



EL (O)CASO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS NEOLIBERALES. PRIVATIZACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO Y RECONVERSIÓN INTELECTUAL¹

PABLO GENTILI (*)

A Filo... o a lo que queda de ella.

RESUMEN. Durante las décadas neoliberales, durante los años 1980 y 1990, y con el patrocinio de varios organismos internacionales, entre ellos el Banco Mundial, los gobiernos de los países latinoamericanos y, concretamente, de Argentina, han emprendido reformas educativas que han tendido a la vez a alentar la privatización de los servicios públicos y a precarizar la función docente y la investigación. El resultado de estas políticas de ajuste y de descentralización fue de hecho una reconversión intelectual que arruinó desde dentro las condiciones para el desarrollo de la sociología de la educación y del pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas, en América Latina, los regímenes neoliberales orientaron, tanto en el marco de gobiernos civiles como militares, un profundo proceso de reestructuración de los sistemas educativos nacionales. Dicho proceso, cuya primera etapa concluyó a finales de los años noventa, se fue configurando a partir de una serie de dimensiones que, más allá de las especificidades locales, han sido comunes a nivel regional: *el ajuste de la oferta* (esto es, la reducción de la inversión pública destinada a financiar la prestación

de servicios educativos, con el consiguiente deterioro de las inversiones en infraestructura y de los gastos en personal docente y no docente); *la reestructuración jurídica del sistema* (bien mediante la aprobación de nuevas leyes generales de educación y/o de leyes específicas, bien mediante un arsenal de decretos y medidas provisionales a partir de las cuales las reformas fueron asentándose sobre una renovada base normativa); y *la redefinición profunda del papel del Estado en materia educativa* (o sea, el abandono del Estado docente y su substitución por un Estado evaluador que, alejado de la función social de educar, ten-

(*) Universidad del Estado de Río de Janeiro.

(1) Agradezco a Julia Varela, Marcela Mollis y Carlos Skliar sus valiosos comentarios a este texto. También a Aixa Alcántara su colaboración para la sistematización de datos sobre la universidad argentina en el proyecto de Investigación sobre Reforma del Estado y Privatización de la Educación en América Latina (UERJ, 1998-02).

dió a ser asumido como «agencia» fiscalizadora que determinase los grados de eficacia, eficiencia y productividad de las instituciones educativas). Procesos de descentralización y transferencia, reformas curriculares, cambios significativos en la gestión escolar y en la formación docente se han inscrito y cobrado legibilidad en el contexto más amplio de estas reformas de primera generación implementadas por los gobiernos neoliberales latinoamericanos, con el apoyo de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo.

Dicho proceso, con impacto directo en todos los niveles del sistema, ha reconfigurado de manera significativa las fronteras entre lo público y lo privado en la educación latinoamericana, orientando así una compleja dinámica privatizadora que marcará, muy probablemente, la segunda etapa de reformas actualmente en curso.

En materia universitaria, lo que antes fuera un sistema, de manera general, monopolizado por el sector público, ha entrado en colapso (Levy, 1995; Mollis, 2000). Evidencia de esto ha sido el importante aumento de las instituciones privadas de educación superior, así como de los alumnos en ellas matriculados; la reducción del gasto público destinado tanto al financiamiento del subsistema universitario público como al sostenimiento del sistema científico-tecnológico nacional; la reasignación de recursos gubernamentales para la financiación de instituciones superiores privadas; y, la aplicación de una serie de mecanismos de captación de recursos privados, substitutivos del aporte estatal, para el financiamiento de la educación universitaria pública (por ejemplo, el cobro de aranceles, tasas o colegiaturas en los cursos de grado y posgrado, el establecimiento de convenios con unidades productivas, la venta de servicios, etc).

Las prometedoras ventajas que el proceso de «modernización» traería a las universidades de la región, se tradujeron en una

profundización del carácter elitista que ha marcado el desarrollo histórico de la educación superior latinoamericana. Dos décadas de reforma (o contrarreforma) universitaria tienen por consecuencia la intensificación de los ya estructurales mecanismos de exclusión educativa, los cuales reflejan la dificultad o imposibilidad que sufren los alumnos más pobres para ingresar o permanecer en las instituciones universitarias de calidad.

El crecimiento de una oferta privada tendió a beneficiarse triplemente de la crisis por la que atravesaba la universidad pública. Por un lado, al canalizar y captar una buena parte del aumento de la demanda de educación superior. Por otro, al gozar de los beneficios ofrecidos por administraciones que mediante una regulación pseudoliberalizadora han autorizado la creación de decenas de nuevas instituciones universitarias, transformando la educación superior en un verdadero (*super*)mercado de títulos y cursos. Finalmente, al recibir algunas de estas instituciones recursos financieros directos o indirectos por parte de gobiernos que demostraron ser bastante más generosos con el *lobby* empresarial controlador de la educación superior privada que con las comunidades científicas locales (Gentili, 2000).

De esta forma, el actual proceso de reestructuración universitaria promovido por los gobiernos neoliberales tendió a generar un círculo vicioso de precarización cuestionando el carácter público de las universidades y redefiniendo así la función social que las instituciones de educación superior ejercen (o deben ejercer) en una sociedad democrática. Esta dinámica cobra relevancia en dos niveles articulados: *la nueva configuración institucional* (producto del deterioro de las condiciones de trabajo docente, la mercantilización del sistema de posgrado y la privatización de la agenda científica) y *el proceso de reconversión intelectual* que sufre el campo académico (el cual bloquea las condiciones de producción de un pensamiento autónomo y crítico sobre la realidad social y, específicamente, sobre la realidad educativa).

«El intelectual —sostiene Pierre Bourdieu— es un personaje bidimensional, que por un lado existe y subsiste sólo cuando existe y subsiste un mundo intelectual autónomo, y por el otro, cuando la autoridad específica que se elabora en este universo a favor de la autonomía se compromete con las luchas políticas» (Bourdieu, 1995, p. 13). Por tanto, la crisis universitaria en América Latina es de partida doble. Las políticas neoliberales cuestionan la posibilidad de constitución de un campo intelectual autónomo al vaciar, empobrecer y sumergir en la decadencia a las universidades como espacio público de producción de conocimientos socialmente relevantes. Al mismo tiempo, aunque en el actual contexto de reestructuración educativa buena parte de los intelectuales se integra en el ejercicio de la función gubernamental, el compromiso político-democrático de los mismos disminuye al reducirse al extremo su vinculación con las luchas y resistencias protagonizadas por los movimientos sociales y populares de la región.

En este sentido, las políticas de privatización universitaria no sólo tienen un impacto directo en la discriminación de los alumnos de menores ingresos y en la precarización de las condiciones de trabajo de los docentes, sino también en las formas que asume la producción intelectual y las perspectivas analíticas que tienden a desarrollarse o a silenciarse en los medios académicos. De tal forma, las consecuencias de las políticas de ajuste deben también reconocerse en la particular configuración de los campos intelectuales locales y en las interferencias que éstos acaban sufriendo para construir su propia autonomía.

De manera simplista, podría suponerse que el ajuste financiero y la precarización docente acaban condicionando o

bloqueando la producción intelectual, siendo la principal causa del deterioro de la calidad educativa en la formación universitaria. Parece evidente que la pobreza en materia de infraestructura, la mercantilización de los ámbitos universitarios y las pésimas condiciones para el ejercicio de la docencia y la investigación (ambas cada vez más disociadas) interfieren fuertemente en las posibilidades de producción y socialización de saberes. Sin embargo, el impacto de los actuales procesos de reforma neoliberal parece ser más amplio y más profundo. Así, el círculo vicioso de la precariedad laboral se yuxtapone a un objetivo político que no por menos evidente resulta menos significativo: las universidades latinoamericanas se enfrentan hoy a un poderoso proceso de reconversión intelectual orientado a redefinir la función social de las instituciones de educación superior y el papel político ejercido por los profesionales que en ellas se ejercen. Ambos procesos se articulan e influyen mutuamente.

La privatización supone un ajuste profundo en materia de inversión gubernamental, lo que ocasiona, como hemos dicho, una brutal precarización de las condiciones de trabajo intelectual. Al mismo tiempo, este proceso también promueve una severa interferencia política en la producción teórica, desplazando la crítica social que históricamente tuvo una fuerte presencia en las universidades latinoamericanas y substituyéndola por un pragmatismo casi siempre reduccionista oculto bajo el aparentemente seductor argumento de que los saberes universitarios deben tener una utilidad práctica inmediata. La crisis económica que enfrentan las universidades, se imbrica en esta dinámica, pero no la explica totalmente. De ahí que sea necesario comprender cómo la actual reforma neoliberal redefine la función social del saber académico, así como el sentido de los ámbitos y de los sujetos que lo producen².

(2) Evidentemente, las observaciones aquí realizadas tratan de reconocer una tendencia que de ninguna forma es universal y totalizadora. En la universidad argentina, como en muchas universidades latinoamericanas,

El tema excede las posibilidades de análisis de este artículo. Se trata de comprender la naturaleza del proceso de reestructuración que atraviesan nuestras universidades públicas en términos del tipo de conocimiento que las mismas generan, así como la metamorfosis que sufre el trabajo intelectual cuando éste abandona toda aspiración a una praxis transformadora, sometido a los vaivenes del pensamiento único que hoy coloniza el campo académico. Trataré de presentar aquí, de forma sumaria, algunas tendencias derivadas de esta nueva geopolítica de los saberes hegemónicos y su institucionalización universitaria (Lander, 2000). Lo haré concentrándome en el caso argentino y considerando el campo específico de la Sociología de la Educación, el cual, desde mi punto de vista, resume de manera emblemática el actual proceso de reconversión intelectual promovido por los gobiernos neoliberales.

INTELECTUALES A LOS MINISTERIOS

Producto de las sucesivas interrupciones dictatoriales al orden constitucional, el Ministerio de Educación argentino no permitió, hasta muy recientemente, la consolidación de equipos técnicos competentes ni, mucho menos, un vínculo directo con el campo académico local. Los pocos cuadros técnicos de valor que debieron soportar los años de oscuridad dentro de las oficinas ministeriales, para sobrevivir, debieron sumergirse en los sótanos del silencio. Situación semejante tuvieron que afrontar jóvenes y no tan jóvenes profesores universitarios que, en los períodos de intervención

militar, permanecieron en los claustros académicos tratando de pasar desapercibidos a riesgo de que la brutalidad represiva pusiera fin a su carrera profesional e incluso a su propia vida. Mientras tanto, algunos de los principales intelectuales de la educación argentina se formaban o desarrollaban sus principales contribuciones teóricas en el exilio. Este período trágico marcó una escisión entre el mundo académico y la gestión pública de la educación que el primer gobierno constitucional, de Raúl Alfonsín en la década del ochenta, nunca llegó a recomponer.

Fue durante la Administración de Carlos Menem cuando esta tendencia comenzó a cambiar, aunque con algunas peculiaridades perversas que tuvieron un impacto directo en el campo intelectual de la educación argentina. La dinámica generada fue, básicamente, la siguiente: en el marco de una intensa redefinición del papel del Estado en materia educativa, el Ministerio de Educación, profundizando el proceso de descentralización de la gestión y la financiación de la educación a las provincias, fue asumiendo nuevas funciones políticas orientadas a disciplinar el conjunto del sistema en los rumbos impuestos por la transformación en curso. Ante la aparente o real falencia del Estado docente, el gobierno argentino propuso una amplia reforma de la gestión educativa a nivel nacional, constituyendo nuevos equipos profesionales a partir de la convocatoria a algunas de las más destacadas figuras intelectuales que hasta ese momento ejercían en la actividad universitaria o en instituciones regionales dedicadas a la investigación en ciencias sociales. En pocos años, el Ministerio de Educación cambió notablemente su fisonomía. Una verdadera inva-

existen intelectuales que audazmente desafían y cuestionan las políticas neoliberales y sus efectos antidemocráticos. Toda generalización en este asunto corre el riesgo de transformarse en una caricatura de la realidad y en una gran injusticia hacia los esfuerzos militantes de decenas de intelectuales que trabajan de forma responsable y comprometida sufriendo el permanente desdén de los gobiernos de turno. Carlos Vilas, en su respuesta a un célebre trabajo de James Petras (*La metamorfosis de los intelectuales latinoamericanos*, 1988), llama la atención correctamente sobre los riesgos de este tipo de generalizaciones (Vilas, 1990). Véase también Petras (1990) e Hinkelammert (1990).

sión de cuadros técnicos universitarios, muchos de ellos jóvenes sin experiencia alguna en la gestión educativa, pasó a colonizar la administración pública ante la desconfiada mirada de buena parte de la vieja burocracia ministerial. Los nuevos equipos técnico-políticos comenzaron a ejercer en la implementación de proyectos y programas vinculados a las necesidades de reforma derivadas del nuevo marco normativo de la educación argentina: la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos a las Provincias (Ley 24.049) de 1992; la Ley Federal de Educación (Ley 24.195) de 1993; y la Ley de Educación Superior (Ley 24.521) de 1995.

Aún con la todavía marcada presencia de representantes políticos o de gestores de las grandes corporaciones controladores de ámbitos nada despreciables de la educación nacional (como la Iglesia y el *lobby* de las instituciones educativas privadas) los nuevos cuadros técnicos fueron ocupando, en algunos casos, cargos de dirección y en otros, constituyéndose en la principal fuerza de trabajo de los equipos técnicos que comenzaron a dar fuerza y organicidad a la reforma en curso. Varios factores propiciaron las condiciones de posibilidad para el funcionamiento de este nuevo engranaje institucional.

Abandonada la administración de escuelas, le fue atribuido al Ministerio un conjunto de tareas de conducción, gestión y dirección, muchas de ellas de carácter meramente técnico en apariencia, función para la cual fueron convocados especialistas de las áreas en proceso de transformación. La constitución de equipos técnico-políticos se centró en proyectos y programas orientados a redefinir la estructura del sistema; elaborar una amplia reforma curricular; modificar la gestión escolar; implementar una serie de políticas compensatorias de carácter ne-asistencialista; promover un nuevo vínculo entre la educación y el mundo del trabajo; reorganizar la formación docente; aplicar un centralizado sistema de evaluación de

las instituciones educativas; y llevar a cabo una ambiciosa reforma universitaria. Alejada de la deliberación pública y democrática, dicha reestructuración transformó el consenso en una mera trampa discursiva para imponer una agenda de contenido predefinido e inviolable.

La impresionante capacidad de iniciativa del Gobierno Menem para reestructurar el sistema educativo argentino, fue así erigida sobre una no menos impresionante reforma administrativa que tuvo su principal impulso operacionalizador en la articulación de estos equipos técnico-políticos. La función social de educar, redefinida ahora en la función política de dirigir y fiscalizar los procesos educativos, le concedió a esta nueva tecnoburocracia un significativo poder en el rumbo de las políticas educativas en curso.

Esta dinámica fue reforzada por la activa presencia que pasaron a desempeñar, también en este período, algunos organismos internacionales (como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo) los cuales no sólo tutelaron y definieron el sentido de las reformas llevadas a cabo, sino que también dotaron al citado Ministerio de importantes recursos financieros para el desarrollo de los programas propuestos y, consecuentemente, para el montaje de los equipos que los diseñarían y llevarían a cabo.

El prestigio de la competencia «técnica» pasó así a constituirse, en concordancia con el desprestigio de la competencia «política», en un requisito de ingreso para la función pública y de legitimidad profesional para la permanencia en los cargos ocupados.

Así mismo, en la educación, al igual que en otros campos de las políticas públicas, los gobiernos neoliberales fueron estableciendo una compleja y poderosa alianza con ciertas instituciones académicas cuyos discursos y propuestas de programa tuvieron por función dar cobertura y coherencia doctrinaria a las estrategias de ajuste. Dichas agencias complementa-

ron eficazmente, desde el redentor limbo de la racionalidad científica, las condiciones político-culturales necesarias para la construcción de una hegemonía edificada con la también sistemática propagación de mensajes mediáticos que consagraban la inevitabilidad del proceso de reformas llevadas a cabo. Esto permitió y promovió el reposicionamiento político de un conjunto de intelectuales que, en diferentes niveles, fue conquistando espacios en las estructuras gubernamentales ante el evidente descrédito de una clase política cuya profesionalización era interpretada como una de las principales causas de la crisis vivida. Estos nuevos *technopols*, cuyas figuras emblemáticas en América Latina han sido Fernando Henrique Cardoso, Domingo Cavallo, Pedro Aspe, Alejandro Foxley y, recientemente, Jorge Castañeda, se convirtieron en:

Una verdadera tropa de ocupación de los ministerios y secretarías de los gobiernos neoliberales, reactualizando, aunque paradójicamente, la discusión gramsciana sobre el papel mediador de los intelectuales orgánicos en los procesos de construcción de hegemonía.

(Gentili, 1998a, p. 33)³.

Este proceso no ha sido exclusivo de América Latina, hecho demostrado convincentemente por Keith Dixon en *Les évangélistes du marché* (1998). Sin embargo adquirió en la región, y de manera específica en cada país, peculiaridades propias. En Argentina, por ejemplo, esta alianza fue estructurada en dos sentidos. Por un lado, mediante la asociación directa del Gobierno de Carlos Menem con algunos centros de política, fundaciones, asociaciones e institutos de investigación de carácter no universitarios que fueron transformándose, de forma más o menos encubierta, en los

think tanks del neoliberalismo nativo, verdaderas fabricas de proyectos, ideas y cuadros técnicos para los gabinetes ministeriales (por ejemplo, la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas –FIEL–, La Fundación Mediterránea y el Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina)⁴. Por otro lado, mediante una agresiva estrategia de cooptación de algunos de los más destacados intelectuales argentinos que en el pasado habían realizado importantes contribuciones teóricas para la comprensión de los efectos excluyentes de las mismas políticas de ajuste de las que luego se convertirían en eficientes funcionarios. La lista no merece ser mencionada ya que, como decía Jorge Luis Borges, es una imperdonable redundancia mencionar a los camellos cuando se habla del desierto.

En un estudio cuyo mérito central reside en analizar las nuevas condiciones de producción de las transformaciones educativas en América Latina, Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse (1996) formulan una serie de importantes ponderaciones sobre el papel desempeñado por los cuadros técnico-políticos en el marco institucional abierto por las reformas en curso. Destacando positivamente la centralidad desempeñada por una emergente categoría ocupacional (la de los «analistas simbólicos», trabajadores intelectuales cuya habilidad reside en producir y transferir saberes académicos a la práctica política) Braslavsky y Cosse reconocen las potencialidades de la actual transición de un Estado Docente a un Estado Promotor (acorde a la interpretación que Giddens le atribuye al gobierno eficiente en la proclamada constitución de una «tercera vía» equidistante tanto de la izquierda como de la derecha tradicionales). Aunque desde una perspectiva di-

(3) Sobre la conformación y el desempeño de los nuevos *technopols* latinoamericanos, véase: Domínguez (1997), Limoeiro Cardoso (1999) y Valdés (1995).

(4) He tratado de discurrir algunas cuestiones relativas al papel ejercido por estos think tanks en Gentili (1997 y 1998b).

ferente a la aquí presente, los autores sostienen:

Los elencos de conducción del sector educación, al menos en la Argentina, el Brasil y el Chile postautoritarista tienden a durar más tiempo en sus cargos que los precedentes. En Chile, hay equipos que ya han durado 8 años. En el Uruguay –cuyo gobierno de la educación consiste en un órgano colectivo y colegiado elegido con intervención del Parlamento– han permanecido consejeros después del cambio de gobierno de Lacalle a Sanguinetti. En la Argentina y en el Brasil, o en otros países tales como República Dominicana, la duración de los equipos nacionales como tales ha sido bastante más breve, pero los profesionales formados y eficientes han tendido a mantenerse en el sector, reemplazando lentamente a los funcionarios menos formados y menos eficientes. En la República Dominicana, permanecen numerosos equipos profesionales después del cambio de gobierno del Presidente Joaquín Balaguer y de la asunción de Leonel Fernández. Los elencos de aproximadamente un 20% de las provincias argentinas y de algunos estados brasileños también tienden a mantenerse en sus cargos, al menos durante un período electoral, pero también cuando se reeligen gobernadores, lo que sucede con cierta frecuencia. Esto es, sin duda, un factor de estabilidad en el desarrollo de políticas y una condición necesaria (aunque no suficiente) para que las políticas públicas instrumenten una intervención estatal con objetivos de –al menos– mediano plazo.

La composición de los equipos de conducción del sector educación se ha modificado considerablemente. Si bien en cada uno de los casos nacionales existen particularidades importantes, en todos ellos participan ciertos perfiles de «trabajadores simbólicos». Investigadores que han hecho su itinerario en instituciones académicas dinámicas o en organismos internacionales, deciden por sí mismos ingresar a la política a través de cargos electivos o son convocados por gobiernos de distinto perfil político e ideológico (Alfonsín, Menem,

Sanguinetti, Aylwin, Frei, Borja, Balaguer, Fernández, etc.) como Ministros, Secretarios, Directores de Programas, etc.

(Braslavsky y Cosse, 1996, p. 9-10).

La larga cita permite reconocer cómo, en el actual proceso de reestructuración educativa promovido por los gobiernos neoliberales, la consolidación de equipos «técnicos» acabó desestabilizando los tradicionales mecanismos de recambio institucional, producto de elecciones y de la asunción de nuevos gobiernos, para cristalizarse en una suerte de espacio transpolítico que, gobernado por el «buen sentido», redujo la gestión educativa a una cuestión de aparente competencia académica (Cano, 1997).

En Argentina, la disponibilidad de cuadros técnicos para el desempeño de estas nuevas funciones fue posible dada la citada precariedad de las condiciones de trabajo para el desarrollo de la docencia y la investigación universitaria.

Desde el reinicio de la democracia en 1983, hasta finales de los años noventa, los profesores universitarios sufrieron un progresivo deterioro salarial combinado con el empeoramiento también progresivo de las condiciones de infraestructura. En cifras constantes, el salario de un docente titular con dedicación exclusiva pasó de 100 dólares en 1980 a 32,1 dólares en 1990 (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997). El explosivo *cóctel* de aumento de la matrícula asociado a la disminución de la inversión estatal, ha originado que sean los propios docentes y no docentes de las instituciones públicas los que, mediante la precarización de sus condiciones de trabajo, acaben subsidiando el crecimiento del sistema universitario argentino durante las últimas dos décadas. Mientras que, por ejemplo, el reciente Censo de Alumnos de la Universidad de Buenos Aires indicaba un aumento de más de 70.000 estudiantes matriculados en el período 1996-00 (un crecimiento del 38% sobre los 253.260 alumnos regulares de dicha

universidad) el cuerpo docente se mantuvo con un crecimiento significativamente inferior (de 22.084 docentes en 1994 a 24.508 en el 2000; esto es, un aumento del 9,8%)⁵. Por otro lado, de los 24.508 docentes que ejercen en la Universidad de Buenos Aires, sólo el 73% (17.903) recibe algún tipo de remuneración por su trabajo académico. El 27% del cuerpo docente restante (6.605) trabaja *ad-honorem*. Hecho que no debe ser festejado como un alegórico dato en el Año Internacional del Voluntariado, sino que se inscribe en el histórico desprecio que los gobiernos argentinos –civiles y militares– han tenido hacia la educación superior y sus instituciones. En este país, 24.000 docentes universitarios trabajan gratuitamente (el 32% del cuerpo docente de la Universidad de Córdoba, el 25% de la Universidad de Rosario y el 22% de la Universidad de Mar del Plata). Básicamente, los docentes *ad honorem* suelen ser jóvenes que se inician en el magisterio superior o profesionales que, aún con experiencia en el ejercicio de la docencia, carecen de condiciones para negociar su incorporación al no siempre equitativo y transparente sistema de distribución de cargos transferidos en las diferentes unidades académicas de las universidades argentinas.

En términos salariales, la remuneración promedio de casi el 70% de los docentes argentinos (más de 63.000) es de 115 dólares americanos mensuales (salario correspondiente a la dedicación «simple» a la docencia: 10 horas semanales). El 18% de los profesores y auxiliares perciben un salario medio de 435 dólares americanos (dedicación semi-exclusiva: 20 horas semanales) y el 16% (con dedicación total: 40 horas semanales) una remuneración media de 1.000 dólares americanos⁶. Esto significa que, para la mayoría de los profesores y auxiliares docentes de las universidades

públicas nacionales, la posibilidad de obtener un salario que permita la dedicación exclusiva a la docencia y a la investigación reside en la acumulación de cargos dentro de la misma institución o en diversas unidades académicas. De esta forma, el pluriempleo suele constituir la única alternativa de supervivencia que se le presenta a la gran totalidad de los docentes universitarios argentinos.

Así las cosas, buena parte de los profesionales que padecían la cada vez más intensa precariedad laboral en la docencia superior y en la investigación científica, ocuparon con mayor o menor fidelidad, con mayor o menor compromiso, sus cargos en la administración nacional, en los ministerios provinciales o en las secretarías municipales. Si lo hicieron por el imperio de la necesidad económica o por convicción ideológica (por ambas cosas o por ninguna de ellas) es algo que no cabe analizar aquí. Una discusión de este tipo sólo compete a quienes pretendan aventurarse en los laberintos psicosociológicos de la profesión universitaria en la periferia del sistema mundial. Importa conocer, a efectos del presente artículo, las consecuencias originadas desde el punto de vista de los saberes promovidos, de los conocimientos valorizados hegemónicamente y de los discursos silenciados.

EL BLOQUEO POLÍTICO DE LA CRÍTICA

Reconocer la realidad significa algo más que conocerla. Exige saber ubicarse en el momento histórico que se vive, el cual es una forma de asombro que obliga a colocarse en un umbral desde el cual poder mirar, no solamente para contemplar sino también para actuar; la utopía, antes que nada, es la tensión del presente.

(5) Datos de la Secretaría de Planificación de la Universidad de Buenos Aires (2000-01).

(6) Datos de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (Conadu, 2001).

Hugo Zemelman, *Conocimiento social y conflicto en América Latina* (2000, p. 110)

El panorama hasta aquí presentado permite reconocer ciertas condiciones que, articuladas, brindan legibilidad a una de las consecuencias más dramáticas del proceso de privatización universitaria promovido por los gobiernos neoliberales en Argentina: el desplazamiento de la crítica teórica y la consagración de discursos que, ante la supuesta ausencia de alternativas a las políticas de ajuste, resaltan las virtudes académicas del conocimiento aplicado a la acción práctica en la actual coyuntura. La privatización es una amenaza para la autonomía intelectual y con ella, la posibilidad de que las universidades sean algo más que una fábrica de diplomas o una agencia de empleo de los gestores del ajuste.

El caso de la Sociología de la Educación en la universidad argentina es, en este sentido, emblemático. Durante los años ochenta, en Argentina, como en buena parte de América Latina, la Sociología presidía gloriosa el campo de las ciencias de la educación. Esto no derivó del hecho de que quienes realizaban investigaciones en el área educativa se reconocieran como sociólogos o lo fueran de formación. Más bien se trataba del prestigio y la legitimidad reconocidas a la Sociología como gran marco interpretativo a partir del cual otras disciplinas debían ser estructuradas o contextualizadas. Fue así como el pensamiento crítico en Educación, durante el proceso de transición democrática y hasta la década de los noventa, fue constituyéndose como un discurso de raíz fundamentalmente sociológica. Discurso que creció y se desarrolló a la luz de algunas influencias directas e indirectas de la crítica, formulada tanto a los regímenes dictatoriales (y en las versiones más radicales, a la propia sociedad capitalista) como a las limitaciones que la Sociología tradicional, de raigambre funcionalista, tenía para comprender el sentido de los cambios vividos y la posibi-

lidad de construir sistemas educativos democráticos en sociedades donde imperase la libertad y la justicia social. El eje estructurador de los discursos se resumía en la problemática de la democratización y en las potencialidades o límites para construir sistemas educativos más igualitarios o, lo que es lo mismo, menos discriminadores.

Las discusiones más relevantes eran promovidas tanto desde el campo específicamente sociológico como desde el político y el histórico, destacando a nivel local las contribuciones de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti, los cuales enfatizaban los límites de las interpretaciones «reproductivistas» para dar cuenta de la especificidad de las resistencias que convierten a la escuela en un espacio de conflicto y contradicción; las contribuciones de Cecilia Braslavsky y su equipo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, con una vasta investigación empírica orientada a demostrar la pervivencia de mecanismos discriminadores en el interior del sistema educativo; y los trabajos de Adriana Puiggrós y su equipo del Appeal, tanto en México como en Argentina, donde la historia social y la prospectiva se combinaban para comprender las raíces de un presente plagado de injusticias heredadas de la propia tradición colonial que penetraba capilarmente en el sistema escolar y la sociedad latinoamericana. Resulta evidente que no sólo eran éstas las principales contribuciones teóricas realizadas, ni los aquí mencionados sus únicos formuladores. Sin embargo, sí eran estos los grandes temas que atravesaban otros campos disciplinares que, en respetuosa reverencia a la madre de las Ciencias Sociales, no dudaban en utilizar la denominación «Sociología de...» para ganar respetabilidad académica. Se hacía así: Sociología del Currículum, Sociología del Trabajo Docente, Sociología del Conocimiento Escolar, Sociología de las Instituciones Educativas, se trabajaba con el método socio-histórico, se comenzaba a reflexionar sobre la Sociolo-

gía de la Infancia y se abusaba sin traumas de la nomenclatura «Educación y Sociedad» para identificar áreas, institutos, congresos, seminarios, talleres, etc.

El reinado de la Sociología como campo específico o como paño de fondo de la reflexión crítica en Educación, no era una peculiaridad argentina. Lo era también en otros países de la región, como México y Brasil, lo que promovió no pocos y enriquecedores contactos mutuos de las comunidades académicas locales, las cuales se alimentaban también de algunas de las principales contribuciones teóricas producidas en Francia, Inglaterra, España o Estados Unidos.

Los noventa significaron el ocaso de la euforia sociológica en el campo educativo. El avasallador impulso del neoliberalismo llevó a que muchos de los principales referentes teóricos del criticismo pedagógico se adhieran (también eufóricamente) al pragmático argumento cuya sentencia es «si no puedes vencerlos, únete a ellos». El desvanecimiento de la Sociología produjo también, y concomitantemente, el desvanecimiento de la crítica que ésta fundamentaba. En su lugar no hubo ningún resurgimiento sociológico: el funcionalismo está tan muerto en Argentina como en casi todo el mundo. La áreas se higienizaron de la contaminación «social» que se había apoderado de ellas. Contaminación que sería vista ahora como un horrendo metadiscurso estructuralista que nos había conducido al inmovilismo y al desconocimiento de la potencialidad que abre el compromiso con una gestión pública ahora dispuesta a escucharnos y acogernos en su seno.

Como el Ave Fénix, la didáctica y el currículo renacieron de las cenizas acumuladas por el ya consumido fuego de la crítica sociológica. La evaluación, la formación docente y los métodos de aprendizaje se libraron del lastre de la política de la educación (hermana gemela de la Sociología en los tiempos de transición). El trabajo dejó de ser pensado desde las relaciones sociales de producción (y desde su traducción institu-

cional en los sistemas escolares: las relaciones sociales de la educación) para ser interpretado desde las cada vez más estrechas fronteras del empleo y de la utilidad práctica de la educación respondiendo a los retos de la «sociedad del conocimiento».

La democratización, cada vez más lejos de la cotidianidad vivida por las grandes mayorías, se consagró definitivamente, como si esto fuera posible por la simple firma de un decreto presidencial (uno más de la infinidad de decretos que el nuevo gobierno nacional utilizó para estructurar sus políticas de ajuste). La calidad, entendida como conjunto de indicadores que miden productividad y eficacia en los procesos de enseñanza dentro del aparato escolar, fue ocupando el lugar de la discusión sobre los modelos o proyectos educativos en pugna y sobre la conflictividad que les es inherente. La equidad, consagrada ahora por tecnócratas de todos los bandos como tibia condición social de la única política educativa posible, desintegró los discursos igualitarios y los puso bajo sospecha. Y pensar la existencia y la necesidad de una *única* política educativa posible, significó concederle a la propia política educativa su certificado de defunción.

Cierto es que no todos los intelectuales del campo educativo cayeron del Olimpo de la crítica (Moulián, 1995). Pero los que decidieron enfrentarse abiertamente al rumbo de mano única impuesto por las políticas oficiales, debieron someterse al ostracismo, superando enormes dificultades para continuar produciendo académicamente.

A fin de evitar la desagradable constatación del desvío, el mercado profesional abierto en la nueva administración pública comenzó a desempeñar una función implacable y cínica: para «estar dentro» no hay que criticar (o hay que criticar para dentro). Transformado en una perversa máquina de disciplina intelectual, el Ministerio de Educación le puso precio a la palabra: la bolsa o la vida. Difícil elección

para los que debían sobrevivir en una universidad en ruinas. Atrayente oportunidad para los que encontraron en la inmoralidad del silencio la posibilidad de acercarse al poder mientras, a cambio, se les derretían las alas.

El bloqueo de la crítica no fue producto de ninguna revolución epistemológica ni, mucho menos, resultado de un milagroso consenso derivado de la certeza de que los motivos de la crisis hubieran desaparecido. Se trató de un bloqueo político orientado hacia la enajenación de las posibilidades de pensar fuera de los márgenes impuestos por el autoritarismo académico que se instaló en los nuevos «analistas simbólicos», ahora bajo el tranquilizador mecenazgo de los gobiernos locales y de los organismos internacionales.

Los factores que habían promovido las vigorosas perspectivas críticas de los ochenta permanecieron incólumes o se profundizaron durante los noventa. Los procesos de diferenciación y segmentación del sistema educativo argentino se volvieron más complejos. Las posibilidades de acceso y permanencia en un sistema educativo de calidad continuaron siendo una improbable posibilidad para los más pobres, a la sazón, un sector cada vez más amplio de la población. Los históricos mecanismos de discriminación que tanto preocupaban una década atrás, lejos de hacerse más tenues, se transfirieron hacia el interior mismo del aparato escolar en una dinámica de *exclusión incluyente* que hace del derecho a la educación un privilegio de aquellos que tienen dinero para comprarlo. La pesada herencia colonial, en las escuelas y fuera de ellas, se volvió más efectiva al ser anunciada su irrelevancia conceptual dada la providencial multiculturalidad que gobierna los tiempos de globalización. Finalmente, el conflicto y la resistencia, iconos de una crítica sociológica caída en desuso, se intensificaron: algunas de las más significativas luchas contra las políticas neoliberales, en Argentina y

América Latina, provinieron del campo educativo. Los trabajadores y trabajadoras de la educación —alejados del mortuorio *confort* intelectual que se instaló en buena parte del *mainstream* académico local— fueron protagonistas de largas, complejas y a veces silenciosas resistencias en el ejercicio inalienable de su derecho a no desistir.

El desvanecimiento de la crítica acabó empobreciendo la propia teoría educativa, entendida como un campo de reflexión que contribuye a la construcción de un proyecto social emancipador. La pobreza de la teoría, en un contexto donde el liberalismo reformista pasó a ser la máxima aspiración política de los nuevos «analistas simbólicos», no expresa otra cosa que la pobreza de una reforma educativa que reproduce y multiplica las raíces excluyentes del proyecto de dominación en curso.

Las condiciones derivadas del proceso de ajuste y privatización promovido por los gobiernos neoliberales en América Latina configuran un círculo vicioso de precariedad que desestabiliza el carácter público de las instituciones educativas. El desafío político de construir un sistema escolar sin discriminaciones continúa tan vigente hoy como lo era dos décadas atrás. Y este desafío político se fortalece en la medida en que los intelectuales no renuncian a una responsabilidad ética inalienable: indignarse ante la barbarie, horrorizarse ante la injusticia que supone negar a las grandes mayorías sus derechos más elementales. La responsabilidad ética de ejercer la crítica hacia nuestras propias instituciones como contribución teórica a su necesaria transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P.: «Por una internacional de los intelectuales», en *La invención y la herencia —Cuadernos Arcis—* LOM, 1 (1995).

- BRASLAVSKY, C. y COSSE, G.: *Las actuales reformas educativas en América Latina. Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Santiago de Chile, Preal, 1996.
- CANO, D.: «Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor», en G. FRIGERIO; M. POGGI y M. GIANNONI (comps.): *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, CEM/Novedades Educativas, 1997.
- DIXON, K.: *Les évangélistes du marché*. Paris, Raisons d'Agir, 1998.
- DOMINGUEZ, J. (ed.): *Technopols: Freeing Politics and Market in Latin America in 1990s*. Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 1997.
- FERNÁNDEZ, M. A.; LEMOS, M. y WIÑAR, D.: *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- GENTILI, P. (comp.): *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- «¿La maldición divina? Las complejas relaciones entre los hombres de negocios y las políticas educativas», en G. FRIGERIO; M. POGGI y M. GIANNONI (comps.): *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, CEM/Novedades Educativas, 1997.
- *Retórica de la desigualdad. Los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, 1998.
- *A falsificação do consenso. Simulacro e impossibilidade na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- «The Permanent Crisis of the Public University», en *Nacla. Report on the Americas*, vol. XXXIII, 4 (2000).
- HINKELAMMERT, F.: «La libertad académica bajo control en América Latina», en *Revista Nueva Sociedad*, 107 (1990).
- LANDER, E.: «¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos», en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 2 (2000).
- MOLLIS, M.: «La privatización de la educación superior: perspectiva del Sur no angloparlante», en *la 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)*. Caxambú, 2000.
- MOULIAN, T.: «Los intelectuales cayendo del Olimpo», en *La invención y la herencia -Cuadernos Arcis-LOM*, 1 (1995).
- LEVY, D.: *La educación superior y el Estado Latinoamericano. Desafíos privados al predominio público*. México DF, FLACSO/CESU/Angel Porrúa Grupo Editorial, 1995.
- LIMOEIRO-CARDOSO, M.: «Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social», en P. GENTILI (comp.): *Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- PETRAS, J.: «La metamorfosis de los intelectuales latinoamericanos», en *Estudios Latinoamericanos*, 5 (1988).
- «Los intelectuales en retirada», en *Revista Nueva Sociedad*, 107 (1990).
- VALDÉS, J.: *Pinochet's Economist. The Chicago School in Chile*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- VILAS, C.: «Sobre cierta interpretación de la intelectualidad latinoamericana», en *Revista Nueva Sociedad*, 107 (1990).
- ZEMELMAN, H.: «Conocimiento social y conflicto en América Latina», en *Revista del Observatorio Social de América Latina*, 1 (2000).