

Neoliberalismo y globalización neocapitalista: hacia la escuela-empresa

■ Cuauhtémoc Nattahí Hernández Martínez*

El presente artículo tiene la finalidad de centrar y recuperar la educación como una cuestión eminentemente política, a través de la reconstrucción teórica de uno de los contextos sociales que conforman la crisis actual por la que atraviesa la educación —especialmente la educación superior— señalando sucintamente las consecuencias que ha acarreado para la institución escolar.

Desde sus propios orígenes históricos, la institución escolar ha levantado una serie de disputas ideológicas a su alrededor, consecuencia de la importancia que tiene como institución social con posibilidades de reproducir o transformar la realidad social existente. «¿La escuela debe reproducir tal cual el orden social o debe, en cambio, colaborar en su transformación?», ha sido una de las disputadas preguntas fundamentales, planteada explícita o implícitamente, en su largo y dilatado recorrido histórico. Aunque no de forma monolítica, durante mucho tiempo la institución escolar se inclinó hacia la consecución de lo primero; no sólo fue otra de las instituciones disciplinarias que durante la modernidad normalizó y disciplinó a las personas, sino también fue una de las instituciones centrales para el desarrollo

y consolidación de la sociedad capitalista que le encomendaba a ella la formación técnico-profesional de los cuadros necesarios para su reproducción. La educación sirve sobre todo como institución social para socializar a la generación joven —como señaló Emile Durkheim— y para producir adultos que se adhieran a las normas y valores sociales consagrados. Sin embargo, lejos de ser dominante esta tendencia histórica, pronto surgieron inclinaciones teórico-prácticas que propugnaban otorgar un papel histórico, distinto a la mera función reproductora que la sociedad capitalista le encomendaba. Así surgieron ideas, o incluso pedagogías y teorías educativas que proponían reconsiderar críticamente los objetivos últimos de los procesos educativos imperantes y reorientarlos hacia la consecución de la libertad, de la igualdad, de la democracia y de la emancipación. La tradición más reciente de la pedagogía progresista se ha situado dentro de este marco de pensamiento, aunque se ha formulado de maneras distintas en Illich, Freinet o Freire, por ejemplo, o últimamente en McLaren o en Giroux.

En cualquier caso, la institución educativa, en sus dos tendencias generales, tenía cla-

* Profesor en el Área de Reflexión Universitaria de la Universidad Iberoamericana (UIA) León
nattahiher@yahoo.com.mx

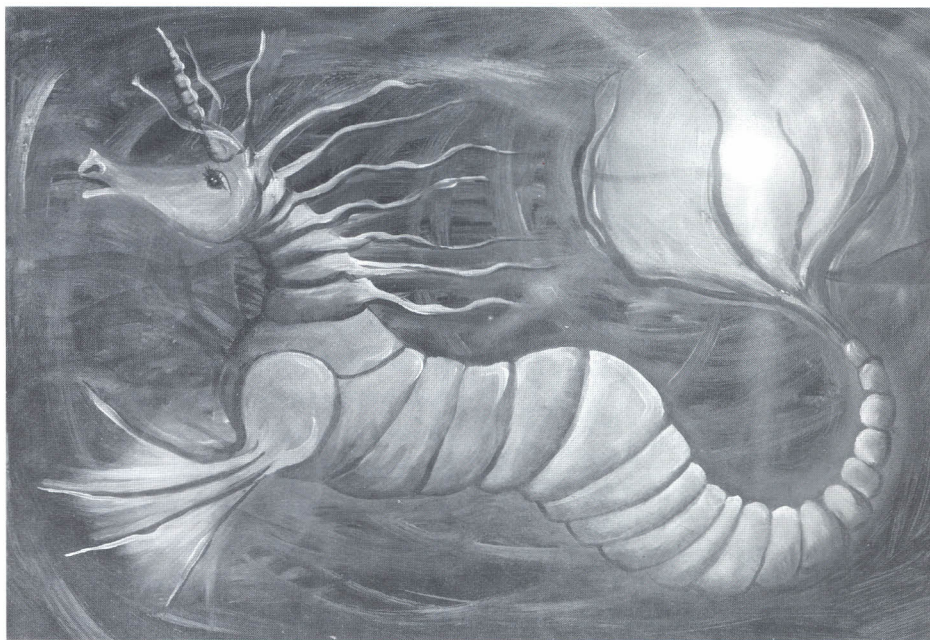
ras sus metas, sus fines y los medios para conseguirlos, aunque no tuviera conciencia total de su papel en la reproducción del orden social existente. Hoy, sin embargo, esta transparencia y plenitud de sentido ha quedado atrás; es cosa del pasado histórico de la educación, como dice Mariano Fernández (2001: 9).

El desmoronamiento de certezas sociales, como la asociación supuestamente inquebrantable entre educación y empleo; la creencia en que autoridades y docentes van siempre tras un mismo fin, o la pérdida de fe en la capacidad de la escuela para moldear a niños y jóvenes, son algunas de las cosas que se desbaratan ante nuestros ojos debido a los cambios en la organización del mercado de trabajo, a la revolución que han sufrido las formas de comunicación y de la información, a la complejización de la vida social o a la aparición de nuevas dinámicas y texturas sociales como el consumo o la mediatización.

Tras los cambios tecnológicos, políticos, sociales y culturales acaecidos en décadas recientes, nos enfrentamos, pues, a tiempos y escenarios inciertos. Se ha llegado a decir incluso que la escuela está en crisis (Carbonell, 2006: 14). Si no sólo se quiere que la institución escolar se limite a hacerse eco de la incertidumbre que priva en el entorno social más amplio, debe hacerse un diagnóstico crítico y reflexivo de tal estado de crisis por el que atraviesa la educación, analizando los procesos sociales más amplios en los que está inserta y ante los cuales tendrá que responder propositivamente. Uno de los procesos sociales con consecuencias de amplio calado para la labor educativa ha sido, sin duda alguna, el neoliberalismo político-económico. Lo que hacemos, en este sentido, en este breve texto es analizar aspectos importantes de

la transformación que ha sufrido la sociedad en manos del neoliberalismo y los impactos profundos que conlleva para la institución escolar en sus diferentes planos y niveles, tanto en el nivel de política educativa, en la curricula, en la cultura docente y en la propia dinámica escolar.

Como proyectos político-sociales tendencialmente hegemónicos, el neoliberalismo y la globalización neocapitalista constituyen los procesos más determinantes de la educación, no sólo al determinar la política educativa o al funcionar como baremo para medir el funcionamiento y rendimiento de los centros educativos, o al transmitirle ciertos valores dominantes —como el individualismo, la competitividad feroz, la ideología del éxito, o al ahondar la meritocracia o la uniformización de la escuela— sino sobre todo al transformar las funciones sustanciales de la educación. La privatización y la mercantilización de la educación (su conversión en una mercancía), en las que comúnmente se suele hacer más hincapié, en realidad, son los procedimientos más visibles de un camino más omniabarcante



Hippocampo de luz

por el que se pretende transformar a la escuela en una empresa.

Si bien es cierto, como reconoce acertadamente Jaume Carbonell, que el neoliberalismo no es un proyecto omnideterminante de la acción educadora, sino que ésta posee su propia dinámica y su propia lógica (2006: 16), también lo es que desde hace dos o tres décadas para acá la política educati-

va dominante en el mundo obedece a un modelo dogmático de inspiración neoliberal. Ya desde los años sesenta, como señala Raquel Toral (2003), bajo el signo de la ayuda externa para la moder-

nización de la educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) envió, a diversos países, 25 misiones compuestas por educadores y economistas con la finalidad de asesorarlos en el planeamiento integral de la educación, en su mayor parte con relación a las metas previstas de desarrollo económico. Estas misiones estaban, en su mayoría, financiadas y dirigidas por grupos mixtos integrados por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la UNESCO, y por fundaciones privadas (Toral, 2003). Si hasta entonces la política educativa, por lo menos en lo que se refiere a la educación elemental en América Latina estaba encaminada hacia la consecución de la «cobertura total» y visualizaba a la educación como un instrumento de justicia e igualdad social, posteriormente el objetivo primordial va a ser la «calidad», sea lo que sea que eso signifique. Para expresarlo sintéticamente se pasa del lema de los años sesenta «igualdad

de enseñanza» al dicho de los años ochenta «calidad de enseñanza» (Lundgren, 1997: 10). Lo que está de fondo es la vinculación acrítica que se dio de la educación superior y, aunque con menor nitidez, de la educación en su conjunto a las decisiones económicas y políticas del gran capital que a través de la intervención de organismos internacionales terminó decidiendo los objetivos educacionales. No es de extrañar que hoy, continuando con este plan, las instituciones educativas sean concebidas como una empresa y como tal deban ser administradas.

Este primer embate va a traer una serie de consecuencias para la educación superior que, aunque están diferenciadas y dosificadas en diferentes grados dependiendo de la realidad empírica de cada institución, conforman al final una serie de determinantes tendenciales, como por ejemplo la generalización de la obsesión eficientista, que se traduce regularmente en una vinculación acrítica de la universidad con el sector productivo, transformando la educación en mera capacitación de la fuerza de trabajo para un mercado que está en constante evolución y en detrimento de la formación humanista. Dentro de la vida académica adquieren mayor relevancia las funciones administrativas que las propiamente educativas, el desempeño del maestro, por ejemplo, se cuantifica y se mide en función de instrumentos administrativos. La práctica escolar también se ve modificada, orientada sobre todo hacia la consecución de la productividad erigida como principal parámetro de calidad; el trabajo en el aula, por ejemplo, se orienta a la acumulación de conocimiento (entendido como todo lo que tiene aplicación inmediata) en una tendencia antiteórica y antireflexiva muy marcada.

Ya desde fines de los años ochenta, Ignacio Martín Baró levantaba acta de esta situación

A través del llamado «curriculum oculto» se limitan los cambios sociales por más que en el discurso retóricamente se diga lo contrario

que se ha agudizado en un diagnóstico crítico en el que denunciaba cómo la universidad latinoamericana —que se presentaba como progresista en el discurso— derivaba en realidad hacia políticas tecnocráticas, conservadoras o cuanto menos acomodaticias al *status quo*, deviniendo una institución acrítica, pragmática, antidemocrática y en la que se ofrece primordialmente una formación científico-técnica bañada a lo mucho con pinceladas de humanismo (2000: 49 y ss).

Actualmente este modelo empresarial de la política educativa resurge en parte con el nuevo modelo por competencias (entendidas casi exclusivamente como competencias laborales). La gestión empresarial de la escuela que busca convertirla en un mercado, que le aplica prácticas empresariales directamente, que asimila la enseñanza formal a la producción de «capital humano» que los «usuarios-clientes» intentarán rentabilizar posteriormente, es la nueva política educativa dominante que «recomiendan» los expertos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), del BM, de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y de la Unión Europea. Cristian Laval (2004) ha señalado recientemente cómo se ha dado un giro en la política educativa consistente en abandonar el discurso de la reforma y sustituirlo por el de la gestión empresarial. En el primer caso, la solución de los problemas de la educación se visualizaba como de orden pedagógico y organizativo, mientras que en el segundo se visualizan ahora como de orden tecno-burocrático y de gestión.

Aunque si bien México no ha avanzado tanto el proceso de mercantilización de la educación como en otras latitudes ni se han reorganizado empresarialmente las escuelas, la tendencia es similar y las «recomendaciones» de los «expertos» son las mismas.

Curiosamente lo que describe Laval es igualmente aplicable al contexto mexicano: el neoliberalismo, pues, ha dejado sentir su influencia por otros medios.

A través de varias de las reformas educativas que se han implementado en México, el pensamiento único deja atrás o proscribire de plano los debates ideológicos en torno a los fines últimos de la educación y presenta los problemas educativos como si fueran simplemente técnicos y cuantitativos. Las cuestiones de fondo son eclipsadas en beneficio de debates en torno al más o al menos (Delval, 2008: VII).

A pesar de las reformas con tintes progresistas que se han implementado, el tipo de enseñanza e incluso el tipo de conocimiento que se proporciona en la mayoría de los casos termina por tener como objetivo la producción de individuos sumisos y contribuir al mantenimiento del orden social. Institucionalmente, a través del llamado «currículum oculto» se limitan los cambios sociales por más que en el discurso retóricamente se diga lo contrario. Explícitamente lo que se enseña son matemáticas, física, ciencias naturales, nociones sociales, lenguaje, etc., pero en definitiva lo que se está enseñando —y lo que se registra de forma más indeleble— es la obediencia y la sumisión a la autoridad, el acoplamiento acrítico a las normas y valores sociales, y la adaptación pragmática al orden social existente. Las últimas reformas educativas plantean cambios meramente cuantitativos y administrativos, no de fondo (Carbonell, 2000: 20).

Si bien, como decíamos, en México no se han reorganizado las escuelas como empresas, el neoliberalismo constituye sin duda el macrocontexto que determina en gran parte la labor educativa. Se ha debilitado

mucho la visión humanista y de valores que debiera tener una presencia importante en las actividades académicas, lo que a su vez se ve reflejado en el tipo de personas que egresan cada año y que se incorporan a la sociedad con esta carencia, centrando sus mayores esfuerzos en la defensa del interés personal a toda costa, en la búsqueda pragmática del éxito económico y en alcanzar el estatus social soñado.

Pero no es sólo la cultura escolar del alumnado la que refleja el macrocontexto neoliberal, la cultura docente también se ve afectada, ya que estas políticas provocan malestar entre los docentes que se ven obligados a competir entre ellos y a actuar de manera artificiosa para responder a los objetivos cuantitativos de rendimiento que se les marcan y no quedar excluidos de los beneficios económicos. El celo eficientista eleva el examen a instrumento de evaluación por excelencia, de manera que no se enseña a los alumnos, se les prepara para exámenes que es cosa distinta. Esta dinámica empobrece enormemente el conocimiento y la enseñanza. Y paradójicamente

se hace únicos responsables a los docentes del desempeño de los estudiantes, cuando sabemos bien que existen una multitud de factores de los que el profesor no tiene control, como en el nivel de competencia lingüística o cultural con que llegan los alumnos al aula.

Es por eso que frente a todo esto, es importantísimo que los docentes de cualquier nivel tengamos bien presente el origen de los planes y programas de estudio y sepamos analizar críticamente los intereses que esconden. Para los profesores es de suma importancia entender toda esta dinámica, con la finalidad de contrarrestar desde nuestras aulas y en el trabajo cotidiano esta tendencia generalizada de deshumanización y pérdida de valores. Aunque se vislumbre un escenario adverso, debemos poner nuestro mayor esfuerzo para revertir estos procesos sociales y mejorar el entorno donde nos desenvolvemos. Si no entendemos la lógica neoliberal, nos cegamos a la trama compleja de intereses al interior de la cual desarrollamos ineludiblemente nuestra propia práctica docente. ■

REFERENCIAS

Baró, Ignacio Martín (2000) «La universidad latinoamericana hoy». En *Ser persona. Valores, cultura y religión*. Caracas: Universidad Andrés Bello.

Carbonell Sebarroja, Jaume (2006) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

Delval, Juan (2008) *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI.

Fernández Enguita, Mariano (2001) *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.

Laval, Christian (2004) *La escuela no es una empresa. El neoliberalismo al asalto de la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

Lundgren, Ulf (1997) *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

Toral, Raquel (2003) «Calidad de la educación». En *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 1, año 1, julio 1. Disponible en http://www.odiseo.com.mx/2003/07/02toral_calidad.htm [Consulta mayo de 2010]