

El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal?

Tomaz Tadeu da Silva

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal?

La educación escolarizada y pública sintetiza, en cierta forma, las ideas y los ideales de la Modernidad y del Iluminismo. Ella corporiza las ideas del progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de la creencia en las potencialidades del desenvolvimiento de un sujeto autónomo y libre, del universalismo, de la emancipación y la liberación política y social, de la autonomía y la libertad, de la ampliación del espacio público a través de la ciudadanía, de la nivelación de privilegios hereditarios, y de la movilidad social. La escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distribución del proyecto moderno de sociedad y política. No sólo resume esos principios, propósitos e impulsos; ella es la institución encargada de transmitirlos, de generalizarlos, de hacer que se tornen parte del sentido común y de la sensibilidad popular. La escuela pública se confunde, así, con el propio proyecto de la Modernidad. Es la institución moderna por excelencia.

Es pues precisamente esa institución la que se encuentra presa del fuego cruzado de dos ataques centrales a sus fundamentos modernos e iluministas. De un lado tenemos el cuestionamiento posmodernista y pos-estructuralista a los presupuestos de la educación pública e institucionalizada –la existencia de un sujeto esencial, centrado y unitario, las narrativas maestras de la razón y del progreso, el ideal de emancipación y autonomía. Del otro, el asalto neoliberal al sentido común sobre la educación pública producido por el modernismo y por el iluminismo, y el consecuente dislocamiento de la educación de la esfera del espacio público al espacio privado del consumo y de la “selección”. Una de las víctimas principales de esa guerra, además de la propia idea de educación pública, es la teorización crítica sobre la escuela y el curriculum, es el propio posicionamiento de la Izquierda en relación a las ideas modernas sobre la educación. La posición modernista e iluminista constituía la base común del pensamiento liberal y del pensamiento crítico de fundamentación marxista sobre la escuela. Aun los cuestionamientos más radicales sobre la educación institucionalizada, representados en un cierto momento por las teorías de la reproducción, en cierta forma restringían el cuestionamiento de la educación liberal y moderna a sus promesas no cumplidas de acceso universal, de igualdad del tratamiento y de no discriminación. La educación liberal y capitalista era condenada no por sus ideas sino por no haberlas realizado. (No deja de ser irónico que esas ideas sean ahora cuestionadas cuando para una gran parte de la población ni siquiera fueron realizadas). En el fondo, estaba la posibilidad de una educación y de una escuela no contaminadas por las distorsiones de una sociedad capitalista y mercantil y de un Estado interesado, pero en la cual los ideales de un sujeto autónomo y racional, de emancipación y progreso y triunfo de la razón podrían, finalmente, ser cumplidos.

Los ideales modernos e iluministas sobre la escuela siempre constituyeron el criterio último a partir del cual se fundaba la crítica a la escuela existente: “si por lo menos pudiésemos eliminar los obstáculos colocados a esa realización –resultantes del funcionamiento de una organización económica espúrea– llegaríamos, finalmente, a la educación auténtica y legítima”. La ironía es que esos ideales y principios son colocados bajo sospecha y radicalmente cuestionados precisamente en una época en que el asalto a algunos de sus fundamentos vienen de otro lado: de una “nueva” derecha dispuesta a sentar las bases de un nuevo sentido común sobre la educación y la escuela. ¿Sobre qué bases se continuará haciendo, en ese escenario, la crítica educacional de izquierda?

Retirados los fundamentos modernistas de nuestra crítica ¿en qué basar nuestra evaluación del presente asalto derechista a la educación pública? Es para intentar construir un comienzo de respuesta a esta inquietante cuestión, que intento resumir, en la próxima sección, el cuestionamiento pos-moderno y pos-estructuralista a la educación institucionalizada, así como los contornos de la ofensiva neoliberal a las bases y las justificaciones modernas de la escuela pública.

El interrogatorio pos-moderno: la identidad en cuestión

Los ideales y principios de la educación moderna e iluminista incluidos los de su vertiente crítica, progresista y de izquierda, reposan en ciertos fundamentos que han sido colocados radicalmente en duda por la discusión pos-moderna y pos-estructuralista. La idea de educación que es parte esencial del sentido común moderno está montada sobre las narrativas del constante progreso social, de la ciencia y de la razón, del sujeto racional y autónomo, y del papel de la propia educación como instrumento de realización de esos ideales. La ciencia y la razón son instrumentos de progreso, el sujeto moderno es aquel que está imbuido de esos mismos propósitos e impulsos, y la educación institucionalizada es la encargada de producirlo. El sujeto educacional así producido encarna los ideales de la narrativa moderna: emancipado, libre y racional.

Por encima de todo, es el propio concepto fundamental de la epistemología el que es cuestionado desde el posmodernismo. La racionalidad de la sociedad moderna reposa en un presupuesto fundacional, el presupuesto de que existen ciertos principios y criterios básicos, universales, que posibilitan determinar la “verdad” de las proposiciones de conocimiento. El presupuesto fundacional, por su parte, se apoya en la ilusoria posibilidad de un conocimiento social abstraído de la Historia, del contexto y de la política, esto es, de las relaciones de poder. Al ver todo conocimiento como contingente, esto es, como dependiente de sus condiciones de producción, la perspectiva pos-moderna y pos-estructuralista destruye la posibilidad del recurso a un abstracto reino epistemológico de “verdad”. No hay una fundamentación última a la que recurrir para arbitrar disputas de conocimiento. La propia idea de fundamentación última es cuestionada y vista como producto de luchas en torno de la “verdad”.

Juntamente con la posibilidad fundacional se presenta el dominio de las llamadas grandes narrativas o narrativas maestras, las explicaciones globales y totalizantes sobre el mundo y la sociedad. Las grandes narrativas –de la ciencia, de la religión, de la política– nacen del deseo de contener el flujo constante de la complejidad del mundo y de la vida social. Ellas representan tentativas de ordenar, clasificar, controlar la organización y la interacción social. Según el rezo del posmodernismo, en su voluntad de poder y control, ellas, frecuentemente, han contribuido a oprimir, a suprimir, a excluir. Los mapas explicativos totalizantes y universalizantes, en su ansia de control y contención, sólo han servido de justificación para las más variadas formas de opresión y dominación. Las grandes narrativas son encaradas, en esa visión, más como instrumentos de poder, como construcciones interesadas en lo social, que como resultado de acciones epistemológicas neutras y desinteresadas. Las grandes narrativas son puestas, así, en el incómodo contexto de la política y del poder, y retiradas del confortable dominio de la epistemología. La destrucción de la ilusión de los referentes fijos, base de las narrativas maestras, tiene su correlato en la destrucción de la soberanía y de la centralidad del sujeto moderno.

El sujeto moderno es, tal vez, la mayor víctima de las contestaciones, y es aquí, probablemente, en donde el proyecto educacional moderno sufre su mayor conmoción. Al final, la posibilidad de la educación y de la pedagogía reposa precisamente en el presupuesto de la existencia de un sujeto unitario, y está centrado en la finalidad de la educación, entendida como la construcción de su “autonomía”, “independencia”, y “emancipación”. Sin el sujeto moderno no hay educación moderna.

En la evaluación pos-moderna y pos-estructuralista, el sujeto moderno –racional, centrado, unitario– es una construcción muy particular, una construcción precisamente de la época moderna y del proyecto iluminista de sociedad. El sujeto moderno es considerado como una esencia que preexiste a su constitución en el lenguaje y en lo social. Es racional y calculador, esto es, su acción se basa en la consideración conciente de hipótesis y de cursos de acción alternativos. Es visto como un ser capaz de autonomía e independencia –convenientemente “educado”– en relación a la sociedad. Su conciencia está dotada de un centro, origen y fuente única de todas sus acciones. Además de esto, esa conciencia es unitaria, no dividida, partida o fragmentada. El es auto-idéntico, teniendo como referencia última sólo a sí mismo. Es ese sujeto el que constituye la posibilidad de existencia de la sociedad y de la política modernas. La organización económica y social de los modernos Estados-Naciones se basaba precisamente en la existencia y en el presupuesto de este tipo de sujeto. La producción de esa clase particular de sujeto constituye la tarea central de la educación y la escuela modernas.

Desde el punto de vista pos-moderno, el problema está en que la producción de ese tipo particular de sujeto esconde exactamente eso: que se trata de una construcción social e histórica, contingente, característica de una época histórica específica. El sujeto moderno sólo existe como resultado de los dispositivos discursivos y lingüísticos que lo construyeron. Aquello que es visto como esencia y como fundamentalmente “humano” no es más que producto de las condiciones de su constitución. El sujeto moderno, lejos de constituir una esencia universal y atemporal es aquello que fue hecho de él. Su presentación como esencia esconde el proceso de su manufactura.

La evaluación del sujeto moderno como una construcción discursiva demuestra el desplazamiento central efectuado por el pos-modernismo y por el pos-estructuralismo: del paradigma de la conciencia al paradigma del lenguaje. Ese desarrollo puede ser sintetizado por el concepto de discurso tal como es utilizado por Foucault, y por el cuestionamiento del presupuesto de transparencia del lenguaje efectuado por Derrida.

Con su concepto de discurso, Foucault llama la atención sobre el papel ejercido por el lenguaje como elemento de constitución de la “realidad” y su complicidad con relaciones de poder. Con esto queda cuestionada también la noción de verdad como correspondencia epistemológica con algún supuesto e independiente “real”. En vez de eso, Foucault destaca el papel de “efectos de verdad” realizado por el lenguaje y por el discurso. En esa perspectiva, el sujeto y la subjetividad también son efectos de operaciones

discursivas, y no esencias que preexisten a su constitución. El propio “sujeto autónomo” es el resultado no de una operación de desvinculación del poder, sino de una ocultación de su vínculo de autorregulación con el poder. El sujeto autónomo no es más libre y sí más gobernable, en la medida en que es auto-gobernable. El concepto de discurso es importante también para el inevitable nexo entre saber y poder postulado por Foucault. A través de ese nexo, Foucault quiere demostrar que el “saber” no constituye lo opuesto del poder, sino su correlato. El saber es necesariamente movido por una “voluntad de poder” y el poder exige el conocimiento de aquello y de aquellos que deben ser regulados y gobernados. Las ciencias humanas están particularmente implicadas en esa complicidad entre saber y poder y, lejos de constituir una búsqueda desinteresada del conocimiento, ellas están implicadas en operaciones de poder. Para gobernar es preciso conocer. No es difícil ver las consecuencias de todo esto para el proyecto educacional moderno, incluida su vertiente crítica.

Derrida ataca los presupuestos de transparencia del lenguaje por otro flanco. Para Derrida no existe la posibilidad de acceso a lo real sin mediación del lenguaje. Remite a la famosa expresión, “no existe lo fuera-de- texto”. Por otro lado, el sueño de que el lenguaje sea la expresión de lo real es un sueño vano, en la medida en que el significado nunca es aprehendido definitivamente y cabalmente por la palabra –ella depende de la diferencia y está retrasado, siempre, nunca plenamente presente, como se pretende–. El lenguaje es flujo, inestabilidad, (aplazamiento). El desmontaje que Derrida hace de los presupuestos logocéntricos del pensamiento metafísico occidental queda ejemplificado, sobre todo, en el análisis que realiza sobre las oposiciones binarias. Derrida demuestra que los elementos de una oposición binaria no tienen sentido en forma aislada ni constituyen solución simétrica de su opuesto, pero que entre ellos hay una dependencia mutua y que uno de los dos términos tiene una posición dominante. Tampoco subsiste la tentativa de solución de superación dialéctica extralingüística. Ese análisis de las oposiciones binarias es particularmente importante para el examen del proyecto educacional moderno que estamos haciendo, dada la centralidad, en ese discurso, de permanentes oscilaciones entre los términos de las oposiciones binarias tales como emancipación/opresión, liberar/reprimir, autonomía/dependencia, educación centrada en el profesor/educación centrada en el alumno agente/estructura... Una deconstrucción a la Derrida de esos pares binarios demostraría no la superación de uno de los términos por el otro, pero sí su dependencia común de ciertos significados trascendentales que están supuestos en la oposición, como por ejemplo el de una esencia a ser liberada o reprimida en el par “liberar/reprimir”.

Finalmente la respuesta que las perspectivas pos-modernas y pos-estructuralistas hacen de narrativas privilegiadas de fundamentaciones epistemológicas últimas y del sujeto moderno implican desalojar al/a la intelectual de su papel privilegiado de vanguardia y de fuente de toda autoridad, de saber y de intérprete esclarecido de los intereses de los grupos supuestamente oprimidos. La posición del/de la intelectual posmoderno/a es colocada en la misma perspectiva de parcialidad de los otros actores sociales, y el análisis de su discurso no toma su autoridad como dada, sino que por el contrario, ella es igualmente cuestionada. El/la intelectual pos-moderno/a no es absuelto/a de su complicidad con relaciones de poder.

Los cuestionamientos pos-modernos y pos-estructuralistas a los principios modernos no pueden separarse de la conmoción causada por los diversos movimientos sociales, que abarcan desde el feminismo hasta las luchas ecológicas. La sospecha bajo la que se encuentra la propia idea de progreso como esencialmente bueno y deseable; la caracterización de las ciencias y del conocimiento dominantes como fuertemente atravesados por una visión masculina, eurocéntrica y blanca; la descripción de los cánones educacionales y culturales como cargados de perspectivas muy particulares e interesadas de nación, clase, género y etnia se une a los cuestionamientos del posmodernismo y del pos-estructuralismo para cuestionar el status privilegiado, confortable y confiable de las narrativas dominantes, sobre la sociedad y la Historia. Evidentemente es la educación, como la corporización de esos principios y, al mismo tiempo como la institución encargada de su difusión y transmisión, la que se ve más afectada por ese interrogatorio. Desde la perspectiva de la respuesta epistemológica y política de esos movimientos sociales, las narrativas dominantes sobre ciencia y conocimiento están lejos de ser inocentes y benignas. Como consecuencia, tampoco puede ser absuelta la institución moderna que encarna en forma más representativa aquellas narrativas: la educación oficial.

El desdibujamiento progresivo de las fronteras entre “alta” cultura y “baja” cultura es otro aspecto que la pos-modernidad ha considerado, colocando en jaque tanto las narrativas modernas más amplias cuanto la narrativa contenida en el proyecto educacional moderno. Al final, el privilegio de la cultura de “élite”, esto es, de la “alta cultura” se apoyó en el presupuesto de las características inherentemente “superiores”, tanto morales como estéticas, de aquello que la humanidad habría producido como mejor. El escenario pos-moderno es un escenario en el que no sólo se evidencia la complicidad de esos productos de la “excelencia” humana con ciertas relaciones de poder, sino en el que, además, la “alta cultura” es dislocada por productos

de cultura mercantilizada, en los casos en los que ésta no se integra a los mercantiles de la cultura. En este contexto se torna imposible sustentar la supuesta superioridad moral, estética y epistemológica de la llamada "alta cultura". Se vuelve insustentable, también, el papel de aquella institución moderna más identificada con esa "alta cultura": justamente, la educación.

El carácter disciplinar de la organización moderna del saber y del conocimiento es otra característica que ha sido destacada por las críticas pos-modernas y pos-estructuralistas. En esta perspectiva, la disciplinarización del saber, su estricta y especializada división del trabajo, está teñida de relaciones de poder, como demostró principalmente Michel Foucault. La disciplinarización del saber –en un sentido epistemológico, de organización y división del trabajo– guarda una estrecha relación con la disciplinarización de la sociedad –en el sentido político, de gobierno y control que contiene esa palabra–. Es a través de este proceso de disciplinarización, que según Foucault, saber y poder se encuentran mutuamente implicados. La educación moderna es la institución disciplinar por excelencia, esto es, como institución organizada en torno de disciplinas –en un sentido epistemológico– y como institución encargada de la disciplina –en un sentido político– es tal vez éste el rasgo que la define más fuertemente, su característica más permanente e impermeable. Una perspectiva que cuestiona esa sociedad disciplinar encuentra en la escuela su principal blanco de ataque.

En su conjunto, esos desarrollos representan un golpe mortal al proyecto educacional moderno. Sin narrativas maestras, sin sujeto (esto es, sin "aquel" sujeto), sin soluciones basadas en oposiciones binarias, sin la posibilidad de traspaso dialéctico de oposiciones, sin significados trascendentales (¿justicia? ¿democracia? ¿igualdad?), el proyecto educacional moderno es un paciente terminal, al menos, teóricamente. El proyecto neoliberal de restauración de la sociedad parece estar cuidando que también lo sea concretamente.

El asalto neoliberal: ¿cambio de identidad?

Son conocidos los contornos y los orígenes del proyecto neoliberal de reestructuración de la sociedad. Como base en la construcción de un nuevo sentido común y de una nueva sensibilidad popular, el proyecto neoliberal se propone reformar lo social y lo político de acuerdo a los renovados intereses del capital, en el contexto de un escenario internacional radicalmente modificado por ciertos eventos políticos recientes y por importantes desarrollos económicos. Esencialmente, el proyecto neoliberal se propuso como objetivo redefinir los propósitos del Estado y de la política para realinearlos a los objetivos e intereses de los grandes capitales, sobre bases que garanticen la acumulación de capital y la tasa de lucro en un escenario de extrema competitividad e incertidumbre y de crisis de productividad. En el centro de esa reestructuración está el recorte de gastos sociales no directamente relacionado a la acumulación del capital y a la reproducción de la fuerza de trabajo. Desregulación, privatización, desestatización, son así palabras-clave para estrategias de contención de gastos sociales.

La educación ha constituido uno de los blancos prioritarios del asalto neoliberal a las instituciones sociales inclusivas del moderno Estado capitalista. No es casualidad: la educación es la institución social por excelencia, su expansión constante ha constituido una de las fuentes de la crisis fiscal del Estado y, evidentemente, como agencia de cambio cultural y de producción de identidades, está situada en una posición estratégica para cualquier proyecto de cambio radical de lo político y lo social. En cierta forma, la educación institucionalizada sintetiza todos los problemas de gobernabilidad, para usar una expresión de Foucault, enfrentados por el Estado capitalista en una situación de profundas transformaciones económicas y sociales. La educación no está sólo en el centro del proyecto educacional moderno; está en el centro de los problemas de gobernabilidad del moderno Estado capitalista.

Básicamente, el proyecto educacional neoliberal busca transferir la educación de la esfera pública a la esfera privada. El objetivo del proyecto neoliberal de educación es el de, gradualmente, retirar la responsabilidad por la educación institucionalizada de la esfera pública, del control del Estado, y atraerla al control y a la gerencia de las empresas privadas. En esa operación, la educación no solo pasaría al control de las empresas privadas, sino que estaría orientada directamente por las necesidades y exigencias de mano de obra de las empresas capitalistas.

Dados los problemas de gobernabilidad, no sólo del Estado capitalista en general sino de la educación pública en particular, sobre todo en lo que respecta a su incapacidad de ofrecer aquello que está prometido en sus objetivos, las cuestiones de derecho y de política pertenecientes a la definición de educación pública del proyecto moderno son traducidas en cuestiones de gerencia, eficiencia, productividad. Lo que el proyecto neoliberal de educación hace, esencialmente, es despolitizar el proyecto moderno de educación, transformándolo en una cuestión de gobierno y de ingeniería.

Si se considera la localización del proyecto moderno de educación en la mentalidad popular, eso exige una transformación radical del sentido común y de la sensibilidad popular sobre el papel y la función de la educación institucionalizada. El proyecto neoliberal de sociedad, en general, y de educación en particular, dependen de una estrategia de transformación cultural intensiva. Lo que está en juego, en muchos casos, es una inversión de las categorías del sentido común sobre lo político, lo social y lo educacional. El proyecto neoliberal implica una nueva racionalidad, entendida aquí como un complejo de justificaciones que sustentan una determinada actividad social. Esa nueva racionalidad se apoya, obviamente, en una continuidad de ciertos aspectos del proyecto moderno, pero en otros, exige una ruptura radical con aquel proyecto. En los términos de Gramsci, el proyecto neoliberal construye una nueva hegemonía. Esa construcción está basada en la utilización extremadamente eficaz de dispositivos lingüísticos. Ella tiene como mecanismo central la utilización de una retórica construida en torno a términos que contienen una carga positiva. Así, el discurso de la educación liberal –como el discurso neoliberal en general– depende de la instauración de un sistema lingüístico que gira en torno de palabras, conceptos y expresiones en relación a los cuales, aparentemente, se torna muy difícil manifestar opinión en sentido contrario: elección, eficiencia, derechos (del consumidor), excelencia, patrones, calidad (mejor todavía si es “total”)... La retórica educacional neoliberal depende también de una descripción catastrófica del actual sistema educacional, de una descripción basada en una visión apocalíptica de la crisis, pero de una descripción que, a la vez, absuelve a los poderes de cualquier responsabilidad por el actual y supuestamente deplorable estado del sistema existente. Curiosamente, la culpa es transferida a las víctimas (en general a los/as, profesores/as y administradores/as educacionales), al mismo tiempo que las supuestas soluciones gerenciales tendieron a victimizarlos aun más: mayor control, peores condiciones de trabajo, intensificación, descalificación.

El asalto neoliberal infiere, tal vez, un golpe mortal al proyecto moderno de educación. El sujeto humanista y altruista de la educación moderna es sustituido por el consumidor adquisitivo y competidor darwinista de la visión neoliberal de la sociedad. La educación deja de ser un derecho (Gentili 1995), destinado a compensar desventajas hereditarias, para ser un bien de consumo, obtenido en niveles compatibles con el poder de compra de los “clientes”. La pedagogía y el curriculum, asociados como la transmisión desinteresada del conocimiento, ceden el lugar a la especificación gerencial de objetivos estrechamente vinculados con la productividad empresarial. La conducción del emprendimiento educacional por profesionales orientados por preocupaciones meramente “educacionales” es sustituida por técnicas y procedimientos, gerenciales dirigidos por preocupaciones vinculadas a la eficiencia y la productividad. El desdibujado profesionalismo docente que ha caracterizado al proyecto educacional moderno es desterrado en favor del conocimiento “preciso” sobre la producción de productos cuidadosamente especificados, conocimiento poseído por “experts” en economía, gerencia y administración. Vagos conceptos sobre calidad, basados en una visión humanista y “entusiasta” de la calidad, de la interacción social y educacional, son descartados y sustituidos por conceptos “precisos” de calidad y del control de “producto”, importados del espacio fabril y empresarial también reorganizado de acuerdo a los principios de flexibilidad de la producción. Procedimientos imprecisos de evaluación son sustituidos, por medida, estandarizadas de control de calidad. En suma, el proyecto educacional moderno es colonizado por el imperialismo de la gerencia y de la ingeniería administrativa que están en el centro de las estrategias neoliberales de gobierno. Las oposiciones anteriormente descritas apuntan a racionalidades opuestas para estrategias distintas de gobernabilidad: la del proyecto educacional moderno y la del proyecto neoliberal de educación. También para la producción de nuevos sujetos y nuevas identidades.

El proyecto neoliberal de educación reafirma el papel privilegiado del/de la “expert” –el contrapunto del/de la intelectual del modernismo– en la reestructuración de los sistemas educacionales. Al dislocar el foco de lo político a lo técnico, el proyecto neoliberal de educación pone en el centro de la transformación educativa al expert en gerencia, en administración, reingeniería, evaluación, calidad total. En eso se contraponen a las vertientes críticas del proyecto moderno: el neoliberalismo tiende a dislocar el saber local, localizado y específico de los/las docentes sobre los materiales y condiciones de aprendizaje en favor del conocimiento general y sistémico de los especialistas en administración y gerencia. La supremacía de este tipo de expert tiende a instituir nuevas formas de control y regulación sobre el trabajo docente, la pedagogía y el curriculum. Como dice Stephen Ball (1990: 157): *“El discurso de la gerencia es un discurso imperialista. La teoría de la gerencia ve al mundo social como presa de un caos irracional, como necesitando de ser traído a un orden redentor. Construye su superioridad a través de un conjunto de poderosas oposiciones: el orden contra el caos, la racionalidad contra la irracionalidad, la sanidad contra la locura, la neutralidad contra el sesgo político, la eficiencia contra la ineficiencia, la meritocracia contra la influencia personal. Es la antítesis lingüística de la crisis y como tal tiene un papel político central en los*

años '80. El lenguaje de la gerencia ofrece la racionalidad y la eficiencia para promover el control; es un régimen de 'jurisdicción' y veracidad".

En suma, contrariamente a todas las autoproclamaciones de neutralidad, todavía siguiendo a Stephen Ball, cabría señalar que la base gerencial del proyecto neoliberal es una tecnología moral y política. Los autoproclamados objetivos utilitaristas, instrumentalistas y pragmáticos tienden precisamente a ocultar su dimensión de regulación y de control moral, y su función como estrategia de resolución de los problemas de gobernabilidad de las sociedades capitalistas en ese escenario económico transformado. Al tornar la cuestión educacional en una cuestión de eficiencia y productividad, el discurso educativo neoliberal recrea a la escuela y a la educación como nuevos objetos, como objetos de intervención técnica y gerencial.

Esa dependencia en relación a los experts en gerencia y producción se combina con la racionalidad pragmática y utilitarista del proyecto neoliberal para realizar una ruptura central en relación al proyecto moderno de educación. Una de las características centrales del proyecto moderno de educación es la constitución de la escuela como espacio separado de la producción. Existe, es evidente, un vínculo con la economía y la producción, pero ese nexo es esencialmente indirecto. Por un lado, un vínculo franca y discursivamente directo sería antitético con las pretensiones humanistas del proyecto moderno de educación, y tendría problemas de legitimidad. Por otro lado, en cierta forma la producción capitalista históricamente ha eximido a la escuela de ese vínculo directo, porque éste se realiza efectivamente en la práctica, como ha demostrado la sociología de la educación, a través del proceso de credencialización y certificación de la educación. El proyecto neoliberal de educación rompe ese pacto histórico, posibilitado por los resultados positivos de legitimación, obtenidos de la guerra cultural trabada por la Nueva Derecha al postular un nexo directo y sin rodeos entre educación y producción. En esa perspectiva, en forma cínica y desvergonzada, la escuela sí debe ajustarse a las necesidades del capital: los flujos escolares deben ser regulados de acuerdo con las necesidades de mano de obra; las currícula educacionales deben ser moldeadas de acuerdo con esas necesidades, y la escuela debe regirse de acuerdo a normas gerenciales derivadas del ámbito de trabajo capitalista. Se rompe –o se intenta romper– el vínculo histórico indirecto entre educación y producción. Esa ruptura sólo es posible gracias al triunfo momentáneo de la racionalidad neoliberal.

Hay un doble cambio de identidad: el del proyecto educacional y el del sujeto de la educación. Correspondiendo a la organización pos-fordista del trabajo, el sujeto educacional neoliberal debe ser adquisitivo, competitivo, flexible, adaptable, maleable. El nuevo sujeto educacional neoliberal es el sujeto del mercado y del ámbito de trabajo modificado por la reingeniería y por las nuevas técnicas de gerencia. En su época, el proyecto educacional moderno tal vez nunca haya sido efectivamente colonizado por los objetivos fordistas y tayloristas de la organización del trabajo y de la producción entonces predominante. Es posible que el error básico del proyecto neoliberal consista en ignorar la racionalidad específica del emprendimiento educativo, y tampoco acabe prevaleciendo. Las tendencias y las tentativas de un cambio de racionalidad, entretanto, están claramente expuestas.

En el medio de esas dos, y asediado por el interrogatorio pos-moderno y pos-estructuralista, ¿dónde se sitúa el proyecto crítico de educación, pedagogía y curriculum?

El proyecto educacional moderno: ¿doble identidad?

Se puede argumentar que el cuestionamiento posmoderno y posestructuralista de la educación y del asalto neoliberal a la escuela pública se complementan y se refuerzan en sus efectos regresivos. Es posible argumentar también que aunque no sean propiamente regresivas, las perspectivas pos-modernistas y posestructuralistas nos dejan sin ningún criterio y sin ninguna base en relación a los cuales valorar los efectos políticos de una ofensiva como la neoliberal. En consecuencia, eso significaría no sólo el fin del proyecto educacional moderno, sino el fin de la propia posibilidad de una perspectiva crítica en educación.

Es posible, en tanto, argumentar también lo contrario, y en esa dirección es que me inclino. Los cuestionamientos posmodernistas y posestructuralistas representan una oportunidad de renovación de la perspectiva crítica en educación. En algunos casos, ellos representan una ampliación de nuestras referencias de análisis. En otros, pueden constituir un necesario correctivo a los instrumentos analíticos críticos más convencionales. Pueden, asimismo, ofrecernos instrumental analítico para ayudarnos a entender el presente asalto de la nueva derecha a la educación pública.

Algunos de los efectos de una perspectiva posmoderna/posestructuralista en educación ya pueden observarse. El cuestionamiento dirigido a los cánones epistemológicos del curriculum educacional, por ejemplo, aunque no orientados exclusivamente por esa perspectiva, proporcionó una ampliación en la comprensión de los elementos de poder involucrados en la distribución del conocimiento educacional, y aun una transformación de los currícula existentes. La caracterización del conocimiento y del curriculum

existentes como orientados a favor de una concepción eurocéntrica, blanca, masculina, permite la construcción de un currículum cuyos vínculos con el poder no sólo se tornen más visibles sino también debilitados. No se puede considerar que el cuestionamiento de las grandes narrativas contenidas en el conocimiento oficial y en el currículum puedan constituir una contribución al proyecto conservador. Por el contrario, es justamente la continuidad de su predominio lo que sirve a los proyectos conservadores. Hay aquí un argumento fuerte en favor de una posición posmoderna en la educación y en el currículum.

También es posible argumentar que el énfasis posmoderno y posestructuralista en el lenguaje y en el discurso, y en su papel constitutivo de la “realidad social” permite una crítica que esté menos anclada en la afirmación de absolutos epistemológicos, de utopías y de impulsos teleológicos, y más en la lucha política constituida precisamente en la definición de campos discursivos regidos por relaciones de poder. La no existencia de criterios últimos, de fundamentos o de narrativa maestras significa no el fin de lo político, y sí su ampliación. Si lo social es definido como una lucha en torno del establecimiento de significados, entonces lo que está en juego no son criterios epistemológicos de adecuación de esos significados a algún referente “real” último, sino las relaciones de poder que permiten que ellos sean definidos como “reales”.

La perspectiva posmodernista/posestructuralista también permite que se extienda nuestra comprensión de la doble identidad de la educación moderna: como proyecto emancipador y como estrategia de gobierno. Nuestra defensa de la educación pública moderna frente al asalto neoliberal no puede perder de vista los impulsos contradictorios –de producción y reproducción, de liberación y de contención– presentes en su historia. La educación moderna está involucrada en estrategias de gobierno, contención y regulación. Sería irónico que ahora pasáramos a exaltar sus pretendidos potenciales de emancipación y su “pureza” de origen contra los asaltos espúreos del neoliberalismo. La escuela moderna, la escuela existente, está tan involucrada en relaciones de poder como la escuela propuesta por el neoliberalismo. Obedecen ambas a racionalidades presididas por objetivos de gobierno, regulación y control. Identificar las relaciones de poder involucradas en el proyecto neoliberal no puede significar olvidar –y por lo tanto, afirmar– las relaciones históricas de poder en las cuales siempre estuvo involucrado el proyecto moderno de educación de las masas.

El proyecto crítico de educación estuvo siempre bajo la presión de definir una alternativa concreta, práctica, a la educación, a la pedagogía y al currículum existentes. En cierta forma, esa presión era facilitada por el corolario de la actitud crítica convencional. Si existe algo espúreo en los arreglos educacionales existentes, debido a sus vínculos con la organización capitalista, entonces se puede vislumbrar otra situación, no contaminada por esos vínculos, un arreglo educacional finalmente puro y liberado de las influencias del poder. Lo que la perspectiva posestructuralista permite comprender, con su formulación de la inevitabilidad de las relaciones de poder y su dependencia de la prácticas discursivas, es que no existe esa deseada situación de no poder, ni tampoco su superación dialéctica. Los arreglos de poder existentes deben ser cuestionados y combatidos por lo que son –arreglos de poder– y no por causa de la posibilidad de instaurar una situación de no poder.

El presente asalto neoliberal a la educación debe realmente ser cuestionado y combatido. Ese combate, mientras tanto, no se debe apoyar en los fundamentos de una educación moderna, cuya complicidad con estrategias de gobierno y regulación ha sido tan resaltada por la tradición crítica en educación. Ni tampoco debe juzgarse a la ofensiva neoliberal con dudosos criterios basados en grandes utopías o verdades trascendentales. Pero ellas deben ser juzgadas, sí, por sus efectos discursivos y por sus efectos de poder. Establecen nuevas y renovadas jerarquías, instituyen nuevas o renovadas autoridades, amplían viejas exclusiones o crean nuevas, extienden y amplían los privilegios de algunos grupos y suprimen los derechos de otros. La racionalidad del proyecto educacional neoliberal es, ciertamente, opresiva por las renovadas relaciones de poder que establece. Oponerse a ella no debe significar, en tanto, reforzar los aspectos opresivos de la educación moderna, incluyendo los de su vertiente crítica. Los proyectos y las identidades hegemónicas probablemente no puedan ser dialécticamente superados en vista de una finalidad o de un estado último y deseable. Ellos tampoco pueden ser juzgados a partir de otra posición moral, supuestamente superior y más avanzada, o más humanista, o más emancipadora, o más libertaria. Pueden, en cambio, ser continuamente dislocados, subvertidos, contestados por sus efectos de poder. Esta, tal vez, deba ser la tarea de una teoría crítica de la educación –la contestación y el cuestionamiento constante, pero no a partir de una posición superior, vanguardista, epistemológicamente superior, y sí a partir del interior mismo de las relaciones de poder y de su propio compromiso en el establecimiento de las jerarquías, posiciones y autoridades privilegiadas. Se trata de una tarea en la cual la epistemología se subordina a la política, y no al contrario.

Traducción: Sofía Thisted

BIBLIOGRAFÍA

- BALL., S.(1990): "Management as Moral Technology", en Stephen J. Ball (org.) *Foucault and Education. Discipline and Knowledge*. Londres, Routledge.
- GENTILI. P. (1995): *Adeus a escola pública. A desorden neoliberal, e violênção dus maiorias*, en Pablo Gentili (comp.). *Pedagogia da exclusáo. O neoliberal no e a luse da Escola publica*. Rio, Vozes. Este ensayo constituye un capítulo del libro: Alfredo Veiga Neto (comp.) *Identidades terminais. Critica por estruturalista e Educação*. Porto Alegre. Sulimar.