

# **LAS SILENCIOSAS MUTACIONES NEOLIBERALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN: DISCURSO, SUBJETIVIDAD Y TRANSFORMACION INTELECTUAL**

Guillermo Pérez-Gomar\*

*«Para cambiar el mundo, es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir la visión del mundo y las operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos. Esto significa alterar el poder simbólico, cuya forma por excelencia es el poder de hacer de los grupos».*  
P. Bourdieu (1996).

## **A modo de introducción. Neoliberalismo, campo educativo y sujetos**

No hace mucho tiempo tuve el gusto de participar en un encuentro docente de carácter «progresista», en el cual se discutían diferentes problemáticas que hoy presenta el quehacer educativo. Más allá del buen clima de trabajo, volví a tener la misma impresión que tengo cuando comparto con el colectivo educador alguna reflexión referida a su/nuestro trabajo: hay cierta confusión en los conceptos, existen dificultades para entender que sucede, pero por sobre todas las cosas hay ansiedad por saber qué-se-debe-hacer. Y la reunión se convierte en una especie de terapia general, donde cada uno y cada una plantea su visión en una especie de diálogo de sordos. De esta forma, lo más sencillo se complejiza, y los problemas aparecen por doquier. Admitamos que pensar sobre/en educación se hace cada día una tarea más compleja debido entre otras cosas a las diferentes crisis que nuestra sociedad vive, a las nuevas tendencias, a los fenómenos que observamos/vivimos/protagonizamos. Rápidamente, uno podría detenerse en la confusión reinante y desde allí, conformarse con un plácido repliegue a otras actividades más rentables y menos «exigentes», pontificando sobre lo que está bien, lo que está mal y lo que debería hacerse. Pero no es nuestro caso. Entiendo que estas dificultades encierran un fuerte desafío del cual uno no puede escaparse. Esta complejidad, confusión, incertidumbre y sensación -con fuertes aristas de realidad- de que todo es endeble, de que nuestras certezas desaparecen, constituye una buena oportunidad a aprovechar.

¿Qué profundas transformaciones vivimos en el ámbito educativo que cuestionan nuestras categorías de comprensión y de análisis de los fenómenos? ¿Qué sucede que existe cierta confusión, que a veces lleva a la inacción? Para los que fuimos formados en un momento en el que el pensamiento pedagógico enfrentaba al positivismo desde la conocida teoría crítica, resulta difícil incorporar nuevas

---

Sociólogo y Doctor en Educación. Docente del Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay.

categorías de análisis que desafían algunos de los presupuestos que más defendimos en varios escenarios. Mi «yo moderno» se ve cuestionado por los análisis denominados posmodernos y sobre todo por la corriente posestructural; no se trata de elaboraciones y discursos nuevos, pero cuando se los atienden y se los complementa con nuevas lecturas, seguro que esos «pos» tienen también sus riesgos: posibilidad de generar bienvenidas contradicciones, postergar ilusiones, confundir lo que es «progresista» y lo que es «conservador».

Además, como telón de fondo encontramos el cuestionamiento de la validez del proyecto moderno y de su fiel inspiradora, la Ilustración. Esta puesta-en-crisis abre varias posibilidades al pensamiento - que en general corre con ventaja frente a la práctica. Lo que parece que ya no va más, el ideal emancipatorio de la Razón y los grandes relatos sobre el destino de la humanidad, interpela directamente a todos aquellos que nos socializamos en el paradigma moderno y porqué no, en la visión optimista y de reivindicación de la historia, propia de la cultura de la izquierda política. Pero de eso se trata: de construir nuevas categorías para idear nuevas maneras de situar lo educativo. No se puede pensar lo nuevo desde lo viejo, aunque muchas categorías y enfoques teóricos no pierden su valor y utilidad para el análisis del capitalismo actual.

Hace ya tiempo que el *neoliberalismo* se ha convertido en un proyecto hegemónico que atraviesa toda la actividad humana. No descubro nada si digo que sus efectos han sido nefastos para la mayoría de los y las ciudadanas, desde una perspectiva de búsqueda del bien común y de justicia social. Muchas cosas se han dicho y varios lúcidos análisis se han realizado sobre las negativas consecuencias de la aplicación de este proyecto al campo educativo, por lo que no voy a profundizar en esas cuestiones.

Como sabemos, el neoliberalismo es un fenómeno complejo que se extiende sobre varios ámbitos de la acción social, entre ellos el político, el económico y el valórico. En un primer momento, se podría afirmar que se trata de la primacía de una doctrina económica -liberal- que prioriza el libre mercado frente a cualquier otra opción. Pero el neoliberalismo también puede entenderse como una ideología, en la medida que posee una visión -conservadora- de cómo debe organizarse la sociedad, del rol del Estado, de democracia y ciudadanía. Esta cara del neoliberalismo a veces se denomina «neoconservadurismo» y se refiere a valores obviamente conservadores: autoridad, religión, control. También es posible distinguir otro perfil, si nos centramos en la actividad política. Es este plano no sería aventurado asociar las propuestas neoliberales a la «nueva derecha»: la reacción frente a toda política inspirada en los ideales socialistas de justicia e igualdad, tal como la intentaron llevar adelante las políticas socialdemócratas - con diferencias entre los países. Y también a algunos postulados del liberalismo clásico como participación ciudadana, democracia participativa, interés por el bien común, etcétera.

El neoliberalismo se convierte en una realidad *hegemónica* en términos gramscianos que incluye el ámbito intelectual y académico. Gramsci coloca el concepto de hegemonía como el eje central para su visión de la política. Así como no hay dominación sin una dirección ético-cultural que la cohesione y le dé sentido, tampoco existe posibilidad de subvertir esa dominación sin la constitución de una

voluntad colectiva que sea capaz de llevar en sí las potencias de una nueva civilización. La hegemonía es una práctica que se constituye en el interior de la sociedad civil y de sus instituciones, por lo que este espacio es básicamente un lugar de lucha entre hegemonías. La constitución de la misma implica, por lo tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla. Sintéticamente, la hegemonía para Gramsci no es un proceso mecánico de alianzas entre clases ya constituidas, una de las cuales tendría el liderazgo de ese bloque, sino un proceso de constitución de lo «popular nacional» a partir de una dirección ético-cultural de la capacidad para constituir una «voluntad colectiva» que demuestre una clase fundamental. El proceso mismo de constitución implica una relación pedagógica capaz de integrar a los individuos en un nuevo «conformismo», pero esa relación es dialéctica: en ella el educador -si nos referimos al ámbito educativo- debe ser educado.

De ahí la «peligrosidad» del neoliberalismo, ya que con su ideología invade todos los ámbitos: la sociedad civil, las elites culturales y la clase política. Parece que no hay otra manera de pensar -pensamiento único-, de concebir la realidad. El trabajo simbólico sistemático refuerza esta sensación de que no hay opciones, de que el neoliberalismo es *inevitable* (Bourdieu, 1999). Se dan como obvios los presupuestos de que el crecimiento máximo es el fin último de las acciones humanas y que lo económico es independiente de lo social.

Este panorama también afecta al mundo de la educación, como no podía ser de otro modo. Las propuestas neoliberales aterrizan en un espacio que desde la modernidad intentó separarse del mundo de la economía, con mayor o menor éxito. De forma directa o indirecta, la lógica del mercado comienza a introducirse en las decisiones del sistema educativo y en el trabajo en el aula. Las propuestas neoliberales en educación se implementan a partir de los procesos de reforma que en América Latina se desarrollan con fuerza a partir de los noventa sobre todo en los niveles básicos y medios de enseñanza. Estas políticas son semejantes en todo el continente más allá de las especificidades que adquieren en cada país, consecuencia de las directrices que imponen los organismos internacionales de financiamiento<sup>1</sup>

Estas propuestas destruyen el concepto moderno de educación pública. La idea de que la educación responde a un proyecto común *regulado* por el Estado cede frente a la afirmación de que debe responder a las necesidades del sistema productivo -ayudada por las principales características de la posmodernidad- y por lo tanto ya no necesita ninguna regulación o, si se quiere, la regulación que impone el mercado y la competencia, con el lógico aumento de la desigualdad de oportunidades. Un nuevo concepto de regulación y de intervención que puede parecer contradictorio con los postulados del liberalismo (Giddens). Se propone así una nueva *antropología pedagógica*, otro tipo de ciudadano y de relaciones sociales que apelan también a ideas premodernas (Gimeno Sacristán, 1998a).

1 Las mismas tienen varios mecanismos de coordinación. Uno bastante difundido fué el llamado «Consenso de Washington», una serie de postulados acordados entre el gobierno norteamericano y los latinoamericanos para orientar las políticas de ajuste a comienzo de la década del noventa. Si bien no existen documentos que establezcan un acuerdo formal, la comunidad académica así lo ha nombrado y basta con realizar un estudio comparativo entre las políticas de la región para comprobarlo.

Por otro lado, la transformación del sentido común y del pensamiento cotidiano, de lo que nos orienta a nuevas acciones y nos hace reflexionar sobre las pasadas, es quizás una de las consecuencias menos visibles del neoliberalismo en el plano de las subjetividades. El producir sujetos es producir también sentido común. Y si bien en este podemos distinguir diferentes niveles de reflexividad referidos a los componentes cognoscitivos de las prácticas (Gimeno Sacristán, 1998b), su condición de naturalidad hace que sus apreciaciones sean propias de la realidad (Geertz, 1994).

Este trabajo comparte las visiones que enfrentan al neoliberalismo<sup>2</sup> y plantea una serie de reflexiones sobre las transformaciones que se viven en el espacio que vincula discursos y sujetos, y por tanto prácticas y producción de subjetividades, y que es fuente de esas contradicciones y confusiones que mencionaba al principio.

Me interesa aproximarme a las relaciones entre neoliberalismo y educación desde la perspectiva de cómo se afectan los modos de pensar de los agentes involucrados en la tarea educativa, especialmente los intelectuales (incluyendo a los y las docentes) ¿Cómo el neoliberalismo afecta radicalmente nuestras lógicas de pensamiento y la forma en cómo somos- nos constituimos? ¿De qué modo opera para que lo "pensable" (y lo posible) se inscriba directamente bajo ciertos límites? ¿qué dispositivos desarrolla para colonizar nuestro razonamiento y hacer deseable lo que antes rechazábamos? ¿cómo modela nuestro sentir y nuestras prácticas? En definitiva, ¿de qué manera la hegemonía neoliberal reproduce y produce sujetos en el campo educativo? Por eso se trata de un pequeño ensayo, una aproximación a posibles vías de exploración de estas interrogantes, tarea que retoma el sentido tradicional del trabajo intelectual.

Mi centro de interés es desarrollar algunas ideas sobre ciertas transformaciones profundas que se pueden observar en nuestras instituciones educativas (en sus diferentes niveles) a partir de la hegemonía de los discursos de raíz neoliberal. Reflexionar cómo las mismas, de forma casi imperceptible, colonizan nuestra cotidianidad y especialmente, producen subjetividad. Sostengo que una de las mayores consecuencias del neoliberalismo es alterar nuestro sentido común acerca de la tarea educativa, su sentido último y sus prácticas.

Para ello hay que atender a lo silencioso, lo no visible a simple vista, lo imperceptible, lo que se hace "carne" en nosotros. Por ello integro del concepto de **mutación**, como una forma de nombrarlas. Según el Diccionario de la Real Academia Española (1992), significa: "*acción y efecto de mudar o mudarse*". Entiendo que la actual hegemonía neoliberal produce cambios y mudanzas profundas en el campo de la educación. De forma casi imperceptible acudimos a un escenario que ve alterado, desde su raíz, los principales aspectos que lo sostenían. Estamos frente a una serie de acciones de consecuencias impredecibles, que constituyen una nueva manera de configurar racionalidades y sentires (que

---

2 Mi posición frente al neoliberalismo es crítica: considero que afecta el desarrollo de una educación inclusiva que promueva la igualdad de oportunidades, que sea democrática y pública de calidad para todos y todas sin excepciones. Y está claro que no puede haber crítica a ello sin hacerla también y por sobre todo al sistema capitalista de producción. Dejo sentado esto como punto de partida del resto del trabajo, ya que no es mi objetivo abordar aquí y en profundidad estas problemáticas.

también están mutando). Porque además, mutación en su acepción biológica es: "cualquiera de las alteraciones producidas en la estructura o en el número de los genes o de los cromosomas de un organismo vivo, que se transmite a los descendientes por herencia". Así, lo que estamos viviendo afecta lo más hondo de las estructuras de la educación y por supuesto se proyecta en los agentes involucrados en dicho espacio. Se trata de un cambio cualitativo, estructural, profundo, que genera ciertas lógicas y que es la base de un nuevo sentido común. Las mutaciones se integran a lo que entendemos como natural, y cual dispositivos naturalizan un orden de las cosas que parece bueno.

A efectos de pensar sobre estas mutaciones parto de la idea de Foucault de *racionalidad política*, que hace referencia a un conjunto de discursos y prácticas que configuran la individualidad de manera funcional a las redes de poder hegemónicas. Estos conjuntos son denominados, desde una óptica foucaultiana, como *tecnologías*: conjunto de procedimientos prácticos que pretenden normalizar, orientar, instrumentalizar, modelar las aspiraciones, pensamientos, acciones de los sujetos a efectos de lograr los fines que se consideran deseables. Esas tecnologías producen sujetos. En palabras de Beltrán Llavador (2004, p.11):

Las tecnologías, en tanto complejos operacionales, van transformando a los individuos en sujetos, en el doble sentido de sujetarlos a una norma disciplinar a la vez que los dota de capacidad de protagonizar ciertas acciones cuyos límites quedan definidos por el proceso de producción. El mantenimiento de las acciones dentro de esos límites precisos es el objetivo de un control que no traduce la voluntad de los sujetos sino los intereses del régimen productivo.

Las tecnologías de la subjetividad son condición misma del proceso de gobernabilidad del Estado. Y si por un lado la subjetividad es un efecto del poder, por otro el sujeto no existe sino que es una construcción, es lo que hacemos de él. Las tecnologías (las que concretan las racionalidades políticas, que son entendidas como estrategias) y las racionalidades se relacionan a través del concepto de *gobierno o gubernamentalidad*

Según Tadeu da Silva (2000, p.10): "si analizamos el neoliberalismo, siguiendo a Foucault, más como una cuestión de gubernamentalidad que como una respuesta del capitalismo a problemas de orden económico", podemos entenderlo como una nueva alineación de la conducta personal con diferentes objetivos políticos. Un proyecto que recodifica el lugar del sujeto; un conjunto de discursos y prácticas que configuran una individualidad de modo funcional a las redes de poder. Un discurso que a través de metáforas, legitimaciones, convenciones, no hace más que justificar el capitalismo como un orden legítimo, bondadoso, aceptable e incluso deseable. Aspecto que es interiorizado y justificado a través de una serie de argumentos que se presentan como sólidos y que tienen como efecto fundamental un compromiso personal con el capitalismo.

Pero estas lógicas no se manifiestan de manera homogénea, sino que presentan quiebres y diferentes cruces. De ahí que el *campo intelectual* no sea uno sólo, y que develar estas legitimaciones a través de los discursos no es tarea sencilla. Entre otras cosas, porque también nosotros formamos parte del campo y por ello nuestras subjetividades también asisten a esas lógicas.

Por ello también tomo la noción de *campo* que ha sido desarrollada tanto por Foucault como por Bourdieu (en quién podemos fijar el origen), y también por Bernstein, y que nos ayuda a entender las formas de poder que surgen de los procesos de producción discursiva, entre otras cosas.

A partir de la noción de *campo* de Bourdieu (2005), podríamos decir que es un microcosmos dentro del macrocosmos que constituye el espacio social (nacional) global. El *campo educativo* está influenciado por lo que sucede en otros espacios, especialmente en el campo económico (o de la economía) y el proyecto neoliberal. Pero además, si todo campo es un espacio de luchas entre distintos agentes que ocupan diferentes posiciones, la instalación del discurso al cual nos referimos no ocurre sin conflicto, cuestión que también será necesario develar. Por último, un campo posee una autonomía relativa: lo que sucede en él tiene una lógica interna propia, pero el resultado de las luchas (económicas, políticas, etcétera) externas al campo pesa fuertemente sobre el efecto de las relaciones de fuerzas internas. Así, el discurso neoliberal y la transformación que plantea al interior del campo educativo necesariamente deben mirarse en el contexto de las relaciones entre el Estado, los organismos internacionales de financiación y las políticas educativas tanto nacionales como internacionales. Algunos dispositivos como el acceso a recursos económicos para la educación pública, es un condicionante muy fuerte que, originado fuera del campo educativo, limita las posibilidades de su autonomía y muchas veces obliga por ejemplo a incorporar enfoques pedagógicos sobre los cuáles la comunidad universitaria ni ha discutido ni tiene certeza sobre su pertinencia. La posición relativa en el campo de la educación es el determinante crucial de la perspectiva sobre la educación que un profesional y un intelectual asume (no es una característica individual ni psicológica). De ahí que los discursos que encarnan las mutaciones en el campo de la educación estén directamente vinculados a las posiciones de sus emisores o portadores. Por ello no es aventurado sostener que a mayor institucionalización de un rol o a mayor poder que el mismo contiene, encontraremos mayor interiorización de las mutaciones en los agentes que los desempeñan.

En síntesis, me propongo desarrollar brevemente algunas transformaciones originadas en el proyecto neoliberal y encarnadas en la educación a partir de la combinación de los conceptos de campo, racionalidad política y tecnologías, de acuerdo a lo mencionado. Mi hipótesis es que acudimos a un escenario que muta silenciosa y rápidamente, incorporando de manera casi imperceptible prácticas, racionalidades, y produciendo sujetos en sintonía con los principios de la ideología neoliberal.

Así es que distingo 4 mutaciones fundamentales, sin descartar otras que puedan pensarse y destacarse. En primer lugar, la que se refiere al sentido de la educación y está dada por la primacía de la misma como valor de cambio, las lógicas del mercado en acción (con la inflación de titulaciones) y la orientación profesionalista de los currículums. En segundo lugar menciono las transformaciones que se observan en las subjetividades a partir de la generación de reformas (principal dispositivo al respecto), el impacto del discurso conservador, la obsesión por la productividad y la casi ausencia de debate. A continuación me detengo en los cambios referidos al discurso educativo en general, que se traducen en un "nuevo" vocabulario. La cuarta mutación se produce en el espacio de las decisiones y tiene

que ver con intervención directa de expertos, gestores y organismos internacionales y nacionales de financiación.

## **Mutación en el sentido de la educación. Mercantilización y competencias**

Se suele decir que la educación acude a cierto cuestionamiento sobre su sentido último, relacionado a la crisis de la modernidad y a los ajustes del sistema capitalista en la globalización. ¿Qué podemos observar al respecto? ¿De qué trata esta mutación? Junto a la ya vieja crisis del Estado de bienestar y las consecuencias de la implantación del modelo económico neoliberal, la educación pública sufre también una crisis de legitimidad. Las clases medias le exigen una mayor relación con el mundo del trabajo. La perspectiva moderna de educar para la ciudadanía, para la integración social y la igualdad, ya no es suficiente. La preocupación del ciudadano de a pie es cómo insertarse exitosamente en el mercado laboral. Cómo conseguir empleo. Y la educación ya no cumple con su función de movilización social ascendente. No es garantía de una vida mejor, de progreso personal. Se olvida la antigua función social de la institución escolar de promover la emancipación de los menos privilegiados. Varela (1998) resalta al respecto declaraciones de Tedesco - en aquel entonces, Director de la Oficina de Educación de UNESCO- acerca de lo que entiende que hay que cambiar en la educación. Según Tedesco (1995, p.25):

El gran problema de la educación es admitir que no tiene que transmitir información, conocimientos, valores ya hechos, sino las competencias, las capacidades que permiten producir conocimiento, valores e información. Por eso hoy en día tal como lo refleja el informe sobre la educación para el siglo XXI de la Unesco, la educación tiene que promover el aprender a aprender.

La educación acude, en palabras de Gimeno Sacristán (1998b, p. 294) a un reordenamiento de sus mapas de poderes, dónde la práctica económica (economía) parece que es la única Razón, la única racionalidad posible: "si la economía está por encima de la política, si la política monetaria la fijan los bancos y no los gobiernos, si el mercado está por encima de la democracia ... ¿cómo la educación iba a resistir y quedar como proyecto que se define en un marco de determinaciones éticas, culturales o pedagógicas?". Con la metáfora del mercado, impulsada por la nueva derecha y el neoconservadurismo (o por los pretendidos gobiernos de corte socialdemócrata), la educación pasa a ser una mercancía más con su precio, en lo que conocemos como proceso de mercantilización; los estudiantes se convierten en consumidores de un producto, los profesores son los que otorgan el servicio y los administradores o gestores velan porque este juego se desarrolle correctamente (el gerencialismo se convierte en el principal sistema de legitimidad de la actividad educativa, justificándose así el creciente peso de los gerentes, expertos y estadísticos). Y todo ello con una lógica, unos intereses determinados y un lenguaje particular: búsqueda de la excelencia, innovación, calidad, competitividad, acreditación, resultados, productividad, eficacia, indicadores de rendimiento, centros eficaces, etcétera. El discurso de las competencias, como vimos directamente vinculado a campo económico, incorpora al mismo tiempo este lenguaje y estas

prácticas. Es parte de un proceso más amplio que tiene que ver con el arribo de las prácticas de mercado a la educación.

Sabemos que en educación no se dan las condiciones para que exista realmente un mercado (Torres, 2001; Gimeno Sacristán, 1998b y 1999a; Angulo, 1999; Gentili, 1998), que este modelo se basa en dogmas economicistas de validez discutible y que es difícil que funcione en condiciones de igualdad y adecuadas para todos. Además, la finalidad del mercado (la búsqueda de la máxima rentabilidad) es opuesta a la finalidad de la educación (avanzar en el conocimiento y que éste le llegue a la mayor cantidad posible de personas). No es válido, por último, convertir a la educación en culpable del desempleo, porque esto no es algo que ella origine sino que es producto de la actual reorganización de los mercados y del sistema hegemónico de producción capitalista.

Entonces, esta mutación está dada principalmente por la *mercantilización* de la educación que cuestiona su sentido moderno (o dado por la modernidad) y se concreta en lo que veremos a continuación. Por un lado, se la entiende como un bien con *valor de cambio* (o mercancía) en desmedro de su valor de uso; la educación deja de ser un derecho para convertirse en un bien de consumo, que además se intercambia y puntúa en el mercado de los saberes.

Por otro lado, acudimos al dominio de las *lógicas del mercado* en los intercambios educativos, dónde impera una lógica instrumental y un desarrollado utilitarismo. El proyecto neoliberal propone reformar lo educativo de acuerdo a los intereses renovados del sistema capitalista, en el marco de las transformaciones dadas por la globalización y el reordenamiento del capital. Se desplaza a la misma de la esfera pública a la privada, orientándose a las necesidades de mano de obra de las empresas capitalistas. Así, el campo educativo se constituye a partir de una lógica propia del mercado, dónde todo se vende y dónde el lucro, la ganancia (ya sea monetaria, ya sea simbólica) es lo principal. Esta lógica, aparte de conformarse a través de una retórica particular, pervierte las finalidades de la educación según el proyecto moderno y frente a la incertidumbre que se genera, impone sus propias reglas. Construye toda una racionalidad, una serie de justificaciones sobre las prácticas que es difícil de desmontar y que desde lo simbólico, gana terreno día a día.

La racionalidad técnica impone una concepción instrumentalista de la práctica educativa que se construye desde la aplicación de un conjunto de reglas a través de las cuales supuestamente se alcanzarán los fines deseados. Esto lleva a preguntarnos por ejemplo, si las reformas actuales son producto de verdaderas políticas educativas basadas en una racionalidad educativa; quizás encontremos que su apuesta ha sido afectar sólo los procedimientos educativos sin atender a los principios, lo que produce cierto vacío ideológico y la subordinación de lo educativo a las necesidades de otras áreas sociales (Beltrán Llavador, 1991).

En tercer lugar y como parte constitutiva de la mutación mencionada, la educación se entiende como el *instrumento clave de supervivencia* de cada individuo, un lugar dónde se aprende una "cultura de guerra" (cada uno para sí) dónde es necesario aprender capacidades (sobre todo) que nos hagan



emprendedores-empleables y líderes<sup>3</sup>. En ese terreno es importante el origen del título académico y el grado que se obtiene. De ahí que se observa una impresionante inflación de títulos, un énfasis en el prestigio de las instituciones educativas y una preocupación creciente por las acreditaciones institucionales de los saberes.

Por último pero no menos importante, la transformación en el sentido de la educación se concreta en la *orientación profesionalista de los currículums*, dónde las mallas curriculares se adaptan (sin mucho pensarlo) a las necesidades del sistema productivo. En una clara muestra del dominio de la teoría del capital humano, hoy acudimos al *diseño curricular por competencias*. Al respecto es necesario establecer algunas ideas.

La propuesta neoliberal plantea un curriculum que contenga los contenidos y habilidades que hoy se exigen a un trabajador. El mundo empresarial presiona para que el sistema educativo esté a su servicio. Las reformas proponen, en América Latina, mantener tres núcleos básicos de contenidos: las matemáticas, el lenguaje - incluye un idioma extranjero- y la informática. Las ciencias sociales, por ejemplo, no son tan necesarias. Pues el mercado laboral exige personas flexibles, que dominen un «núcleo duro» de conocimientos para luego incorporar las habilidades que cada puesto requiere. Capacidad de adaptación rápida a los cambios vertiginosos que se viven. Por eso se habla de «educar para la incertidumbre»: educar para que alumno se adapte a un mercado laboral cada vez más flexible y precario, en el cual seguramente deberá desempeñar varias tareas a lo largo de su vida, pues hoy ya no existe el mismo trabajo para siempre. La bibliografía sobre el «management» es una excelente fuente sobre lo que se espera haga un trabajador. Se habla de capacidades más que de conocimientos. Un nuevo ejecutivo necesita de talento, autodominio, flexibilidad y previsión.

Sin duda que los cambios en el mundo del trabajo es una de las principales razones que encontramos en el origen, difusión y adaptación del discurso de las competencias al campo de la educación terciaria. Fundamentalmente este ascenso sucede como una expresión del pasaje del modelo taylorista al toyotista. En términos generales, y con respecto a estas transformaciones, las empresas se flexibilizan en un doble sentido: externo (ajustar permanentemente sus recursos a las necesidades del mercado, lo que las lleva a contratar y despedir mano de obra según estos esos vaivenes, con la consiguiente precarización de los contratos y el cambio de empleo o el desempleo), e interno (buscar nuevos mercados a partir de nuevos productos, con lo que el trabajador a veces conserva su empleo pero debe readaptarse y transformarse internamente). La consecuencia de este doble proceso de flexibilización es que el trabajador debe desplegar una serie de destrezas, habilidades, conocimientos, tanto para conseguir un nuevo empleo como para conservar el que tiene. De ahí que sea necesario que cuente con cierta iniciativa. Fernández (2001, p.35) sostiene que "la educación, modelada en gran medida

---

3 La *empleabilidad* es otra de las notorias falacias que posee este discurso, vinculada a empresa posfordista y con nulos fundamentos teóricos. Desde la economía política de la calificación se ponen en evidencia sus limitaciones que giran en torno a la idea de que se centra en la oferta pero no en la demanda real, omite que la empleabilidad depende del mercado de trabajo (y no de las habilidades de la persona), y (sobre todo) olvida la importancia que tienen el género, la clase social, la raza, en la conformación del capital cultural, al responsabilizar al agente del desarrollo de sus competencias. Al respecto véase Morgenstern, S. (2005): La falacia de la empleabilidad, *Le Monde Diplomatique-edición chilena*, diciembre.

siguiendo el patrón de la vieja organización del trabajo hoy en crisis, podría quedar por debajo de las expectativas y las exigencias del mundo del empleo o, al menos, de su parte más dinámica y prometedoras”.

Además, el discurso de las competencias es parte de la hegemonía de la teoría del capital humano en las actuales políticas educativas, y la traslada al nuevo diseño curricular. No es este el espacio para desarrollar los principios de la teoría del capital humano en educación. Sin embargo es posible distinguir en el discurso de las competencias sus principales características, especialmente aquellas que vinculan directamente el sistema educativo al sistema de producción. Para Sepúlveda (2001, p.16): “el traspaso del concepto de competencias al mundo de la educación induce a la idea de que un currículo basado en competencias es canal de un modelo de desarrollo económico y social que tiende a sustituir valores tales como el de ciudadanía, igualdad y solidaridad por el de competitividad”.

Para el sistema de producción fordista (vigente hasta los años sesenta del siglo pasado) las competencias de empleabilidad exigidas para que el trabajador ingresara al mercado de trabajo consistían en saber leer y escribir, obedecer órdenes, desarrollar mínimas operaciones matemáticas y manejar cierta cultura general. En los años ochenta, estas competencias son redefinidas en los países desarrollados (especialmente Francia, Inglaterra y Estados Unidos), en función de las nuevas demandas del mercado laboral, dadas por el modelo de producción toyotista. Se centran en la flexibilidad y adaptabilidad laboral, en la competencia cooperativa, en el trabajo en equipo, etcétera.

Así es que la reforma de las mallas curriculares recoge estas redefiniciones, adaptándolas al contexto educativo. Las innovaciones principales consisten en la pedagogía de la resolución de problemas concretos, el desarrollo de la metodología de proyectos desde una lógica competitiva-colaborativa y el desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales como el liderazgo, la empleabilidad, el autocontrol, la tolerancia, el trabajo en grupo. La evaluación de las competencias desarrolladas se establece mediante indicadores de desempeño, claramente establecidos, medibles y controlables. Y tienen que contar con la capacidad de ser acreditadas por organismos de acreditación laboral. Según Gallart et al (1995, p.47):

La acreditación de competencias debe tener tres características necesarias para ser útil en el mercado de trabajo: a) visibilidad para los empleadores y las asociaciones profesionales, o sea las habilidades concretas que esa acreditación indica; b) transferirse de un sector a otro; c) que puedan trasladarse de un tipo de puesto de trabajo a otro, de una educacional empresa o sector a otro, que sean reconocidas transversalmente.

De esta manera, el currículum asume características predictivas y neoconductistas, donde los docentes se convierten en técnicos, ingenieros educativos.

## **Reformas y subjetividades: productivos-eficaces-eficientes-empleables-emprendedores (pero sin debate y... ¿felices?)**

Como vimos, el sentido de la educación (su porqué y para qué) muta y entonces también mutan las subjetividades a través de la producción de nuevos sujetos educativos. El eje de esta segunda mutación son los discursos reformistas, que tienen dos vertientes: una conceptual (encarnada justamente en los textos y en la retórica) y una práctica, que es la instrumentación de esas propuestas pretendidamente innovadoras.

A través del discurso tiene lugar la producción social de significado, por medio del cual se produce la subjetividad y se mantienen ciertas relaciones de poder. Por ello de qué se habla y cómo se habla, no es ajeno a la configuración de un discurso sobre las prácticas educativas que las legitima socialmente y de alguna forma, deja fuera a otras alternativas. Compartimos con Foucault (1970, p.82) la idea de que el discurso es poder: «todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican».

Las reformas educativas son el principal dispositivo generador de discursos en el campo de la educación. Al respecto Popkewitz (1994, 1996, 1998 y 1999) entiende que las reformas constituyen un discurso de gobernación en términos foucaultianos, que establecen formas de acción y de reflexión. Y las asocia a los que llama los «*discursos redentores*» (Popkewitz, 1996). La idea de progreso, tan importante para la educación moderna, situó a las ciencias sociales y en especial a la psicología en un rol de redentores de las personas, de los estudiantes. Al igual que la Iglesia debe «rescatar» el alma del pecado, la educación rescata a sus alumnos de la ignorancia, del camino equivocado que no conduce al progreso individual y social. La educación es la encargada de formar ciudadanos que actuarán como auténticos seres comprometidos con la idea de democracia, y por tanto de progreso. La manera de «salvarnos de nuestros pecados», es la reflexión y la autocritica. El autoconocimiento que nos moldea como individuos responsables y comprometidos. Una nueva identidad «colaboradora, participativa y constructivista» que se disfraza detrás de la explosión de las subjetividades y que en definitiva es un *efecto del poder*. Lo que aparece como progresista y emancipador está situado en nuevas pautas de gobernación. Siguiendo a Foucault, podemos afirmar que la pedagogía se convierte en una *tecnología del poder*, pues relaciona los planteos políticos con la autorreflexión y la preocupación por uno mismo. Y también incluye y excluye a través de la elaboración de sistemas de diferencias y distinciones.

Las reformas educativas construyen, entonces, todo un «discurso redentor», que a su vez conforma una «cultura de la redención» - «el progreso a través de la administración social de la individualidad»- que es clave para el ejercicio del poder: establece prioridades que siempre excluyen a determinados grupos. Una de las características de la misma es la retórica populista que sostiene: las reformas, las innovaciones se hacen en nombre de todos, de ese «pueblo» que requiere ser «salvado». Se combinan la idea de rendimiento y la de salvación. Así se consolida y oculta el poder. Se «gobierna el alma».

A partir de este marco (las reformas como discursos y prácticas, que es una unidad) las nuevas subjetividades se modelan a través de diferentes operaciones. Una de ellas es el impacto del *discurso conservador*, con sus pilares de utilitarismo, la búsqueda de los beneficios económicos, la racionalidad económica y la mercantilización de la vida privada. Un discurso que conecta muy bien con el enfoque curricular de las competencias, ya mencionado.

Una segunda operación es la creciente *obsesión por la productividad*, por los resultados, las evaluaciones, las mediciones y el control de todo el proceso educativo. El discurso de la *calidad* vinculado a la tecnología de la gestión es su caballito de batalla, así como lo es el de las competencias en el ámbito del diseño curricular. Además de satisfacer las demandas de los dos clientes principales -padres y sistema productivo- el discurso neoliberal de calidad en educación tiene un objetivo fundamental que es *el logro de la eficacia*. Desde la perspectiva neoliberal, una educación de calidad es aquella en que los alumnos realmente aprenden lo que tienen que aprender, lo que está establecido en los planes y programas, y eso se evalúa al final de los ciclos o niveles.

Esta obsesión por la eficacia - logro de los objetivos propuestos- y por la eficiencia -relación entre medios y resultados- tiene cada vez más fuerza en educación. Desde las conocidas investigaciones de la corriente de las «escuelas eficaces», se emplean diferentes modelos para determinar cuáles deben ser las características de los centros que realmente generan aprendizajes significativos. Surge la preocupación por la evaluación institucional, siempre en base al gran referente de los resultados, tomados únicamente como los aprendizajes.<sup>4</sup>

Este paradigma presenta algunas características referidas a los centros (de todos sus niveles) que son bien resumidas por Santos Guerra (1999, pp.87-88):

a) la obsesión por los resultados, despreciando las preguntas filosóficas fundamentales como por ejemplo a qué intereses sirve la escuela, a quién beneficia y a quiénes no; b) búsqueda de la buena imagen, obtener buenos resultados para ganar espacio en la opinión pública; c) idealización de la competitividad, demostrar sobre todo que se es el mejor; d) personalización de las instituciones, fortaleciéndose la posición y rol de los directivos; e) revalorización de la empresa, siendo sus mecanismos los más idóneos para alcanzar el éxito, los mejores resultados; f) el valor de la propaganda, que define y trasciende a la vez a la realidad. El marketing es el nuevo aliado de las propuestas educativas. Hay que saber vender el producto que se lleva adelante.

Se configura así un modelo hegemónico de entender la acción educativa y sobre todo la organización escolar. Una *nueva lógica* que se basa en los siguientes postulados: rechazo de las contradicciones, privilegio del discurso de los números como única realidad posible a atender y por lo tanto posible, privilegio de las comparaciones entre las prácticas como si fuesen comparables y prioridad de la

---

4 No corresponde en este espacio realizar una crítica a estos enfoques, que por otro lado ya han sido analizados en profundidad en varios trabajos. En este sentido es pionera la ya clásica obra de Gimeno Sacristán, J. (1982): *La pedagogía por objetivos, obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata. No estaría de más recordar a los cultores del diseño por competencias algunas de las conclusiones allí expresadas.

acción sobre el pensamiento y por tanto el cuestionamiento. Se afectan por lo menos las áreas de la dirección escolar -cuestión fundamental para gestionar eficazmente el centro-, la cultura escolar -las tareas se orientan a lograr resultados visibles y mejores que los resultados que obtienen otros centros- y la evaluación institucional - evaluamos los centros para estudiar su funcionamiento en relación a los resultados y al uso eficiente de los recursos.

Pero la realidad es mucho más compleja, ya lo sabemos. No se puede pretender establecer de forma estable las circunstancias gracias a las cuales los resultados se alcanzan. Vivimos en entornos de verdadera incertidumbre -aunque esta afirmación, como vimos, también se convierte en bandera de las propuestas neoliberales- en los que se hace difícil prever resultados, establecer perfiles, plantear metas a largo plazo en educación. Las contradicciones son parte mismo de la tarea educativa, ni que hablar de la organización escolar. Frente al discurso de la eficacia, debemos recordar estas características de los fenómenos sociales y su entorno. Frente a la pretensión de lo exacto como verdad, la incertidumbre como principio.

La tercera operación que contribuye a esta mutación en las subjetividades es la instalación del *economicismo* en nuestras relaciones educativas, fenómeno que se observa directamente en los alumnos/as (obsesionados por sus calificaciones y por la utilidad de los conocimientos adquiridos) pero también en los docentes, portadores e impulsores de un sistema de evaluación y de un discurso que potencia la importancia de la educación vista como intercambio comercial. Toda la corriente que busca flexibilizar el currículo, integrar en él la formación de capacidades como la competitividad, la empleabilidad, el emprendimiento, etcétera, no hace más que producir una nueva subjetividad vinculada a las necesidades del sistema productivo.

La casi ausencia y falta de impulso *al debate y a la crítica* es la cuarta operación que distingo. Asistimos a la naturalización de un discurso que reduce el sentido de "lo público" en educación: se instala un pensamiento único, basado en el dramatismo de los diagnósticos y en la urgencia de las reformas (que siempre hay que implementar) y en la aparente falta de alternativas o su deslegitimación.

En este proceso, los denominados *expertos* juegan un rol fundamental. ¿Quiénes son los más capacitados para diseñar los cambios? Aquellas personas que saben trabajar y producir exitosamente en el mercado, los empresarios. Pero ellos no poseen el conocimiento experto en educación. A su perfil de éxito hay que sumarle la capacidad técnica, que la aportan los cuadros que se suman a los proyectos de reforma. Especialistas en evaluación, en currículo, en gestión, en administración, en recursos humanos. Tareas, técnicas y conceptos que se trasladan desde el ámbito empresarial al educativo. Surge así toda una clase de técnicos -muchos intelectuales reformados- que se ofrecen y son cooptados para la tarea. Y cuando en el país no se encuentran, se contratan en el extranjero. Son los expertos globalizados que aplican la receta allí dónde son contratados.

Si retomamos la idea de campo y de acuerdo con Díaz (1995), en el "campo intelectual de la educación" (visto como campo de control simbólico en términos de Bernstein) se desarrollan luchas para producir el discurso correcto en el momento

adecuado, alrededor de un conjunto de agentes y agencias especializados en códigos discursivos que ellos dominan. Las relaciones de poder se traducen en discursos y al mismo tiempo, éstos en relaciones de poder. Los intelectuales-funcionarios o tecnócratas del campo intelectual de la educación, generalmente los mejores situados, aseguran el desarrollo de la política educativa tal como está dada, y a través de la creación de consenso también producen hegemonía en torno a los principios dominantes del sistema educativo (Díaz, 1995). Estos mencionados expertos suelen ser producto de la reconversión intelectual promovida por el neoliberalismo, que desde la década de los noventa se observa en los ámbitos académicos latinoamericanos con la reducción de los espacios de crítica y de elaboración teórica alternativa, redefiniéndose la función social del saber académico y valorándose el conocimiento aplicado y pragmático en los nuevos contextos, concepto integrante del discurso hegemónico (Gentili, 2001).

Finalmente, las citadas operaciones generan todo un sentido común que legitima y naturaliza estructuras (que no hay que olvidar tienen una génesis histórica y por ello se pueden transformar). De esta manera el discurso neoliberal cierra por todos lados. Es una propuesta «bonita» que tiene una fuerte lógica interna que la convierte en atrapante para varios sectores sociales, sobre todo porque conecta con las necesidades aparentes de la «mayoría satisfecha». También es esta una estrategia del poder: se deslegitima toda oposición, crítica o resistencia a través de un discurso que afirma que los cuestionadores están fuera de la historia, que viven mirando atrás, que ya no hay otras alternativas que aceptar lo que es real: un mundo con un sector financiero globalizado que marca la música en la que todos bailamos. De esta manera, y a través de las operaciones mencionadas, mutan las subjetividades de los agentes participantes del hecho educativo.

## **El discurso educativo en transformación**

Hasta el momento mencionamos dos mutaciones: la que se da en el sentido de la educación y la que sucede en las subjetividades. Ambas se fortalecen con una tercera, la que es posible observar en el discurso del campo que nos compete. Sabemos que el poder no es sólo una cuestión de lenguaje, pero a través de los discursos detectamos sus relaciones, ideologías y concepciones del mundo en una comunidad.

Así es que acudimos a una real invasión del vocabulario educativo por términos economicistas: orientación laboral, productos, rendimiento, privatización, gerencialismo, liderazgo, competitividad, reestructuración, eficiencia, excelencia, calidad, estándares, capital humano, etcétera. Todos ellos términos de fácil aceptación por su aparente bondad, con una carga bienintencionada y con una promesa fuerte de un futuro mejor. Una retórica apoyada en los informes dramáticos sobre la actual situación de los sistemas educativos.

Los cambios en el lenguaje educativo es una manera sutil de profundizar las mutaciones anteriores. Como vimos, el proyecto neoliberal implica un cambio profundo en el sentido común sobre la política y el rol de la educación. Así se construye una nueva hegemonía apoyada por la retórica descrita, cuyos efectos

son muy eficaces. Existe directa relación entre discursos y estructuras sociales de dominación: la hegemonía se construye a través de la articulación interdiscursiva. En sentido gramsciano, la ideología es la base sobre la cual se construye la hegemonía. Y en términos foucaultianos, el efecto hegemónico es una consecuencia de la multiplicidad de micropoderes: la existencia de discursos que provocan la aceptación. Cada discurso tiene efectos en la construcción de subjetividad y cada uno, a su vez, se sitúa en una matriz de compleja intersección.

Por ello sostenemos que la mutación en el discurso educativo, visible a partir del lenguaje y pilar de las dos mutaciones anteriores, es una forma de aceptar y fortalecer el proyecto neoliberal y sus efectos de poder a partir de los cruces entre hegemonía, relatos y subjetividad.

## **Perversiones en el ámbito de las decisiones**

Si las tres mudanzas mencionadas corresponden al espacio de lo simbólico, la cuarta se incluye en el plano operativo y práctico: el de las decisiones sobre educación (aunque no desligado del anterior). Ello sucede principalmente a partir de la intervención directa de organismos internacionales en el diseño de las políticas educativas y la de técnicos y expertos que realizan diagnósticos que no se discuten, alarman a la ciudadanía, generan las transformaciones, las asesoran, luego las evalúan y así vuelta a empezar. Junto a ellos es posible observar la emergencia de un nuevo grupo, los gestores o administradores escolares, de fuerte influencia en la toma de decisiones y que ejecutan los discursos generados en los otros dos espacios de diseño de políticas.

Veamos. En el caso del campo educativo universitario, el discurso neoliberal y sus principales postulados arriban bajo el amparo de aparentemente potentes diagnósticos no debatidos por la comunidad involucrada, y que construye un sentido común sobre que el cambio es necesario, imperioso y positivo. Porque toda transformación educativa comienza por un diagnóstico. Y en general el mismo resalta lo mal que está el campo, convirtiéndose en un texto alarmista que resalta las urgencias de generar un cambio. Lo que allí se establece cobra estatuto de verdad y por tanto, es apenas discutible. Así se abona la necesidad de cambiar, bajo la idea de que no hacerlo sería encaminarse a un futuro negativo. Muchas veces las mismas personas que realizan estos estudios son quienes luego plantean las necesarias innovaciones, creándose así un círculo de expertos y técnicos que diagnostican, ofrecen soluciones y colaboran en su ejecución.

Desde una perspectiva más amplia uno puede establecer como estas investigaciones, que luego desencadenan las reformas curriculares y de gestión, se vinculan con aspectos que evidentemente exceden los límites del campo educativo. A través del desarrollo del siglo anterior es posible distinguir a grandes rasgos diferentes momentos en que las reformas educativas son impulsadas como grandes soluciones a las supuestas dificultades que atraviesa la educación. Fenómeno que está estrechamente vinculado a por los menos dos cuestiones de orden más global: las transformaciones de la economía y las reestructuraciones del Estado.

Al mismo tiempo las reformas propuestas se vinculan con la idea de progreso y desarrollo: reformar la educación es necesario para el mejoramiento social, para alcanzar cotas más altas de bienestar personal. Una sociedad «avanza» en la medida que su sistema educativo se renueva, ya que hace posible la movilidad social y la inserción de las personas en el mundo laboral, que al mismo tiempo se beneficia con la integración de mano de obra calificada.

Resulta interesante la visión de Popkewitz (1994) acerca de las relaciones entre cambio educativo y progreso, y cuál es el rol de los intelectuales/investigadores en la producción de estas relaciones aún vigentes. Este autor cuestiona directamente la idea de progreso en la formulación de las teorías educativas y su vinculación al papel del Estado como garante y promotor del perfeccionamiento social, que se mantiene en las actuales reformas. Tanto las corrientes positivistas que vinculan progreso a ciencia y a razón, como las críticas para las cuáles la historia es el proceso de mejora de la moral y el espíritu - podemos entenderla como camino de «liberación»-, privilegian la acción de los intelectuales en la producción de verdades y de los discursos que crean realidad:

Aunque acepto que toda la investigación social forma parte de sus relaciones sociales, rechazo la epistemología del progreso en la ciencia e incluyo cierta humildad pragmática...cuando se hagan afirmaciones sobre el futuro como producto de la ciencia, habrán de rechazarse en cuanto ciencia y verse como un aspecto de la postura social de los científicos de la educación para adquirir cierto capital cultural y social (Popkewitz, 1994, p.237).

Si los técnicos y sus investigadores reafirman la directa relación entre progreso y las reformas o innovaciones, los gerentes-gestores-administradores instrumentalizan esta retórica que en el fondo achica el espacio de lo público, del debate y de la dirección colectiva de las instituciones educativas.

Se conforma pues un modelo que enfatiza la gestión, que se convierte en "una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control. Constituye un medio para un fin y quienes en ella participan también son medios" (Ball, 1993, p. 159). Una tecnología de poder o una "microfísica del poder", con un fundamento claramente disciplinario y un instrumento funcional a la lógica del capitalismo.

Las decisiones se privatizan, son tomadas entre unos pocos (generalmente hombres) que desplazan el sentido público y democrático de las instituciones educativas que aún se autodenominan "públicas". El gerenciamiento organizacional, un discurso que forma parte también de la retórica neoliberal, fortalece al neoliberalismo desde su perspectiva como discurso de gobierno legitimando un sistema racional de control, eficacia y dominación de los sujetos (Peters, Marschall y Fitzsimons, 2000).

En nuestras universidades de a poco se disocia el sector del conocimiento (dónde es posible distinguir, a la vez, entre aquellos que se dedican a investigar en proyectos con altos ingresos monetarios inmersos en redes internacionales, y los que se dedican principalmente a las tareas de la enseñanza), del sector de la



gestión o administración, que gana espacios y posiciones de poder con beneficios asociados (acceso a información privilegiada, utilización de su poder para fines individuales, distribución de prebendas a quienes son de su "grupo", etcétera). Una división del trabajo que genera alta conflictividad, que "multiplica territorios yuxtapuestos, incluso cotos de caza y satrapías, favoreciendo la aparición de conflictos de jurisdicción y de personas y manteniendo un clima de guerra intestina en los departamentos" (Accardo y Corcuff, 2003, p. 52).

En síntesis, las transformaciones en la toma de decisiones apoyada en la tríada organismos internacionales-técnicos-gestores operativizan el proyecto neoliberal en el campo de la educación.

## ¿Cómo situarse frente a estas mutaciones?

Hasta aquí hemos visto lo que considero son las principales mudanzas en el ámbito educativo, que se vinculan al neoliberalismo y que lo reproducen al interior de nuestras instituciones. Transformaciones silenciosas que colonizan nuestros sentires y pensares y que por tanto comprometen el desarrollo de una educación que realmente promueva la igualdad de oportunidades y la construcción de mayores márgenes de autonomía personal.

Por ello y por otras razones, el proyecto neoliberal y su ofensiva en educación debe ser cuestionado y combatido, a partir de los efectos de poder de sus discursos y de su retórica. Esas prácticas son generadoras de una serie de tecnologías de disciplinamiento que producen nuevas subjetividades, nuevos sujetos. Potencia los derechos de algunos grupos, silencia y desprecia los de otros. Algunos aportes de los enfoques posestructurales (como oportunidad de renovación de las perspectivas críticas y ampliación de sus herramientas conceptuales) nos brindan posibilidades para develar los procesos que ocurren en estos planos, para atender las mutaciones mencionadas. En palabras de Tadeu da Silva (1997, p. 288): "el énfasis posmoderno y posestructuralista en el lenguaje, en el discurso y en su papel constituyente de la realidad social permite una crítica que esté anclada menos en la afirmación de absolutos epistemológicos, de utopías y de impulsos teleológicos y más en la lucha política constituída precisamente en la definición de campos discursivos movidos por relaciones de poder".

De cara a ello, planteo cuatro ideas como forma de enfrentar e intentar *mutar las mutaciones* mencionadas:

- a) *Es preciso desnaturalizar lo que se presenta como natural.* Hay que romper límites en el pensamiento entre lo posible y lo imposible, lo correcto y lo incorrecto, lo verdadero y lo falso. De acuerdo con Foucault (1992, p.200): " el problema político esencial para el intelectual ... es saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es "cambiar la conciencia" de las gentes o lo que tienen en la cabeza, sino el régimen político, económico, institucional de producción de la verdad ... la cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma".

b) *Se impone promover otras voces, que hoy están fuera de las instituciones universitarias.* Soy bastante escéptico sobre que nuevos discursos puedan provenir de los ámbitos académicos institucionalizados, según como actualmente están configurados. ¿Pueden nuestras Universidades enfrentar con cierto éxito la ofensiva neoliberal en educación y sus discursos hegemónicos? ¿Existe un discurso crítico impulsado desde sus departamentos de educación o desde las facultades que articulan las disciplinas vinculadas al fenómeno educativo? Al menos, permítaseme dudar.

Hoy se observa que muchos docentes han aceptado (más o menos conscientemente) la idea de que sus alumnos son "clientes" inquietos por una formación profesional rápida, de acuerdo al perfil que exige el mercado laboral, conformándose una visión casi empresarial de la universidad. Las universidades son espacios vacíos de debate, que corren detrás de la acreditación y juegan el juego del mercado educativo. En algunos lugares, esto es más visible, en otros se anuncia. Tal como expresa Gimeno Sacristán (1999b, p.39): "de la Academia universitaria se puede esperar poco ya que en estos momentos está sumida en su propia crisis y está más privatizada que el resto del sistema, en el sentido de que lo que cuenta son los intereses de cada uno, la promoción asegurada. La gente valiosa se refugia en su trabajo. Se precisa una reacción social que puede venir con más probabilidad de los padres, si se les informa, y de los estudiantes, si se organizan".

c) *Hay que actuar en los intersticios del discurso dominante de las mutaciones (que los hay).* Contestar y cuestionar permanentemente las jerarquías, las posiciones y las autoridades privilegiadas por esos discursos hegemónicos en el campo de la educación y legitimados por sus intelectuales orgánicos, desde el interior mismo de las relaciones de poder y de las instituciones reproductoras.

d) *Politizar, hoy más que nunca, el campo educativo.* Generar redes para que las personas resitúen el foco de la educación, hacia una real igualdad de oportunidades. La educación pública, una estructura que debería ser más democrática y participativa, no puede quedar abandonada a las fuerzas del mercado que tiene sus propios intereses, sino que es la institución que tiene que contrarrestar los efectos perversos del mismo. De ahí que sea preciso profundizar su politización, a la búsqueda de formar personas con capacidades de analizar la sociedad, de incidir en ella. En palabras de Torres (2001, p. 240): "es preciso insistir en la necesidad de conformar en las instituciones escolares una *cultura de colaboración* a dos niveles: a) entre el profesorado y entre el alumnado, y b) con las familias y con otros colectivos interesados por la educación y la lucha contra las desigualdades sociales". Indignarse, no resignarse, no formar parte, argumentar. No caer en el pesimismo, a pesar de todo, porque admitirlo es un síntoma del avance del conservadurismo, y nada más lejos de mis intenciones. Sin ingenuidad, sin un voluntarismo gratuito, pero con decisión.

Finalmente, unas líneas para un tema que considero crucial y un tanto abandonado: el *lugar de los intelectuales* y su relación con los discursos del poder. Parecería que hoy a pocos le interesa clarificar las posiciones, no en el viejo sentido

del « de que lado estás» sino para que develar que no todo es lo mismo, que no todo da igual y que lo políticamente correcto no va de la mano con políticas de búsqueda de igualdad.

Es evidente que no se puede reivindicar su viejo rol de vanguardia y de «iluminadores-clarificadores», y que además hoy el poder político los escucha cada vez menos. Y cuando tienen sus propias ideas, sólo las pueden desarrollar bajo alguna relación de dominación más o menos consciente, no de autonomía. Sin dudas los intelectuales forman parte del privilegiado grupo que construye e intenta legitimar un discurso en los procesos de mutación del campo educativo. Para acceder a esos lugares, se «profesionalizan» y pagan el costo de tener que rebajar sus propuestas, sus críticas y por supuesto aceptar que las decisiones se adoptan en espacios alejados a su esfera de influencia y que no puede controlar ni de cerca el devenir de los acontecimientos. El otro camino es el retiro permanente a ámbitos exclusivamente académicos con una escasa o nula influencia en las prácticas sociales...lamentablemente, el divorcio intelectual-personaje de a pie parece profundizarse.

En este sentido me parecen relevantes algunas cuestiones que plantea Bourdieu (1999) y que sirven para reflexionar: sobre todo la contribución de los que se suman a los procesos de mejora, reforma -aún entendiendo que lo hacen para «cambiar desde adentro»- a la *fuerza simbólica del discurso dominante* ; como se producen y se imponen los «nuevos intelectuales» y por lo tanto una nueva definición de los mismos, y de su papel político - a mi entender, nuevos técnicos que saben mucho de como-se-hacen-las-cosas, pero con poca reflexión sobre cómo cuestionar lo evidente, los nuevos discursos encubiertos de retóricas populistas y democráticas; la defensa de este autor de un *intelectual crítico*, ya que afirma que no existe una democracia sin un auténtico contrapoder crítico; la necesidad de la *resistencia* -por supuesto, no en términos panfletarios y sin argumentos. Y transcribo lo siguiente:

Es infinitamente más fácil tomar posición en favor o en contra de una idea, un valor, una persona, una institución o una situación, que *analizar lo que es en realidad*<sup>5</sup>, en toda su complejidad. Nos apresuramos tanto más a tomar partido sobre lo que los periodistas llaman un «problema social», cuanto más incapaces somos de analizarlo y comprender su sentido, a menudo totalmente contrario a la intuición etnocéntrica» y en otro párrafo dice: «¿porque se ha pasado del intelectual comprometido al intelectual «desentendido»? En parte, porque los intelectuales son depositarios del capital cultural y, aunque sean dominados con respecto a los dominantes, forman parte de éstos...participan confusamente de la ideología de la competencia» (Bourdieu, 1999, p.75).

Estoy convencido de que vivimos tiempos de confusión y a veces tengo la sensación de que muchas veces se hace algo así como *intercambiar servicios «ideológicos» por posiciones de poder* -nombramientos, coordinaciones, interesantes sueldos, un lugar en el escenario y sobre todo en la tarima, una voz que puede ser escuchada por más gente.

---

5 La cursiva es mía.

Pero no todo es negativo, pues hoy se abren otros espacios de actuación para los intelectuales en educación. Desde las pequeñas asociaciones barriales hasta el trabajo con los docentes; desde la publicación de artículos en revistas de divulgación hasta la escritura de libros no orientados exclusivamente a la comunidad académica. Desde la óptica de un intelectual progresista, se hace importante influir en los agentes educativos para que los posibles cambios que se promueven desde la esfera política encuentren un colectivo abierto a esas propuestas. Esto es *trabajar sobre el sentido común*, afectándolo, develando, interrogando. Cambiando los lenguajes y a partir de allí las prácticas. Al reconvertir el sentido común, también reconvertimos las prácticas. Como bien sostiene Bourdieu (1999, p.84): «lo que define al intelectual es la libertad con respecto a los poderes, la crítica de los tópicos, la demolición de las alternativas simplistas, la restitución de la complejidad de los problemas». Por estos caminos andamos, buscando siempre. Que las mutaciones no nos muten.

## Bibliografía

- ACCARDO, A. Y CORCUFF, P. (2003) *Imperceptible traición de los intelectuales*. En La educación no es una mercancía. Selección de artículos de Le Monde Diplomatique (pp. 49-56). Santiago: Aún Creemos en los Sueños.
- ANGULO, J. (1999) *El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo*. En AA.VV (1999), Escuela pública y sociedad neoliberal (pp.17-38). Madrid: Miño y Davila.
- BALL, S. (1993) *La gestión como tecnología moral*. En Ball, S (comp.), Foucault y la educación. Disciplinas y saber (pp.155-168). Madrid: Morata.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1991) *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (2004) *Formatos de la organización escolar y producción de sujetos*. Revista Argentina de Educación, año XIX, 28 (pp. 7-30), Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1999) *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DIAZ, M. (1995) *Aproximaciones al campo intelectual de la educación*. En Larrosa, J. (ed.), Escuela, poder y subjetivación (pp.333-366). Madrid: La Piqueta.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001) *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FOUCAULT, M. (1970) *El orden del discurso*. Barcelona: Pre-Textos.
- FOUCAULT, M. (1992) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- GALLART, M.A. et al (1995) *Competencias laborales: tema clave de la articulación educación-trabajo*. Boletín Latinoamericano de Educación y Trabajo. CIID-CNEP 6 (2).
- GEERTZ, C. (1994) *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- GENTILI, P. (1998) *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América latina*. En aa.vv. (1998), Neoliberalismo vrs. Democracia (pp. 102-129). Madrid: La Piqueta.

- GENTILI, P. (2001) *El (o)caso de la sociología de la educación en tiempos neoliberales. Privatización del espacio público y reconversión intelectual*. En Revista de Educación, 324, 49-60.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998a) *Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación*. En AA.VV., Neoliberalismo vrs. Democracia. (pp. 130-159). Madrid: La Piqueta
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998b) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999a) *La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado*. En AA.VV., Escuela pública y sociedad neoliberal. (pp.65-82). Madrid: Miño y Davila.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999b) *En defensa de la escuela pública*. En Revista Archipiélago, 38, 30-39.
- PETERS, M., MARSHALL, J. Y FITZSIMONS, P. (2000) *Managerialism and educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism, and the doctrine of self-management*. En Burbules, N. y Torres, C. (eds.) Globalization and education. Critical perspectives (pp.109-132). London: Routledge.
- POPKEWITZ, T. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, T. (1996) *El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil*. En Pereyra, M. y otros (eds.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos (pp. 119-166). Barcelona: Pomares-Corredor.
- POPKEWITZ, T. (1998) *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación*. Sevilla: Ediciones MCEP.
- POPKEWITZ, T. (1999) *Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder*. En Imbernón, F. (comp), La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato (pp.121-146). Barcelona: Graó.
- SANTOS GUERRA, M. (1999) *Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas*. En AA.VV., Escuela pública y sociedad neoliberal (pp. 83-112). Madrid: Miño y Davila.
- SEPÚLVEDA, L. (2001) *El concepto de competencias laborales en educación. Notas para un ejercicio crítico*. Santiago de Chile.
- TADEU DA SILVA, T. (1997) *El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?*. En Veiga Neto, J. (comp.), Crítica posestructuralista y educación (pp. 273-290). Barcelona: Laertes
- TADEU DA SILVA, T. (2000) *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: MCEP.
- TEDESCO, J. (1995) *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Santillana.
- TORRES, J. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata: Madrid.
- VARELA, J. (1998) *La escuela pública no tiene quién le escriba*. En AA.VV., Neoliberalismo vrs. Democracia (pp. 83-101). Madrid: La Piqueta.