo, la intolerancia religiosa, la prepotencia cultural y lingüística, la negación de las identidades, el colonialismo, la privatización generalizada, la desintegración del espacio público y la mercantilización sistemática de la vida humana. Aquella noche, mientras regresaba a Recife, los ojos brillantes de Dona Felicidad iluminaban el camino y acariciaban mi insignificancia. En el coche, mientras el cielo del sertão jugaba a las escondidas, me dormí pensando que la esperanza y la educación se construyen siempre de la misma materia, se edifican juntas en los mismos horizontes. Como aquella hermosa mujer de setenta y cinco años, curtida por el sol y la dignidad, sentí que la alegría me desbordaba.

Bibliografía

- Bauman, Z. *Vida líquida*. Paidós, Barcelona, 2006.
- Gentili, P. & C. Alentar. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Vozes, Petropolis, 2001.
- Margalit, A. *La sociedad decente*. Paidós, Barcelona, 1997.
- Davies, J.; Sandstrom, S.; Shorrocks, A. & Wolff, E. *The World Distribution of Household Wealth*. World Institute for Development Economics Research / United Nations University, New York, 2006.

SOBRE EL AUTOR

Pablo Gentili nació en Argentina en 1963. Estudió Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Recibió el diploma de Master en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina) y el doctorado en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Desde comienzos de los noventa reside en Brasil, donde es profesor e investigador del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Allí coordina el observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (www.olped.net) y el núcleo brasileiro del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). Ha coordinado también el Comité Internacional del Foro Mundial de Educación. Actualmente, es Secretario Ejecutivo Adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Libros publicados:

- Poder Económico, Ideología y Educación. Miño y Dávila Editores.
- Serie Libros de FLACSO, Buenos Aires, 1994.
- Proyecto Neoconservador y Crisis Educativa. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1994.
- Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.
- (Compilador con Tomaz Tadeu da Silva). Editora Vozes, Petrópolis, 1994. [14a. edición: 2007].
- Pos-Neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático.
- (Compilador con Emir Sader). Editora Paz e Terra, São Paulo, 1995. [9a. edición: 2006]. Edición en castellano: La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social. EUDEBA/CLACSO, Buenos Aires, 1999 [4a. edición: 2005].
- Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. (Compilador). Editora Vozes, Petrópolis, 1995. [13a. edición: 2006]. Edición en castellano por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (México, 2004).

- Escola S.A. Que ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. (Compilador con Tomaz Tadeu da Silva). CNTE, Basilia, 1996 [3a. edición: 1999].
- Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. (Junto a Michael Apple e Tomaz Tadeu da Silva). Editorial Losada, Buenos Aires, 1997.
- A Falsificação do Consenso — Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Editora Vozes, Petrópolis, 1998. [4a. edición: 2003]. Edición italiana por Edizioni ETS (Pisa, 2005).
- Pos-Neoliberalismo II. Que Estado para que democracia? (Compilador con Emir Sader). Editora Vozes, Petrópolis, 1999 [5a. edición: 2006].
- Globalização Excludente — Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. (Compilador). Editora Vozes, Petrópolis, 1999 [6a. edición: 2005].
- Utopia e democracia na educação cidadã. (Compilador con José Clóvis de Azevedo, Andréa Krug y Cátia Simon). Editora da Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. (Compilador con Gaudêncio Frigotto). CLACSO, Buenos Aires, 2000. Edición em português por Cortez Editoria (São Paulo, 2001) [4a. edición: 2005].
- Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. (Compilador). Editorial Santillana, Buenos Aires, 2000.
- Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária. (Compilador). Cortez Editora, São Paulo, 2001.
- Educar na esperança em tempos de desencanto. (Con Chico Alencar).
- Vozes, Petrópolis, 2001 [6a. edición: 2007].
- Reinventar a escola pública — Política educacional para um novo
- Brasil. (Con Tristan McCowan). Vozes, Petrópolis, 2003 [4a edición: 2007].

- Reforma educacional e luta democrática. Um debate sobre o sindicalismo docente na América Latina. (Con Daniel Suárez). Cortez, São Paulo, 2004.
- Ensayo brasileño contemporáneo. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba, 2005 (Compilador con Emir Sader).
- Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. CLACSO, Buenos Aires, 2005 (Compilador con Bettina Levy).



Gobierno **Bolivariano**
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la **Educación Universitaria**



fonacit

Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación
Adscrito al Ministerio de Ciencia y Tecnología