

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Juan Arturo Maguiña Agüero

**POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PERÚ EN LA TRANSICIÓN DEL SIGLO XX AL SIGLO
XXI: DEL TRABAJO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO AL EMPRENDEDORISMO EN
LA EDUCACIÓN**

Belo Horizonte

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Juan Arturo Maguiña Agüero

**POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PERÚ EN LA TRANSICIÓN DEL SIGLO XX AL SIGLO
XXI: DEL TRABAJO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO AL EMPREENDEDORISMO EN
LA EDUCACIÓN**

Tese apresentada ao Doutorado LatinoAmericano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente do Programa de PósGraduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Política e Formação Humana

Orientadora: Professora Doutora Rosemary Dore Heijmans

Belo Horizonte

2019

Ficha catalográfica

M213p T	<p>Maguiña Agüero, Juan Arturo, 1969- Política educativa en el Perú en la transición del siglo XX al siglo XXI [manuscrito] : del trabajo como principio educativo al emprendedorismo en la educación / Juan Arturo Maguiña Agüero. - Belo Horizonte, 2019. 253 f. : enc, il.</p> <p>Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Rosemary Dore Heijmans. Bibliografia: f. 245-253.</p> <p>1. Marx, Karl, -- 1818-1883 -- Crítica e interpretação -- Teses. 2. Gramsci, Antonio, -- 1891-1937 -- Crítica e interpretação -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Educação -- História -- Peru -- Teses. 5. Educação e Estado -- Peru -- Teses. 6. Empreendedorismo -- Peru -- Teses. 7. Neoliberalismo -- Peru -- Teses. 8. Trabalho -- Aspectos sociais -- Peru -- Teses. 9. Peru -- Educação -- História -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Heijmans, Rosemary Dore. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 379.8</p>
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
 Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

"POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PERÚ EN LA TRANSICIÓN DEL SIGLO XX AL
SIGLO XXI: DEL TRABAJO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO AL
EMPRENDEDORISMO EN LA EDUCACIÓN"

..

JUAN ARTURO MAGUIÑA AGUERO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Rosemary Dore Heijmans - Orientador
 UFMG

Prof(a). Suzana dos Santos Gomes
 UFMG

Prof(a). Eduardo Magrone
 UFJF

Prof(a). Sabina Maura da Silva
 CEFET-MG

Prof(a). Monica Teixeira Amorim
 UNIMONTES

Professora Dra. Andrea Moreno
 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
 Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2020.

*Dedicado a Sofía,
Para que florezca siempre,
Para que nunca, nunca, deje de ser Sofía.
Para que Sofía profundice sus raíces
Y eleve su pensamiento.*

Agradecimientos

A mi orientadora, Rosemary Dore Heijmans, porque si no fuera por ella no estaría aquí; por sus críticas filudas, precisas y certeras; por su comprensión de mis dificultades y limitaciones; por su paciencia con mis retrasos.

A las profesoras cualificadoras de mi avance de tesis, Suzana dos Santos Gomes y Sabina Maura da Silva, porque con sus críticas y sugerencias iluminaron mi camino.

A los profesores que forman esta banca, titulares y suplentes, por su amabilidad y paciencia en leer mi tesis y juzgar sus méritos y deméritos.

A los profesores que me dieron aula en el Postgrado y a los Profesores que impulsan con constancia y buena voluntad el Doctorado Latinoamericano de Educación, porque ellos abrieron generosamente la puerta de su facultad y de sus inspiradoras aulas.

A quienes fomentan y defienden a la Universidad pública brasileña, autónoma y con calidad, porque sin ellos, yo y muchos otros, tal vez no habríamos investigado nada.

A mis recordados colegas brasileños, por su cortesía en las aulas que compartimos. A Joao y Mariana, por los libros que me obsequiaron, a Joaquim y Denise, por su espíritu latinoamericano, a Herbert por sus buenos datos, a Kakaih, por su solidaridad en un momento de urgencia y por su combativo humor, a Ageu, por abrirme la puerta de su casa y brindarme una necesaria temporada de relajo.

A mis compatriotas peruanos y casi peruanos: Ronal, Mychelle, Daniel, Maria José, no sé si ellos saben por qué, pero yo sí sé cuánto les debo; a Edgar y Janett, de cuya experiencia aprendí que es posible vivir y trabajar honestamente, esquivando y retirando las piedras que bloquean el camino, caer y levantarse y seguir caminando sin desviarse, sin perder la dignidad ni la fe ni el buen humor.

Finalmente, agradezco a mi familia grande y pequeña, incluidos los nuevos miembros, porque el amor de ellos me compromete y me dio, me da y me seguirá dando energía y fuerza. A papá y mamá, queridos viejos, porque ustedes nos guiaron para ser personas correctas.

Cuando pienso en todas las personas aquí mencionadas y hago mi balance personal, sus hechos pesan más que las palabras.

Tengo una deuda y la pagaré: continuando en el camino de la investigación.

RESUMEN

POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PERÚ EN LA TRANSICIÓN DEL SIGLO XX AL SIGLO XXI: DEL TRABAJO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO AL EMPRENDEDORISMO EN LA EDUCACIÓN

La investigación propuso como problema el estudio de las ideas educativas manifestadas en el Perú contemporáneo, en el tránsito del siglo XX al XXI. Nuestro problema de investigación se expresa en la pregunta: ¿Cuáles fueron los planteamientos de la política educativa y de las ideologías hegemónicas y subalternas en el Perú durante la transición del siglo XX al XXI con respecto a los propósitos de la educación en su relación con el trabajo? Los años de 1990 y 2000, corresponden al inicio y al final del régimen autoritario del presidente Alberto Fujimori. Fue seleccionado este periodo pues corresponde a los años en que se produjo la implementación de la política educacional llamada “Modernización educativa” (1992-2000) y que consistió en la implementación del modelo educativo neoliberal recetado por el Banco Mundial y diversos organismos supranacionales. Los referentes teóricos de esta investigación son Karl Marx y Antonio Gramsci. De estos pensadores tomamos y problematizamos sus concepciones sobre la cultura, la intelectualidad y la educación en su relación con el trabajo como expresión humana fundamental. Consideramos pertinentes las ideas de estos pensadores, pues ellos tuvieron una visión crítica del orden hegemónico establecido, la cual aún conserva su vigencia para entender el mundo de hoy. El análisis que ellos realizaron, aun cuando tenía una base ideológica y objetivos políticos, no estuvo carente de consistencia filosófica y científica. De Marx tomamos la tesis del trabajo como actividad por la que el hombre transforma lo existente para satisfacer sus necesidades físicas y construir su mundo espiritual. De Gramsci tomamos la constatación del rol de los intelectuales como funcionarios orgánicos no autónomos y dependientes de los grupos sociales cuyos intereses representan. Nuestro objetivo, partiendo de los postulados marxista y gramsciano, es mostrar las interrelaciones entre el plano de los postulados ideológicos y la producción intelectual como elementos de construcción y sostenimiento de la política educativa peruana en el período indicado. Esta investigación contribuye a acrecentar los conocimientos en el área de la historia de las ideas educativas en el Perú y en el área del diseño e implementación de políticas públicas en la educación peruana.

PALABRAS CLAVE: Perú, educación, Marx, Gramsci, neoliberalismo, trabajo, emprendedorismo

RESUMO

POLÍTICA EDUCACIONAL NO PERU NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI: DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCACIONAL AO EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO

A presente pesquisa propôs como problema o estudo das ideias educacionais manifestadas no Peru contemporâneo, na transição do século XX para o XXI. Nosso problema de pesquisa está expresso na pergunta: Quais foram as abordagens à política educacional e às ideologias hegemônicas e subalternas no Peru durante a transição do século XX para o século XXI, com relação aos propósitos da educação em relação ao trabalho? Os anos de 1990 e 2000 correspondem ao início e ao fim do regime autoritário do presidente Alberto Fujimori. Aquele período foi selecionado por corresponder aos anos em que houve a implementação da política educacional chamada "Modernização educativa" (1992-2000) e consistiu na implementação do modelo educacional neoliberal, prescrito pelo Banco Mundial, e vários organismos supranacionais. Os referentes teóricos desta pesquisa são Karl Marx e Antonio Gramsci. A partir desses pensadores, extraímos e problematizamos suas concepções de cultura, intelectualidade e educação em sua relação com o trabalho como expressão humana fundamental. Consideramos relevantes as ideias desses pensadores, devido à sua visão crítica da ordem hegemônica estabelecida, que ainda mantém sua validade para entender o mundo de hoje. A análise que fizemos, mesmo sustentada numa base ideológica e apresentando objetivos políticos, mantinha sua coerência filosófica e científica. De Marx, tomamos a tese do trabalho como uma atividade pela qual o homem transforma o que existe para satisfazer às suas necessidades físicas e construir seu mundo espiritual. De Gramsci, tomamos nota do papel dos intelectuais como funcionários orgânicos não autônomos e dependentes dos grupos sociais cujos interesses eles representam. Nosso objetivo, com base dos postulados marxista e gramsciana, é mostrar as inter-relações entre o plano de postulados ideológicos e produção intelectual como elementos de construção e manutenção da política educacional peruana no período indicado. Esta pesquisa contribui para ampliar o conhecimento na área da história das ideias educacionais no Peru e na área de concepção e implementação de políticas públicas na educação peruana.

PALAVRAS-CHAVE: Peru, educação, Marx, Gramsci, neoliberalismo, trabalho, empreendedorismo

ABSTRACT

EDUCATIONAL POLICY IN PERU IN THE TRANSITION OF THE XX CENTURY TO THE XXI CENTURY: FROM WORK AS EDUCATIONAL PRINCIPLE TO ENTREPRENEURSHIP IN EDUCATION

The research proposed as a problem the study of educational ideas manifested in contemporary Peru, in the transition from the 20th to the 21st century. Our research problem is expressed in the question: What were the approaches of educational policy and hegemonic and subordinate ideologies in Peru during the transition from the 20th to the 21st century regarding the purposes of education in relation to the job? The years of 1990 and 2000 correspond to the beginning and end of the authoritarian regime of President Alberto Fujimori. This period was selected because it corresponds to the years in which the implementation of the educational policy called "Educational Modernization" occurred (1992-2000) and which consisted of the implementation of the neoliberal educational model prescribed by the World Bank and various supranational organizations. The theoretical references of this research are Karl Marx and Antonio Gramsci. From these thinkers we take and problematize their conceptions of culture, intellectuality and education in relation to work as a fundamental human expression. We consider pertinent the ideas of these thinkers, since they had a critical vision of the established hegemonic order, which still maintains its validity to understand the world of today. Their analysis, even when it had an ideological basis and political objectives, was not without philosophical and scientific consistency. From Marx we take the thesis of work as an activity by which man transforms what exists to satisfy his physical needs and build his spiritual world. From Gramsci we take the confirmation of the role of the intellectuals as non-autonomous organic officials and dependent on the social groups whose interests they represent. Our objective, starting from the Marxist and Gramscian postulates, is to show the interrelationships between the plane of the ideological postulates and the intellectual production as elements of construction and maintenance of the Peruvian educational policy in the indicated period. This research contributes to increasing knowledge in the area of the history of educational ideas in Peru and in the area of design and implementation of public policies in Peruvian education.

KEY WORDS: Peru, education, Marx, Gramsci, neoliberalism, work, entrepreneurship

LISTA DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadro	Tema	Capítulo	Página
Cuadro 1:	Marco conceptual de los indicadores	V	153
Cuadro 2:	Ejes y estrategias de las orientaciones de política educacional en los Noventa	V	157
Cuadro 3:	Distribución de empréstitos del BM/IDA para Latinoamérica entre los años 1963 y 1971 para el sector educación.	V	163
Cuadro 4:	Los Ministros de Educación del Perú de la década de 1990	VI	183
Cuadro 5:	Lima Metropolitana. PEA total por nivel de empleo, 1975-2004 (cifras relativas)	VI	191
Cuadro 6:	Gobiernos y acciones de política educativa 1992-2016	VII	235
Figura 1:	Pasta del libro <i>Respuestas para los 90's</i>	VII	215
Figura 2:	Pasta del libro <i>Economía para todos</i>	VII	223
Figura 3:	Portada y contraportada del díptico <i>Educación para el trabajo</i>	VII	234

SIGLAS

Siglas	Nombre	Ámbito de acción	Sede
AECI	Agencia Española para la Cooperación Internacional	España/Internacional	España
AID	Agencia Internacional para el Desarrollo	USA/Internacional	USA
BCRP	Banco Central de Reserva del Perú	Perú	Perú
BID	Banco Interamericano de Desarrollo	América	USA
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento	Mundial	USA
BM	Banco Mundial (integra el BM)	Mundial	USA
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica	Brasil	Brasil
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe	América Latina	Chile
DESCO	Centro de Promoción y Desarrollo	Perú	Perú
ENET	Escuela Nacional de Educación Técnica	Argentina	Argentina
EPT	Educación para el Trabajo	Perú	Perú
ESAN	Escuela de Administración de Negocios para Graduados	Perú	Perú
IEP	Instituto de Estudios Peruanos	Perú	Perú
ILD	Instituto Libertad y Democracia	Perú	Perú
ILEE	Instituto para el Liderazgo Estratégico de España	España	España
INACAP	Instituto Nacional de Capacitación	Chile	Chile
INDECOPI	Instituto de Defensa del Consumidor y de la Propiedad Intelectual	Perú	Perú
INFES	Instituto Nacional de Infraestructura Educativa	Perú	Perú
IPN	Instituto Politécnico Nacional	México	México
IPP	Instituto de Pedagogía Popular	Perú	Perú
IDA	International Development Association (integra el BM)	Mundial	USA
FMI	Fondo Monetario Internacional	Mundial	USA
GRADE	Grupo de Análisis para el Desarrollo	Perú	Perú
GTZ	Deutsche Gesellschaft für. Technische Zusammenarbeit (Agencia Alemana de Cooperación Técnica)	Alemania/Internacional	Alemania
MECEP	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana	Perú	Perú
MED	Ministerio de Educación	Perú	Perú
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas	Perú	Perú

MERCOSUR	Mercado Común del Sur	Sudamérica	Uruguay
MINEDU	Ministerio de Educación	Perú	Perú
NEP	Nuevo Enfoque Pedagógico	Perú	Perú
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	Internacional	Francia
ONG	Organización No Gubernamental	Local, nacional, internacional	---
OREALC	Oficina para la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (integra la UNESCO)	América Latina y Caribe	Chile
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo	Internacional	USA
PREAL	Programa de Promoción de Reforma Educativa de América Latina y el Caribe	USA/América Latina	---
PUCP	Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú/Vaticano	Perú
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje	Colombia	Colombia
SENAI	Serviço nacional de aprendizaje industrial.	Brasil	Brasil
SENATI	Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial	Perú	Perú
SNET	Sistema Nacional de Educación Tecnológica	México	México
SUNAT	Superintendencia Nacional de Administración Tributaria	Perú	Perú
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)	Mundial	Francia
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia o Unicef)	Mundial	USA
USAID	United States Agency for International Development	Mundial	USA
WB	World Bank	Mundial	USA

SUMARIO

Introducción	16
Motivaciones personales sobre el tema de investigación.....	16
Justificación de la investigación.....	19
Marco histórico-social del tema de la investigación.....	25
Problema, hipótesis y objetivos de la investigación.....	29
Método de investigación.....	33
Organización del informe de tesis.....	34
Capítulo I.	
EL PENSAMIENTO MODERNO SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO	37
1.1. El nacimiento de las ideas educativas modernas.....	41
1.2. La concepción económica moderna del trabajo.....	47
Capítulo II.	
MARX: IDEAS SOBRE EDUCACIÓN, TRABAJO Y DESHUMANIZACIÓN LABORAL	55
2.1. El trabajo en El Capital (1867).....	61
2.2. Profesión y felicidad en las “Reflexiones de un Joven en La Elección de una Profesión” (1835).....	65
2.3. Trabajo enajenado y cretinización en los “Manuscritos económico-filosóficos de 1844”.....	69
2.4. De la educación pública y gratuita a la educación popular: “Manifiesto comunista” (1848) y “Crítica al Programa de Gotha” (1875).....	73
2.5. Alcance del pensamiento marxiano sobre la educación y su vinculación al trabajo.....	76
Capítulo III.	
GRAMSCI: LA ESCUELA-TRABAJO COMO ESPACIO DE LUCHA INTELLECTUAL POR LA HEGEMONÍA	79
3.1. Los apuntes de Gramsci sobre los intelectuales en el cuaderno 12.....	82
3.2. Las clases sociales y sus intelectuales.....	86
3.3. Los tipos de intelectuales desde la perspectiva de su identificación con las clases sociales.....	89
3.4. La clase social en el poder: entre la dominación y la hegemonía.....	93
3.5. La formación del hombre conformista en “Americanismo y fordismo”.....	95
3.6. Los centros de producción de intelectuales y sus jerarquías: escuela, partido, Estado.....	98
3.7. El nuevo intelectual.....	100
3.8. El ideal educativo de Gramsci: entre el ideal clásico y el ideal industrial.....	105
3.9. Civilización tradicional y la escuela “desinteresada”.....	108
3.10. El trabajo como principio educativo.....	111
3.11. La organización académica del futuro.....	117
Capítulo IV.	
LA IDEOLOGÍA NEOLIBERAL Y LA INTRUSIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL DOGMA MERCADOCENTRICO	120
4.1. El totalitarismo fundamentalista neoliberal.....	122
4.2. El camino del neoliberalismo desde la teoría económica hasta la ideología totalitaria.....	126
4.3. La intrusión del neoliberalismo en la educación: desarrollar la competencia de la productividad para formar el capital humano.....	131
4.4. El argumento neoliberal para la educación: La teoría del capital humano.....	134

Capítulo V.

EL CONTROL NEOLIBERAL DE LAS POLÍTICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA.....	142
5.1. Década de 1970: La introducción del neoliberalismo en Chile.....	144
5.2. La década de 1980, “la década perdida”	145
5.3. La década de 1990: la generalización del neoliberalismo en la educación latinoamericana.....	148
5.4. La propuesta neoliberal para Latinoamérica con respecto a la relación educación–trabajo.....	160
5.5. Neoliberalismo para tercermundistas: libre mercado con democracia formal y trabajo precario.....	164

Capítulo VI.

EL REGIMEN NEOLIBERAL DE ALBERTO FUJIMORI Y SUS MEDIDAS DE REFORMA EDUCATIVA.....	170
6.1. El Perú de la década de 1990: la captura neoliberal del Estado.....	170
6.2. La “modernización educativa” neoliberal.....	173
6.3. Los tecnócratas: El rol de los intelectuales neoliberales en la reforma educativa del régimen fujimorista.....	176
6.4. La literatura de autoayuda en un contexto de flexibilización laboral como vehículo de difusión de la nueva axiología neoliberal en el Perú.....	187
6.5. El proyecto neoliberal fujimorista de “mejoramiento de la calidad” de la educación peruana.....	194

Capítulo VII.

“ECONOMÍA DE MERCADO PARA TODOS... LOS EMPRENDEDORES”: LA IDEA .NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI.....	208
7.1. El nuevo rostro del Perú de los noventas: Lima andinizada.....	208
7.2. El camino del “líder emprendedor”, arquitecto del nuevo Perú.....	212
7.3. El aporte tecnocrático neoliberal para la construcción de la imagen ideal del “emprendedor” peruano: Kuczynski y Ortiz de Zevallos.....	215
7.4. Los textos escolares: “Economía (neoliberal) para todos”	223
Consideraciones finales.....	236
Bibliografía.....	245

“El otrora poseedor del dinero abre la marcha como *capitalista*; el poseedor de fuerza de trabajo lo sigue como *su obrero*; el uno, significativamente, sonríe con ínfulas y avanza impetuoso; el otro lo hace con recelo, relucante, como el que ha llevado al mercado su propio pellejo y no puede esperar sino una cosa: *que se lo curtan*.”

(Marx. *El capital. Libro primero, sección segunda, capítulo IV, párrafo 3, pg. 214*)

INTRODUCCIÓN

Motivaciones personales sobre el tema de investigación

El tema escogido responde a nuestras necesidades personales de entender cuáles son los fundamentos teóricos del modelo educativo actualmente vigente en el Perú, el cual data de la década de 1990. El conocimiento de tales fundamentos ayudará a entender la lógica, cualidades, aciertos, desaciertos y el porqué de la permanencia del modelo referido.

Nuestra motivación personal por este tema se explica en el hecho de que viví como escolar los últimos años del viejo modelo educativo ---*postvelasquista* pues se la había quitado el elemento nacionalista pero aún conservaba el elemento humanista---. Luego, en la década de 1990 ---época de mi tema de estudio--- asumí el ejercicio docente comprometido socialmente en instituciones de educación popular que se guiaban por un discurso marxista basado en los manuales de la Academia de Ciencias de la Unión de la República Socialista Soviética (URSS), un Estado poderoso, pero, en esa época, ya en descomposición.

Esta situación de nuestra vida nos puso en una posición equivalente a estar en el medio del río, refugiado en un islote frágil ---donde los profesores se aferraban a dogmas de un mundo soviético que se derrumbaba--- entre dos riberas con paisajes muy distintos. En una ribera contemplaba el paisaje pintado por el viejo ideario educativo nacionalista y humanista velasquista y sus rezagos y en la otra ribera miraba el novedoso ideario educativo de la aldea global individualista y competitiva pintado por el neoliberalismo, nombre que, en esa época, confieso que no sabía que significaba exactamente.

Esta situación de estar en un islote que se inundaba, entre dos riberas con paisajes culturales muy distintos, nos generó un conflicto intelectual. Este conflicto de ideas se complicó aún más cuando en la universidad simultáneamente aprendíamos de los viejos académicos, formados en el pensamiento marxista pre-perestroika y luego, percibíamos como, muchos de ellos, se esforzaban en virar hacia un pensamiento post-marxista de “tercera vía”, y en plena marcha, de un año para el otro, cambiaban de lenguaje y de conceptos. Inicialmente, pensamos

incomprensivamente que era por temor a ser vinculados con la organización subversiva “Sendero Luminoso”, pero la radicalización de su cambio de lenguaje nos llevó a dudar que sólo el miedo fuera el motivo.

Los conceptos que antes empleaban los profesores que enseñaban en nuestra combativa universidad, la más antigua del continente americano, ya no eran, como antes, “dialéctica y revolución”, “violencia y lucha armada”, “proletariado”, “ideología”, “lucha de clases”, “alienación”, “base material de la sociedad”, “superestructura cultural”, “capitalismo”, “imperialismo”. No. Ahora eran nuevas palabras: “teoría de los juegos y teoría del caos”, “cultura de paz y negociación social”, “subalternidad”, “estudios de género”, “fin de las ideologías”, “diálogo y consenso social”, “campos y habitus”, “aldea global”, “postmodernidad”, etc.

Pero no era sólo cambio de palabras. Era evidente que el lenguaje de lucha había desaparecido y había sido reemplazado por otras expresiones, menos “conflictualistas”.

De pronto, en nuestra universidad, cuando ya estábamos de salida, a inicios de la década de 1990, aparecieron entre los estudiantes dos tipos de grupos intelectuales de los que, como modesto estudiante de Derecho, pero lector autodidacta y asistemático de literatura, historia y filosofía no sabía casi nada: los “círculos de estudios postmodernos” y los “círculos de estudio neoliberales”. Seguíamos con nuestra diversidad de hermosas lecturas humanistas, en los manuales marxistas que no convencían mucho y con lecturas de normas jurídicas sumamente técnicas y abstractas.

Cuando retornamos para completar los estudios de segunda carrera académica ---Educación o Pedagogía---, alrededor del año 2000, en la nuestra *alma mater*, universidad pública y otrora crítica y combativa (antes de la década de 1990), muchos profesores de la Facultad de Educación, que a inicios de la década de 1990 eran muy críticos con el modelo educativo neoliberal que impuso el régimen fujimorista, ahora hacían loa y alabanza del modelo antes denostado e incluso aplicaban las estrategias, supuestamente constructivistas, antes criticadas en sus aulas universitarias, aún cuando estas habían sido diseñadas para la escuela básica; la rutina de cada aula o clase era: primero formar grupos de estudio; luego leer durante la clase “separatas”, descontextualizadas de su cuerpo teórico (algunas de estas separatas

habían sido separadas, extraídas de manuales, otras eran artículos de revistas, otras eran fragmentos de capítulos de libros); luego de la lectura había que hacer “papelógrafos” con organizadores gráficos sobre lo que habíamos comprendido; luego exponer colectivamente; finalmente, como un rito, los colegas aplaudían y el profesor nos felicitaba a los expositores, pero no nos criticaba “para no bajarnos nuestra autoestima”. En eso devinieron las clases en la facultad de educación de nuestra vieja y querida universidad. En poco tiempo nos enteraríamos que la facultad tenía lucrativos convenios con el Ministerio de Educación para capacitar a profesores de escuela en los métodos constructivistas diseñados en la década de 1990, y eran los profesores de la facultad los que daban esas capacitaciones, aún cuando algunos de estos nunca habían enseñado en escuelas básicas y otros hacía muchos años ya no ejercían la docencia escolar. Además, casi ninguno, por no decir ninguno, de nuestros profesores era investigador en temas educativos ni en otros; eran profesores enseñantes, nada más.

Esta situación de tener múltiples preferencias intelectuales, en aquellos tiempos, nos hacían un estudiante disperso pero de horizonte amplio, de estar personalmente en medio de una lucha de teorías e ideologías, que lejos de haber llegado a su fin por agotamiento intelectual, simplemente eran desplazadas unas ideas por otras ideas, debido a modas, coyunturas políticas o económicas locales e internacionales, nos acrecentó el conflicto cognitivo y dispersión intelectual que ---en aquellos tiempos en que se promovía la ultraespecialización profesional—no era rentable laboralmente. Es más: aquellas corrientes de pensamiento nos ponían en absurdos dilemas éticos, como tener que elegir excluyentemente entre la “igualdad”, la “libertad” o la “fraternidad”, como si alguno de esos valores fuera más importante que los otros y pudiera seguir siendo valioso separándolo de los demás o como si tuvieran un valor relativo y ambiguo. Los principios de la Ilustración siguen vigentes y siguen siendo necesarios.

En aquellos tiempos, los jóvenes universitarios y los hombres politizados debíamos decidir entre ser de “izquierda” o de “derecha”, o ser “cristianos de la Teología de la Liberación” o “ser cristianos del Opus Dei”, entre “estar con los pobres” o “aprender de los ricos”, entre leer a Marx y Lenin o leer al padre Gustavo Gutiérrez y a Paulo Freire o leer a Von Mises y Hayek o leer a Jeremy Rifkin y André Gorz. Esos fueron nuestros dilemas en la década de 1990, pero muchos otros en nuestro País no se hicieron problemas: unos se convirtieron en subversivos

armados y murieron o fueron a las cárceles, otros se subieron al camión neoliberal, y muchos otros, la mayoría, se dedicaron a trabajar y a leer, no a Paulo Freire, sino a Paulo Coelho, Deepak Chopra y el “Arte de la Guerra” de Sun-Tzu (aplicado, sin duda, al *marketing* y a la administración de empresas).

Pareciera que aquella época “revolucionaria”, la década de 1990, de cambio de paradigmas culturales, ya culminó y se ha asentado con éxito el nuevo paradigma cuya frase emblemática y global podría ser “libre mercado, competitividad y emprendedorismo para cada todos y cada uno” (¿acaso el “todos” ya debería eliminarse del vocabulario social). Atrás quedaron los lemas nacionales “Orden y progreso” o “Por la razón y la fuerza” o el suizo “*Unus pro omnibus, omnes pro uno*”, popularizado por Alejandro Dumas.

Hoy estamos viviendo los tiempos de la homogenización de la sociedad humana que se podrían expresar en el viejo lema norteamericano, “*E pluribus unum*”, pero en un nuevo sentido, no en el primigenio de “unidad”, sino en el sentido de “homogeneidad”.

Antes y en el proceso de elaboración de esta tesis, nos retumba una pregunta “¿Cuáles son las alternativas al paradigma neoliberal?” y siempre sigamos pensando en una misma alternativa: “Libertad, igualdad, fraternidad”.

Justificación de la investigación

El hombre primitivo para sobrevivir tuvo que “aprender” a producir herramientas. Nuestros primeros antepasados homínidos no eran corpulentos como un gorila, no eran veloces como una pantera ni tenían las destructoras garras y colmillos del tigre dientes de sable, pero todo ser vivo para poder sobrevivir siempre tiene que aprovechar alguna ventaja desarrollada a lo largo de su proceso evolutivo.

Como una consecuencia de ciertos rasgos primigenios que evolucionaron en el marco de la lucha por la existencia, nuestro ancestro poseía tres ventajas correlacionadas que nosotros hoy aún las conservamos: un andar bípedo que permitía otear con mayor amplitud en el horizonte, unas manos muy hábiles para la manipulación de objetos y una gran capacidad de adaptación manifestada en el oportunismo y en la dieta omnívora.

Estas tres ventajas fueron decisivas y básicas para la historia humana, pues permitieron, manipular objetos y transformarlos para desarrollar en primer momento la psicomotricidad y en segunda instancia el pensamiento abstracto.

El siguiente desafío fue hacer más eficiente la búsqueda de alimentos y para ello tuvo que establecer una organización colectivista con sus congéneres y desarrollar un lenguaje cada vez más completo, complejo y abstracto, con lo cual se produjo la expansión del potencial del cerebro.

A partir de lo expuesto, podemos identificar las funciones básicas que ha tenido y tiene el trabajo, como actividad apreendida, no innata, en el proceso vital del colectivo humano:

1° El trabajo es una actividad creativa que permite a corto plazo el desarrollo de la inteligencia y a largo plazo la expansión del cerebro (base orgánica de la inteligencia).

2° La necesidad de optimizar el trabajo obliga al hombre a socializar con sus congéneres, es decir, a estrechar los vínculos de convivencia con sus semejantes a través de mecanismos como la organización laboral eficiente y la comunicación.

3° El trabajo es el resultado de un proceso de aprendizaje con fines inmediatamente prácticos y simples, pero en su proceso de desarrollo se va tornando más mediato, más abstracto y más complejo.

El trabajo surgió como respuesta a la necesidad de supervivencia, pero su consecuencia no fue solo conseguir ese objetivo. El trabajo, sobre todo, liberó al hombre de la inconsciencia de la bestialidad y lo elevó a las cumbres de la racionalidad creadora. El hombre al tener que trabajar para poder sobrevivir se vio obligado a esforzar al máximo nivel su inteligencia y con ello se impuso sobre las otras especies vivientes de la Tierra.

Toda sociedad debe resolver un problema básico: sobrevivir. Para ello inevitablemente debe realizar dos tareas:

1º Producir los bienes y servicios necesarios o requeridos

2º Distribuir y consumir los bienes y servicios producidos

De la manera como se cumplen aquellas dos tareas fundamentales deriva el problema social del trabajo. Pero, se ¿todos los miembros de la sociedad producen, es decir, trabajan todos los hombres? ¿Los frutos del trabajo son distribuidos equitativamente entre toda la población, o dicho de otra manera, los bienes y servicios producidos son distribuidos de acuerdo a las necesidades de cada miembro de la sociedad? La respuesta a estas dos interrogantes nos servirá para conocer el tipo de sociedad existente, en aspectos tales como el ejercicio del poder político, la cultura social, el sistema educativo, etc. El trabajo no es sólo la expresión de la economía de la sociedad, es más que eso, es la manifestación de la vida política, moral y ética del colectivo social.

En la civilización contemporánea las personas trabajan por diversos motivos. En la sociedad capitalista la mayoría indudablemente trabaja por dinero. Es excepcional el grupo de personas que trabajan por otras motivaciones, algunos trabajan por placer, otros por prestigio, otros por poder, otros por responsabilidad social o espíritu altruista. Estas causas pueden darse por separado, pero lo normal es que confluyan unas con otras en una relación de equilibrio muy variado. Para muchos el trabajo es básicamente una fuente de prestigio y de ascenso social, por ello algunas profesiones gozan de mayor de estatus social que otras. El trabajo también da poder; una buena remuneración supone el poder, un elevado cargo directivo otorga poder, el solo hecho de tener un empleo en determinadas instituciones produce una sensación psicológica de superioridad. Para otros el realizar determinado tipo de trabajo es un deber ético autoimpuesto, el trabajo se convierte en un medio para obtener beneficios para el prójimo, es el trabajo como entrega, sacrificio altruista. Finalmente, el trabajo puede ser simplemente un medio para que el individuo pueda socializar y estrechar sus vínculos interpersonales a través del trabajo en equipo, la amistad, la coincidencia de caracteres e ideas, etc.

Es evidente que las motivaciones económicas siempre han sido decisivas en el trabajo humano, pero no son tan obvias las demás motivaciones. Por ejemplo ¿es posible trabajar por placer? Sí, sobre todo cuando el trabajo realizado es agradable se convierte en un entretenimiento o como una oportunidad de realización. Justamente aquí tocamos el tema del ocio que muchos podríamos erradamente considerarlo como opuesto al trabajo. El ocio es más un estado mental que una actividad específica. Ocio puede ser sentarse a ver la televisión o arreglar las plantas del jardín o fabricar un mueble o ver la televisión. Lo que caracteriza al

ocio es su carácter de actividad placentera y querida por el individuo y que le genera satisfacción y relajamiento. Definido de esa manera el ocio, el trabajo placentero, aun cuando sea por una remuneración, es también una forma de ocio. El ocio cuando es trabajo es productivo. En realidad, el trabajo y la educación bien pueden tener como una bisagra articuladora al ocio, pues este al ser actividad placentera, facilita la motivación para el aprendizaje en el trabajo. Si el trabajo productivo es placentero, se convierte en ocio creativo y este pasa a ser una oportunidad para el aprendizaje educativo.

Sólo puede ser trabajo placentero u ocio creativo aquel que elegimos realizar sin constreñimiento, por el deseo de obtener algún tipo de satisfacción o por el sentido del deber de cumplir una tarea para satisfacer una necesidad. Pero si la actividad laboral nace del constreñimiento externo o del miedo de padecer sufrimientos futuros, entonces el trabajador pierde control sobre los fines y actos del trabajo, y tal control es ejercido externamente a él, por un ente extraño, ajeno. Así, la enajenación del trabajo se da sobre el acto, sobre el producto y sobre sus fines trascendentes. El hombre libre ejerce control sobre el acto del trabajo, sobre el producto del trabajo y sobre los fines trascendentes del trabajo.

El hombre libre decide en que trabaja y determina los fines de su obra, el no-libre trabaja sin posibilidad de elegir su trabajo y por ello no puede determinar el objetivo de su trabajo. La libertad produce satisfacción y en el trabajo se expresa en la sensación de placer ante el acto de producir lo que consideramos valioso para la vida, aun cuando sea una actividad rutinaria o un producto sencillo, pero generado por la autodeterminación de “hacer aquello que queremos hacer o que debemos hacer”. En el trabajo la satisfacción es la sensación placentera de trascendencia, como resultado de la entrega a un objetivo que va más allá del simple beneficio inmediato y personal, es hacer lo que queremos y debemos hacer, no por obligación ni por autocomplacencia, sino por responsabilidad asumida voluntariamente y con convicción, porque somos conscientes que nuestro trabajo productivo es la expresión del “yo mismo”. Ciertamente, en el trabajo libre existe un fuerte matiz hedonista. Sin embargo, en la sociedad contemporánea el hedonismo del trabajo libre ha sido aniquilado por el trabajo enajenado e hiperproductivo. En la sociedad de clases contemporánea es imposible alcanzar la libertad en el trabajo, pues existe un divorcio entre la fuerza del trabajo y los medios para el trabajo, donde la primera es sojuzgada por los segundos. El acto creativo del trabajo ha sido limitado por los fines comerciales de la producción. Mientras el hombre no pueda ser dueño del fruto

de su trabajo, la libertad será una utopía. La libertad en la sociedad humana se concretiza fundamentalmente en el trabajo, no en la familia, no en el mercado, no en el Estado. La libertad requiere para existir de un espacio laboral que permita la existencia de (a) condiciones económicas de bienestar material y (b) condiciones espirituales de desarrollo de la personalidad.

Quitarle al hombre el derecho de ser libre en el trabajo es mutilarle su personalidad, es impedir su desarrollo integral. En la sociedad de clases, los hombres, han dejado de ser "comunidad" y han sido convertidos en simple "colectividad", dejaron de ser "personas" y fueron convertidos en "masa", la individualidad ha sido desplazada por el individualismo. La realidad de la alienación cultural masiva ha reemplazado a la aspiración de racionalidad crítica comunitaria.

La historia del perfil psicológico del hombre en la sociedad de clases ha ido en una secuencia de acumulación de rasgos sucesivos: primero, en la sociedad esclavista, los hombres fueron bestializados físicamente por los capataces; luego, en la sociedad feudal, los hombres fueron adormecidos espiritualmente por la religión; finalmente, en la sociedad capitalista, los hombres han sido automatizados en la escuela y en el puesto de producción y luego han sido programados para autocomercializarse como baratijas descartables.

Desde los orígenes de la civilización humana el trabajo ha estado vinculado al aprendizaje y ambos juntos han sido la base de lo que llamamos "educación", concepto que se ilustra con la expresión "aprender haciendo" que no solo incluye el aprender a hacer y el saber hacer sino también lleva implícito el "ser" y el "pensar", es decir, el aprender a ser y el saber ser, el aprender a pensar y el saber pensar, que son resultados del "aprender haciendo": haciendo aprendo a hacer, haciendo aprendo a pensar, haciendo aprendo a ser.

Sin embargo un rasgo de la educación contemporánea es desvincular el proceso educador, entendido como formación más instrucción, de la actividad del trabajo entendido como un hacer y un producir económicos, pretendiendo falazmente que la preparación para el trabajo sea el resultado de un simple proceso de instrucciones y capacitaciones en actividades específicas, pretendiendo que estas no tienen un efecto formativo o deformativo, dependiendo del punto de vista y los intereses sociales desde los que valoremos y juzguemos.

¿Qué papel le cabe a la educación? ¿Contribuir a la formación y por ende liberación del hombre u orientar la deformación y enajenación humana? La respuesta a estas preguntas está ligada a otra pregunta que se formula como sigue: ¿Quién diseña y controla el proceso educativo?

¿En la actual sociedad de masas adormecida por la fiebre alucinógena del consumo material y obsesivo de bienes y servicios, es posible la existencia de una educación formadora para ejercer el trabajo liberador? ¿En las regiones del mundo, la mayor extensión del planeta, donde sobrevive la mayoría de la humanidad en el nivel más degradante de pobreza, es posible la educación formativa para el trabajo liberador? Educar para el trabajo liberador en sociedades conservadoras, con Estados autoritarios, a poblaciones resignadas a la vida infrahumana, acostumbradas a la opresión y al clientelismo, creyentes de que es natural y normal sobrevivir escarbando en la basura y sujetas al pensamiento pre-racional, hipnotizadas por el futbol y por el sistema multimedia productor de basura comunicativa, todos ellos constituyentes de la cultura hegemónica, es un reto que parece imposible, pues implica construir desde debajo del poder una nueva cultura con aspiraciones de erigirse en nueva hegemonía.

En una sociedad donde el hombre es una cifra más en las estadísticas macroeconómicas, donde la productividad y el lucro son el principal objetivo de las empresas, donde el trabajador es una máquina sin poder de decisión que esta acondicionado mentalmente solo para obedecer y actuar en favor de los intereses de sus contratistas, nunca en favor de sus propios intereses de clase social, de nada valen los sueños y discursos idealizados de liberación social, si es que estos no pasan por una recuperación del espacio político esencial que es la acción educativa para el trabajo liberador. Sin la libertad no tiene ningún sentido la igualdad, salvo en el supuesto negado de que todos los hombres carezcan de libertad, pero basta que un solo hombre sea libre para que la igualdad social se evapore.

La única "libertad" que permite el sistema capitalista contemporáneo es una alucinación. Solo se permite vivir la ilusión de que somos libres porque estamos conectados al mercado desde que nacemos. Existe un solo camino en la vida del hombre contemporáneo, el camino ancho o angosto que conduce al mercado donde la función y posibilidades humanas se reducen a dos actividades: producir y consumir, producir más y consumir más, hasta el fin de los días,

hasta el día de la muerte física. Así estamos programados para consumir desde que salimos del vientre materno a este mundo hasta que salimos de este mundo en el ataúd.

La libertad se vive, pero primero hay que conquistarla y esa conquista empieza simultáneamente en el trabajo y en la educación.

Marco histórico-social del tema de la investigación

Luego de la destrucción a inicios de los noventa de los últimos vestigios del modelo educativo velasquista entre 1968 y 1975 (OLIART, 2013) que relacionó educación, democracia social, nacionalismo y liberación anticolonial y procuró integrar la educación con la formación laboral y la cultura humanista, empezó, desde 1990, el régimen autoritario de Alberto Fujimori que trajo un nuevo modelo educativo concesionado a las fuerzas del libre mercado y que adjudicó al Estado una función residual en el mercado educativo, restringiendo su accionar hacia aquellos sectores sociales incapacitados por la pobreza para acceder al mercado de la educación privada. Estas medidas de reforma educativa formaron parte del paquete neoliberal de flexibilización generalizada en todos los ámbitos de la sociedad y del Estado (OLIART, 2011). El pretexto para justificar tales medidas fue que existía la necesidad de modernizar los servicios públicos en general, y que se requería atraer la inversión de capitales privados en los diversos sectores de la producción, entre ellos el sector educativo, con el objetivo de ampliar la cobertura y calidad de los servicios. El Estado se asignó a sí mismo un rol subsidiario, limitándose a atender aquellos sectores a donde no llegara la oferta comercial por ser poco rentable. Entonces, dentro de esa política pública denominada “Modernización educativa” empezó un proceso continuado de deterioro de la ya modesta calidad educativa pre-existente y de una ambigua presencia-ausencia del Estado en amplios sectores de la población. Al mismo tiempo el Estado construía un sistema legal protector de la libertad empresarial en el mercado educativo. El argumento con que se justificó este plan de reformas fue que al garantizar la presencia de inversionistas empresariales privados, estos, motivados por su afán de lucro, se convertirían en promotores competitivos de la educación en un contexto de libre mercado. Bajo tal lógica la competencia obligaría a mejorar la calidad educativa y permitiría al Estado ahorrar dinero en inversión educativa fiscal, concentrándose

esta en los sectores sociales más pobres, lo cual garantizaría un gasto más eficiente de los escasos recursos públicos. En consecuencia, se puede deducir que, en condiciones de libre mercado, el gran regulador de la calidad del servicio educativo sería en última instancia, no la competencia pura entre los ofertantes de educación, sino, el precio que pudieran pagar los demandantes, aspecto último, éste, que no fue expresado transparentemente por los promotores del modelo educativo neo-liberal en el Perú ni asumido por el Estado, por ejemplo bajo la forma de subsidios o a la educación privada.

La concepción de lo-que-es la educación dio un giro de 180 grados: el concepto de la educación como “derecho público y social” fue remplazado por el de “servicio privado”, su calidad de “derecho colectivo de los ciudadanos” fue sustituida por la de “derecho privado del consumidor”. En fin, el estudiante dejó de ser un educando que goza de un derecho humano y fue convertido en un cliente que hace un contrato privado de compra y consumo de una mercancía.

El desplazamiento de la educación proveída por el Estado por una educación ofrecida por el sector privado, produjo una segmentación social del acceso a la denominada calidad educativa. Las clases sociales con mayores recursos económicos, establecidas principalmente en Lima, con capacidad para pagar precios más altos de pensiones de estudio, se aseguraron una educación de relativa mayor calidad. En cambio, las clases sociales bajas y la población provinciana, con menores ingresos, tuvieron que contentarse con una oferta educativa masiva, con precios baratos y con calidad ruin. De hecho, el factor calidad como derecho social y de interés público, fue sustituido por el factor calidad como ventaja comercial adquirida por consumidores individuales. La consecuencia de la política neoliberal o de “flexibilización” fue que creció el número de instituciones educativas y de estudiantes matriculados y egresados, pero inversamente decreció la calidad educativa. El Informe PISA 2009 indica que los adolescentes de Perú alcanzaron el puesto 59 en razonamiento matemático, el puesto 60 en conocimiento de la ciencia y el puesto 59 en comprensión lectora, de un total de 61 países. Para el año de 2012, el Informe PISA afirma que los adolescentes peruanos, en una lista de estudiantes de 65 países, alcanzaron el puesto 65 en matemática, en ciencia y en lectura. El Perú participó por primera vez en las evaluaciones PISA en el 2001 (PISA 2000 plus) en el área de la comprensión lectora, ocupando ya desde ahí los últimos lugares en el ranking

internacional. Esto es una evidencia objetiva de los pobres resultados de la reforma educativa neoliberal de los noventa.

Estas mudanzas en la educación, más que tener un objetivo de reestructuración, pues no fue declarada oficialmente la reforma educativa --por ello se le llama también "la reforma silenciosa"--, consideramos que tuvieron como objetivo imponer una redefinición de la educación, de su función social y de sus vínculos con el Estado de acuerdo al paradigma y modelo neoliberal, importado desde Estados Unidos, impuesto mediante mecanismo coercitivos por instituciones financieras globales, tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, y asumido pasivamente por el gobierno peruano.

Otro aspecto a considerar, es que, aun cuando cayó el régimen fujimorista, hundido en un escándalo de corrupción y de violaciones a los derechos humanos, el modelo neoliberal fue mantenido en lo esencial hasta ahora, 2019, por los gobiernos sucesivos, de Paniagua (2000-2001), Toledo (2001-2006), García (2006-2011), Humala (2011-2016), Kuczynski (2016-2018), Vizcarra (2018-presente), lo cual incluye también la vigencia del modelo educativo, que a pesar de sus fracasos evidentes y demostrados en resultados de aprendizaje escolar, los gobiernos sucesivos persisten en preservarlo.

Las ideas educativas y políticas reformistas en el campo educativo que se desplegaron en la década de 1990, pueden ser abordadas desde distintas perspectivas, pero una muy apropiada es la que corresponde al referencial marxiano-gramsciano, pues este aporta herramientas metodológicas muy pertinentes para comprender aquel tipo de fenómenos donde se vinculan procesos económicos y culturales. Este referencial nos permite "ver" los hilos invisibles que unen y jalonean en una dirección u otra las fuerzas materiales y espirituales de la sociedad.

En el caso de las ideas educativas y las políticas de reforma educacional como las que empezaron en 1990 y que continúan hasta hoy es necesario comprender los mecanismos, algunos sutiles, pero la mayoría explícitos, que viabilizaron la reforma neoliberal de la educación, prácticamente sin oposición social, aun cuando significaron una caída de los derechos sociales y de la calidad educativa, no sólo en el Perú, sino en casi toda Latinoamérica.

La educación es un fenómeno social donde existe una relación intensamente dialéctica entre los factores económicos y culturales, entre las esferas de la producción económica y de la reproducción cultural, entre el mundo del trabajo y el mundo de los valores.

El referencial marxiano-gramsciano, ayuda a entender las conexiones entre la materia y el espíritu, las relaciones de la economía, la producción y el trabajo, con la cultura, la reproducción y el pensamiento. Sólo de tal modo es posible no perder de vista al sujeto humano histórico, tanto en su dimensión individual como genérica, al hombre específico situado en su espacio y tiempo dinámico y circunstancial, al hombre que está dotado de una esencialidad trascendente, pero que no se opone a la indetenible y eterna transformación material-espiritual.

La perspectiva marxiana-gramsciana nos aporta herramientas conceptuales muy útiles como las categorías de trabajo, alienación, ideología, modo de producción, formación económica social o bloque histórico, dialéctica, etc. Asimismo aporta un enfoque metodológico donde se relacionan dialécticamente los procesos económicos y espirituales, lo cual facilita la comprensión de los fenómenos culturales de mediana y larga duración.

Respuestas que serán posibles aplicando el referencial teórico y metodológico marxiano-gramsciano son las relativas a cuáles eran, en la década de 1990, las ideologías orgánicas hegemónicas y cuáles las ideologías orgánicas subalternas en aquel bloque histórico, qué tipo de Estado ético existía en aquel bloque histórico y cuál era su idea de civilización y educación.

Siguiendo la teoría marxiana y gramsciana, existe una relación asimétrica, imperial-colonial, entre las regiones geográficas con Estados fuertes, con economías capitalistas dominantes y con sociedades hegemónicas globales y las regiones del mundo Estados débiles, con economías subordinadas y con sociedades dependientes. Además, en el referencial teórico mencionado, los intelectuales son agentes políticos o funcionarios que están al servicio de las clases sociales, algunos son orgánicos y otros inorgánicos.

La región geográfica en que vivimos forma parte de un mundo binomial, polarizado y globalizado ---centro/periferia, imperio/colonias, productores de cultura/consumidores de cultura, Estados globales/Estados locales--- donde se hace imprescindible identificar cuál es la

posición de los intelectuales locales o provincianos y desde allí explicar el porqué de sus discursos ideológicos.

Existen temas más o menos sensibles y claves para entender la lógica y esencia de los sistemas sociales y sus formas de ser, pensar y de hacer las cosas. Uno de esos conceptos clave es el “trabajo”, otro es la “educación”. En esta investigación intentamos esclarecer los fundamentos de la relación trabajo-educación, las cuales van entre dos perspectivas extremas y además ideológicamente antagónicas: la visión economicista del “educar para trabajar” o la visión materialista de “educar en el trabajo”.

Problema, hipótesis y objetivos de la investigación

La presente investigación es la concreción de un proyecto de tesis de doctorado en Programa de Doctorado Latinoamericano de la FaE-UFMG. A continuación presento una síntesis del proyecto presentado y reformulado y aún sujeto a nuevas críticas. El título con el cual se identifica el proyecto es “Política educativa peruana en el tránsito del siglo XX al siglo XXI: ideas en la sociedad civil y política sobre los propósitos de la educación y su relación con el trabajo”

El problema principal de la investigación se condensa en la pregunta:

¿Cuáles fueron los planteamientos de la política educativa y de las ideologías hegemónicas y subalternas en el Perú durante la transición del siglo XX al XXI con respecto a los propósitos de la educación en su relación con el trabajo?

De esta pregunta principal derivan otras preguntas que orientan las fases de la investigación. Estas cuestiones derivadas son las siguientes:

-¿Cómo se dan las relaciones entre el trabajo y la educación y entre el trabajo intelectual y la sociedad y como estas son explicadas desde el paradigma marxiano-gramsciano?

-¿Cuáles fueron las ideas hegemónicas sobre los propósitos de la educación y su relación con el trabajo y cómo se plasmó en la reforma educativa neoliberal peruana?

La hipótesis que proponemos está formulada en los siguientes términos:

El ‘bloque histórico’ caracterizado por la consolidación del capitalismo imperialista en las sociedades semi-coloniales latinoamericanas es el marco en que se situó la reforma educativa de la educación peruana.

El nuevo tipo de capital basado en la explotación intensiva de recursos naturales en los territorios de los Estados semi-coloniales y en la importación por estos de servicios financieros, tecnológicos y culturales, demandó un nuevo tipo de trabajador semi-colonial con conocimientos técnicos de mediana calificación (operadores de tecnología informática) e intelectualmente discapacitado para la crítica.

Estas necesidades del gran capital determinaron una redefinición ideológica del sentido o propósito de la educación y, en consecuencia, del contenido programático educativo, lo cual conllevó una reestructuración del sistema educativo, en una primera fase, “modernización educativa”¹, se enfocó en los aspectos de gestión educativa y de capacitación de profesores y en una segunda fase, “mejores maestros, mejores alumnos”², centrándose en la reforma curricular general que privilegió los conocimientos prácticos, marginalizó o eliminó los conocimientos humanísticos e inculcó valores ideológicos neoliberales en los escolares. Así se puede ver que la reforma tuvo un origen y motivación exógeno (ideología economicista neoliberal imperial) que primó sobre los factores endógenos (desarrollo nacional y necesidades sociales de desarrollo humano). Sin embargo el discurso oficial y hegemónico en los países periféricos como el Perú se sintetiza en la idea de “educación para la competitividad, el emprendimiento, la empleabilidad y el crecimiento económico”.

Frente a tal discurso hegemónico ¿Qué plantearon los sectores sociales subalternos o no hegemónicos? Nuestra tesis es que, debido a múltiples factores (insurgencia de Sendero Luminoso, régimen autoritario y neoliberal fujimorista, debacle de la URSS y desprestigio de sus postulados ideológicos), no lograron desarrollar ni un movimiento pedagógico eficaz ni un discurso crítico consistente, pero sobre todo, lo que impidió que puedan

¹ “Modernización educativa” fue un lema utilizado por el régimen de Alberto Fujimori.

² “Mejores maestros, mejores alumnos” fue un lema utilizado en el gobierno de Alan García.

desarrollar un discurso propio y original fue su precariedad económica que llevó a someterse a la “colonialidad del saber”.

Los intelectuales representantes del pensamiento no hegemónico, dependientes del saber colonial ---los cuales no son objeto de la presente investigación y quedarán como mi deuda para futuras investigaciones--- optaron por cuatro caminos de crítica al modelo educativo hegemónico: (a) Crítica maximalista centrada en la revolución armada y expresada en el Partido Sendero Luminoso, (b) crítica minimalista centrada en la reforma de la gestión pública de la educación, liderada por las ONG’s locales y por las Facultades de educación de las universidades privadas, (c) crítica sindicalista centrada en el reajuste salarial representada por el SUTEP (Sindicato único de trabajadores de la educación peruana), (d) crítica profesoral universitaria centrada en las competencias curriculares la cual tuvo como sus centros de expresión las Facultades de educación de la universidades públicas. Ninguna de estas tendencias tuvo la capacidad y visión de articular un pensamiento alternativo al hegemónico donde se vincule el trabajo como principio educativo al proceso educativo.

Finalmente el proyecto neoliberal imperial que tenía por objetivo desarrollar u eficiente sistema educativo peruano, si bien logró algunas mejoras parciales en la gestión, pero en términos generales fracasó pues no logró mejorar la calidad de la educación peruana, lo cual ha quedado evidenciado en las sucesivas evaluaciones nacionales e internacionales a las que han sido sometido los escolares peruanos.

Sí tuvo éxito la reforma, sobre todo en un aspecto muy específico: logró cambiar el paradigma educativo en el Perú. Este es el núcleo de mi búsqueda. En la década de 1990 la educación peruana transita desde el paradigma humanista hacia el paradigma neoliberal, el cual recibió en el Perú la denominación de “Nuevo Enfoque Pedagógico” (NEP), el cual es una mixtura de teoría constructivista con técnicas neurolingüísticas y trucos de autoayuda.

La presente investigación aborda la investigación sobre la relevancia de este enfoque, que se imparte a partir de la década de 1990 a los escolares peruanos para adoctrinarlos como futuros emprendedores y trabajadores pasivos y acríticos.

Suponemos y pretendemos mostrar que este “logro” ideológico es la razón que explica por qué la permanencia del actual modelo educativo iniciado en la década de 1990, aún a pesar

de sus evidentes inconsistencias y de su incapacidad para descentralizar la gestión, de su debilidad para diversificar el currículo y para democratizar la responsabilidad y práctica educativa.

También mostramos que el modelo educativo general sigue funcionando por que las elites intelectuales peruanas han asumido servir al poder hegemónico como sus “intelectuales orgánicos”, lo cual implica consumir pasiva y acríticamente el paquete completo del saber neoliberal manufacturado en las metrópolis para el consumo en los países dependientes. Ello explica la carencia de propuestas alternativas entre nuestros intelectuales oficiales.

A partir de la hipótesis expresada, planteamos los objetivos siguientes:

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades de pesquisa
Identificar y analizar, desde un enfoque marxiano-gramsciano el propósito o propósitos de la reforma educativa de la década de 1990 en el Perú.	1) Señalar la explicación de Marx y Gramsci sobre los conceptos de trabajo, educación e intelectualidad.	Revisar la bibliografía marxiana y gramsciana relativa a la educación y el trabajo.
	2) Caracterizar el pensamiento neoliberal sobre los conceptos de trabajo, educación e intelectualidad.	Revisar los estudios sobre el pensamiento neoliberal
	3) Analizar el proceso reformista de la educación en Latinoamérica de la última década del siglo XX y su rol en la escena internacional, como marco dentro del cual se inscribió la reforma educativa peruana.	Revisar los estudios sobre la reforma educativa en Latinoamérica.
	4) Identificar el contexto histórico-social peruano, e inserto en él, a los ejecutores y el contenido neoliberal de la política educativa peruana de la década de 1990.	Revisar los estudios sobre la reforma educativa de la década de 1990. Revisar los documentos de la época (normas, informes, guías, manuales) Revisar los textos educativos de la época.

Finalmente, como justificación y metaobjetivo, consideramos que las respuestas a las preguntas planteadas contribuirán como aporte o insumo para responder una pregunta o cuestión implícita, más trascendental y general, que va más allá de los resultados directos e inmediatos de esta investigación, y es la incógnita esencial siguiente:

¿La reforma educativa peruana de la década de 1990 fue parte de un proceso de ‘revolución pasiva’ caracterizada por una nueva versión del “americanismo y fordismo”, adecuado a las nuevas necesidades extractivas del capital transnacional y globalizado en los países semicolonias tercermundistas, que ya no sólo son proveedores de materia

prima sino también deben ser cantera de trabajadores pasivos y mercado con consumidores contentos?

Consideramos que la respuesta es afirmativa.

Método de investigación

La presente es una investigación teórica, basada fundamentalmente en revisión bibliográfica y hemerográfica. Aunque se incluyeron también algunos recursos cualitativos como la técnica del análisis de discurso, en su forma más elemental.

El diseño de la investigación ha sido flexible, es decir, que la línea general de investigación fue establecida al inicio, cuando se presentó el proyecto de investigación para la candidatura al postgrado, pero luego en el proceso de la investigación, en atención a las recomendaciones de la profesora orientadora, de la profesora parecerista, de las profesoras cualificadoras, y a mi propia experiencia de búsqueda de datos y análisis de información. El mismo criterio ha sido aplicado en la fase de sistematización de información y redacción del informe final.

Ha sido aplicado el concepto de “diseño emergente” (Valles, 1997) que consiste en “[...] tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso”, pues es natural que “irán surgiendo sobre la marcha [...] cuestiones que deben trabajarse y resolverse en cada circunstancia concreta de investigación”; concluye el autor que “el diseño no se estampa mediante un molde [...] sino que se moldea cada vez [...]” a partir de nuevos criterios generados en el mismo proceso de la investigación (VALLES, 1997: 78-79).

Estos hechos de mi propia experiencia me demuestran que en la investigación académica --- por no decir “científica”, porque considero que es un concepto muy restrictivo y especializado---, la revisión del proceso nunca concluye. He ahí la diferencia con la investigación judicial que es un proceso reglamentado minuciosamente, rígido, con plazos perentorios y etapas preclusorias.

Feyerabend, en su *Tratado contra el método* (1993), muestra que la investigación o pesquisa es un proceso dinámico pues no se estanca, es dialéctica porque está sujeta a permanente contradicción discursiva y está en constante emergencia de nuevos datos que se constituyen en información que orienta y reorienta el conocimiento.

Organización del informe de tesis

El contenido argumentativo del texto se compone de siete capítulos, además de la introducción y las conclusiones.

En el Capítulo I se desarrolla el tema del pensamiento moderno sobre la educación y el trabajo, con la intención de rescatar los valores humanistas presentes en aquel momento histórico frente a los valores de la doctrina neoliberal que reemplazan la preocupación por el bienestar de la sociedad humana por la eficiencia del mercado de bienes y servicios.

En el Capítulo II se investiga la concepción de Karl Marx sobre la educación, trabajo con la intención de mostrar los valores intensamente humanistas de su pensamiento en relación a estos temas y que consideramos que no han perdido vigencia en el presente.

En el Capítulo III investigamos las pautas que aporta el pensamiento gramsciano para analizar el funcionamiento de las políticas públicas del estado y la participación de sectores de la sociedad civil como expresiones de la ideología hegemónica, mostrando que los intelectuales no son ni pueden ni deben ser neutrales.

En el Capítulo IV, partiendo de los referenciales teóricos modernos, marxianos y gramscianos, ponemos en perspectiva de análisis y juicio crítico la ideología neoliberal y su intrusión en la educación imponiendo en ella su dogma mercadocéntrico.

En el Capítulo V describimos y analizamos el proceso y la estrategia mediante los cuales los neoliberales monopolizaron la teoría educativa latinoamericana y tomaron el control de las políticas educativas nacionales en Latinoamérica

En el Capítulo VI se presenta el régimen neoliberal de Alberto Fujimori y como los neoliberales cooptaron a un sector de la intelectualidad peruana para utilizarlos como agentes en la implementación del proyecto educativo neoliberal para el Perú.

Finalmente, en el Capítulo VII, mostramos el concepto del “emprendedorismo” como un ejemplo del tipo de ideas y concepciones que el neoliberalismo educativo introdujo en el pensamiento pedagógico y en el contenido curricular escolar peruanos.

Capítulo I

EL PENSAMIENTO MODERNO SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO

La convergencia de acontecimientos culturales como el redescubrimiento europeo de la sabiduría grecolatina, el contacto entre América y Europa y el nacimiento del capitalismo producen una revolución civilizatoria en Europa y América, a la cual denominamos “Modernidad”. Asia y África no entraron en este proceso, pues estos continentes tuvieron su propia ruta histórica. Recién en el siglo XIX, de manera violenta, al igual que América en el siglo XVI, se incorporarían a la poderosa corriente cultural denominada “Modernidad”.

La Modernidad es más que la Edad Moderna; se extiende por la Edad Contemporánea; pero está en discusión si ya concluyó con el advenimiento de la llamada “Globalización” hacia la última década del siglo XX o continúa hasta el siglo XXI. De haber concluido, ahora estaríamos en esa era cultural que denominan “Postmodernidad”.

¿Porque nos interesa dilucidar los conceptos de Modernidad y Postmodernidad, para los efectos del estudio de la reforma educativa neoliberal, expandida en el planeta a partir desde la década de 1990?

Pues porque los postulados filosóficos y morales de tal movimiento reformista de la educación mundial ---considerado neoliberal por la ideología que la respalda, además del auspicio de instituciones tan poderosas como el Banco Mundial o Estados imperiales como Estados Unidos de América o el Reino Unido de la Gran Bretaña--- ponen en tela de juicio conceptos, categorías y valores que fueron definidos durante la Modernidad y, consideramos, que ahora están siendo cuestionados y redefinidos con sustentos muy ajenos a las ideas que nacieron y se desarrollaron con la Modernidad.

Los críticos de la Modernidad, certifican su defunción con el argumento de que ahora, en el siglo XXI, estamos viviendo una nueva era cultural denominada Postmodernidad que responde a una nueva conformación del mundo y responde a una nueva realidad humana que hace unas décadas no existía. La Postmodernidad relativiza la verdad, el conocimiento y los valores, con

el argumento de que el mundo es plural y existen por ello una diversidad de perspectivas. Con ese argumento se podría justificarse incluso el fascismo, lo cual es muy peligroso, porque este sería la expresión de la natural diversidad de valores y perspectivas de la humanidad. Siguiendo con rigurosidad esa lógica no se podría condenar las aberraciones sociales ni los crímenes contra la humanidad, pues serían expresiones de pluralidad y nuestra apreciación y juicio serían relativos pues dependerían de nuestra perspectiva subjetiva.

La primera fase de la Modernidad empieza con la Edad Moderna; se ha considerado tradicionalmente que esta empezó con la toma de Constantinopla, capital del antiguo y decadente Imperio Bizantino, en 1453, sin embargo desde un punto de vista enfocado más en la promesa para el porvenir que en el recuerdo nostálgico y romántico de la antigua Roma de Oriente, es más trascendental el acontecimiento referido al descubrimiento de América, 1492, un nuevo e inmenso mundo, misteriosos para los europeos que consideraban a lo que ellos conocían ---Europa, Asia y África--- el Viejo Mundo, continentes que a su vez distinguían Civilización Occidental (Europa) y Civilización Oriental (Asia y África del norte), dejando al África negra o subsahariana como un mundo salvaje que no merecía la categoría de civilización.³

Entre la Antigüedad y la que se conocerá como Edad Moderna, se ubica una época oscura, que supuestamente fue un simple intermedio plagado de ignorancia y supersticiones, de religiosidad exagerada y ritualismo formal, doble moral y simplonería intelectual, al cual se le llamará posteriormente con el significativo nombre de Edad Media, es decir, una época, no de transición, sino de interrupción entre la sabiduría y belleza antigua, la racionalidad antigua, y la ciencia y pragmatismo modernos, la racionalidad moderna.

La Modernidad se entiende, en su primera fase (fines del siglo XV hasta la primera mitad del siglo XVIII) como la síntesis que hace la civilización occidental del racionalismo antropocéntrico grecolatino con el racionalismo instrumental burgués y produce un cataclismo que: destruye el Estado feudal y crea el Estado-Nación; en él los burgueses y los nobles coexisten

³ Incluso, desde un criterio de simple lógica, es más coherente que una nueva vida inicie con el nacimiento que con la muerte. Así este criterio aplicado al inicio de la edad moderna nos lleva a la concluir que el fin del Imperio Bizantino corresponde al fin de la edad media europea y sus rezagos provenientes de la antigüedad occidental. Mientras que el descubrimiento de América para el conocimiento europeo marca el inicio de una nueva era histórica donde la idea de lo nuevo y novedoso, no de lo antiguo y de la antigüedad, irán a tener un mayor significado y valor en la conciencia occidental.

tensamente; el taller artesanal unipersonal es absorbido por la empresa mercantilista corporativa; crea un nuevo cristianismo menos ritual y más esencial; empodera al intelectual racionalista y empirista y marginaliza al intelectual escolástico.

En su segunda fase (segunda mitad del siglo XVIII hasta fines del siglo XX), la Modernidad, vuelve a producir otro cataclismo, ya no solo en Europa, también en América, pues este continente violentamente ya había sido incorporado a Occidente. El Estado-Nación autocrático es democratizado a la fuerza y su existencia se justifica en su deber de fomentar la libertad más la igualdad más la fraternidad; los burgueses monopolizan el poder; la empresa industrial altamente tecnologizada hace quebrar a las empresas mercantilistas artesanales; el cristianismo es desplazado por el laicismo; el conocimiento de la realidad deja de ser tema exclusivo de los filósofos, quienes pasan a un segundo plano, siendo ocupado su lugar por los científicos positivistas.

Las transformaciones mencionadas nos indican que la Modernidad es una fase dinámica de la humanidad, en constante cambio como es natural en la historia humana. Sin embargo, existen dos rasgos que perduran a pesar de todos los cambios mencionados: el racionalismo y el humanismo. Estos rasgos o cualidades, considero, constituyen el alma, la esencia de la modernidad, y tienen su origen en el logocentrismo y el antropocentrismo helénicos.

La pregunta que está en el centro del debate entre los partidarios de la vigencia de la Modernidad y los partidarios de la vigencia de la Postmodernidad es si el racionalismo y el humanismo siguen siendo el eje de la civilización humana o ya no. ¿Acaso la razón y el hombre ya murieron?

El objeto de estos párrafos no es entrar en esta discusión, pero si resaltar que, más allá de cualquier posible respuesta, hay un aspecto subjetivo en el debate, pues en ambos partidarios lo que define su posición de partida es su fe. En ese modo, es posible encontrar argumentos pertinentes para defender una u otra posición. Con tal argumento, al mismo tiempo en que nos eximimos de participar en el debate, también nos posicionamos en el partido de la Modernidad, pues consideramos que aún no hemos perdido la conciencia de que somos humanos y racionales.

El riesgo de optar por la idea que defiende la Postmodernidad ---si somos rigurosamente coherentes--- significaría aceptar la validez de cualquier tipo de pensamiento, por ejemplo, el pensamiento fascista, y su versión extrema el nazismo, del siglo XX, o el neoliberalismo del siglo XXI. En el caso del fascismo (aún está vigente como pensamiento), elogia el irracionalismo y la divinidad del caudillo y reemplaza la centralidad del hombre por la centralidad del Estado-Nación; a los hombres les quita la ciudadanía y los convierte en feroces guerreros patrióticos; la ética política (*polys=ciudad compartida*) o social (*socii=compañero*) es desplazada por el honor étnico. En el caso del neoliberalismo, la diversidad del pensamiento racional humano ha sido sustituida por las supuestamente infalibles leyes econométricas y la sabiduría de los empresarios y el lugar central que tenía el hombre lo ha ocupado por el Mercado de consumidores; a su vez, nosotros, los hombres, estamos perdiendo nuestro derecho a ser ciudadano y siendo reducidos a simples consumidores con derechos; la ética política y social es reemplazada por la segmentación socio-económica. Si para el fascismo, “salvo la Nación, todo es ilusión” para el neoliberalismo, “salvo el Mercado, todo es ilusión”. Para ningún pensamiento totalitario el hombre ---y sus atributos: racionalidad, libertad, igualdad, fraternidad--- es el centro de la realidad.

En la constitución de los valores de la Modernidad o de la Postmodernidad, la educación juega un rol fundamental, pues ella es la que se encarga de encarnar, preservar o modificar, estos valores mediante la “concientización” social que es algo diferente a “adoctrinación” social. En el diccionario de la Academia Española de la Lengua las definiciones de estos conceptos son claramente opuestas. El *Diccionario de la Lengua Española* dice “Concientizar o concienciar. 1. tr. Hacer que alguien sea consciente de algo. 2. prnl. Adquirir conciencia de algo.” Mientras que el otro concepto se define como “Adoctrinar. 1. tr. Inculcar a alguien determinadas ideas o creencias.” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2018).

Mientras que la *concientización* apela al razonamiento y pone en conocimiento y en discusión las proposiciones de verdad, el *adoctrinamiento* apela a la fe para convencer e imponer dogmas. La concientización produce argumentos; el adoctrinamiento produce dogmas. En las ideologías totalitarias y dogmáticas, como el fascismo y el neoliberalismo, los líderes militares y los líderes empresariales, como si fueran dioses omnisapientes, restringen los espacios para la libre expresión del pensamiento y del raciocinio, imponiendo las preguntas, las respuestas y las soluciones a los problemas humanos. Los simples humanos son obligados a hacer sus

elecciones entre las opciones más o menos limitadas que los líderes colocan en el Estado o en el Mercado.

Entonces, negar o poner en duda la centralidad de la razón y de la humanidad, es una actitud intelectual cuestionable, pues puede conducir a la sociedad humana a regímenes totalitarios e inhumanos. En consecuencia, optar por la promesa de la Modernidad o por el diagnóstico de la Postmodernidad es, no una cuestión de fe o de preferencias, sino una cuestión de situarse delante de la producción del conocimiento con responsabilidad, seguridad y ética.

1.1. El nacimiento de las ideas educativas modernas

La Edad Moderna es una época identificada con la recuperación del humanismo antiguo, la destrucción de lo reciente, lo medieval, y la construcción de una nueva era; esta edad fue contemplada como una época de promesa, esperanza y renovación, en suma, una época revolucionaria que promete la felicidad humana, expresada primero como construcción racional de la belleza, como querían y pensaban los primeros humanistas y renacentistas, y luego como una construcción racional de una sociedad libre, igualitaria y fraterna. En este sentido, por ejemplo, Franco Cambi, dice

Todos os interpretes, todavia, de modo prioritário, sublinham o aspecto de cesura da Modernidade, seu caráter revolucionário em relação a uma sociedade estática quanto as estruturas económicas, quanto a organização social e ao perfil cultural como aquela que a precede: a Idade Média. (CAMBI, 1999, p. 195-196)

Los cambios que se producen en la edad moderna se extienden en todos los campos, en lo material y en lo espiritual, en lo económico y en lo intelectual. La mente racional se liberó de las creencias infundadas. La exigencia medieval de creencia y fe fue reemplazada por la exigencia moderna de coherencia lógica, demostración y comprobación. En esta nueva exigencia esta la esencia del pensamiento moderno: no se acepta el conocimiento fundado en el principio de autoridad, pues, democráticamente considerando, somos autoridad, somos suficientemente inteligentes para pensar con cabeza propia, por ello la necesidad de que cada una de las personas use su racionalidad para pensar, aprender, verificar, explicar y comunicar. Es este contexto en que, volviendo a Cambi, se

Produz também uma revolução e na pedagogia. A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa a ideologia e a cultura, isto é, a visão do mundo e a organização dos saberes. (CAMBI, 1999, p. 198)

La modernidad está orientada por dos fuerzas que por momentos y tácticamente tiran para el mismo lado, pero que en lo esencial jalan para direcciones contrarias; estas dos fuerzas son: una, el Estado moderno –racional, burocrático, absolutista, organizador, controlista—y, la otra, el principio de libertad personal –individual, racionalista en su ejercicio cotidiano, pero tendiente a la espontaneidad de la idea creadora, sin restricciones morales o sociales, por ejemplo en el ejemplo en el ejercicio del arte y de la ciencia. Cambi lo destaca cuando se refiere a la existencia de una antinomia “que marca la historia de la Modernidad”, la cual se expresa

Por uma profunda ambiguidade: deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo; pretendesse libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado. Trata-se de uma antinomia, de uma oposição fundamental que marca a história da Modernidade, faz dela um processo dramático e inconcluso, dilacerado e dinâmico em seu próprio interior, e, portanto, problemático e aberto. (CAMBI, 1999, p. 199-200)

Esta dramática antinomia en la primera fase de la Modernidad (s. XVI-XVIII) se vive, sufre y combate de manera inconsciente, pero no se racionaliza plenamente, en tanto que en la segunda fase de la Modernidad (siglos XIX-XX), como producto de las ideas germinales gestadas durante la Ilustración y eclosionadas en la Revolución Francesa, se racionaliza, ya no solo incomoda, sino también subleva, produciendo constantes movimientos intencionalmente libertarios en todos los campos de vida humana –la ciencia, el arte, la política—y entre estos ámbitos tendremos la insurgencia de una idea de educación novedosa donde la libertad junto a la racionalidad son un orientador básico de las corrientes pedagógicas, en un proceso que va desde Rousseau hasta el movimiento de la Escuela Nueva.

Trata-se de uma antinomia, de uma oposição fundamental que marca a história da Modernidade, faz dela um processo dramático e inconcluso, dilacerado e dinâmico em seu próprio interior, e, portanto, problemático e aberto. Cumpre salientar também que, na primeira fase da Modernidade –aquela que coincide com a época moderna que vai de 1492 a 1789 –, tal antinomia não se torna consciente, e entre fortes impulsos para a libertação (de classes, de indivíduos, de ideias) e uma precisa idealização da liberdade (pense-se no humanismo ou no iluminismo, nos quais a liberdade é vista como a *dignitas hominis* e o fermento da história), prevalece o elemento da conformidade, de uma nova regulamentação da sociedade e do

indivíduo. Será depois na época contemporânea –da Revolução Francesa até hoje– que a antinomia será assumida como uma estrutura inquieta e como um problema aberto e contraditório, acentuando a dramaticidade e a incompletude da Modernidade. (CAMBI, 1999, p. 200)

En la primera fase de la Modernidad se inician tres procesos, los cuales son señalados por Cambi, siendo estos “[...] dos processos de civilização (Elias), racionalização (Weber), de institucionalização (Foucault) da vida social no seu conjunto, dando lugar a um estilo de vida radicalmente novo.” (CAMBI, 1999, p. 200). Estos tres procesos se encuentran dentro de un orden de relaciones de producción basado en el trabajo rentable monetariamente de los artesanos, en un primer momento (mercantilismo), y luego en un segundo momento en el trabajo asalariado de los obreros (revolución industrial). A este nuevo orden, surgido en la baja edad media y que lentamente fue desplazando al feudalismo se le llama “capitalismo”. Este fue un proceso revolucionario, pues transformó a la sociedad, destruyó el viejo orden feudal, valiéndose de los Estados absolutistas, semif feudales y semiburgueses, del Antiguo Régimen, que corresponden a una fase de transición desde el feudalismo hacia el capitalismo, y luego, en una nueva fase, más radical, desde el siglo XVIII, los burgueses toman el control total del Estado, de la sociedad y de la cultura. Este proceso fue profundamente estudiado por Karl Marx, tanto en sus aspectos ideológicos (la enajenación o alienación mental) como en sus aspectos técnicos y mercantiles (el trabajo asalariado, la plusvalía y el capital).

Dentro de este proceso revolucionario burgués y capitalista, que es como un remolino poderoso que atrapa y eleva todo lo que se atraviesa en su camino impetuoso, no podía quedar al margen la educación de la sociedad. En nueva lógica del desarrollo de la vida social en condiciones capitalistas y mercantiles, la educación tenía que ser pertinente y potenciadora de los recursos que necesitaba la institución empresarial capitalista, por un lado proveyendo los ideólogos e intelectuales que necesita el nuevo orden y por otro abasteciendo al aparato productivo de gente capacitada para la producción. El efecto cultural provocado por el fenómeno económico capitalista, que incipientemente fue analizado por Marx, será profundizado magistralmente por Antonio Gramsci.

Con respecto a la relación entre la Modernidad y la educación, observamos dos aspectos medulares: una nueva concepción filosófica de la educación y una nueva concepción del contenido curricular escolar. Sobre el primer punto, la nueva filosofía de la educación, Cambi señala lo siguiente

[...] se afirmam comportamentos de autocontrole e de conformidade a modelos de ‘boas maneiras’, que revelam o nascimento de uma nova sensibilidade social e de uma convivência que redescreve cada âmbito de ação do sujeito (desde assoar a nariz –com o uso do lenço— até estar a mesa –como o uso do garfo), censurando comportamentos demasiado grosseiros e solicitando um minucioso controle. Amadurecem também atitudes de racionalização: de uma ética da responsabilidade, em relação a da convicção (ideal e ideológica), que elabora um cálculo dos custos e dos benefícios de uma ação, que indaga sobre sua produtividade e eficácia. Assim, a razão calculista se estende a toda a vida social: da economia a etiqueta, a política, a cultura que se redefine no sentido científico e experimental. Há depois a dimensão da institucionalização, do minucioso controle social, articulando no tecido da sociedade, exercido por meio de instituições ad hoc e que diz respeito classificação dos indivíduos e dos comportamentos, criação de tipologias sociais diferenciadas (os loucos, os criminosos, os doentes, os pobres, os órfãos, etc.) que são estudadas e dirigidas em vista ou de uma integração produtiva na sociedade ou de uma separação desta, para torna-las inofensivas. (CAMBI, 1999, p.200-201)

Con respecto al segundo punto, la nueva concepción del contenido curricular escolar, podemos observar un largo proceso saturado de cambios en la selección de los contenidos, desde la época humanista y renacentista (situados en las postrimerías de la revolución comercial y al inicio del mercantilismo), pasando por los tiempos del empirismo, el racionalismo (enmarcados en el mercantilismo), la ilustración y el positivismo (correspondientes a la Revolución Industrial), y llegando a los siglos XX y XXI (era del imperialismo, la guerra fría, el postindustrialismo, el postmodernismo y el neoliberalismo⁴), caracterizados por el conductismo, el constructivismo. Las innovaciones pedagógicas de la modernidad se pueden observar en los nuevos criterios sobre el contenido del currículo escolar, son señaladas por Cambi, en los términos siguientes

Outra área de renovação pedagógica que veio estabelecer uma ruptura como o passado diz respeito ao *curriculum* de estudos. A Modernidade começa com uma retomada de *paideia* clássica e da sua ideia de cultura literária e retórica, histórica e humanística, como se configurava na tradição antiga, de Isócrates a Quintiliano, mas também de Platão aos estoicos, aos neoplatônicos, mesmo que reativada por meio de um trabalho de restauração científica, filológica em relação a textos, conceitos, léxicos, etc., de modo que a recuperação dos clássicos comportasse também reviver seu mundo, na sua inteireza, complexidade e especificidade, assumindo-o como um novo modelo de formação do homem. Se o humanismo nasce retórico e filológico, o desenvolvimento da cultura moderna que se vinha ativando com este processo manifestará também outras dimensões: religiosas, políticas, científicas. Estas gradativamente, chegarão aos limiares da educação e procurarão espaço nos *curricula* formativos. Serão sobretudo os anos Seiscentos que trarão a luz essas novas tensões na cultura escolar, incluindo-as no projeto formativo e escolar: com Comenius, com Locke, por exemplo, más também com o

⁴ Nótese la coincidencia de que los siglos XX y XXI son identificados con fenómenos y etapas que en su denominación llevan prefijo como “post” o “neo”, lo cual es significativo, pues nos hace sospechar que es una época de poca originalidad, donde básicamente se da la negación o la actualización de procesos previos.

processo de crescimento e inovação que a cultura sofre nos colégios, colocando-se de maneira nova já nos primeiros anos dos Setecentos. (CAMBI, 1999, p.208)

Ciertamente, si la Modernidad en la educación empieza con un retorno filológico al pasado greco-latino, en el siglo XVI gira hacia el presente, hacia la observación racional y científica de la naturaleza, del mundo presente y de la vida en general. Del estudio humanístico y gramatical se pasó al estudio empírico y lógico-matemático, del estudio central del griego y el latín se pasó al estudio de la geografía, la zoología y la botánica.

Con el advenimiento de la Ilustración y la Revolución Francesa, se pasa a una nueva fase donde el Estado enarbola el principio de la educación pública (CONDORCET, 2001) y lo asume como su obligación con la sociedad, se desplazan a la Iglesia y a los gremios profesionales del monopolio educativo, pues se institucionalizan la educación laica y la educación técnica. En la escuela ilustrada ya no importaba la formación del “buen cristiano” sino la formación del “buen ciudadano” (CAMBI, 1999: 210-211), ya no se inculcaba el temor a infierno, sino el respeto a la ley, ya no se fomentaba la sumisión a la Iglesia, sino la subordinación al Estado. Con respecto a los conocimientos técnicos, ya Locke, previamente, en el siglo XVI, había declarado que “Os inovadores esperam que a educação não se feche na cultura da palavra e do pensamento. O homem deve formar-se em contato como a matéria, em vista da sua participação nas atividades do mundo”. (CAMBI, 1999, p. 210)

En todo este proceso de revolución educativa, arrastrada por el impetuoso aluvión capitalista y burgués, merecen destacarse como líderes con nombre propio, personajes como como Locke, Rousseau y Fichte, pedagogos como Vives y Comenius, pero también no podemos olvidar a políticos como Federico Guillermo I de Prusia, el rey sargento, y al marqués de Condorcet, revolucionario francés, quien consideraba que

Hay que atreverse a examinar todo, a debatir todo, incluso a enseñar todo. Cuando se trata de la educación común, sería absurdo que el poder público no regulara lo que debe formar parte de ella, pero no lo sería menos que quisiera regularlo cuando la instrucción debe abarcar todo el curso de una ciencia. En el pequeño número de teorías que se deben explicar a los niños y a aquellos que solo pueden dedicar poco tiempo a la instrucción, no está mal hacer una elección y corresponde a la voluntad nacional dirigirla, pero excluir algunas cuestiones del conjunto general de conocimientos humanos o fijar la manera de resolverlas sería atentar a la libertad de pensamiento, a la independencia de la razón. (CONDORCET, 2001, p. 225)

Condorcet nos muestran otra faceta que caracteriza a la Modernidad educativa, y es la idea de que el Estado debe organizar y conducir la educación del pueblo, idea que se sintetiza en

el concepto de “educación pública”, que preténdese idealistamente como democratizadora y liberadora del hombre pues no debe atentar contra la libertad de pensamiento y contra el juicio racional. El problema es que en algún momento pueden oponerse los intereses del Estado con los intereses de la persona.

¿Cómo evitar que la educación convierta al hombre en una simple pieza de la maquinaria?
 ¿Cómo evitar que la defensa de la libertad individual destruya la comunidad nacional? He aquí, como dice Cambi, la ambigüedad del proyecto educativo de la Modernidad

A Modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigüamente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dândo vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno. (CAMBI, 1999. p. 203)

Tal ambigüedad entre la emancipación y el conformismo, la detecta Cambi, en el caso ejemplar y paradigmático de Rousseau (CAMBI, 1999, p. 217), quien, en el “Contrato social” plantea el conformismo del ciudadano que se somete al pacto social y a la delegación de su soberanía en un soberano elegido por la mayoría, mientras que en el “Emilio” plantea el espíritu emancipador de la educación, cuando el individuo se libera anarquistamente de sus ataduras sociales. Esta antinomia o ambigüedad en la educación moderna, es una expresión sintomática de la naturaleza contradictoria de la Modernidad, pues como lo señala Cambi, refiriéndose al caso de Rousseau y sus postulados expresados en el “Contrato social” y en el “Emilio”

São dos modelos dialeticamente interconexos (na teoria), mas também opostos (na história), e que devem ser pensados simultaneamente para compreender a aporia da educação dos modernos, os impulsos opostos a que ela é submetida, mesmo que fosse necessário, numa sociedade reconstruída ‘segundo a natureza’, integrar-se as duas exigências e recompor a antinomia. Quanto a relação educativa: pense-se no que Rousseau diz no segundo livro do Emilio sobre a relação entre pedagogo e aluno, quando sublinha que essa relação parece libertaria, mas na realidade é preestabelecida pelo preceptor, guiada (disfarçadamente) por ele e deve ser sempre assim, fazendo uma apologia explícita da dominação em educação e da dominação na sua forma mais intrigante e mais enganadora. (CAMBI, 1999, p. 217)

Cambi reflexiona sobre la incompletitud del proceso de la Modernidad, en el sentido que no ha logrado superar su ambigüedad y que tal vez la misma sea parte esencial de su naturaleza. De ser así, entonces cómo podría aportar la Modernidad a otros procesos históricos posteriores o contemporáneos de nuestro presente. En tal sentido Cambi pregunta

Essa incompletude da Modernidade refere-se ao processo de libertação que ela ativou (e que absolutamente não se concluiu: os povos do Terceiro e do Quarto Mundo quando e como serão libertados? no Ocidente a libertação está contaminada de dominação: como liberta-la, por sua vez?), mas também se refere ao projeto de governo que a guiou (se a democracia, doravante, e o produto máximo da Modernidade, no âmbito político e social, como se realiza? quais são seus modelos? qual o seu sentido). Em ambas frentes, a Modernidade não concluiu seu próprio caminho e suas antinomias, seus problemas permanecem ainda abertos, a espera de solução. (CAMBI, 1999, p. 218-219).

Si la Modernidad es un proceso incompleto, entonces, la Modernidad educativa adolece de la misma enfermedad. Por tanto, la pedagogía moderna, que es la que hemos heredado las sociedades de raigambre occidental --occidentales plenos como los europeos y occidentalizados u *occidentaloides* como los iberoamericanos--, sufre de la misma dolencia, la ambigüedad y se debate entre el conformismo y la emancipación. Podemos plantearnos en esta situación algunas preguntas: ¿Si adoptamos la pedagogía de la Modernidad será posible escoger el factor emancipador y rechazar el factor de la dominación o es que no es posible elegir selectivamente, porque el conformismo y la dominación son inseparables y dialecticos, como el *ying* y *el yang* de la filosofía china?

1.2. La concepción económica moderna del trabajo

Para entender el concepto moderno del trabajo, podemos consultar la obra de autores clásicos como M. Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, E. Durkheim, *La división social del trabajo*. En *Utilidad, deseo, virtud: La formación de la moderna idea del trabajo*, Fernando Diez (2001) hace notar que

Hay dos novedades decisivas que marcan el arranque del discurso moderno del trabajo. La primera es la aparición, en el último cuarto del siglo XVII y en el contexto de la economía política de tradición, del concepto de *trabajo productivo*. Lo que en estos años primeros es, todavía, un concepto un tanto vago e impreciso será reelaborado, a lo largo de todo el siglo XVIII, abriendo una de las líneas de reflexión y dialogo llamadas a tener más impacto en la formación del lenguaje moderno del trabajo. La segunda novedad, de la que también pueden rastrearse sus orígenes indirectos en el mismo periodo, aparecerá muy vinculada a los comienzos de la reivindicación de una dimensión psicológica para el ser humano [...]. La teoría del hombre de pasiones, tan decisiva para el desarrollo y la consolidación de la poética de la modernidad, se apoderará del trabajo para proporcionarnos el concepto del *trabajo animado*, es decir, del trabajo subjetivamente motivado, estrechamente vinculado al deseo, movido por la pulsión *ánimica* de las pasiones y capaz de una sostenida laboriosidad. (DIEZ, 2001, p. 14-15)

Diez considera que estas dos dimensiones necesarias del trabajo, el trabajo productivo, útil, y el trabajo animado, motivado, tienen su origen en la teología cristiana. La “idea ascética del trabajo” para quienes aspiran a transitar por “la vía de la perfección” espiritual y la idea del “trabajo como obligación del estado social” para “todos los que se debatían en el tráfigo de los negocios del siglo”. En cualquier caso, no basta que el trabajo sea productivo, también debe ser satisfactorio.

En ambos casos está presente el principio orientador del trabajo como compromiso y “obligación religiosa, política y moral para todos aquellos individuos encuadrados socialmente en los rangos estamentales que se ocupan de los negocios, de las fabricaciones artesanales y de las actividades agropecuarias” (DIEZ, 2001, p. 15). Aunque este discurso moderno tiene sus raíces en el cristianismo, sin embargo también se puede percibir

[...] por el propio contenido de sus proposiciones: por su indeclinable desacralización [...]; en general, por su carácter humano, quizá demasiado humano para nuestro yo decimonónico. Es posible que los hombres más sagaces del Siglo de las Luces, obsesionados como estaban por la experiencia de los males del despotismo, de la crueldad y de la superstición, tuvieran una seria restricción intelectual y moral para dar a luz ideas y significados del trabajo que fueran mucho más allá de la prosa de las pasiones personales [...]; de los intereses privados [...]; de la motivación por el *estado del deseo* [...]; de la felicidad entendida como un prudente y modesto equilibrio entre el placer, la acción y el reposo [...]; y de un largo etcétera de condiciones básica para la formación del discurso del trabajo. (DIEZ, 2001, p. 16)

El discurso moderno del trabajo, en su etapa originaria, se extiende desde el Mercantilismo, pasa por la Fisiocracia y llega hasta el Liberalismo, en un lapso que va desde el siglo XVII hasta finales del siglo XVIII, manifestándose primero en la imagen de un trabajador forzado por la “cruda necesidad” externa y finalmente en un trabajador “subjetivamente motivado” (DIEZ, 2001, p. 17).

La investigación moderna sobre el significado del concepto “trabajo” no surge de un interés centrado en la naturaleza del trabajo en sí. Surge, sobre todo, de un interés en conocer los elementos de la “ciencia política”, dentro de la cual el trabajo, sea productivo o creativo, es un elemento más, importante si, pero uno más de los tantos componentes de tal ciencia. El interés por el conocimiento de la naturaleza del trabajo era subsidiario del conocimiento, considerado más importante, sobre el buen gobierno de los pueblos. En tal sentido, el interés principal no era el trabajo en si ni la economía, sino la “economía política”

De esta manera, podemos decir que la economía política del siglo XVIII, en sus tres expresiones típicas –Mercantilismo, Fisiocracia y Liberalismo económico smithiano--, es el *arte* de dirigir la administración prudente de las cosas y de los sujetos en un Estado. James Stewart afirmaba, en *An inquiry into the Principles of Political Economy*, obra publicada en 1767, que la economía política es el *arte* –la técnica producto de saberes cualificados– de proporcionar a todos los ciudadanos de un Estado los bienes que necesita una familia. La economía política se entendía, pues, como la transposición de la economía del *oikos* al ámbito del gobierno. (DIEZ, 2001, p. 22)

Otro aspecto que hacía que sea una exigencia importante conocer los diversos elementos que componen la ciencia política era que en esta, a diferencia de la economía familiar, el Estado tiene un rol fundamental como conductor, árbitro y regulador de la economía, por ejemplo, un mercantilista como

Stewart estableció algunas diferencias esenciales entre la economía política y la economía doméstica. La primera, que mientras en el ámbito doméstico hay hijos y también criados o miembros serviles, en el Estado todos los ciudadanos son hijos. La segunda, que mientras el cabeza de familia decide a su mejor arbitrio su plan de economía, el estadista tiene que respetar el funcionamiento de una política económica en la que intervienen numerosas y complejas circunstancias, lo que supone la necesidad de un *arte* en el manejo de tan delicada maquinaria. (DIEZ, 2001, p. 22)

Para los mercantilistas la teorización sobre el trabajo está relacionada con la idea del “valor-utilidad como principio sustancial de la riqueza”. El origen de este principio se puede rastrear en el pensamiento de la segunda Escolástica (siglo XVI), que tiene su máxima manifestación en la escuela teológica iusnaturalista española con intelectuales como Tomás de Mercado y la Escuela de Salamanca, influyendo en las escuelas posteriores, incluido Adam Smith, a partir de su infiltración en el Mercantilismo. (DIEZ, 2001, p. 28-29)

Los mercantilistas hacía una distinción clara entre *valor de uso* y *valor de mercado*. El valor de uso o *utilidad* “está referido a la capacidad que estos tienen para satisfacer las necesidades humanas en tanto que el valor de mercado está asociado con el concepto de *precio* que “es una función derivada de la abundancia o escasez” de los bienes.

De estas diferencias deriva otra diferencia que es fundamental, la distinción entre *riqueza* y *dinero*: “la riqueza de la nación no se identificaba con la disponibilidad de buena moneda, por ejemplo con la que revertía al tesoro nacional por efecto de una balanza comercial positiva, sino con la disponibilidad de un fondo de valores de uso” Así, Antonio Muñoz, pseudónimo de Enrique Ramos, economista mercantilista español del siglo XVIII en su *Discurso sobre la Economía Política* (1767) dice lo siguiente

Quien tiene abundancia de las cosas de cualquier modo necesarias, es rico o está opulento. Y quien tiene dinero, supuestas las oportunidades del comercio, consigue las cosas que necesita. De aquí ha nacido el equivocar el dinero con la verdadera riqueza, o con los productos de la naturaleza y la industria, que es lo que entiendo yo por las cosas de cualquier modo necesarias. (DIEZ, 2001, p. 28-29)

Siguiendo tal orden de ideas, podemos entender la importancia que tenía para los mercantilistas la distinción entre trabajo productivo y trabajo improductivo y su relación con la riqueza nacional, también el hecho de tener una población ocupada en la producción de bienes útiles para satisfacer las necesidades como condición para “la promoción de la riqueza de la riqueza de la nación”. (DIEZ, 2001, p. 30)

Para precisar la definición del trabajo productivo, volvemos a Antonio Muñoz, quien en su Discurso dice lo siguiente

Las cosas (los bienes) y sus signos (el dinero) forman la esencia de la opulencia; pero los Estados no pueden conseguir la opulencia sino por medio de las cosas; esto es, de hombres empleados en trabajos útiles, que aumenten la suma de productos y les den todo el valor que puede añadirles la industria. (DIEZ, 2001, p. 32)

Antonio Genovesi (1712-1769) es otro economista mercantilista que, en decir de Diez, perfila con mayor precisión la doctrina mercantilista del trabajo, pues hace la distinción entre trabajo productivo y trabajo útil frente al trabajo improductivo. En 1765 publica sus “Lezioni di Commercio”, donde presenta una clasificación de la sociedad en función de los tipos de trabajo y productividad

La primera clase es la formada por los cazadores, pescadores, labradores, pastores, mineros, artesanos, fabricantes, etc. La segunda —personas que no producen inmediatamente—la componen los que distribuyen y conservan los bienes [los negociantes] [...]. La tercera clase —también de efectivos útiles que no producen inmediatamente—es una clase de servicio: protección, educación, religión, etcétera. Finalmente hay una última clase, la de los puramente improductivos [criados, sirvientes, regatones, etc.] y socialmente dañinos [comediantes y músicos de la legua, prostitutas y demás dedicaciones de este tipo]. (DIEZ, 2001, p. 40. Corchetes nuestros)

Como se ve, para los mercantilistas como Muñoz y Genovesi, existe una diferencia clara entre la idea del *honor*, propia de la sociedad jerárquica estamental del Antiguo Régimen, con la nueva idea, mas típicamente capitalista y burguesa, de la *utilidad* como criterio de jerarquización social (DIEZ, 2001: 42). El honor está relacionado con el estatus, la posición social propia de la condición social de origen, mientras que la utilidad corresponde a aquello que tiene capacidad para ser usado y aprovechado para la satisfacción de necesidades humanas.

En tal sentido, las clases honorables no tienen utilidad social, aun cuando tengan un alto estatus, en cambio, las clases trabajadoras son útiles para la sociedad pues contribuyen a la satisfacción de las necesidades humanas.

Para la fisiocracia, como es sabido, la única actividad realmente productiva es la agricultura, pues esta está en la base de la subsistencia humana. Sin producción agrícola no es posible garantizar la alimentación de la sociedad. Por otra parte

La productividad física de la agricultura es la razón histórica de la existencia de las clases no agrícolas, pues el hecho indudable de que el laboreo del campo produce naturalmente un excedente explica que las clases fabricantes, comerciantes y de servicios puedan tener una dedicación exclusiva. (DIEZ, 2001, p. 43).

La idea de actividad productiva, para los fisiócratas, estaba asociada a otra idea, el *valor*. La única actividad realmente productiva es la agricultura, por tanto esta es la única que produce valor, entendido como expresión de las cualidades de las cosas y las actividades. El producto de la tierra viene a ser la renta de la tierra y la cantidad de renta que produce esta constituye el valor de la misma.

Siguiendo tal razonamiento la única actividad laboral que produce valor es el trabajo de los agricultores, el cual solo es posible si se dispone de tierra productiva, siendo así hay que pagar una renta por el uso de la tierra en proporción justa a su productividad, la cual no es determinada por el hombre ni por la sociedad, sino por la naturaleza que es la que hace más o menos productiva a la tierra y recompensa el trabajo del agricultor. En consecuencia, es la naturaleza la que determina el precio justo, no las leyes ni la voluntad humana, en la sentencia "*Laissez faire et laissez passer, le monde va de lui même*" («Dejen hacer, dejen pasar, el mundo va solo»), cuya paternidad es atribuida al fisiócrata francés Vincent de Gournay, sin embargo su origen "ha causado muchos problemas a historiadores eruditos" conforme lo indica un estudioso neoliberal de la talla de Ludwig VON MISES (1986, p.59). De todos modos, con este enunciado se justifica el rechazo del intervencionismo del Estado en el mercado.

El librecambismo, con Adam Smith, al igual que el mercantilismo y la fisiocracia, se plantea también la pregunta sobre cuáles son los fundamentos de la riqueza e identifica al trabajo como factor fundamental. Smith, al igual que los anteriores doctrinarios económicos, hace la distinción entre trabajo productivo y trabajo improductivo, así dice "Existe un tipo de trabajo

que aumenta el valor al objeto al que se incorpora, y hay otro tipo que no tiene ese efecto. En tanto produce valor, el primero puede ser llamado trabajo productivo; y el segundo trabajo improductivo". (SMITH, 1996, p. 424)

Smith tiene el mismo punto de partida de los mercantilistas y de los fisiócratas, el trabajo como factor de la riqueza, sin embargo hasta aquí llega la coincidencia. Para Smith el trabajo productivo produce valor, pero el valor no está relacionado con la utilidad, como si lo es para los mercantilistas, ni con la agricultura como lo sostenían los fisiócratas. No, para Smith el valor del trabajo no está ni en el uso ni en la cosecha, sino en la creación de mercancías, es decir manufacturas durables, rentables y comercializables. Adam Smith, en la siguiente cita, sostiene:

Un hombre se hace rico si contrata a una multitud de obreros, pero se hace pobre si mantiene a una multitud de sirvientes. [...] el trabajo de un operario industrial se fija e incorpora en un objeto concreto o mercancía vendible, que perdura por algún tiempo después de finalizado el trabajo. [...] Pero el trabajo de un sirviente, por el contrario, no se fija ni incorpora en ningún objeto concreto ni mercancía vendible. Normalmente sus servicios perecen el mismo momento de ser prestados [...]. (SMITH, 1996, p. 424-425)

Como queda en evidencia, para Smith solo el trabajo industrial, el que produce mercancías es productivo; el trabajo servil es estéril, pues puede tener alguna utilidad y brindar satisfacción al usuario pero no crea riqueza, porque no añade ningún valor al producto, este se consume y se extingue.

Adam Smith coloca en la misma categoría muchas profesiones, muy importantes socialmente algunas y otras frívolas ---los jurisconsultos, los clérigos, los médicos, los literatos de todas clases; y los bufones, músicos, cantantes, bailarines, etc.--- ejercen un trabajo que es improductivos desde un punto de vista económico. (SMITH, 1996, p. 425)

En resumen, el pensamiento económico del siglo XVIII, como lo demuestra Fernando Diez, significó un giro radical desde una concepción feudal y envilecedora del trabajo hacia una concepción burguesa y capitalista del trabajo, creando el concepto novedoso de "trabajo productivo", con el cual se desplaza y desvaloriza definitivamente las concepciones fundadas en los "principios de estatus u honor social". En este sentido, Diez señala

La novedosa concepción del trabajo relativiza poderosamente las distinciones que la estructura social del estatus había fomentado en el campo de las ocupaciones humanas. Así, las

connotaciones negativas de las valoraciones diferenciadoras —por ejemplo— las notas de *mecanicidad*, *vileza* o de *servilismo* de las ocupaciones y el grado en que se las atribuye—se evaporan idealmente destiladas por el novedoso y poderoso concepto de trabajo productivo. Frente a la división de los trabajos en productivos e improductivos, claudican las distinciones entre las ocupaciones según principios de estatus u honor social. Ciertamente, el proceso de abstracción que afecta a la idea del trabajo podrá y será utilizado para redimir el trabajo manual de su consideración negativa según criterios de *mecanicidad*, que afectaban el honor social. (DIEZ, 2001, p. 55)

Este proceso en el pensamiento económico fue en paralelo con un movimiento pedagógico en el cual se reivindica la emancipación del ser humano y el reconocimiento y la revaloración de la actividad como mecanismo de aprendizaje y como esencia de la naturaleza libre del ser humano, liberando así al hombre, diríamos, usando los términos de Diez, de los prejuicios premodernos, que adjudicaban, no solo al trabajo, sino a todo tipo de actividad física, material y concreta, con el calificativo de oficios viles, serviles y mecánicos. En la pedagogía moderna al aprendizaje basado en la actividad se le da la condición de aprendizaje para ser libres, en condiciones de libertad y mediante la ejercitación de la libertad, es decir aprendizaje para la libertad, en la libertad y mediante la libertad.

El pensamiento de los intelectuales ilustrados como Rousseau o Condorcet defienden la idea de un hombre libre, pero no limitan su libertad meramente a su existencia en el mercado, como hoy lo pretenden los neoliberales. El gran desafío que los ilustrados intentaron resolver fue compatibilizar la libertad individual con un ideal de orden público basado en los valores igualdad y fraternidad. Su ideal de libertad no se refiere a la libertad de intercambio de bienes y servicios sino a la libertad en una sociedad que aspira a ser comunidad. De allí su contante preocupación por el interés y el bien públicos.

En el pensamiento de los teóricos modernos de la economía como Adam Smith se puede observar la importancia que estos dan al trabajo como creador de riqueza. No es el empresario, el emprendedor capitalista, quien crea la riqueza. No. El creador de riqueza es el trabajador que mediante su actividad física produce bienes y servicios que entran en el mercado, se convierten en mercancías, y generan ganancias a los empleadores que son los empresarios capitalistas. En todo caso, el aporte del empresario, para los economistas clásicos no es la creación de la riqueza, pues su capital no crea riqueza. En realidad el empresario viene a ser un mediador que dispone de los recursos necesarios para abastecer al trabajador, reunirlos con otros trabajadores, organizar a los obreros mediante la división del trabajo y así

promover la producción industrial, y luego pone en circulación en el mercado los bienes creados o producidos por los trabajadores.

Capítulo II

MARX: IDEAS SOBRE EDUCACIÓN, TRABAJO Y DESHUMANIZACIÓN LABORAL

¿Qué podemos aprender de Marx para integrar el trabajo y la educación, el taller y la escuela, como un binomio, en un proyecto cultural de liberación y democratización de la sociedad?

La intención de este capítulo es absolver esta pregunta. La respuesta a esta pregunta es más urgente hoy pues nos encontramos en un momento en que el proyecto imperialista neoliberal, una versión actualizada del imperialismo capitalista decimonónico, aprovechando su poder político y económico, se ha extendido territorialmente y ha tomado el control de la educación en muchos países del mundo, entre ellos los latinoamericanos.

Estamos viviendo tiempos similares. Por tal razón se hace necesario investigar aquellas corrientes de pensamiento y movimientos intelectuales que intentaron ponerle freno a la hegemonía ideológica del capitalismo imperialista del siglo XIX. Indiscutiblemente el pensamiento de Marx fue una de las expresiones más logradas de pensamiento crítico y de propuestas alternativas frente no solo al sistema económico capitalista, sino a la hegemonía de sus derivaciones culturales.

¿En el siglo XXI, en estos tiempos de acelerados cambios, aún vale la pena estudiar pensamientos del siglo XIX? Dicho más concretamente, por ejemplo, si es cierto que el capitalismo ha triunfado definitivamente ¿valdría la pena estudiar teorías que en su momento vaticinaron la destrucción futura de tal sistema económico?

Lo cierto es que nadie puede afirmar responsablemente que el capitalismo ha triunfado definitivamente, por los siglos de los siglos. Alguien intentó, cuando implosionó la Unión

Soviética, demostrar con más emoción jubilosa que con prudente racionalidad que el capitalismo liberal marcaba el fin de la historia humana y el fin de las llamadas ideologías (todo pensamiento alternativo al pensamiento hegemónico neoliberal) y el inicio del paraíso y la paz librecambista en la Tierra, pero casi inmediatamente los hechos sociales y políticos que devinieron, convirtieron en anécdota trivial tal intento.

Más cierto es lo que dice Robert Kurz

Quien fue considerado muerto está más vivo que nunca. En su calidad de teórico activo y crítico, Karl Marx fue dado ya por muerto más de una vez, pero siempre consiguió escapar de la muerte histórica y teórica. Tal hecho se debe a un motivo: la teoría marxista sólo puede morir en paz junto con su objeto, o sea, con el modo de producción capitalista. (KURZ, 2001, página HTML)

Prueba de lo absurdo de la pretensión del fin de la historia y el fin de las ideologías, fue la aceleración de la aceleración de los hechos históricos y el renacimiento de las ideologías duras. El retorno de los nacionalismos xenofóbicos, la aparición del fundamentalismo religioso, el nacimiento de los movimientos verdes y de género (feministas y homosexuales) y así una larga lista de ideologías nuevas y viejas, blandas y duras, laicas y religiosas, ecologistas, humanistas y caníbales. Todas estas muestran que las ideologías están más vivas que nunca y que la ideología neoliberal, aunque hegemónica en Occidente, no ha podido imponerse en el resto del mundo (Sosa Fuentes, 2012) a pesar del poder mediático que es su principal herramienta de divulgación y manipulación de la conciencia y la opinión pública tal como lo demuestran Chomsky y Herman, en *Los guardianes de la libertad* (2013).

En otro aspecto, el prometido paraíso de la justicia neoliberal, a los pocos años de caído el mundo socialista, la otra promesa social y económica, se convirtió en un infierno económico global provocado por el descontrol financiero y el afán de lucro de las empresas globales norteamericanas y europeas, sumiendo a amplios sectores de la población mundial en el desempleo y la pobreza, en el “horror económico” como diría premonitoriamente Viviane Forrester (1998), mientras que los culpables del desastre, los grandes banqueros, gozaron de absoluta impunidad e incluso fueron salvados por sus respectivos Estados mediante los llamados “rescates financieros” y siguieron enriqueciéndose escandalosa y desmesuradamente como lo demuestran estudios como los de Thomas Piketty (2015) y Joseph Stiglitz (2002).

Asimismo retornó la violencia y las guerras, esta vez ya no entre los bloques polares capitalista norteamericano y socialista soviético, sino un “choque de civilizaciones”, en términos de Samuel Huntington (2005), la civilización occidental enfrentada a la civilización islámica, la etnias balcánicas unas contra otras, la etnias africanas masacradas entre ellas pero aún más por las pandemias sanitarias, la hambruna y la pobreza y tras todos estos conflictos desperdigados en el planeta, siempre el interés crematístico de alguna empresa transnacional con casa matriz en alguna potencia y legitimada por el “Estado de Derecho del saqueo” impuesto desde los organismos multilaterales controlados por las potencias y denunciado por estudiosos como Ugo Mattei y Laura Nader (2013).

El otro gran desastre provocado por la voracidad capitalista es la catástrofe medioambiental, que se manifiesta en la contaminación generada principalmente por las grandes fábricas de los países industrializados, tal como ya lo expresaba en 1972 la Conferencia de la Organización de Naciones Unidas (ONU) condensada en la Declaración de Estocolmo (ONU, 1972), luego confirmada por otros documentos posteriores de la ONU, tales como la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (ONU, 1992) y su desarrollo programático en la llamada “Agenda 21” acordada en la Cumbre de Río o Cumbre de la Tierra, llevada a cabo del 3 al 14 de junio de 1992 en Río de Janeiro.

En tal contexto la cultura no es una isla de excelencia. La alta cultura ha sido desplazada por la cultura de masas –consumista, visual, frívola, mediática y teledirigida–, fenómeno ya bastante investigado como lo demuestran los estudios sucesivos de Umberto Eco (1990), Guy Debord (1976), Armand Mattelart y Ariel Dorfman (1983), Giovanni Sartori (2000) y Zygmunt Baumann (2003). Estos estudios muestran como la cultura capitalista es un producto comercial para el consumo masivo mediante el cual se empobrecen la racionalidad, el conocimiento y los sentimientos.

En tal panorama la pregunta: “¿se ha hecho realidad el paraíso mercantil con el librecambismo como panacea de todos los males, prometido por la ideología neoliberal?” Retomando a Kurz (2001, página HTML), diremos que la respuesta es que

Este sistema social, “objetivamente” cínico, desborda de comportamientos tan insolentes impuestos a los seres humanos, produce junto a una riqueza obscena e insípida una pobreza en masa de tal dimensión, está marcado en su dinámica de furia ciega por potenciación de catástrofes tan increíbles, que su simple supervivencia hace que, inevitablemente, resurjan

siempre temas y pensamientos de crítica radical. A su vez, el punto esencial de esa crítica consiste en la teoría crítica de aquel Karl Marx que, hace casi 150 años, analizara ya, sin ser superado, la lógica destructiva del proceso de acumulación capitalista en sus fundamentos.

Para estudiar a Marx no es necesario ser “marxista” como tendenciosamente lo sostienen los detractores de Marx, basta con ser “marxiano”. Lo que si es cierto es que es imposible pretender entender el capitalismo, desde sus orígenes históricos hasta hoy, ignorando los aportes teóricos y metodológicos de Marx. Marx es un pensador que hizo aportes fundamentales para la comprensión del hombre y de la cultura creada por él, pues con un análisis muy racional e imparcial desnudó y desmitificó la naturaleza humana, mostrando lo fundamental de su materialidad.

Marx tiene la ventaja, a diferencias de otros estudios de este sistema, que es integral, multidimensional y dinámico en su análisis. Puede explicar y ayudarnos a comprender el sistema capitalista como un sistema integrado, coherente y consistente internamente, como una estructura con múltiples dimensiones, materiales y espirituales, como una realidad una misma realidad, pero en movimiento y transformación constante. Para operativizar estas cualidades de la teoría marxiana, podemos y debemos aplicar una metodología sistémica con tres rasgos básicos: integralidad o coherencia, multidimensionalidad o diversidad y dinamismo o dialéctica. El capitalismo es un sistema total dinámico, compuesto por elementos diversos y multidimensionales, materiales e inmateriales, dialécticamente integrados, desintegrados y reintegrados, en un movimiento de inevitable e imparable transformación.

La mencionada cualidad de la teoría y método marxianos nos ayudan a entender las múltiples y complejas relaciones entre las dos dimensiones básicas de la sociedad: la material fundamental o económico-productiva, y la espiritual fundamental o moral-intelectual. Entre las dos dimensiones básicas mencionadas se encuentran dimensiones de transición, que tienen ubicación intermedia y función de bisagra, siendo estas las dimensiones del trabajo y de la educación, las cuales tienen una funcionalidad viabilizadora decisiva para el sistema, pues el primero garantiza la eficiencia de la producción material y el segundo garantiza (1) la efectividad de la justificación moral del sistema y (2) la pertinencia de los conocimientos útiles para la producción.

Marx nos aporta la capacidad de dudar y desconfiar, en otra palabra “sospechar”, racionalmente de los discursos y promesas que justifican, publicitan y argumentan en favor

del trabajo y la educación capitalista. El filósofo Paul Ricoeur (1990: 33) manifestó que existía una “escuela de la sospecha”, que desde diferentes presupuestos, está dominada por Marx, Nietzsche y Freud. Con Nietzsche, la conciencia del débil se disfraza de una falsa ética del amor y la generosidad. Con Freud los impulsos sexuales se reprimen, se esconden en el subconsciente y se subliman en una falsa moral de la decencia. Con Marx, las fuerzas económicas se transfiguran ilusoriamente en valores distorsionados de libertad, igualdad y justicia, constituyéndose así un falso espíritu social.

Los tres pretendían demostrar y denunciar las ilusiones que crean la falsa conciencia, pero no sólo con el objetivo negativo de desencantar el mundo, sino de reencantarlo racionalmente con la conciencia verdadera. Nietzsche pretendía la liberación de las fuerzas en potencia del hombre (el superhombre). Freud procuraba la liberación del subconsciente y el desmantelamiento de los tabúes. Marx promovía la destrucción de las cadenas de la explotación de los trabajadores. De estos tres visionarios, el pionero fue Marx y el más temido, más combatido y odiado por los presuntos productores de “falsas conciencias” también fue Marx. Nietzsche y Freud fueron intelectuales críticos, Marx además de intelectual crítico fue agitador político.

Marx no sólo denunció la falsedad de la conciencia imperante como lo hace en los *Manuscritos económico-filosóficos* de 1844 (1968), sino que indicó de manera muy precisa los medios para destruir sus centros de producción económicos e ideológicos. Marx nos sólo promovió la toma de conciencia individual e intelectual, sino que, cual profeta, “mostró el camino a seguir y la forma de combatir contra el enemigo”. Marx comprendió que la organización era necesaria en la política, que la lucha violenta entre las clases sociales era inevitable en la historia. Pero, para que este proceso revolucionario –de destrucción y construcción-- sea factible, demostró, sin lugar a dudas, que era necesario que los oprimidos se reeduchen a si mismos, no individualmente, sino orgánica y socialmente como lo exponen Marx y Engels en el *Manifiesto del Partido Comunista* (1981).

El resultado de las convicciones y acciones de Marx es que --a diferencia de Nietzsche y Freud que no provocaron revoluciones políticas exitosas-- el filósofo, sociólogo y economista alemán fue padre de utopías hechas revolución en diversos lugares del mundo.

Como dice el biógrafo de Marx, Francis Wheen

A pesar de todo, cien años después de su muerte la mitad de la población mundial estaba gobernada por regímenes que profesaban el marxismo. Sus ideas transformaron el estudio de la economía, la historia, la geografía, la sociología y la literatura. Desde Jesucristo, ningún otro oscuro indigente había inspirado una devoción a escala tan grande, o había sido tan tremendamente tergiversado. (WHEEN, 2000, p. 18)

De allí la mayor peligrosidad de Marx en comparación con sus otros colegas de la escuela de la sospecha. Marx en el siglo XIX y XX fue un profeta y su palabra resuena hasta hoy en los círculos políticos e ideológicos heréticos obligados a la clandestinidad intelectual.

Marx, puede ser asumido doctrinaria y dogmáticamente y se convertirá en profeta y maestro ideológico, pero también puede ser asumido epistemológica y metodológicamente y se convertirá en referente teórico. Es en esta segunda manera en que nosotros recurrimos a él.

La nueva religión, convertida en doctrina oficial del capitalismo contemporáneo, es el neoliberalismo, que más allá de su envoltorio académico positivista, es una ideología hegemónica totalitaria, dogmática, dura y burdamente economicista, la cual puede ser radiografiada y cuestionada fragmentariamente desde diferentes perspectivas —desde el análisis económico, desde la observación sociológica, desde la ciencia política—pero es mucho más efectiva y esclarecedora la perspectiva marxiana, pues ella es suficientemente madura y sofisticada, enriquecida con aportes como los de Lenin, de la Escuela de Frankfurt, de Gramsci o de Mariátegui, todos los cuales aportaron conceptos que han enriquecido la capacidad analítica del método creado por Marx, que no se limita a observaciones meramente descriptivas, sino que ambiciona dar explicaciones e interpretaciones de mayor alcance cognoscitivo. De las diversas variantes surgidas a partir de la perspectiva marxiana, optamos como referente complementario por el desarrollo teórico realizado por el intelectual y agitador italiano Antonio Gramsci. Dejamos explicación de las razones por las que lo elegimos para páginas posteriores.

Por otra parte, además de su madurez, el referencial teórico marxiano, en estos tiempos, tiene la peculiaridad de proporcionar una perspectiva alternativa a la hegemónica, monocorde y dominante perspectiva teórica pro-neoliberal, caracterizada por el enfoque metodológico cuantitativo, por el paradigma epistemológico descriptivista, por el pragmatismo en los postulados económicos, por el realismo en los temas éticos, por el conservadorismo en las

cuestiones sociales, por el formalismo en los aspectos políticos, y acríticas en el fundamento filosófico.

El pensamiento marxiano puede aportar conceptos teóricos y herramientas metodológicas para una mejor comprensión de las interrelaciones filosóficas, históricas y técnicas de la educación con el trabajo y de estas con las dimensiones fundamentales económica-productiva y moral-intelectual. Asimismo existen estudios que, desde diferentes perspectivas, han interpretado el pensamiento educativo de Marx, tales son los pioneros de la pedagogía soviética (KRUPSKAYA, 2017; MAKARENKO, 1996; PISTRAK, 2000), iberoamericanos como Mariátegui (2007) y, posteriormente, intelectuales del mundo eurolatino como Manacorda (1969) y Fernández Enguita (1985), aunque con limitaciones, sobre todo por un enfoque demasiado economicista. Del conjunto de estos pensadores destaca por su originalidad y enfoque dialéctico histórico marxiano el italiano Antonio Gramsci.

2.1. El trabajo en *El Capital* (1867)

En el tratamiento que Marx hace del concepto de trabajo en *El Capital* (1990), especialmente en el Libro Primero, el tema es desarrollado en relación con los conceptos de mercancía y valor de uso. Marx dice que la mercancía es la objetivación del trabajo y este es fuente de valor de uso o valor de consumo de la mercancía del cual se apropia el poseedor del dinero, consiguiendo que esta mercancía tenga valor de cambio.

Pero también Marx hace una clara distinción entre trabajo y fuerza de trabajo, así las define diciendo “Por *fuerza de trabajo* o *capacidad de trabajo* entendemos el conjunto de las facultades físicas y mentales que existen en la corporeidad, en la personalidad viva de un ser humano y que él pone en movimiento cuando produce valores de uso de cualquier índole”. (MARX, 1990, p. 203)

Para Marx, la fuerza de trabajo es potencia, no es acto; es tan sólo “el conjunto de las facultades físicas y mentales que existen en corporeidad, en la personalidad viva”; llega a ser acto sólo cuando la fuerza de trabajo se “pone en movimiento”; recién cuando el obrero produce bienes con valor de uso “de cualquier índole” se puede afirmar que se está

ejecutando el trabajo mismo. Sin embargo, Marx precisa que dentro del sistema capitalista el valor de uso no es el fin, es sólo un paso de transición hacia el objetivo principal: el bien producido debe convertirse en mercancía, es decir debe adquirir valor de cambio, al cual él llama “valor de uso especial” o como también dice “valor de uso de cualquier índole”, pues, entendemos, que Marx estaba pensando en que el obrero produce un bien con valor de uso, pero no para él mismo, no siquiera para su patrón, sino para otros humanos más distantes, los clientes, los consumidores o demanda, quienes serán al fin los que adquirirán, comprarán, demandarán el objeto producido (MARX, 1990: 215). Esta característica es la que convierte al objeto con valor de uso en un objeto con valor de cambio, es decir en una mercancía, que es el objetivo del patrón capitalista o empresario, pero no del obrero. Es decir el obrero produce objetos con valor para fines de otros, para el empresario el objeto producido por el obrero debe tener “valor de cambio”, en tanto que para el consumidor final o cliente el objeto producido debe tener “valor de uso”. Mientras, para el obrero en el capitalismo ¿qué valor, qué tipo de valor, tiene el bien producido? La respuesta de esta interrogante la encontraremos cuando Marx define qué es el trabajo con el clásico enunciado que transcribimos:

El trabajo es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza. El hombre se enfrenta a la materia natural misma como un poder natural. Pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida. Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza. Desarrolla las potencias que dormitaban en ella y sujeta a su señorío el juego de fuerzas de la misma. No hemos de referirnos aquí a las primeras formas instintivas, de índole animal, que reviste el trabajo. [...] Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente *al hombre*. (MARX, 1990, p. 215-216)

Primer punto. Para Marx el trabajo es esencialmente “un proceso entre el hombre y la naturaleza” ¿Influencia fisiocrática? Mediante el trabajo el hombre regula y controla su relación con la naturaleza. La naturaleza no sólo es el medio externo a él, el ambiente que lo rodea, también es su propia naturaleza humana “su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos”.

Segundo punto. El fin del trabajo es “apoderarse de los materiales de la naturaleza de forma útil para su propia vida”. Es decir, el trabajador es un hombre egoísta y utilitarista, pues lo que busca es la utilidad del producto de su trabajo, mas no una utilidad para cualquier otro, sino para su “propia vida”.

Tercer punto. El trabajo genera una relación dialéctica entre “la naturaleza exterior a él” y su propia naturaleza individual y personal, pues al pretender transformar a la naturaleza, transforma su propia naturaleza humana, pues tiene que regular y controlar su metabolismo, su cuerpo, su mente, sus funciones vitales, con el objetivo de operar y transformar a la naturaleza externa a él.

Cuarto punto. El trabajo “pertenece exclusivamente al hombre”. Las máquinas no trabajan, las empresas no trabajan, las fábricas o talleres no trabajan. Tan sólo se puede encontrar trabajo, además del hombre, en los animales, pero en un modo totalmente incipiente, en las “primeras formas instintivas, de índole animal, que reviste el trabajo”. Es decir una condición para que exista trabajo es que sea, “trabajo vivo”, trabajo en seres físicamente vivos; la otra condición para que sea trabajo es que exista intencionalidad, requisito con el cual no cumplen los otros animales no humanos, pues son guiados por el instinto. En consecuencia, el único ser que trabaja es el hombre, pues este es ser vivo, tiene una intencionalidad que le guía, y además actúa sobre el mundo para sujetarlo a sus intenciones, poder, fuerza e inteligencia, valiéndose para ello de diversos medios que faciliten su actividad y que le permitan “sujetar a su señorío” las potencias que dormitan en el interior de él y en el mundo exterior a él.

La intencionalidad, que es una manifestación de la racionalidad humana, es un elemento constitutivo del trabajo que determina la diferencia entre la forma de producción de los humanos y la forma de producción efectuada por otros seres. Para ilustrar la intencionalidad y racionalidad del trabajo humano a diferencia de la instintividad y automatismo de la actividad productiva de otros seres, insectos y bestias, Marx pone los ejemplos siguientes

Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente *al hombre*. Una araña ejecuta operaciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría, por la construcción de las celdillas de su panal, a más de un maestro albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha modelado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que antes del comienzo de aquel ya existía en la *imaginación del obrero*, o sea *idealmente*. (MARX, 1990, p. 216)

Es decir el hombre actúa, produce, guiado por intenciones, las cuales son la expresión de ideas y se convierten en proyectos y estrategias de acción. El trabajo del humano evolucionado, en su forma básica, natural y primigenia, está guiado por la racionalidad, la inteligencia y por los sentimientos, a diferencia del trabajo de otros seres, que son movidos por la pura necesidad

física, por el ansia de subsistir en este mundo material, y están programados biológica e instintivamente para producir lo necesario para su subsistencia como individuos y como género. Los bienes producidos por el trabajo humano no son perfectos, pero, en un sentido intelectual, son superiores a las cosas producidas mecánicamente y automáticamente por los bichos y por las bestias, pues son la concretización de lo que antes ha sido pensado, razonado y proyectado en la mente humana.

Pero párrafos arriba habíamos hecho una pregunta: para el obrero en el capitalismo ¿qué valor, qué tipo de valor, tiene el bien producido? Marx lo explica en los siguientes términos

El obrero no sólo *efectúa* un cambio en la forma de lo natural; en lo natural, al mismo tiempo, *efectiviza su propio objetivo*, objetivo que él *sabe* que determina, como una ley, el modo y manera de su accionar y al que tiene que subordinar su voluntad. Y esta subordinación no es un acto aislado. Además de esforzar los órganos que trabajan, se requiere del obrero, durante todo el transcurso del trabajo, la voluntad *orientada a un fin*, la cual se manifiesta como *atención*. Y tanto más se requiere esa atención cuanto menos atrayente sea para el obrero dicho trabajo, por su propio contenido y la forma y manera de su ejecución; cuanto menos, pues, disfrute el obrero de dicho trabajo como de un juego de sus propias fuerzas físicas y espirituales. (MARX, 1990, p. 216)

Para Marx “en lo natural” el trabajador “efectiviza su propio objetivo”, es decir el hombre es un productor autónomo que determina el valor de uso y el valor de cambio de lo que produce. Es decir la intencionalidad de la actividad productiva tiene su fuente de origen en la autonomía del hombre productor. Esa intencionalidad se manifiesta en un objetivo concreto y específico y hacia él se orientan, “como una ley”, toda la potencialidad y las capacidades humanas, en pos de un objetivo, al cual se subordinan el accionar y la voluntad “orientada a un fin”.

Sin embargo, en el capitalismo el trabajador ya no tiene un objetivo propio en lo que se refiere a los bienes producidos ni determina el valor de los bienes que produce; se limita a vender al capitalista su fuerza de trabajo por un tiempo determinado y deja que sea este quien determine el valor de uso y de cambio de los bienes producidos por el trabajador. Como dice Marx en muchos textos, el trabajador se aliena de su producto, pero, aún más gravemente, se aleja de la concepción ideal del bien a producir, ya no participa protagónicamente en el diseño del producto ni en la planificación del proceso de producción. El trabajador se convierte en un ente pasivo que debe obedecer órdenes externas a él. Su voluntad ya no se subordina a un objetivo propio, sino a la voluntad y objetivos de otros que han comprado su tiempo y el uso de sus habilidades por un tiempo determinado. El trabajador ya no deposita su

“intencionalidad” personal en la transformación de la materia y la consiguiente creación de “su” producto, tan sólo debe poner “atención” en las operaciones que ejecuta por decisión y orden externa y ajena. El trabajador no sólo no es dueño de lo que produce, también está alejado de la creación del producto y de la elección de lo que va a producir. Es decir el producto ya no le pertenece al trabajador ni física ni espiritualmente. Esta situación constriñe la creatividad y expresividad del trabajador, pues destruye su dimensión espiritual, intelectual y creadora, convierte al hombre trabajador y creador en un ser cuyo horizonte se reduce a la satisfacción de las necesidades de subsistencia material ---biológica y física-- y trae como resultado que el trabajo se convierta en una actividad desagradable, “menos atrayente”, en la que ya no hay disfrute para el obrero.

Por tanto, respondiendo la pregunta previa, los bienes que produce el obrero en el capitalismo, para él no tienen valor intrínseco, pueden ser valiosos para el patrón y para el cliente, pero para el productor directo, el obrero, no tienen un valor significativo, pues no le pertenecen ni como “objeto” concreto y físico, ni como “objetivo” pensado y proyectado. Podríamos atrevernos a decir, llevando a sus últimas consecuencias antropológicas, que en el proceso de trabajo capitalista, el obrero es temporalmente un medio de producción humano (¿trabajo vivo o capital humano?), que usa otros medios de producción inertes (la herramientas) para poner en acto su potencial fuerza de trabajo y así lograr para el capitalista su objetivo empresarial más valioso que es la producción de mercancías, es decir bienes con valor de cambio para él y con valor de uso para sus clientes, más ningún valor específico para el producto directo, el obrero.

2.2. Profesión y felicidad en las “Reflexiones de un Joven en La Elección de una Profesión” (1835)

La reflexión de Marx sobre la educación y su relación con el trabajo la podemos retrotraer a la época en que él era un joven estudiante universitario que escribe “Reflexiones de un Joven en La Elección de una Profesión”, escritas en 1835. Posteriormente elabora los “Manuscritos económico-filosóficos” de 1844, y, en seguida, el “Manifiesto comunista”, publicado en 1848.

Bien mas tarde, en 1875, realiza su “Crítica al programa de Gotha”, programa do Partido Social Demócrata Alemán (en alemán SPD), que vino al conocimiento público quince años más tarde.

Las “*Reflexiones de un Joven en La Elección de una Profesión*” fueran escritas en un lenguaje idealista y sentimental, en agosto de 1835, como parte de su examen escolar en el Gimnasio Real Federico Guillermo II en Tréveris. Allí, el joven estudiante Marx manifiesta ser creyente en la Deidad y estar muy preocupado por el sentido de la actividad profesional en la vida del hombre. En primer lugar, reflexiona sobre la importancia de la vocación en la elección de la profesión, Marx dice que “Esta elección es un gran privilegio del hombre sobre el resto de la creación, pero al mismo tiempo es un acto que puede destruir su vida entera, frustra todos sus planes, y lo hace infeliz”. (MARX, ENGELS, 1987, p. 1)

Marx, ya desde esta época, era un intelectual preocupado por el método y especialmente por el método histórico causal, lo cual se manifiesta cuando él recomienda que las personas antes de elegir profesión deben hacer un examen que consiste en que

Debemos examinar, por consiguiente, seriamente, si realmente hemos estado inspirados al escoger nuestra profesión, si una voz interna lo aprueba; o, si esta es un engaño, y lo que nosotros tomamos como un llamado de la Deidad fue una autodecepción. ¿Pero, cómo podemos reconocer esto, sino rastreando la fuente de la propia inspiración? (MARX, ENGELS, 1987, p. 1)

Marx está proponiendo un método de investigación de los factores que influyen en la psicología del hombre que quiere elegir una profesión y este tema lo que hace es rastrear “la fuente de la propia inspiración”.

Tal vez este “rastrear la fuente” sea el germen del método histórico que después desarrollará Marx, quien en aquellos juveniles años aún no era materialista, sino, al parecer bastante idealista, pues las acciones humanas las atribuía en buena medida a la voluntad de una Deidad, pero tal voluntad consideraba que era determinante, pues tal deidad deja al hombre en posesión de su libre albedrío y pretende ser para el hombre solamente una “guía” ética para el “objetivo general” del hombre que es “ennoblecerse a sí mismo y a la humanidad”⁵.

⁵ “Al hombre, también, la Deidad dio un objetivo general: el de ennoblecarse a sí mismo y a la humanidad, pero Él lo dejó buscar la manera de lograr este objetivo; Él lo dejó elegir la posición social que más le satisfizo, de la cual puede fortalecerse a sí mismo y a la sociedad.

[..]

Marx pondera diversos factores que pueden influir en la decisión personal de la elección de una profesión, siendo estos factores la imaginación, “nuestras emociones agitadas”, la ambición y “los impetuosos instintos”.

Marx desconfía de la misma razón pues esta, si carece de elementos como la experiencia y la observación profunda, puede engañar y dejarse llevar por la emoción y por la fantasía. Aclaremos que Marx al parecer no se está refiriendo a la razón en general, sino a esta cuando es totalmente abstracta y se halla desvinculada de los hechos de la realidad, puede caer en la tentación de los deslumbramientos fantasiosos. Esta sospecha la expresa en los siguientes términos

Nuestra propia razón no puede aconsejarnos; para esta, la decisión no se apoya por la experiencia ni por la observación profunda, se engaña por la emoción y se deslumbra por la fantasía. ¿Entonces a quién debemos volver nuestros ojos? ¿Quién debe apoyarnos dónde nuestra razón nos desampara? (MARX, ENGELS, 1987, p. 2)

Entonces ¿cuál es la salida conveniente que propone Marx para orientarnos correctamente en la elección de una profesión? Marx considera que los padres son buenos consejeros, seguramente estaba pensando en sus propios padres, así escribe “Nuestro corazón dice: Nuestros padres, que han recorrido el camino de vida y han experimentado la severidad del destino” (MARX, ENGELS, 1987: 2) ¿Cuál es el significado que habría dado Marx a los padres? Para Marx, los padres están vinculados a la experiencia, en este caso, simbolizan la experiencia de la vida. Ya desde su juventud, para Marx, la importancia de la experiencia, es sumamente relevante, y en demostración de ello hace la afirmación siguiente

Y si nuestro entusiasmo todavía persiste, si continuamos armando una profesión y creemos su llamado después de haberla examinado a sangre fría, después de percibir sus cargas y dificultades, entonces debemos adoptarla, entonces nadie hará que nuestro entusiasmo nos engañe ni que la impaciencia nos lleve lejos. (MARX, ENGELS, 1987, p. 2)

Amor por la profesión, examen con sangre fría, experimentación de las cargas y dificultades del ejercicio profesional, son tres elementos complementarios que nos ayudan a saber cuál es la profesión que debemos adoptar. El orden en que estos elementos se complementan siguiendo el razonamiento del joven Marx, sería el siguiente: primero debemos tener la

Todos tenemos un objetivo, que nos parece grande; y, realmente, para la convicción más profunda, es así, la más profunda voz del corazón lo declara de esta manera, la Deidad nunca deja al hombre mortal totalmente sin una guía; él habla suavemente pero con certeza.” (MARX, ENGELS, 1987, p. 1)

experiencia del ejercicio profesional con todos sus sinsabores y placer; luego la reflexión racional, profunda de la experiencia profesional vivida, de sus aspectos positivos y negativos; la consecuencia será saber a ciencia cierta si lo que experimentamos aún nos sigue entusiasmando. Parafraseando a Marx diríamos que, en el tema de la vocación y la elección profesional, no se puede amar lo que no se conoce y reflexiona y no se puede conocer ni reflexionar lo que no se ha experimentado y vivido.

También el joven Marx, aunque reconoce la existencia del libre albedrío, pero también es consciente de los factores físicos y sociales que intervienen en las opciones profesionales

Nuestra constitución física es a menudo un obstáculo amenazante, y no permite a nadie mofarse de sus derechos. Es verdad que podemos subir sobre esta; pero entonces nuestra caída.

[...]

Mas no siempre podemos lograr la posición a la cual creemos que somos llamados, nuestras relaciones en la sociedad están relativamente preestablecidas antes de que estemos en una posición de determinarlas. (MARX, ENGELS, 1987, p. 2)

Junto a los factores físicos y sociales, el joven Marx agrega dos factores más, la voluntad y el talento, los cuales pueden entrar en pugna entre ellos, así dice que “Nuestra constitución física es a menudo un obstáculo amenazante”, entonces nuestra vida entera se convierte en un “forcejeo infeliz entre los principios mentales y corporales”, sin embargo el pensamiento que “surge del sacrificio de nuestro bienestar ante el deber, actúa vigorosamente aunque seamos débiles” (MARX, ENGELS, 1987, p. 2). Así, el sentido del deber puede forzar a la voluntad a ejercer una profesión, pero si no se posee el talento necesario, la consecuencia será el fracaso y la frustración. Marx aquí presenta unos criterios de elección profesional fundados en la apreciación realista de las posibilidades sociales y capacidades personales del sujeto. Sin embargo estos criterios en manera alguna conducen a adoptar una postura meramente pragmática ni conformista. Por lo contrario, Marx propone que en toda elección profesional, en cualquier circunstancia, el valor que debe guiar al profesional debe ser altruista, generoso y humanista

Si hemos considerado todo esto, y si las condiciones de nuestra vida nos permiten escoger cualquier profesión que nos guste, podemos adoptar lo que nos asegura el valor más grande: aquel que está basado en las ideas de cuya verdad nos convencen completamente, que nos ofrece el alcance más amplio para trabajar para la humanidad y para nosotros mismos, para acercarse más al objetivo general para la que cada profesión es un medio: la perfección. (MARX, ENGELS, 1987, p. 3)

El resultado para el profesional, de elegir realista y altruistamente su profesión, será que la profesión puede dar felicidad al hombre cuando esta es elegida en concordancia con la vocación, pero también luego de una reflexión prudente y paciente⁶ y siempre guiándose por valores altruistas y generosos con el prójimo⁷. Si el hombre eligiera profesión sin seguir estos criterios su profesión no contribuirá a su felicidad. Como podemos observar de lo escrito por Marx, junto a la motivación psicológica no pueden estar ajenos el idealismo altruista equilibrado con el realismo práctico y la sabiduría de la experiencia equilibrada con la sabiduría del razonamiento.

2.3. Trabajo enajenado y cretinización en los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*

Otro texto en donde se puede investigar las ideas pedagógicas de Karl Marx y su concepción de la relación trabajo-educación son los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844* o también conocidos como *Manuscritos de París*. En dicho texto compuesto por tres manuscritos podemos observar la crítica de Marx al sistema capitalista de producción desde una concepción ética humanista. Asimismo ya está claro para Marx que la economía y la cultura están relacionadas dialécticamente y son funcionales una con otra. Esta visión permite que Marx pueda superar la crítica moralista al capitalismo hecha por los socialistas utópicos y proponer una crítica que ahonda en la estructura de producción relacionada funcional e interdependientemente con la superestructura ideológica y espiritual de la sociedad, aún cuando esa relación no sea favorable a la realización del ser humano, así es como Marx consideraba que frente a la “diversidad natural, espiritual y social de la actividad humana” se manifiesta inversamente “el capital muerto” que “es indiferente a la real actividad individual”⁸. Frente a la vida humana en acción está el capital muerto en si mismo, pero no inactivo, pues también está en movimiento pero es indiferente a la vida humana, de la cual solo le interesa

⁶ “Ellas [las profesiones] pueden dar felicidad al hombre que tiene una vocación para estas, mas destruyen a quién los adopta imprudentemente, sin reflexión, rindiéndose al impulso del momento.” (MARX, ENGELS, 1987, p. 1)

⁷ “Si uno solo trabaja para sí mismo, quizás puede volverse un famoso del aprendizaje, un gran sabio, un poeta excelente, pero nunca puede ser perfecto, verdaderamente grande.” (MARX, ENGELS, 1987, p. 4)

⁸ “Los precios del trabajo de los distintos tipos de obreros difieren mucho más que las ganancias en las distintas ramas en las que el capital se coloca. En el trabajo toda la diversidad natural, espiritual y social de la actividad individual se manifiesta y es inversamente retribuida, en tanto que el capital muerto va siempre al mismo paso y es indiferente a la *real* actividad individual. En general hay que observar que allí en donde tanto el mismo paso y es indiferente a la *real* actividad individual.” (MARX, 1968, p. 17)

su actividad pero deshumanizada; la actividad humana vale para el capital sólo como mercancía, no como manifestación de la vida, su diversidad y riqueza espiritual y natural.

Sin embargo, el capitalismo es superior a otros modos de producción históricos en tanto ha logrado que los trabajadores acepten pasivamente su reducción a la condición de mercancías, de tal manera que ellos mismos consideren una suerte poder llegar a ser comprados como mercancía. En el sistema capitalista el trabajador es explotado, pero aparentemente no es forzado para el ejercicio del trabajo. El sistema capitalista ha desarrollado una cultura hegemónica que hace casi innecesario el uso de la fuerza para explotar a los trabajadores⁹.

Para Marx el capitalismo tiene una lógica y dinámica antihumana pues rebaja al hombre “en lo espiritual y en lo corporal a la condición de máquina, y de hombre queda reducido a una actividad abstracta y un vientre”. Este proceso de deshumanización que impulsa el capitalismo tiene su explicación en el hecho de que cuando se da la acumulación del capital la exigencia de rentabilidad aumenta y esta es posible en la medida de que los trabajadores sean más productivos, siendo una estrategia para ello la mecanización y automatización de la actividad del trabajador como un elemento operativo de la cadena de producción realizando actividades muy específicas y simples convirtiendo así al trabajador en un ser unilateral, determinado, maquinal, abstracto, y bestializado, un ser que ha perdido el espíritu y se ha quedado sólo como “vientre”¹⁰.

Para Marx, que para esta época ya era un filósofo hegeliano materialista y pensador social socialista interesado por la economía capitalista, era un asunto muy importante el tema de la “felicidad”, tanto como lo había sido para los pensadores ilustrados del siglo XVIII, aun cuando no con la visión optimista de aquellos, sino desde una perspectiva más pesimista y crítica. Marx apoyándose en lo dicho por el mismo Adam Smith muerta la contradicción ética fundamental de ese mismo capitalismo defendido por Smith: Para Smith una sociedad es feliz

⁹ “La existencia del obrero está reducida, pues, a la condición de existencia de cualquier otra mercancía. El obrero se ha convertido en una mercancía y para él es una suerte poder llegar hasta el comprador.” (MARX, 1968, p. 16)

¹⁰ “[...] los medios de su existencia y de su actividad se concentran cada vez más en mano del capitalista; b) la acumulación del capital aumenta la división del trabajo y la división del trabajo el número de obreros; y viceversa, el número de obreros aumenta la división del trabajo, así como la división del trabajo aumenta la acumulación de capitales. Con esta división del trabajo, de una parte, y con la acumulación de capitales, de la otra, el obrero se hace cada vez más dependiente exclusivamente del trabajo, y de un trabajo muy determinado, unilateral y maquinal. Y así, del mismo modo que se ve rebajado en lo espiritual y en lo corporal a la condición de máquina, y de hombre queda reducido a una actividad abstracta y un vientre.” (MARX, 1968, p. 18)

donde la mayoría no sufre sin embargo el capitalismo teorizado en la nueva ciencia de la “economía política” que se funda en el interés privado, en el lucro personal, y en la explotación, al convertir al hombre en un trabajador rutinario, unilateral y mecanizado en la línea de producción, y al subvalorar su tiempo de trabajo, apropiarse de la producción y subvalorar su trabajo para no tener que compensarlo por su trabajo, condena al trabajador a la infelicidad. En síntesis, es Adam Smith teórico del capitalismo liberal versus Adam Smith teórico de la ética ilustrada¹¹.

El trabajador proletario en la economía capitalista no es considerado como ser humano, “es considerado únicamente como *obrero*” y el trabajo se presenta “únicamente bajo el aspecto de *actividad lucrativa*”¹². E incluso la calidad de obrero del trabajador es precaria pues las condiciones en que vive y trabaja son más propias de un animal o bestia de trabajo, pues su extenso tiempo de trabajo le permite fundamentalmente satisfacer “las más estrictas necesidades vitales”. Tal circunstancia, el tiempo dedicado generar un salario que le permita satisfacer sus necesidades corporales, bestializa al hombre, púes lo convierte en pura corporalidad, impide que el hombre pueda cultivar su espíritu. Si la esencia de la humanidad reside más en el espíritu que en el cuerpo, entonces el hombre no podrá humanizarse¹³. La humanización dada por la inversión de tiempo y recursos en el desarrollo de la cultura, el arte,

¹¹ “Y como quiera que, según Smith, no es feliz una sociedad en donde la mayoría sufre, que el más próspero estado de la sociedad conduce a este sufrimiento de la mayoría, y como la Economía Política (en general la Sociedad del interés privado) conduce a este estado de suma prosperidad, la finalidad de la Economía Política es, evidentemente, la *infelicidad* de la sociedad.” (MARX, 1968, p. 20)

¹² “Se comprende fácilmente que en la Economía Política el *proletariado* es decir, aquel que, desprovisto de capital y de rentas de la tierra, vive sólo de su trabajo, de un trabajo unilateral y abstracto, es considerado únicamente como *obrero*. Por esto puede la Economía asentar la tesis de que aquél, como un caballo cualquiera, debe ganar lo suficiente para poder trabajar. No lo considera en sus momentos de descanso como hombre, sino que deja este cuidado a la justicia, a los médicos, a la religión, a los cuadros estadísticos, a la policía y al alguacil de pobres.

Elevémonos ahora sobre el nivel de la Economía Política y, a partir de la exposición hasta ahora hecha, casi con las mismas palabras de la Economía Política, tratemos de responder a dos cuestiones.

1) ¿Qué sentido tiene, en el desarrollo de la humanidad, esta reducción de la mayor parte de la humanidad al trabajo abstracto?

2) ¿Qué falta cometen los reformadores en *détail* que, o bien pretenden elevar los salarios y mejorar con ello la situación de la clase obrera, o bien (como Proudhon) consideran la igualdad de salarios como finalidad de la revolución social? (MARX, 1968, p. 23)

El trabajo se presenta en la Economía Política únicamente bajo el aspecto de *actividad lucrativa*.”

¹³ “Pero la Economía Política sólo conoce al obrero en cuanto animal de trabajo, como una bestia reducida a las más estrictas necesidades vitales.

Para cultivarse espiritualmente con mayor libertad, un pueblo necesita estar exento de la esclavitud de sus propias necesidades corporales, no ser ya siervo del cuerpo. Se necesita, pues, que ante todo le quede *tiempo* para *poder* crear y gozar espiritualmente. Los progresos en el organismo del trabajo ganan este tiempo.” (MARX, 1968, p. 25)

la belleza, en tal circunstancia se convierte en un privilegio solo disponible para quienes acumulan capital, mientras que el trabajador explotado y limitado a sobrevivir en el reino de la necesidad material y fisiológica queda condenado a las privaciones materiales y a la “estupidez y cretinismo” espiritual¹⁴.

Marx explica que la naturaleza esencial del ser humano, el “ser genérico” del hombre, es decir, el hombre no como ser individual, contingente, como fenómeno particular incidental, sino como especie explicable en el plano teórico y existente en el plano práctico, capaz de autoidentificación y autoconciencia, pues se tiene la capacidad para relacionarse “consigo mismo, porque se relación a como el género actual, viviente, porque se relaciona consigo mismo como un ser *universal* y por eso libre”¹⁵.

Es en el aspecto de la voluntad consciente que el hombre se diferencia del animal, de la bestia, pues esta última reduce su existencia a “su actividad vital. No se distingue de ella. Es *ella*”. En cambio “el hombre hace de su actividad vital [...] objeto de su voluntad y conciencia. Tiene actividad vital consciente”, es decir el hombre no está liberado del reino de la necesidad, pero tiene conciencia y, por ende, cierto control sobre ella. En consecuencia, el hombre no está determinado por la actividad vital como es el caso de las bestias, los animales, por ello es libre y además es consciente de que su existencia no se reduce a la mera existencia vital individual, sino que el hombre, dotado de conciencia, sabe que “es un ser genérico”, vale decir “universal” con una existencia que va más allá de su individualidad y con unas necesidades que van más allá de las meramente vitales.

Marx entiende la libertad humana en este contexto, tanto como una libertad física no determinada por las necesidades vitales, tanto como una libertad espiritual que le permite moverse intelectualmente más allá de los límites de su mera existencia individual. El hombre consciente es capaz de transitar por los confines existenciales históricos, sociales, culturales, de la humanidad, pues sabe que su individualidad corporal no se reduce a “un simple medio

¹⁴ “Ciertamente el trabajo produce maravillas para los ricos, pero produce privaciones para el trabajador. Produce palacios, pero para el trabajador chozas. Produce belleza, pero deformidades para el trabajador. Sustituye el trabajo por máquinas, pero arroja una parte de los trabajadores a un trabajo bárbaro, y convierte en máquinas a la otra parte. Produce espíritu, pero origina estupidez y cretinismo para el trabajador.” (MARX, 1968, p. 77)

¹⁵ “El hombre es un ser genérico no sólo porque en la teoría y en la práctica toma como objeto suyo el género, tanto el suyo propio como el de las demás cosas, sino también, y esto no es más que otra expresión para lo mismo, porque se relaciona consigo mismo como el género actual, viviente, porque se relaciona consigo mismo como un ser *universal* y por eso libre.” (MARX, 1968, p. 79)

para su *existencia*” física, sino que su existencia está vitalizada por la esencia de un “ser universal”, siendo este, no un supuesto Dios, sino el “hombre genérico”, el ser humano, la humanidad. El hombre dotado de conciencia sabe que su humanidad va más allá de él mismo, se identifica con la existencia de todo el género humano.

Bajo los presupuestos referidos, la crítica que Marx hace al capitalismo, y en específico al fenómeno del “trabajo enajenado” es que este “invierte la relación” pues deshumaniza al hombre y lo bestializa, lo cretiniza, pues lo convierte, lo obliga, a ser un “simple medio para su *existencia*”, el hombre de haber sido existencia individual y genérica, física y espiritual, particular y universal, vital y trascendental, es convertido, reducido, condenado a ser un trabajador estúpido y cretino determinado por las necesidades vitales al igual que cualquier animal salvaje¹⁶.

2.4. De la educación pública y gratuita a la educación popular: *Manifiesto comunista* (1848) y *Crítica al Programa de Gotha* (1875)

En el *Manifiesto comunista*, Marx y Engels van un paso más allá de la teorización filosófica sobre la naturaleza humana y de la crítica al sistema económico y de trabajo capitalista, pues presentan soluciones, propuestas de acción, de cómo debería ser el orden nuevo, el orden comunista, en aspectos como el de la familia y el de la educación.

Marx y Engels denuncian que “sólo la burguesía tiene una familia”. En cambio, a los proletarios se les ha condenado a la “carencia forzosa de relaciones familiares” y a sus mujeres a la “pública prostitución”. Los comunistas son acusados de pretender “destruir la intimidad de la familia, suplantando la educación doméstica por la social” dicen los autores, y responden que la educación está influida por la sociedad, específicamente por la clase dominante, a través de la escuela. El tópico burgués “de la intimidad de las relaciones entre padres e hijos” es una

¹⁶ “El animal es inmediatamente uno con su actividad vital. No se distingue de ella. Es *ella*. El hombre hace de su actividad vital misma objeto de su voluntad y de su conciencia. Tiene actividad vital consciente. No es una determinación con la que el hombre se funda inmediatamente. La actividad vital consciente distingue inmediatamente al hombre de la actividad vital animal. Justamente, y sólo por ello, es él un ser genérico. [...] El trabajo enajenado invierte la relación, de manera que el hombre, precisamente por ser un ser consciente hace de su actividad vital, de su esencia, un simple medio para su *existencia*.” (MARX, 1968, p. 81)

farsa grotesca y descarada, pues esa intimidad, en el caso de las familias proletarias ha sido destruido “convirtiendo a los hijos en simples mercancías y meros instrumentos de trabajo”¹⁷.

La propuesta de los comunistas es la “educación pública y gratuita de todos los niños”. Cuando los autores dicen “todos los niños” entendemos que no se admiten excepciones, aunque curiosamente no indican explícitamente que la educación también debe ser obligatoria. Otro tema es que en la sociedad comunista no se prohíbe el trabajo infantil en las fábricas, sólo se prohibirá “el trabajo infantil en las fábricas en sus actuales condiciones”. Estas condiciones actuales, entendemos, son las de explotación, lo cual significaría que en las fábricas podría darse un tipo de trabajo infantil en condiciones diferentes, por ejemplo, de aprendizaje técnico, de formación cívica, de disciplinamiento social, etc., por ello es que inmediatamente después, agregan que el trabajo infantil debe darse en condiciones de un “régimen combinado de la educación con la producción material”¹⁸

En la “Crítica al Programa de Gotha”, que Marx escribió en 1875, pero recién fue publicada después de su muerte¹⁹, él critica las concepciones del socialista Ferdinand Lassalle, hace algunos comentarios sobre el tema educativo, por ejemplo critica la creencia de que en una sociedad no igualitaria puede darse una “educación popular general e igual a cargo del Estado”, garantizada además por una asistencia escolar obligatoria y gratuita para todos. Muestra que en países como Alemania, Suiza y Estados Unidos ya existe la educación obligatoria y gratuita en escuelas públicas, sin embargo Marx también destaca que estos avances no significan que la educación sea igual para todos, por ejemplo, la gratuidad de la educación superior en una sociedad de clases, sirve para que las clases altas que asisten a las

¹⁷ “Pero veamos, ¿en qué se funda la familia actual, la familia burguesa: En el capital, en el lucro privado. Sólo la burguesía tiene una familia, en el pleno sentido de la palabra; y esta familia encuentra su complemento en la carencia forzosa de relaciones familiares de los proletariados y en la pública prostitución.

[...]

¿Acaso vuestra propia educación no está también influida por la sociedad, por las condiciones sociales en que se desarrolla, por la intromisión más o menos directa en ella de la sociedad a través de la escuela, etc.? [...]

Esos tópicos burgueses de la familia y la educación, de la intimidad de las relaciones entre padres e hijos, son tanto más grotescos y descarados cuanto más la gran industria va desgarrando los lazos familiares de los proletarios y convirtiendo a los hijos en simples mercancías y meros instrumentos de trabajo.” (MARX, ENGELS, 1981, p. 48-49)

¹⁸ “10. Educación pública y gratuita de todos los niños. Prohibición del trabajo infantil en las fábricas bajo su forma actual. Régimen combinado de la educación con la producción material, etc.” (MARX, ENGELS, 1981, p. 53)

¹⁹ Engels y Kautsky consideraron mejor no publicar la crítica de Marx, dada la coyuntura de la época, pues se habían unido las dos facciones del movimiento obrero socialista alemán, para formar el Partido Socialista Alemán. Posteriormente Engels resolvió publicarla cuando Marx ya no vivía más.

universidades lleven una educación superior gratuita que el erario público paga para ellas (MARX, 1977, p. 20).

Asimismo, Marx, desde su postura política socialista y conflictualista, pero insertado en el Estado clasista y capitalista de su época, evita las posiciones fundamentalistas y cerradas frente a las relaciones entre Estado y Educación. Por ejemplo, hace una aguda distinción entre el Estado como el financiador de la educación pública y el Estado como educador. Considera que es admisible que el Estado, mediante una ley general, dote de recursos a las escuelas, garantice la idoneidad de los docentes, determine las materias de enseñanza y vele “por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores de Estado”. Pero considera inaceptable “nombrar al Estado educador del pueblo”. Incluso, agrega, “lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia”. Podemos percibir que Marx tiene una actitud de mayor comprensión del Estado liberal norteamericano que no tiene la pretensión de intervenir en el contenido de la educación más allá de la inspección del cumplimiento de las regulaciones legales generales, a diferencia del Estado autocrático prusiano-alemán que se pretende educador del pueblo, cuando “es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa”.

A partir de esta expresión sarcástica de Marx, podríamos especular y sospechar que a quien le correspondería la función social de institución educadora no es al Estado, sino al pueblo, aunque este concepto es demasiado general y abstracto. Sin embargo lo dicho por Marx no da para aventurar más especulaciones, por ejemplo en el sentido de que los educadores sean el Partido, o el Sindicato, o el Municipio, o la Familia, o la Fábrica, o la Escuela autónoma, etc.

Por último, Marx era consciente de la necesidad de que los conocimientos teórico y práctico debían estar relacionados y esto debía darse en el tipo de educación llamada técnica, la cual había de ser impartida en el contexto de la educación pública, es decir, debía ser financiada por el Estado.²⁰

²⁰ “El párrafo sobre las escuelas debería exigir, por lo menos, escuelas técnicas (teóricas y prácticas) combinadas con las escuelas públicas. Eso de ‘Educación popular a cargo del Estado’ es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda

2.5. Alcance del pensamiento marxiano sobre la educación y su vinculación al trabajo

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, Marx, desde sus tiempos juveniles, tuvo un genuino interés en reflexionar e investigar el fenómeno del trabajo. Ya desde sus primeros escritos observa que existe una inseparable relación, consustancial, entre el trabajo y la educación, entre la actividad laboral, el desarrollo intelectual y la actitud ética, viéndolos como manifestaciones de lo mismo, la praxis humana, la cual abarca tanto la actividad física como la intelectual, crea por igual productos materiales y espirituales y establece lazos de igualdad y solidaridad y cadenas de desigualdad y explotación entre los hombres. El trabajo, actividad concreta, expresión material y real fundamental de la economía y la cultura, conceptos abstractos, está en la base de la historia humana. Es la actividad del trabajo el motor que impulsa la corriente de la historia. La historia de la humanidad es producto del trabajo del hombre concreto.

Sin embargo, Marx, como consecuencia de su necesidad de combatir el capitalismo de su tiempo, en sus años de madurez se concentró en la investigación profunda del aspecto más específicamente económico, manufacturero y capitalista del trabajo, postergando la continuación de investigación de las dimensiones cultural y espiritual del mismo, resultado del cual es su obra, *El capital*, que alcanzó tal notoriedad e impacto en los activistas marxistas que le siguieron, pues estaban tan concentrados en combatir al capitalismo y a la burguesía. Esta situación de combate político, llevó a que se priorizara el estudio y divulgación de los escritos económicos de Marx y se descuidara el estudio de sus escritos culturales.

Marx es muy escueto cuando trata los temas de educación; su pensamiento, principalmente, lo manifiesta en sus escritos de acción programática. En sus demás textos es bastante genérico o muy concreto. Sin embargo, si realizamos un cruce de lo planteado por Marx en sus diversos escritos, sobre, todo --en nuestro caso, hemos preferido-- los que no tratan de materia económica, sino sobre cuestiones propedéuticas, sociológicas o políticas. Así, por ejemplo, en sus escritos propedéuticos, como es *Reflexiones de un Joven en La Elección de una Profesión* de 1835, Marx explica “cuáles deben ser los motivos que guíen la formación profesional”, o

influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. Sobre todo en el imperio prusiano-alemán (y no vale salirse con el torpe subterfugio de que se habla de un “Estado futuro”, ya hemos visto lo que es éste), donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa.” (MARX, 1977, p. 20)

en sus escritos sociológicos, como es el caso de los *Manuscritos de París* escritos en 1844, Marx explica “cómo es la cultura en el capitalismo”, o en sus escritos políticos, como es el caso de la *Crítica al Programa de Gotha* de 1875 explica “como debe ser la educación” desde su perspectiva socialista y humanista. Sus textos nos permiten identificar un perfil de ideas relativas al hombre, a la cultura y a la educación y como estas se relacionan entre si y se vinculan en cualquier sociedad —en el caso de Marx, la sociedad capitalista actual y la sociedad socialista futura— donde los elementos clave son el trabajo y los trabajadores. Por ejemplo, Marx (1835) considera que los criterios de elección profesional se deben fundar en la apreciación realista de las posibilidades sociales y capacidades personales del sujeto. La cuestión de la profesión, es decir de la preparación intelectual, teórica y práctica, para ejercer un trabajo en el futuro no debe ser resultado de un cálculo meramente pragmático ni conformista. Marx propone que en toda elección profesional, en cualquier circunstancia, el valor que debe guiar al profesional debe ser altruista, generoso y humanista. Marx (1844) también dice que el hombre, cuando está en uso pleno de su conciencia, sabe que su humanidad va más allá de él mismo, entonces el hombre se identifica solidariamente con la existencia de todo el género humano.

Para Marx, en el sistema capitalista el hombre, al dejar de ser dueño de su actividad productiva, deja de ser dueño de él mismo, pues la producción es la manera en que los seres humanos nos realizamos por y para nosotros mismos. En la medida que el “trabajo enajenado” es parte de la lógica del sistema de producción capitalista, este sistema es inhumano, pues priva al hombre del control de su actividad productiva. El trabajo productivo fomenta el desarrollo de la capacidad práctica y de la riqueza espiritual, incentivando la conciencia la particularidad y la universalidad, la individualidad y la generalidad, la vitalidad y la trascendencia, pero cuando el trabajo es excluido del control del hombre, este se “cretiniza”.

Como comunistas, Marx y Engels (1844) indican que la propuesta revolucionaria es la “educación pública y gratuita de todos los niños”, pero no se exige señalando expresamente que esta sea obligatoria, quedándonos sólo especular si debemos sobreentenderla o no. Lo que si manifiestan de manera expresa es que el trabajo infantil en las fábricas no estará prohibido. En cuanto a la función educadora, Marx (1875) señala que esta no debe ser asumida por el Estado, sino por el “pueblo”.

En los tiempos actuales del capitalismo, en que el poder va más allá de la simple y cruda dominación, siendo realizado también con el consentimiento de los gobernados, por medio de la conquista de la hegemonía. Los escritos en que Marx razona sobre las relaciones entre cultura y trabajo contribuyen para esclarecer cómo el trabajo puede servir para oprimir y embrutecer al hombre, pero también para liberarlo e iluminarlo. Para que eso ocurra es fundamental devolver al trabajo su función educadora. ¿Es posible hacerlo dentro del capitalismo? Si, es posible. Según Giroux (2003), es posible que exista una escuela y profesores resistentes. Para él, el requisito previo es crear espacios alternativos, zonas culturales liberadas, escuelas donde la enseñanza y el aprendizaje respondan con un “no” a la lógica totalitaria del mercado. Ciertamente Marx y Gramsci no abordan el concepto de “resistencia”, pero siguiendo el curso lógico de sus pensamientos, la posibilidad de una educación de resistencia dentro del sistema capitalista no se opone al proyecto conspirativo y revolucionario de Marx ni al proyecto de construcción de hegemonía, sino, por lo contrario, armoniza como un elemento contributivo en el proceso de construcción progresiva de una nueva cultura y de un nuevo orden social.

Si Marx, muy abstracta y genéricamente, consideraba que era absurdo pensar que el Estado capitalista educaría democráticamente, afirmando en un tono irónico, que era más lógico considerar que el pueblo controle a la escuela y eduque al Estado, pero sin decir cómo, de qué manera, con Gramsci el marxismo da un paso más adelante, pues de manera más precisa y concreta, propone comenzar a transformar la escuela dentro del mismo capitalismo, y más allá de la escuela, hacer de cada trabajador un intelectual orgánico de su clase, convirtiendo a este en un educador de su clase y en un constructor de hegemonía.

Considerando lo arriba expuesto surge un tema teórico y problemático esencial para la teoría marxista, pero que dejaremos como pregunta y como propuesta de investigación ¿Cuál es la relación entre lucha de clases, resistencia cultural y construcción de una nueva hegemonía?

Capítulo III

GRAMSCI: LA ESCUELA-TRABAJO COMO ESPACIO DE LUCHA INTELECTUAL POR LA HEGEMONÍA

En esta investigación nos interesa conocer el pensamiento de Antonio Gramsci por varias razones. Consideramos que las explicaciones y críticas de Gramsci sobre diversos aspectos de la cultura son certeras, al igual que las alternativas que él propuso. Siguen siendo vigentes en el siglo XXI, aun cuando su pensamiento se manifestó en los años treinta del siglo XX. Hoy estamos viviendo una época de lucha de ideas, entre un pensamiento hegemónico, con tendencia totalitaria ---aun no es posible que la hegemonía sea total--- que tiene como paradigma la visión neoliberal, empresarial, mercantilista, utilitaria, del mundo, versus un pensamiento alternativo y que se pretende pluralista, crítico, democrático, que tiene como paradigma una visión humanista, liberadora, eticista, del mundo.

Nuestra época es muy parecida a la que le tocó vivir a Gramsci. Las décadas de 1920 y 1930 fueron en Europa una época de lucha de ideas entre los liberales, los socialistas y los fascistas. Nosotros, los americanos, desde la década de 1990 iniciamos nuestra participación en esa lucha de ideas entre las dos concepciones del mundo: una, la postmoderna y neoliberal, la otra, la moderna y humanista.

El fascismo contemporáneo reagrupado en organizaciones ultracatólicas como el Opus Dei o el fundamentalismo evangélico han hecho alianza con el neoliberalismo; mientras, en el frente contrario, movimientos católicos como el de la Teología de la Liberación o los liberales de la llamada “tercera vía” y los socialdemócratas han hecho un frente humanista multicolor.

Por las razones expuestas, la no tan lejana (históricamente) experiencia y sapiencia gramsciana tiene mucho que enseñarnos para comprender la era neoliberal que hoy vivimos, pero también para pensar una alternativa posible para liberar al hombre de la dictadura totalitaria del mercado.

Gramsci formuló el concepto de “hegemonía”. La idea de fondo es que el mundo de los trabajadores es asediado, infiltrado y modelado por las clases dominantes, mediante estrategias de adoctrinamiento ideológico, que son aceptadas por las clases subalternas. En el diseño de las concepciones del mundo de los grupos dominantes tienen participación los intelectuales. Estos, según Gramsci, pueden tener relaciones con los grupos dominantes o los grupos subalternos. De ese modo, lejos de mantener imparcialidad, los intelectuales se ponen al servicio de una clase social fundamentándola. Puede ser la elite empresarial y política o los trabajadores. En el caso de los intelectuales vinculados a la clase dominante, el su intento es utilizar a la escuela y la educación como instrumentos para difundir las concepciones del mundo dominantes para la población trabajadora y así consolidar el poder y supremacía de los capitalistas.

Gramsci demuestra que, con la “hegemonía” construida con el asesoramiento, gestión y ejecución de los intelectuales vinculados a los grupos dominantes, se dio curso a otro tipo de dominación, que se basa en la obtención del consentimiento de los grupos subalternos. En tal momento las instituciones de la sociedad civil, entre ellas la escuela, se convierten en espacios de lucha por la hegemonía. .

Gramsci criticó las posiciones marxistas economicistas de su tiempo, demasiado obsesionadas con el fenómeno puramente económico del capitalismo, y, por ello, tan alejadas del pensamiento del mismo Marx. Gramsci emprendió una relectura crítica y creativa de Marx para recuperar el razonamiento dialéctico de Marx. Eso le permitió comprender la concepción dialéctica de la realidad, como un todo donde lo material y lo espiritual son partes indivisibles de la existencia social. Gramsci retomó el trabajo de Marx y lo continuó, logrando demostrar que los fenómenos económicos y culturales son manifestaciones interactuantes del mismo fenómeno mayor que es la vida social. En el estudio de los temas culturales con enfoque marxista en el ámbito de la II Internacional. Su explicación amplia y profunda de las relaciones entre economía, política e ideología le sirvió como punto de partida para llevar el

marxismo a un desarrollo y una profundización mayor, dando lugar a lo que podríamos llamar “marxismo gramsciano”. Eso consistió en la exploración y el conocimiento de los campos oscuros de las múltiples y no evidentes interacciones entre el mundo material y el mundo del espíritu, especialmente en los campos de la ideología política, la actividad de los intelectuales y de la reforma intelectual e moral.

Como ya lo destacó el argentino Juan Carlos Portantiero (1988, p.122)²¹, uno de los primeros pensadores gramscianos latinoamericanos, Antonio Gramsci no fue un especialista en educación, por ello no vamos a encontrar entre sus escritos textos que nos hablen de cuestiones de técnica didáctica o de psicología del aprendizaje. Según Portantiero (1988), con respecto al tema pedagógico podemos encontrar en Gramsci

A manera de apuntes, de notas sueltas muchas veces sin mayor sistematización, Gramsci propone líneas de desarrollo posible --en cuanto a métodos, contenidos y organización escolar-- de esta concepción pedagógica. Es casi seguro que buena parte de esas propuestas hayan sido superadas. Lo más importante es, a mi juicio, el interés demostrado por Gramsci a partir de su teoría de la hegemonía, por explorar el mundo de la pedagogía y de la escuela como el elemento central para la constitución de los sujetos sociales, en el interior de un enfoque dialéctico que trata de superar los riesgos del determinismo mecánico y del innatismo. (PORTANTIERO, 1988, p.127)

Entonces, si, encontramos en Gramsci reflexiones relacionadas al tema educativo, tales como la cuestión de la hegemonía, la lucha por la hegemonía o como él dice “la lucha entre hegemonías”, los tipos históricos y sociológicos de intelectuales, la filosofía de la praxis, el intelectual con compromiso social, etc.

Consideramos que la educación no se limita a la esfera de la escuela. Todo espacio social tiene función educadora ---la familia, la empresa, la iglesia, el gremio, el taller, la fábrica, la oficina y el escritorio--- también son centros de formación intelectual. El problema es “¿para qué educar?”, porque no hay educación sin propósito, sin fines, y estos no son, nunca son desinteresados; siempre responden a un beneficiario. La escuela, en su relación con el trabajo, en tanto productora y reproductora de cultura, puede llevarnos por dos caminos opuestos: la escuela puede contribuir a reproducir trabajadores homogéneos, apéndices de máquinas y ejecutores autómatas de procedimientos, o, en sentido contrario, puede formar trabajadores con personalidad propia, conscientes, libres y creativos. Frente a una cultura humanista,

²¹ Juan Carlos Portantiero, argentino, nacido en 1934 y muerto en 2007.

multidimensional y desarrolladora del hombre integral, tenemos otra cultura, orientada prioritariamente al crecimiento de la economía, a lo que llaman, los tecnócratas, empresarios y políticos “emprendedorismo” y “capital humano”.

Sin embargo, el pensamiento gramsciano no reduce las opciones sociales, a dos alternativas, una contra otra. El constató que el mundo es más complejo que lo que pensaban los marxistas economicistas, que reducían el conflicto social a sólo dos facciones ---capitalistas contra proletarios---. Gramsci no hizo ese tipo de reduccionismo pensando que sólo dos hegemonías se enfrentaban.

En nuestra época, la de hoy, siglo XXI, así como aquella de Gramsci, siglo XX, son épocas de lucha por la hegemonías. Son concepciones de mundo y de hombre diversas. La que pretende integrar equilibradamente el aprendizaje de la ciencia, el arte y el trabajo y la que pretende disociarlos y priorizar el aprendizaje para el trabajo productivo en detrimento de los otros aprendizajes. Por eso, Gramsci propone la escuela unitaria, integral, liberadora. La escuela unitaria propone una cultura y una educación donde se promueven la participación activa de la inteligencia, de la fantasía, de la iniciativa del trabajador y del hombre. Gramsci considera que la misión de la escuela es desarrollar las competencias necesarias para formar en el dirigente las cualificaciones técnicas e intelectuales.

Las relaciones entre la economía y la cultura constituyen una de las dimensiones de la existencia social humana (siempre remarcamos el concepto “social”). Todavía, en el capitalismo neoliberal, esas relaciones se operativizan en la articulación del mundo del trabajo con el mundo de la educación; estas dos esferas son presentadas como sucesivas: primero se educa a las personas, luego van al centro de trabajo.

3.1. Los apuntes de Gramsci sobre los intelectuales en el Cuaderno 12

Gramsci, autor de los famosos *Cuadernos de la cárcel*²², escribe el Cuaderno 12 (XXIX), en el año 1932 y lo titula “Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de

²² La fuente de consulta actualmente más aceptada de los *Cuadernos de la cárcel* es la edición crítica de Valentino Gerratana en el orden cronológico de los cuadernos y que publicada con el título de *Quaderni del carcere* en 1975 por la Editorial Einaudi. En castellano la Editorial Era publicó Cuadernos de la Cárcel, en 6 tomos, en la

los intelectuales”. Este cuaderno fue organizado por Gramsci en tres partes con los siguientes encabezados:

“1. ¿Son los intelectuales un grupo social autónomo e independiente, o bien cada grupo social tiene su propia categoría especializada de intelectuales?” (GRAMSCI, 1986, p. 353)

“2. Observaciones sobre la escuela: para la búsqueda del principio educativo” (GRAMSCI, 1986, p. 373)

“3. El nuevo tipo de intelectual” (GRAMSCI, 1986, p. 381)

En este cuaderno Gramsci ordenó sus ideas sobre la historia social de los intelectuales, sobre su ideal de escuela, y sobre su visión del intelectual con compromiso social. En dicho cuaderno Gramsci muestra la importancia fundamental que para él tenían la cultura, lo intelectual y en la escuela en la constitución del ser social y en la toma de conciencia política. Indica como en estas actividades --no económicas, sino esencialmente culturales— estaba la piedra angular que permitiría a los grupos subalternos, primero, generar el “espíritu de escisión” y, luego, participar en la lucha por la hegemonía y, consecuentemente, constituir al grupo social en sociedad política y Estado.

Gramsci anota en el párrafo 1 anota que es problemático definir qué son los intelectuales, su pregunta fue

¿Son los intelectuales un grupo social autónomo e independiente, o bien cada grupo social tiene su propia categoría especializada de intelectuales? El problema es complejo por las variadas formas que ha adoptado hasta ahora el proceso histórico real de formación de las diversas categorías intelectuales. (GRAMSCI, 1986, p. 353)

Ya aquí, Gramsci deja claros dos aspectos: 1° que el intelectual debe ser estudiado como miembro de algún tipo de grupo social, no como individuo; 2° que el intelectual sólo puede ser entendido ubicándolo dentro del proceso histórico. En distintas partes del texto, Gramsci plantea sus intenciones, sus objetivos metodológicos y las disciplinas desde las que abordará el tema de los intelectuales. Así, dice con respecto al enfoque disciplinario que asumirá

Esta investigación sobre la historia de los intelectuales no será de carácter "sociológico", sino que dará lugar a una serie de ensayos de "historia de la cultura" (Kulturgeschichte) y de historia de la ciencia política. Sin embargo, será difícil evitar algunas formas esquemáticas y abstractas

versión crítica preparada por Gerratana, siendo la primera edición en castellano en 1981; la primera reimpresión en 1985; y la segunda edición (coedición de Ediciones Era con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) fue publicada en 1999 y 2000.

que recuerdan a las de la "sociología": por lo tanto, habrá que encontrar la forma literaria más adecuada para que la exposición sea "no-sociológica". La primera parte de la investigación podría ser una crítica metodológica de las obras ya existentes sobre los intelectuales, que son casi todas de carácter sociológico. Por lo tanto es indispensable recopilar la bibliografía sobre el tema. (GRAMSCI, 1986, p. 355)

El interés de Gramsci no estaba en hacer un estudio de ciencia positiva, una investigación sociología de los intelectuales, sino en hacer una "historia de la cultura y de la política" que permitiera identificar la naturaleza de la actividad intelectual, en una perspectiva más filosófica que científica. La actividad intelectual tiene vaivenes ideológicos y profesionales y estos están relacionados con las permanencias, continuidades y cambios en la conformación de la vida social en el curso de la historia.

En otro apunte, Gramsci dice que existe un "error metodológico" cuando se intenta estudiar los "límites máximos de la acepción de 'intelectual' ". Este error --interpretando este conciso pasaje-- consiste en que se pretende estudiar el concepto de lo intelectual de manera platónica, como si fuera una idea intemporal y absoluta, y los intelectuales terrenos fueran sólo el reflejo de ese concepto. Pretenden conocer "idealístamente", deductivamente, observando desde allá arriba hacia aquí abajo, desde el mundo de las ideas hacia esta tierra, de tal manera que partiendo del concepto ideal como referencial intentarían identificar que personas concretas tienen los rasgos que corresponden o reflejan esa idea. Gramsci, interpretando a Marx, propuso retomar la filosofía de la praxis, totalmente opuesta a la versión simplista y esquemática del "materialismo economicista" soviético, que ve a la cultura como un reflejo mecánico de la economía. Para Gramsci, al igual que para Marx, entre las ideas y la materia se encuentra la actividad humana, la política, la acción colectiva. Es el movimiento de la historia que une filosofía y práctica, dando lugar a la "filosofía de la praxis", que, como dice DORE (2014), es

O coroamento do movimento de reforma intelectual e moral é a filosofia da práxis, que consiste na superação dialética do materialismo ou do idealismo, incorporando-os numa síntese nova, que não é nem materialista nem idealista [...] a filosofia da práxis ainda está numa fase popular, pois a formação de um grupo de intelectuais autônomos, do qual depende o seu aprofundamento e o seu desenvolvimento, é muito complexa, difícil e requer um longo processo. (DORE, 2014, p. 301)

Entre el espíritu y la vida física, entre la ideología y la economía existe una red de conexiones interactivas, que no son de efectos circulares, pues no se repiten una y otra vez infinitamente, recorriendo siempre los mismos momentos y repitiendo la historia una y otra vez; sino son

movimientos en un desarrollo en espiral, pues esas conexiones múltiples producen efectos trascendentes, de ida y vuelta, de avance y retorno, pero nunca en la misma situación, sino en situaciones similares, pero diferentes, con una complejidad, aunque con la misma naturaleza esencial

Entendemos que por “ideas” Gramsci no se refirió solo al pensamiento abstracto, sino a la educación, a la ideología, a la filosofía, a la ciencia, a la religión, en suma a la cosmovisión, etc.; y por “materia” Gramsci no se refirió solo al mundo económico y político, sino también al mundo de la naturaleza. Pero estas definiciones son temas para desarrollar aparte y que van más allá de nuestro objetivo presente

En la siguiente nota Gramsci, indica las partes de su plan de trabajo, formulado na prisión

Aspectos diversos de la cuestión de los intelectuales, además de los arriba mencionados. (Hay que realizar un plan orgánico, sistemático y razonado. Registro de la actividad de carácter predominantemente intelectual. Instituciones ligadas a la actividad cultural. Método y problemas de método del trabajo intelectual y cultural, tanto creativo como divulgativo. Escuela, academia, círculos de diverso tipo como instituciones de elaboración colegial de la vida cultural. Revistas, periódicos como medios para organizar y difundir determinados tipos de cultura.) (GRAMSCI, 1986, p. 366)

Dentro de su “plan orgánico, sistemático y razonado” Gramsci hace la siguiente sistematización: actividad de los intelectuales, instituciones culturales, el método y problematización del trabajo intelectual y cultural, el trabajo intelectual creativo y el trabajo intelectual divulgativo, instituciones de elaboración colegial de la vida cultural (escuela, academia, etc.) y, finalmente los medios de organización y difusión de determinado tipo de cultura (revistas, periódicos, etc.).

Siguiendo en la cuestión metodológica, para Gramsci

El punto central de la cuestión sigue siendo la distinción entre intelectuales como categoría orgánica de todo grupo social fundamental, e intelectuales como categoría tradicional; distinción de la que brota toda una serie de problemas y de posibles investigaciones históricas. El problema más interesante es el que concierne, si se considera desde este punto de vista, al partido político moderno, sus orígenes reales, sus desarrollos, sus formas. ¿Qué viene a ser el partido político por lo que toca al problema de los intelectuales? (GRAMSCI, 1986, p. 359)

En consecuencia, un problema fundamental de análisis que tenía Gramsci era distinguir y caracterizar a los intelectuales como categoría orgánica de todo grupo social y a los

intelectuales como categoría tradicional. Luego el interés era establecer las relaciones históricas entre los intelectuales y los partidos políticos modernos:

3.2. Las clases sociales y sus intelectuales

A lo largo de la historia de la humanidad todos los pueblos han tenido alguna idea sobre las relaciones entre la educación y el trabajo las cuales han ido desde la idea de una relación armoniosa entre ellos hasta la idea de la existencia de una oposición irreconciliable entre los mismos. En algunos casos se pensó que la actividad laboral era la base de la educación y en otros que la educación era la que daba el conocimiento laboral. En los mitos antiguos y en las viejas doctrinas filosóficas se puede descubrir indicios de la relación entre estos dos aspectos de la existencia humana.

Pensar y hablar sobre la relación entre trabajo y educación implica considerar la relación entre la actividad física y la actividad intelectual, entre lo concreto y lo abstracto, entre lo creado y actuado físicamente y lo pensado. Estas dos dimensiones han hecho suponer que existiría una dualidad entre dos supuesto tipos de hombres, el *homo laborator* y el *homo intellectualis*. Esta distinción lleva a su vez a identificar diferentes valoraciones de dos tipos de trabajos fundamentales, el trabajo corporal y el trabajo intelectual, y el estatus social diferenciado de ellos. Pero también, en cada época, han existido pensamientos hegemónicos y otros subalternos, asimismo cada sistema de pensamiento ha sido expuesto por determinado tipo de intelectuales funcionales la régimen imperante. A este tipo de intelectuales el pensador italiano Antonio Gramsci les llamó “orgánicos”.

Gramsci fue uno de los pensadores que, dentro de la corriente marxista, contribuyó con sus reflexiones a explicar de manera más profunda y rigurosa el rol de los intelectuales dentro de la sociedad en sus respectivos momentos históricos. Escribe sobre el tema de los intelectuales en los llamados *Cuadernos de la cárcel*, primero en un texto A en el Cuaderno 4, entre los años 1930 y 1932, y luego en un texto C, en el Cuaderno 12 en el año 1932 y lo titula “Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales”. El cuaderno 12 fue organizado por Gramsci, como ya lo indicamos al inicio del capítulo, en tres partes con los siguientes encabezados

1. ¿Son los intelectuales un grupo social autónomo e independiente, o bien cada grupo social tiene su propia categoría especializada de intelectuales?
2. Observaciones sobre la escuela: para la búsqueda del principio educativo.
3. El nuevo tipo de intelectual” (GRAMSCI, 1986, p. 353, 373, 381)

En este texto Gramsci hace un estudio sobre los intelectuales y crea el concepto de “intelectual orgánico”, categoría que ha resultado muy útil para entender la función de los intelectuales en la sociedad. En este cuaderno Gramsci parte de preguntas problemáticas y desde allí inicia su riguroso análisis y agudas digresiones.

Para empezar, Gramsci hace una advertencia. Dice que, en los estudios sobre los intelectuales, se ha cometido un error metodológico, y este es que se ha buscado la explicación de las ideas “en lo intrínseco de las actividades intelectuales y no [...] en los grupos que las encarnan [...] en el complejo general de las relaciones sociales”. El considera que hay un error en el estudio de las relaciones entre economía y la política, sociedad civil y sociedad política, economía e filosofía

El error metodológico más difundido me parece el de haber buscado este criterio de distinción en lo intrínseco de las actividades intelectuales y no, por el contrario, en el conjunto del sistema de relaciones en el que aquéllas (y por lo tanto los grupos que las encarnan) vienen a encontrarse en el complejo general de las relaciones sociales. (GRAMSCI, 1986, p. 355)

Para Gramsci, las ideas de los intelectuales no son un producto individual y personal exclusivamente. No. Son la expresión de las relaciones sociales. Por ello, es que más adelante, en el parágrafo 1 del Cuaderno 12, Gramsci propone una pregunta

¿Son los intelectuales un grupo social autónomo e independiente, o bien cada grupo social tiene su propia categoría especializada de intelectuales? El problema es complejo por las variadas formas que ha adoptado hasta ahora el proceso histórico real de formación de las diversas categorías intelectuales.” (GRAMSCI, 1986, p. 353)

Ya aquí Gramsci deja claros dos aspectos: 1º) que el intelectual debe ser estudiado como miembro de algún tipo de grupo social, no como individuo; 2º) que el intelectual sólo puede ser entendido ubicándolo dentro del proceso histórico.

Gramsci aquí identifica dos dimensiones en las que el intelectual debe ser comprendido, sociológicamente e históricamente. Primero el intelectual no es un individuo con ideas autónomas e independientes, todo lo contrario, es miembro de un grupo social y responde a

él. Segundo el intelectual se ubica dentro del proceso histórico y por tanto sus ideas y su posición social deben ser interpretadas desde su contexto histórico. De eso se deduce que, para Gramsci, el texto del discurso intelectual debe ser situado en el contexto de la posición social y el devenir histórico. La perspectiva metodológica de análisis de Gramsci es dinámica, pues la posición social del individuo es una situación cambiante, no definitiva, y la historia es un flujo en constante movimiento, con múltiple causalidad, donde los factores causales materiales y espirituales están en constante interacción.

Gramsci, primero identifica a los intelectuales desde el punto de vista sociológico, como empleados del grupo social, entendido como clase social. Dice que ellos que tienen la función de dar uniformidad coherencia a las ideas, así como organizan los intereses de su respectivo grupo, tanto en el aspecto económico como social y político. En la cita siguiente Gramsci explica esta condición:

Cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea al mismo tiempo, orgánicamente, una o más capas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de su propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y político: el empresario capitalista crea junto con él al técnico de la industria, al científico de la economía política, al organizador de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etcétera, etcétera. (GRAMSCI, 1986, p. 353)

Ahí, Gramsci muestra la relación de los intelectuales con los grupos sociales. Dice que los grupos sociales nacen en el mundo de la producción económica y “al mismo tiempo” (simultáneamente) crean capas de intelectuales que tienen como función que el grupo social tome conciencia de su función económica y adquiera homogeneidad, no sólo económica, también política, jurídica, cultural, etc. Así manifiesta que

Hay que señalar que la elaboración de estratos intelectuales en la realidad concreta no ocurre sobre un terreno democrático abstracto, sino según procesos históricos tradicionales muy concretos. Se han formado estratos que tradicionalmente "producen" intelectuales y son los mismos que de costumbre están especializados en el "ahorro", o sea la pequeña y mediana burguesía terrateniente y algunos estratos de la pequeña y mediana burguesía urbana. La diversa distribución de los diversos tipos de escuelas (clásicas y profesionales) en el territorio "económico" y las diversas aspiraciones de las varias categorías de estos estratos, determinan o dan forma a la producción de las diversas ramas de especialización intelectual. Así, en Italia, la burguesía rural produce especialmente funcionarios estatales y profesionistas libres, mientras que la burguesía citadina produce técnicos para la industria: y por eso Italia septentrional produce especialmente técnicos e Italia meridional especialmente funcionarios y profesionistas. (GRAMSCI, 1986, p. 357)

Gramsci también apunta que históricamente ciertos grupos sociales se han especializado en producir intelectuales para determinados sectores socio-económicos, así dice que en Italia la burguesía rural produce burócratas y la burguesía urbana produce técnicos industriales

3.3. Los tipos de intelectuales desde la perspectiva de su identificación con las clases sociales

Para Gramsci, las categorías intelectuales pertenecen a grupos sociales “esenciales” que emergen no terreno de producción. Son los intelectuales orgánicos. Los intelectuales orgánicos son como “delegados” (empleados especializados) de los empresarios, o de las clases subalternas. Los intelectuales orgánicos de los grupos dominantes son a quienes los empresarios les confían la actividad de organización de las relaciones generales externas de la empresa. Entendemos que esta función organizativa, al ser de carácter general, va más allá de la empresa, se refiere también a la educación, organización y homogeneización de intereses, ideología, gustos, en general cultura, de la clase social a la que pertenecen los empresarios de los cuales el intelectual orgánico es delegado

Si no todos los empresarios, al menos una élite de ellos debe tener una capacidad de organizador de la sociedad en general, en todo su complejo organismo de servicios, hasta el organismo estatal, por la necesidad de crear las condiciones más favorables a la expansión de su propia clase; o debe poseer por lo menos la capacidad de escoger los "delegados" (empleados especializados) a los que se confiará esta actividad organizativa de las relaciones generales externas a la empresa. Puede observarse que los intelectuales "orgánicos" que cada nueva clase crea consigo y elabora en su desarrollo progresivo, son en su mayor parte "especializaciones" de aspectos parciales de la actividad primitiva del tipo social nuevo que la nueva clase ha sacado a la luz. (GRAMSCI, 1986, p. 353)

Gramsci indica que cada nueva clase crea sus propios intelectuales, eso significa que no sólo el grupo dominante tiene sus intelectuales, también los grupos subalternos forman a sus intelectuales propios, incluso es posible que intelectuales formados en determinado grupo social se incorporen a otros grupos sociales. Ejemplo de estos intelectuales serían Marx, Engels, o los anarquistas Kropotkin y Bakunin, que, perteneciendo originalmente, a la clase dominante se incorporaron a los grupos subalternos. La construcción de concepciones de mundo es hecha por los intelectuales que se vinculan a una determinada clase social.

Gramsci hace una distinción entre los intelectuales orgánicos y los tradicionales. Estos últimos son aquellos que emergerán en la producción desde el pasado y sobreviven en la nueva

estructura socio-económica capitalista como un grupo social pre-existente, lo cual muestra su continuidad histórica. Una categoría social de origen medieval y feudal que se mantiene viva de esta manera son los eclesiásticos, otra categoría son la aristocracia de la toga que tuvo su origen en la alta burocracia de los Estados modernos absolutistas

Pero todo grupo social "esencial", emergiendo a la historia desde la precedente estructura económica y como expresión de su desarrollo (de esta estructura), ha encontrado, al menos en la historia conocida hasta ahora, categorías sociales preexistentes y que incluso aparecían como representantes de una continuidad histórica ininterrumpida incluso por los más complicados y radicales cambios de las formas sociales y políticas. La más típica de estas categorías intelectuales es la de los eclesiásticos, monopolizadores durante largo tiempo [...] de algunos servicios importantes: la ideología religiosa, o sea la filosofía y la ciencia de la época, con la escuela, la instrucción, la moral, la justicia la beneficencia, la asistencia, etcétera. La categoría de los eclesiásticos puede ser considerada como la categoría intelectual orgánicamente ligada a la aristocracia terrateniente [...]. Pero el monopolio de las superestructuras por parte de los eclesiásticos [...] no fue ejercido sin luchas y limitaciones, y por lo tanto se produjo el nacimiento [...] de otras categorías, favorecidas y engrandecidas por el fortalecimiento del poder central del monarca, hasta el absolutismo. Así se fue formando la aristocracia de la toga, con sus propios privilegios; un estrato de administradores, etcétera, científicos, teóricos, filósofos no eclesiásticos, etcétera.

Así como estas diversas categorías de intelectuales tradicionales sienten con "espíritu de cuerpo" su ininterrumpida continuidad histórica y su "calificación", de igual manera se ven a sí mismas como autónomas e independientes del grupo social dominante. (GRAMSCI, 1986, p. 354)

Para Gramsci, los campesinos no producen intelectuales orgánicos ni tampoco atraen a los intelectuales tradicionales, sólo son, en alguna medida, cantera de donde se extraen intelectuales tradicionales

[...] hay que señalar que la masa de los campesinos, por más que desempeñe una función esencial en el mundo de la producción, no elabora sus propios intelectuales "orgánicos" y no "asimila" ningún estrato de intelectuales "tradicionales", por más que de la masa de los campesinos otros grupos sociales extraigan muchos de sus intelectuales y gran parte de los intelectuales tradicionales sean de origen campesino). (GRAMSCI, 1986, p. 354)

Otro aspecto resaltado por Gramsci es la capacidad de los intelectuales orgánicos de asimilar a los intelectuales tradicionales

Se forman así históricamente categorías especializadas para el ejercicio de la función intelectual, se forman en conexión con todos los grupos sociales, pero especialmente en conexión con los grupos sociales más importantes y sufren elaboraciones más amplias y complejas en conexión con el grupo social dominante. Una de las características más relevantes de cada grupo que se desarrolla hacia el dominio es su lucha por la asimilación y la conquista ideológica de los intelectuales tradicionales, asimilación y conquista que es tanto más rápida y eficaz cuanto más

elabora simultáneamente el grupo dado sus propios intelectuales orgánicos. (GRAMSCI, 1986, p. 356)

Hay también los intelectuales urbanos y los rurales. En los intelectuales urbanos identifica dos niveles jerárquicos. En primer lugar, los técnicos de fábrica, que son equivalentes a oficiales subalternos del ejército y han crecido junto con la industria, están estandarizados, carecen de toda iniciativa autónoma, articulan a la masa obrera con el empresario, hacen ejecutar el plan de producción. En segundo lugar, están los altos intelectuales urbanos que se “confunden” con el “auténtico” estado mayor industrial

Diversa posición de los intelectuales de tipo urbano y de tipo rural. Los intelectuales de tipo urbano han crecido junto con la industria y están ligados a su destino. [...] ponen en relación, articulándola, la masa instrumental con el empresario [...] En su media general, los intelectuales urbanos están muy estandarizados; los altos intelectuales urbanos se confunden siempre con el auténtico estado mayor industrial.

Los intelectuales de tipo rural son en gran parte "tradicionales", o sea ligados a la masa social campesina y pequeñoburguesa, de ciudad (especialmente de los centros menores), todavía no elaborada y puesta en movimiento por el sistema capitalista: este tipo de intelectual pone en contacto a la masa campesina con la administración estatal o local (abogados, notarios, etcétera) y por esta misma función tiene una gran función político-social, porque la mediación profesional es difícilmente separable de la mediación política. [...] el intelectual (cura, abogado, maestro, notario, médico, etcétera) [...] (GRAMSCI, 1986, p. 358-359)

En cuanto a los intelectuales rurales, Gramsci dice que en su mayoría son tradicionales, están ligados al campesinado o a la pequeña burguesía, y a los pequeños centros urbanos. Sus actividades profesionales están vinculadas a la administración estatal o local, funcionan como intermediarios entre la población y el Estado, tienen un estatus económico y social superior al del resto de la población que los ven como un modelo social a seguir. Entre estos profesionales están los abogados, los notarios, etc. Nosotros podríamos agregar a los profesores de escuela.

Gramsci considera que la actividad intelectual no es democrática ni es realmente libre, pues está regulada en base al respeto de una jerarquía y al espíritu de cuerpo que procura que los intelectuales entre ellos se protejan solidariamente, defendiendo ideas convenientes a la clase social que representan

De hecho la actividad intelectual debe ser diferenciada en grados incluso desde el punto de vista intrínseco, grados que en los momentos de extrema oposición dan una auténtica diferencia cualitativa: en el escalón más elevado habrá que poner a los creadores de las diversas ciencias, de la filosofía, del arte, etcétera; en el más bajo a los más humildes "administradores" y

divulgadores de la riqueza intelectual ya existente, tradicional, acumulada. [...] Es interesante notar que todas estas partes se sienten solidarias e incluso que los estratos inferiores manifiestan un espíritu de cuerpo más marcado y extraen del mismo una jactancia que a menudo los expone a pullas y chanzas. (GRAMSCI, 1986, p.358)

Gramsci afirma que la relación entre los intelectuales orgánicos y la actividad productiva no es inmediata, por lo contrario, es mediada por el conjunto de las superestructuras. La organicidad de los intelectuales está dada por su conexión con “el grupo social fundamental” en una sociedad dada [el que significa que también los grupos subalternos pueden producir sus propios intelectuales], mediante una gradación de funciones desde abajo hasta arriba. Distingue “dos grandes planos superestructurales”, el de la sociedad civil (donde ocurre la lucha por la “hegemonía”) y el de la sociedad política o Estado (que impone el “dominio directo” y “jurídico”). La hegemonía ocurre cuando el grupo social consigue el “consenso espontáneo” de los grupos subalternos, lo que no significa la supresión del dominio directo que se manifiesta como “coerción estatal”

La relación entre los intelectuales y el mundo de la producción no es inmediata, como sucede para los grupos sociales fundamentales, sino que es "mediada", en diverso grado, por todo el tejido social, por el conjunto de las superestructuras, de las que, precisamente, los intelectuales son los "funcionarios". [...] Es posible, por ahora, establecer dos grandes "planos" superestructurales, el que se puede llamar de la "sociedad civil", o sea del conjunto de organismos vulgarmente llamados "privados", y el de la "sociedad política o Estado" y que corresponden a la función de "hegemonía" que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad y al de "dominio directo" o de mando que se expresa en el Estado y en el gobierno "jurídico". Estas funciones son precisamente organizativas y conectivas. Los intelectuales son los 'encargados' por el grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, esto es: 1] del consenso 'espontáneo' dado por las grandes masas de la población a la orientación imprimida a la vida social por el grupo dominante fundamental, consenso que nace "históricamente" del prestigio (y por lo tanto de la confianza) derivado por el grupo dominante de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2] del aparato de coerción estatal que asegura 'legalmente' la disciplina de aquellos grupos que no 'consienten' ni activa ni pasivamente, pero que está constituido por toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el mando y en la dirección en que el consenso espontáneo viene a faltar. (GRAMSCI, 1986, p. 357)

Gramsci no considera que exista una relación mecánica y automática entre los intelectuales y la economía. Si existe una relación mediada en diverso grado y la intensidad de esta depende de las características específicas del tejido social. Los intelectuales ejercen, por delegación del grupo social al cual pertenecen, la función de organizadores y conectores en la sociedad. Ellos transforman en concepciones del mundo los intereses de la clase social a la cual pertenecen y procuran divulgarlas en la sociedad para que consigan ser hegemónicas. Los intelectuales no son líderes, no son jefes, los intelectuales son subalternos y su tarea es crear consenso que

aparece como “voluntario”. Cuando los intelectuales no pueden lograr el consenso, entonces entra en funcionamiento el aparato coactivo, el aparato policial y judicial. Sin embargo, los grupos subalternos no son entes pasivos ni silenciosos. Gramsci dice que todo hombre es intelectual, es decir todo hombre piensa, razona, analiza, aprende, y en función de ello toma posición y elige sumarse al consenso o ponerlo en debate. Es en tal circunstancia que empieza a construirse la lucha por la hegemonía, la lucha entre hegemonías, la lucha por la reforma intelectual, entre las diversas concepciones del mundo, sea entre las diversas concepciones conservadoras, o sea entre estas y la filosofía de la praxis.

3.4. La clase social en el poder: entre la dominación y la hegemonía

La definición que Gramsci tiene de la clase social se construye “sobre la base de su función en el mundo productivo”, en el cual se ubica la “estructura material de la sociedad”. Sobre esa base económica, se desarrollan las “superestructuras” vinculadas al poder —el desarrollo del poder, la lucha por el poder, la conservación del poder—y entre ellas está la difusión de ideas, incluso el pensamiento científico, que contribuyen al fortalecimiento del poder (GRAMSCI, 1986 p. 146)

Gramsci hace la distinción entre “clase esencial” y “clase hegemónica”. Las “clases esenciales” son las clases fundamentales de la sociedad capitalista y no necesariamente son hegemónicas. La clase para ser hegemónica, tiene que construir concepciones del mundo que convencan a las demás clases esenciales y las adopten como propias. Por eso, la clase hegemónica no es sinónimo de clase esencial. La clase social puede ser esencial e no ser hegemónica.

Los intelectuales son parte de la superestructura, pero contribuyen a desarrollar y fortalecer la estructura que sostiene a la clase social en la medida en que elaboran concepciones de mundo que pueden ser abrazadas por los grupos subalternos como se fuesen suyas. Así Gramsci disuelve el concepto de estructura y superestructura en el concepto de bloque histórico.

Sin embargo la lucha entre clases sociales, para Gramsci, no se reduce solamente al objetivo de obtener la supremacía en lo económico y lo político. También un elemento de ese objetivo

es obtener el consentimiento de los grupos sociales subalternos, por medio de concepciones de mundo que crean formas de pensar y de hacer en el sentido de garantizar la estructura social existente, en el caso de los grupos capitalistas. Trátase de obtener la hegemonía. Cada grupo social tiene sus intereses económicos y políticos, así como su concepción del mundo y de la vida, que difunde en la sociedad para convencer a los demás grupos que la conforman, dándose así el fenómeno de la “hegemonía” de un grupo social sobre otros y la “lucha por la hegemonía” entre los diversos grupos sociales, la cual va más allá del mero poder económico y político. Rosemary Dore explica este punto de la siguiente manera

A hegemonia é uma direção intelectual e moral sobre a sociedade. É intelectual porque diz respeito a uma concepção de mundo que expressa os interesses de um determinado grupo social. É moral porque as concepções de mundo implicam formas de comportamento e valores que lhe são adequados. (DORE, 2014, p. 301)

La hegemonía no es un simple reflejo fragmentario de los intereses económicos y políticos, es más bien una trasmutación de lo económico y lo político en lo ideológico, hecha por los intelectuales, con el propósito de que una clase social consiga el poder en lo económico, político y en lo ideológico.

La hegemonía nunca es total. En el devenir histórico existe un sentido, una orientación o tendencia, en la cual unos órdenes sociales alcanzan la hegemonía y otros no. Los intelectuales son individuos que pertenecen a alguna clase social y las concepciones de mundo que elaboran tienen como objetivo difundir los intereses de la clase social a la cual están vinculados. Los intelectuales y sus ideas, en principio (lo cual no significa dependencia plena ni automática) forman parte del fluente río de la historia y son el pensamiento vivo de los intereses sociales existentes en cada una de las estructuras económicas y políticas de la historia (GRAMSCI, 1986, p.354).

La sociedad civil es el “conjunto de organismos vulgarmente llamados ‘privados’ ”, es el espacio donde se da la confrontación de concepciones del mundo diversas y la lucha por la hegemonía, y es la base de la sociedad política y del Estado. Estos grupos sociales aspiran a convertirse en Estado, es decir a construir su hegemonía en la sociedad civil y política y a tomar el control del Estado. Mientras, la sociedad política se refiere a los grupos originados en la sociedad civil, pero que ejercen el “ ‘dominio directo’ o de mando que se expresa en el Estado y en el gobierno ‘jurídico’ ”. Es decir, ejerce la función coercitiva, el ejercicio del poder físico

legalizado jurídicamente por los intelectuales orgánicos de la clase dominante, sean estos profesionales liberales y aparentemente independientes, como es el caso de los periodistas, profesores, opinantes mediáticos y expertos consultores, o sean profesionales burocráticos como es el caso de los abogados y otros profesionales que reciben salario del Estado y que cumplen funciones de legislación, decisión, asesoría y tramitación para los servicios del Estado (GRAMSCI, 1986, p. 357).

3.5. La formación del hombre conformista en “Americanismo y fordismo”

Entre los temas de interés de Gramsci, encontramos su preocupación por entender y explicar fenómenos que él llama “americanismo”, una forma de organización de la sociedad, y el “fordismo”, un tipo de organización de la producción económica, los cuales explica en el Cuaderno 22 (1934). Esos conceptos se relacionan con otros, tales como consenso y conformismo, que para él tiene su expresión más desarrollada y exitosa en Estados Unidos de América. La importancia del americanismo y el fordismo para Gramsci es que estos fenómenos corresponden a una nueva época del capitalismo, donde existe una economía y una industria eficientemente “programadas”. Estos expresan cambios radicales, revolucionarios, en el orden social, que significan una forma de dominación y opresión de los obreros y, en general, de los subalternos, en las sociedades industriales más avanzadas, y cuyo éxito radica en que no desatan resistencias de los dominados y oprimidos, que, por el contrario, aceptan pasiva, consensuada, conformista y gozosamente tal condición de existencia, renunciando a la lucha por la hegemonía y dejando el poder y el control de la sociedad en la clase que detenta el capital.

Para Gramsci, las causas del fordismo “resultan de la necesidad inmanente de llegar a la organización de una economía programada”. Tal economía se refiere al industrialismo organizado en el sistema de cadena de producción en serie que había diseñado Frederick Taylor y que modificó y aplicó eficientemente en sus fábricas el magnate empresarial Henry Ford. Uno de los objetivos de este modelo productivo era “que las fuerzas subalternas, que deberían ser ‘manipuladas’ y racionalizadas según los nuevos fines [...]”, siendo estos fines los

de la producción industrial capitalista, donde el trabajador es una fuerza de trabajo que hay que aprovechar al máximo.²³

Comparando la situación demográfica de Europa con la de Estados Unidos, Gramsci afirma sarcásticamente que “Europa querría tener el tonel lleno y la mujer borracha”, lo cual no ocurre en América, en Estados Unidos. Allí, debido a su historia sin tradición nobiliaria ni aristocrática, no existen clases sociales parasitarias, no existe el “viejo estrato plutocrático” ni “el ejército de parásitos que devoran masas ingentes de plusvalía”²⁴.

Gramsci identifica dos aspectos en la sociedad y cultura norteamericana, el americanismo y el fordismo, los cuales están relacionados: uno, el americanismo como forma de sociedad muy eficaz para el crecimiento industrial capitalista, pero que difícilmente puede funcionar en Europa; y, otros, el fordismo como sistema de producción cuyos efectos son destructivos para el trabajador, pero que resultan muy ventajoso para el capitán industrial.

Gramsci observa que la economía y la cultura no funcionan por cuerda separada, por ejemplo, los intereses económicos del industrial no van separados de la “moralidad” del trabajador, y eso es algo que han percibido los empresarios industriales norteamericanos, en tal sentido anota

En América la racionalización del trabajo y el prohibicionismo están indudablemente vinculados: las encuestas de los industriales sobre la vida íntima de los obreros, los servicios de inspección

²³ “Puede decirse genéricamente que el americanismo y el fordismo resultan de la necesidad inmanente de llegar a la organización de una economía programada y que los diversos problemas examinados deberían ser los eslabones de la cadena que marcan el paso del viejo individualismo económico a la economía programada: estos problemas nacen de las diversas formas de resistencia que el proceso de desarrollo encuentra para su evolución, resistencias que provienen de las dificultades ínsitas en la ‘societas rerum’ y en la ‘societas hominum’. Que un intento progresista sea iniciado por una u otra fuerza social no carece de consecuencias fundamentales: las fuerzas subalternas, que deberían ser ‘manipuladas’ y racionalizadas según los nuevos fines, resisten necesariamente. Pero resisten también algunos sectores de las fuerzas dominantes, o al menos aliadas de las fuerzas dominantes.” (GRAMSCI, 2000, p. 61)

²⁴ “*Racionalización de la composición demográfica europea*. En Europa los diversos intentos de introducir algunos aspectos del americanismo y el fordismo se han debido al viejo estrato plutocrático, que querría conciliar aquello que, salvo pruebas en contrario, parece inconciliable, la vieja y anacrónica estructura social-demográfica europea con una forma modernísima de producción y modo de trabajar tal como es ofrecida por el tipo americano más perfeccionado, la industria de Henry Ford. Por eso la introducción del fordismo encuentra tantas resistencias “intelectuales” y “morales” y se produce en formas particularmente brutales e insidiosas, a través de la coacción más extrema. Para decirlo con pocas palabras, Europa querría tener el tonel lleno y la mujer borracha, todos los beneficios que el fordismo produce en el poder de competencia, pero conservando su ejército de parásitos que devoran masas ingentes de plusvalía, agravan los costos iniciales y deprimen el poder de la competencia en el mercado internacional. La reacción europea al americanismo, por lo tanto, debe examinarse con atención: de su análisis resultará más de un elemento necesario para comprender la actual situación de una serie de Estados del viejo continente y los acontecimientos políticos de la posguerra.” (GRAMSCI, 2000, p. 62)

creados por algunas empresas para controlar la 'moralidad' de los obreros son necesidades del nuevo método de trabajo. Quien ridiculizara estas iniciativas (aunque fracasaran) y viera en ellas sólo una manifestación hipócrita de 'puritanismo', se negaría toda posibilidad de comprender la importancia, el significado y el alcance objetivo del fenómeno americano, que es también el mayor esfuerzo colectivo que se haya realizado hasta ahora para crear, con rapidez inaudita y con una conciencia del fin nunca antes vista en la historia, un tipo nuevo de trabajador y de hombre. La expresión 'conciencia del fin' puede parecer por lo menos ingeniosa a quien recuerde la frase de Taylor sobre el 'gorila amaestrado'. Taylor, en efecto, expresa con cinismo brutal el fin de la sociedad americana: desarrollar en el trabajador el máximo grado de actitudes maquinales y automáticas, destruir el viejo nexo psicofísico del trabajo profesional calificado que exigía una cierta participación activa de la inteligencia, de la fantasía, de la iniciativa del trabajador y reducir las operacionales productivas al único aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 2000, p. 81-82)

Asimismo, Gramsci destaca que en la preocupación de los industriales por la moralidad del trabajador no hay que ver ingenuamente, sólo una "manifestación hipócrita de 'puritanismo'", por lo contrario, "el *alcance objetivo* del fenómeno americano, que es, *también*, el mayor esfuerzo colectivo que se haya realizado hasta ahora para crear, con rapidez inaudita y con una conciencia del fin nunca antes vista en la historia, un nuevo tipo de trabajador y de hombre." (GRAMSCI, 2000, p. 82)

¿Cómo es ese nuevo tipo de hombre que se proponen los industriales norteamericanos? Taylor lo describe con "cinismo brutal": el obrero industrial debe ser un "gorila amaestrado", es decir "el fin de la sociedad americana" ha de ser "desarrollar en el trabajador el máximo grado de actitudes maquinales y automáticas, destruir el viejo nexo psicofísico del trabajo profesional calificado que exigía una cierta participación activa de la inteligencia, de la fantasía, de la iniciativa del trabajador y reducir las operaciones productivas al único aspecto físico maquinal." (GRAMSCI, 2000, p. 82)

Detrás del espíritu emprendedor, tecnocrático y moralista americano, se esconde una "conciencia del fin", muestra Gramsci (2000, p. 81-82) un "alcance objetivo" deshumanizador y desintelectualizador, que consiste en convertir al hombre, no a cualquier hombre, específicamente al hombre trabajador, en un gorila amaestrado, en una máquina automática, privada de inteligencia, de fantasía, de iniciativa, un "nuevo tipo de trabajador y de hombre".

Gramsci afirma que a los industriales americanos no les interesa la humanidad ni la espiritualidad del trabajador, más aún, esta, inmediatamente que aparece, es aplastada. E pregunta: ¿cómo se explican la "iniciativas puritanas de esos empleadores? Responde: ellas "tienen solamente el fin de conservar, fuera del trabajo, un cierto equilibrio psicofísico que

impida el colapso fisiológico del trabajador, exprimido por el nuevo *método de producción*". Entonces todas aquellas medidas prohibicionistas, moralistas, tales como la "ley seca" o prohibición del alcohol o la represión de la sexualidad, más que fundamentadas en un espíritu puritanos, se explican porque al empleador le conviene tener "una mano de obra estable", porque "una máquina no debe ser desmontada muy a menudo ni renovada en sus piezas", pues todo ello es un costo de producción que perjudica a la empresa.²⁵

Entonces, por el camino del fordismo, es que se estaría produciendo en América una revolución pasiva burguesa y capitalista que inevitablemente influye en Europa, pero con resistencias propias de la historia social del continente, de su tradición cultural y de su estructura demográfica ocupacional donde el principal obstáculo es el "ejército de parásitos" que subsiste como rezago del pasado.

3.6. Los centros de producción de intelectuales y sus jerarquías: escuela, partido, Estado

Gramsci identifica tres tipos, ubicados jerárquicamente, de centros de formación de los intelectuales, la escuela, el partido político y el Estado. El problema es que la escuela tradicional, sea clásica o profesional, ya no funcionaba adecuadamente debido al desarrollo de las exigencias industriales, porque el énfasis y prestigio de esta escuela siempre estuvo en su forma clásica orientada a la formación de intelectuales humanistas:

La división fundamental de la escuela en clásica y profesional era un esquema racional: la escuela profesional para las clases instrumentales, la clásica para las clases dominantes y para los intelectuales. El desarrollo de la base industrial tanto en la ciudad como en el campo tenía una

²⁵ "Desde este punto de vista hay que estudiar las iniciativas 'puritanas' de los industriales americanos tipo Ford. Es cierto que éstos no se preocupan de la 'humanidad', de la 'espiritualidad' del trabajador, que inmediatamente es aplastada. Esta 'humanidad y espiritualidad' no puede realizarse si no es en el mundo de la producción y del trabajo, en la 'creación' productiva; ésta era máxima en el artesanado, en el 'dramaturgo', cuando la personalidad del trabajador se reflejaba toda ella en el objeto creado, cuando era aún muy fuerte el vínculo entre arte y trabajo. Pero precisamente contra este 'humanismo' lucha el nuevo industrialismo. Las iniciativas 'puritanas' tienen solamente el fin de conservar, fuera del trabajo, un cierto equilibrio psicofísico que impida el colapso fisiológico del trabajador, exprimido por el nuevo método de producción. Este equilibrio no puede ser sino puramente exterior y mecánico, pero podrá volverse interior si es propuesto por el trabajador mismo y no impuesto desde afuera, por una nueva forma de sociedad, con medios apropiados y originales. El industrial americano se preocupa por mantener la continuidad de la eficiencia física del trabajador, de su eficiencia muscular-nerviosa: es su interés tener una mano de obra estable, un complejo permanentemente a tono, porque también el complejo humano (el trabajador colectivo) de una empresa es una máquina que no debe ser desmontada demasiado a menudo ni renovada en sus piezas individuales sin pérdidas ingentes." (GRAMSCI, 2000, p. 82-83)

creciente necesidad del nuevo tipo de intelectual urbano; se desarrolló, junto a la escuela clásica, la escuela técnica (profesional pero no manual), lo que puso en discusión el principio mismo de la orientación concreta de cultura general, de la orientación humanista de la cultura general fundada sobre la tradición grecorromana. Esta orientación, una vez puesta en discusión, puede considerarse arruinada, porque su capacidad formativa se basaba en gran parte en el prestigio general y tradicionalmente indiscutido de una determinada forma de civilización. (GRAMSCI, 1986, p. 367)

Para Gramsci, el partido político, en la sociedad civil, cumple la misma función del Estado, pues también forma intelectuales o asimila intelectuales, para que cumplan las funciones de defensa y representación de la clase social que los genera, incluso “para algunos grupos sociales el partido político no es otra cosa que el modo propio de elaborar su propia categoría de intelectuales orgánicos”, es más “el partido político, para todos los grupos, es precisamente el mecanismo que en la sociedad civil cumple la misma función que cumple el Estado, en medida más vasta y más sintéticamente, en la sociedad política, o sea que procura la fusión entre intelectuales orgánicos de un grupo dado, el dominante, e intelectuales tradicionales” (GRAMSCI, 1986, p. 360).

El partido político, enfatiza Gramsci, es más eficiente que el Estado en su función de formar e integrar intelectuales a su estructura, lo cual, en el Estado, dice, se da “mediocrementemente”. Podemos considerar que eso ocurre debido a que el Estado, a diferencia del Partido, tiene una estructura más rígida, lo cual impide que el intelectual pueda ligarse estrechamente al cuerpo burocrático del Estado, en cambio “un intelectual que entra a formar parte del partido político de un determinado grupo social, se confunde con los intelectuales orgánicos del grupo mismo” (GRAMSCI, 1986, p. 360)

Sintetizando y ampliando a Gramsci, podemos deducir de su razonamiento que los intelectuales no sólo producen ideas, también ellos son un producto, también ellos son manufacturados en la línea de producción, sus ideas por ello son diseñadas y prefabricadas, son estandarizadas y manufacturadas, pasan por control de calidad y ella depende de la calidad de materia prima que empleen como insumo de producción ideológica, pero ¿quién los produce? Los intelectuales son un producto de marca de las clases sociales a las que pertenecen o con las que se identifican. Los productos o producidos, colocados en el mercado, a su vez asumen el rol de intelectuales productores y reproductores de ideas, sean estas de desarrollo, adaptación, actualización, divulgación o simple repetición de las ideas esenciales o primigenias. Los intelectuales orgánicos fundamentales, dotados de gran inteligencia, brillantez y creatividad, son pocos; la mayoría de los intelectuales hegemónicos son la masa

de divulgadores y repetidores mediocres de las ideas hegemónicas y para ello se apropian, con tendencia a la monopolización, de los espacios de expresión e investigación, de los espacios de reproducción de ideas y de producción de ideas.

3.7. El nuevo intelectual

Para Gramsci existe un problema para la creación de una nueva clase intelectual y este consiste, dice, en elaborar críticamente la actividad intelectual que existe en diverso grado en cada persona, pues toda persona es inseparablemente *homo faber* y *homo sapiens*; todos somos en cierto grado filósofos, artistas, etc.:

No existe actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el *homo faber* del *homo sapiens*. Todo hombre [...] es un "filósofo", un artista, un hombre de gusto, participa de una concepción del mundo, tiene una línea de conducta moral consciente, por lo tanto contribuye a sostener o modificar una concepción del mundo, o sea a suscitar nuevos modos de pensar. El problema de la creación de una nueva clase intelectual consiste por lo tanto en elaborar críticamente la actividad intelectual que en cada uno existe [...] (GRAMSCI, 1986, p. 382)

Para tener la calidad de intelectual, por tanto, no se precisa corresponder con el estereotipo común u oficial aceptado por la sociedad, que sólo reconoce tal calidad a personajes académicos, como el literato, el filósofo, el artista plástico o musical, etc. Cualquier ser humano, en la medida en que tenga el afán de expresar sus ideas, puede y debe ser considerado como intelectual. Para ser más exactos, Gramsci distinguía entre el intelectual profesional, formado en escuelas y que tiene una dedicación permanente, y el intelectual natural, formado en la vida cotidiana y que se expresa eventualmente.

Gramsci también hace una propuesta sobre cuál debe ser el perfil intelectual del nuevo dirigente político²⁶, diferente del tipo tradicional. Dice que el nuevo dirigente no debe estar preparado sólo en conocimiento jurídico-formal; también debe tener, por los menos, un

²⁶ "Gramsci ve el tema de la dirigencia como una actitud no sólo individual, referido a los intelectuales, sino también como la característica de toda una clase social, por ejemplo hace una distinción entre "clase dirigente" y "clase dominante", como lo expresa en el siguiente párrafo: "El criterio histórico-político en que debe basarse la investigación es éste: que una clase es dominante de dos maneras, esto es, es 'dirigente' y 'dominante'. Es dirigente de las clases aliadas, es dominante de las clases adversarias. Por ello una clase ya antes de subir al poder puede ser 'dirigente' (y debe serlo): cuando está en el poder se vuelve dominante pero sigue siendo también 'dirigente". (PASTOR, 2017, página electrónica PHP)

mínimo de cultura general técnica, que le permita tener una visión clara, informada, creativa y sintética de los problemas y soluciones

El tipo tradicional del "dirigente" político, preparado sólo para las actividades jurídico-formales, se vuelve anacrónico y representa un peligro para la vida estatal: el dirigente debe tener aquel mínimo de cultura general técnica que le permita, si no "crear" autónomamente la solución justa, sí saber juzgar entre las soluciones presentadas por los expertos y elegir en consecuencia la que es justa desde el punto de vista "sintético" de la técnica política. (GRAMSCI, 1986, p. 368)

Todavía, Gramsci da más detalles, pues presenta un camino para formar a los nuevos intelectuales y presenta las características que estos deben tener. Dice que un fundamento de la formación del nuevo intelectual es la educación técnica vinculada al trabajo industrial, el nuevo intelectual no debe seguir siendo un elocuente orador generador de emociones, sino debe ser un hombre conocedor de la vida práctica y participante activo en ella, y a partir de esa base debe ser un organizador y persuasor, debe conocer la "técnica-trabajo" y la "técnica-ciencia" y de allí debe pasar a la "concepción humanista histórica", es decir el nuevo intelectual debe ser, no sólo un especialista en una profesión, también debe ser un político, y esta fusión la expresó en la fórmula "especialista+político", entendiendo por este al "dirigente", es decir el hombre que sabe lo específico, práctica y teóricamente, pero también tiene el poder persuasivo para orientar al público, lo cual lo convierte en "dirigente"²⁷.

Pero por encima de estas características operativas, de detalle, el rasgo que más estima Gramsci en el nuevo intelectual es su posición ética y moral ante la sociedad, la cual se expresa en el concepto de "reforma intelectual y moral" de la sociedad, que Rosemary Dore resume en sus rasgos fundamentales

[...] A reforma intelectual e moral não pode existir sem uma reforma econômica, com a mudança nas posições sociais e no mundo econômico [...] A reforma intelectual e moral é o processo por meio do qual foram difundidas concepções de mundo e formas de comportamento que contribuiriam para a ruptura do bloco histórico católico-feudal e a criação da sociedade capitalista.

²⁷ "En el mundo moderno la educación técnica, estrechamente vinculada al trabajo industrial, incluso al más primitivo o descalificado, debe formar la base del nuevo tipo de intelectual [...]. El modo de ser del nuevo intelectual no puede seguir consistiendo en la elocuencia [...] sino en el mezclarse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, "persuasor permanentemente" [...] de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se permanece como "especialista" y no se llega a "dirigente" (especialista + político)." (GRAMSCI, 1986, p. 382).

[...]

Com o propósito de identificar possibilidades de realizar uma reforma intelectual e moral no sentido de educar os grupos subalternos para elevá-los a um nível superior de civilidade e superar o dualismo entre governantes e governados, para conquistar a hegemonia, Gramsci propõe organizar a cultura, apresentando o esboço da escola unitária. (DORE, 2014, p. 301)

Ciertamente, Gramsci entiende la reforma (¿considerando la condición carcelaria de Gramsci que lo obligaba a usar un estilo de escribir de camuflaje expresivo, deberíamos entender el término “reforma” como una forma camuflada de decir “revolución”?) no en un sentido meramente económico, sino imprescindiblemente ético y moral --lo cual no significa, desde su perspectiva marxista y práctica (mas no pragmática), que haya descartado o considerado como no fundamental el factor económico (GRAMSCI, 1999, p.42)---, es decir, que en la lucha por la hegemonía también ES un ingrediente esencial la lucha ideológica en todos los espacios sociales, no sólo el político y jurídico, sino también el educativo, generando en este último espacio, la escuela, una propuesta alternativa para los “grupos subalternos” o clases sociales dominadas, a la cual él denomina “escuela unitaria” donde estos grupos tendrán la oportunidad de ser “elevados a un nivel superior de civilidad” que les permita “organizar la cultura” y “conquistar la hegemonía”.

¿Cuáles son las concepciones del mundo que deben superar los grupos subalternos para elevarse a ese “nivel superior de civilidad”? Rosemary Dore destaca con precisión didáctica los rasgos que Gramsci identifica en la concepción del mundo de los grupos subalternos

Nessa perspectiva, dedica grande parte de seu trabalho ao estudo das concepções de mundo dos grupos subalternos. Estes, para ele, têm uma concepção mecanicista da história e dos conflitos na sociedade, principalmente a concepção fatalista e determinista, como se o modo de superar a exploração do sistema capitalista adviesse de suas próprias crises. Trata-se de uma concepção desagregada, incoerente e sem crítica à qual os subalternos se agarram como esperança para superar suas dificuldades. Quando as concepções de mundo se tornam claras e unitárias, inicia-se o movimento de elevação do subalterno a dirigente, o que o torna responsável pela história, como seu artífice. A mudança é não apenas do modo de pensar, mas também do modo social de ser, coincidindo com uma mudança da personalidade e do conjunto das relações sociais. O subalterno deixa de ser uma “coisa” para ser o protagonista de sua própria vida. (DORE, 2014, p. 301)

La mudanza de esa forma de pensar fatalista, determinista, desagregada, incoherente, acrítica exige a los subalternos no solo una nueva forma de pensar, sino también una nueva forma de sentir y actuar, un nuevo “modo social de ser”, un cambio de personalidad. Si trata di un cambio a realizarse antes en el individuo que en la sociedad, primero en la persona, luego en

las relaciones sociales. Los psicólogos contemporáneos hablan de “desarrollo de la autoestima”, los trabajadores sociales usan el término “empoderamiento”. Gramsci, tiempo antes que estos expertos, fue más allá en su propuesta, pues usó un concepto más fuerte, poderoso y exigente que “autoestima” y “empoderamiento”. Gramsci prefiere el concepto soreliano, más generoso y trascendente, de “elevación ética y moral”, el cual un nuevo intelectual que en coherencia con la tesis marxista, además de pensar el mundo actúa para transformarlo²⁸.

Este nuevo intelectual revolucionario educa para que cada hombre subalterno supere su “conformismo social”, que ni siquiera es, desde la concepción de Marx²⁹, conciencia-de-clase-en-sí. Es conciencia clara pero pasiva de sus propios intereses sociales, es el pensamiento determinista, desagregado, confuso, que acepta fatalista y acríticamente el orden establecido por los dominadores, incluso lo considera justo, lo defiende incoherente y acríticamente, y se somete y adapta pasivamente a él.

El intelectual nuevo procura las herramientas intelectuales para que el subalterno tome conciencia de su humanidad y en esa medida destruya al hombre-masa que lleva en su interior y construya el mismo su individualidad dotada de praxis social, es decir con conciencia-de-clase-para-si --diríamos, conciencia para la acción-- y que se transformen en el hombre nuevo, en el hombre-individuo. El nuevo intelectual gramsciano es un intelectual educador, es un compañero fraterno, libertario e igualitario, en el más puro ideal de la Ilustración francesa, más que un intelectual dirigente o líder o caudillo. El nuevo intelectual ha de enseñar al subalterno a usar las herramientas de la liberación, para que este “deje de ser una ‘cosa’ para que se haga protagonista de su propia vida”.

Pero Gramsci va aún más allá, pues entiende que el subalterno no es un individuo aislado, es un sujeto con pertenencia social, y el nuevo intelectual no pretende ser maestro de todos y

²⁸ Karl Marx en sus Tesis sobre Feuerbach, escritas en 1845, específicamente en la célebre tesis 11 dice "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo" (en el original alemán dice "*Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kömmt drauf an, sie zu verändern*").

²⁹ Karl Marx, en su libro de polémica contra Pierre-Joseph Proudhon, titulado *Miseria de la Filosofía* (1974: 257), y publicado en 1847, escribe lo siguiente "En principio, las condiciones económicas habían transformado la masa del país en trabajadores. La dominación del capital ha creado en esta masa una situación común, intereses comunes. Así, esta masa viene a ser ya una clase frente al capital, pero todavía no para sí misma. En la lucha, de la cual hemos señalado algunas fases, esta masa se reúne, constituyéndose en clase para sí misma. Los intereses que defienden llegan a ser intereses de clase".

de cualquier individuo, su pretensión es comprometerse con la “elevación ética y moral” de los individuos pertenecientes a los grupos subalternos, para que estos alcancen el nivel en el que el mismo siente estar, para que ellos también se conviertan, no solo en artífices y protagonistas de su propia vida, como lo aconsejan rutinariamente los psicólogos y trabajadores sociales de hoy, sino también, indesligablemente de lo anterior, para que se liberen a sí mismos y se conviertan en agentes liberadores de su grupo, contribuyendo así a la transformación ética y moral de la sociedad, para que así los subalternos asuman su responsabilidad ante la historia y se conviertan a su vez, más que en dirigentes, en educadores de su grupo social subalterno.

O, cuando identifica una función metodológica y teleológica en el mencionado concepto y señala que el espíritu de escisión se ha manifestado históricamente en un proceso progresivo de emancipación política que ha avanzado de fase en fase

Las clases subalternas, por definición, no se han unificado y no pueden unificarse mientras no puedan convertirse en "Estado": su historia, por tanto, está entrelazada con la de la sociedad civil, es una función "disgregada" y discontinua de la historia de la sociedad civil y, a través de ella, de la historia de los Estados o grupos de Estados. Hay que estudiar, por tanto: 1) la formación objetiva de los grupos sociales subalternos, por el desarrollo y las transformaciones que se producen en el mundo de la producción económica, su difusión cuantitativa y su origen a partir de grupos sociales preexistentes, de los que conservan durante algún tiempo la mentalidad, la ideología y los fines; 2) su adhesión activa o pasiva a las formaciones políticas dominantes, los intentos de influir en los programas de estas formaciones para imponer reivindicaciones propias, y las consecuencias que tengan esos intentos en la determinación de procesos de descomposición, renovación o neo-formación; 3) el nacimiento de partidos nuevos de los grupos dominantes para mantener el consentimiento y el control de los grupos subalternos; 4) las formaciones propias de los grupos subalternos para reivindicaciones de carácter reducido y parcial; 5) las nuevas formaciones que afirmen la autonomía de los grupos subalternos, pero dentro de los viejos marcos; 6) las formaciones que afirmen la autonomía integral, etc. (GRAMSCI, 2000, p. 182)

Para llegar a ser intelectual de nuevo tipo, hacerse intelectual revolucionario, la condición previa es asumir un “espíritu de escisión”, el cual es entendido por Gramsci como “la progresiva conquista de la conciencia de la propia personalidad histórica”. ¿En quién se expresa ese espíritu de escisión? Suponemos que ese espíritu de escisión es una actitud personal consciente en “la línea de desarrollo hacia la autonomía integral” y por tanto no puede ser la manifestación abstracta del grupo, sino la praxis concreta, intencional, coherente y consecuente de un individuo que ha tomado conciencia ética y moral de su pertenencia social, situándose consecuente y comprometidamente dentro de un grupo social,

entendiendo que su ubicación en un lugar y tiempo en el curso de la historia social de la humanidad le exigen escindirse del conformismo social y asumir una praxis ética y moral.

El “espíritu de escisión” es un elemento clave para constituir la voluntad de hegemonía, que en el momento histórico oportuno permitirá que las clases subalternas abandonen su “conformismo” y se conviertan en Estado, es decir en sociedad política unificada y cohesionada en torno a la defensa consciente de intereses comunes.

3.8. El ideal educativo de Gramsci: entre el ideal clásico y el ideal industrial

Es en el contexto de las reflexiones sobre qué y cómo son los intelectuales que Gramsci plantea un esbozo, algunas ideas, con respecto a cómo debería ser la escuela contemporánea, pensando sobre todo en el caso de la Italia de su tiempo.

Para Gramsci, en primer lugar, la escuela y su época tienen una correspondencia y cuando ella deja de corresponder a su época, entonces entra en crisis (GRAMSCI, 1986, p. 376). Para el caso, menciona la Ley Casati que en 1859 sentó las bases de lo que sería el sistema nacional educativo escolar del Estado italiano, la cual Gramsci considera eficaz y pertinente a su tiempo y al tipo de sociedad ideal de la Italia de la época en que se dio la ley. La Italia de la época tenía una sociedad de antiquísima tradición, imbuida de un clima cultural clásico y humanístico, donde la enseñanza del latín y griego, lenguas muertas, correspondían al espíritu humanístico “desinteresado” económicamente y elevado a lo más excelso de los ideales espirituales de la antigüedad.

Así como la escuela corresponde a su época, también es cierto que toda escuela tiene “sello social”. Tal sello no está dado por el contenido de las materias o disciplinas, sino, principalmente, por la función sea directiva o instrumental que pretende perpetuar para cada estrato de la sociedad. Siendo así, la escuela, tiene la tarea de formar a los educando en conocimientos, actitudes e idearios de mando o de obediencia, se forma al escolar para dirigir o para someterse, para ser gerente o para ser operario. En suma, el objetivo de la educación en una sociedad organizada en clases sociales, no es formar de manera homogénea e igualitaria a los escolares, sino formarlos diferenciadamente, de acuerdo a las funciones

sociales, económicas, políticas y culturales, que se les pretende imponer por vía de la educación sea en la cúspide de la sociedad o sea en la base social³⁰.

Si la escuela tiene sello social, entonces la alternativa, desde las clases populares, será crear un tipo de escuela que responda a sus intereses de clase social; no la multiplicación de escuelas profesionales por especialidades, sino “un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que conduzca al joven hasta el umbral de la elección profesional, formándolo entre tanto como persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar a quien dirige”³¹, es decir una escuela capaz de inocular el “espíritu de escisión” en el estudiante. En consecuencia, frente a la pregunta ¿Qué tipo ideal de hombre educado y profesional proponía Gramsci?, podría responderse con el siguiente texto gramsciano

De hecho, entre liceo y universidad, esto es, entre la escuela propiamente dicha y la vida, hay un salto, una verdadera solución de continuidad, no un paso racional de la cantidad (edad) a la calidad (madurez intelectual y moral). De esta enseñanza casi puramente dogmática, en la que la memoria tiene gran parte, se pasa a la fase creativa o de trabajo autónomo e independiente; de la escuela con disciplina de estudio impuesta y controlada autoritariamente se pasa a una fase de estudio y trabajo profesional en la que la autodisciplina intelectual y la autonomía moral es teóricamente ilimitada. (GRAMSCI, 1986, p. 371)

Desde un encuadre sistémico de su pensamiento, podemos deducir con certeza que pensaba, no en cualquier profesional indeterminado, sino en un profesional proletario, especialista y

³⁰ “Hay que persuadir a mucha gente de que también el estudio es un oficio, y muy fatigoso, [...] es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido mediante el esfuerzo, el aburrimiento e incluso el sufrimiento. [...] Ciertamente, el niño de una familia tradicional de intelectuales [...] desde la primera vez que entra a clase tiene numerosos puntos de ventaja sobre sus compañeros, tiene una orientación ya adquirida por los hábitos familiares: concentra la atención con mayor facilidad [...]. Del mismo modo el hijo de un obrero de ciudad sufre menos al entrar a la fábrica que un hijo de campesinos o un joven campesino ya desarrollado para la vida rural. [...]

[...] El sello social es dado por el hecho de que cada grupo social tiene su propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere destruir esta trama, es preciso, pues, no multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional, sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que conduzca al joven hasta el umbral de la elección profesional, formándolo entre tanto como persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar a quien dirige.” (GRAMSCI, 1986, p. 381)

³¹ “Cuando se distingue entre intelectuales y no – intelectuales en realidad nos referimos solamente a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales [...]. Esto significa que si se puede hablar de intelectuales, no se puede hablar de no – intelectuales, porque no – intelectuales, no existen. [...] No existe actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el homo faber del homos sapiens. Todo hombre, [...] es un “filósofo”, un artista, un hombre de gusto, participa de una concepción del mundo, tiene una línea de conducta moral consciente, por lo tanto contribuye a sostener o modificar una concepción del mundo, o sea a suscitar nuevos modos de pensar. El problema de la creación de una nueva clase intelectual consiste por lo tanto en elaborar críticamente la actividad intelectual que en cada uno existe en cierto grado de desarrollo.” (GRAMSCI, 1986, p. 379)

político a la vez, un profesional con pensamiento crítico, con criterio para dirigir políticamente a las personas y para controlar los procesos de producción en tanto profesional especialista. Para Gramsci todo hombre es un intelectual, todo hombre es un filósofo, todo hombre es un artista, todo hombre es un hombre de gusto, todo hombre es un moralista; ello ocurre así porque todo hombre *participa* de una concepción del mundo, propia de su tiempo y de su sociedad. Gramsci no confunde la función social inmediata y explícita del intelectual profesional con la función social mediata e implícita que tenemos todos los hombres en la construcción del mundo intelectual de su época, “esto significa que si se puede hablar de intelectuales, no se puede hablar de no-intelectuales, porque no-intelectuales no existen”. Así, parte de la lucha de clases, es la lucha por el sello de clase de la escuela. Primero, destruir el tipo de escuela tradicional; segundo, “la creación de una nueva clase intelectual”, lo cual es un problema que pasa por resolver cómo “elaborar críticamente la actividad intelectual que en cada uno existe en cierto grado de desarrollo” (GRAMSCI, 1986, p. 381-382), o como rescata Rosemary Dore

Seu ponto de partida para possibilitar aos grupos subalternos tomarem consciência de si e fazerem a própria história é a organização da cultura. A escola unitária se articula à criação de um *centro homogêneo* de cultura, com duas linhas principais de ação: divulgar uma concepção de mundo - a filosofia da *práxis* - e um programa escolar. (DORE, 2014, p. 302)

El trabajo es el principio educativo guía del programa educativo que propuso Gramsci para provocar el espíritu de escisión y el anticonformismo en las clases subalternas y constituir a sus integrantes en dirigentes de su clase en la lucha por la hegemonía y por su constitución en Estado.

El trabajo viene a ser el la piedra angular, el eje y núcleo del proceso pedagógico y de las actividades didácticas, por encima, por ejemplo, del estudio de las ciencias naturales y de los deberes del ciudadano, que estableció, en el caso de Italia, la reforma educativa italiana de Gentile, con una intención, seguramente, promotora del conformismo social, es decir con fines sociales y políticos conservadores.³²

³² “Com objetivo de pesquisar um princípio educativo e pedagógico original, ele analisa a escola elementar na Itália, mostrando que, antes da Reforma de Gentile (1923), existiam dois elementos presentes na formação da criança: as primeiras noções de ciências naturais e de direitos e deveres do cidadão. As leis da sociedade e do Estado organizam historicamente os homens de modo a dominar as leis da natureza, ‘[...] isto é, para facilitar seu trabalho, que é o modo próprio de participar ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la

3.9. Civilización tradicional y la escuela “desinteresada”

Gramsci era un riguroso filósofo práctico, es decir era un pensador armado con una teoría sólida de la cultura orientada a la comprensión de la praxis política. Dentro de los intereses de Gramsci no podía estar ausente la preocupación por conocer las manifestaciones educativas de la sociedad. Gramsci centra su preocupación en conocer el “principio educativo”, la esencia que da espíritu y nutre a los modelos educativos históricos. Gramsci consideraba que el principio educativo de la vieja escuela italiana era “el estudio gramatical de las lenguas latina y griega, unido al estudio de las literaturas e historias políticas respectivas” porque correspondía al “ideal humanista, que se encarna en Atenas y Roma”, el cual estaba difundido en toda la sociedad italiana como parte de la identidad nacional, pues “era un elemento esencial de la vida y la cultura nacional”. Este principio educativo iba en consonancia con la idea de la “educación desinteresada”, entendida como aquella educación que no se limita a enseñar a satisfacer necesidades materiales cotidianas: la educación va más allá de “un fin inmediato práctico-profesional”; esta tiene por objetivo “el desarrollo interior de la personalidad, la formación del carácter” nutrido por las ideas y valores elevados de la cultura clásica, en tal sentido el “aprendizaje parecía desinteresado”, porque iba más allá de los intereses intrascendentes, su “perspectiva” era “cultural”, “no se aprendía el latín y el griego para hablarlos, para trabajar como camareros”; se aprende “para conocer directamente la civilización”³³. En tal sentido, la educación para Gramsci no debe estar exclusivamente interesada en valores utilitarios o pragmáticos, debe ser desinteresada materialmente, debe ser elevada en lo espiritual.

La educación humanista debe contribuir a la formación del “hombre individuo” y no permitir la construcción del “hombre masa” que propugna la escuela en el sistema social y económico industrial, que pretende disponer masivamente de trabajadores cual “gorilas amaestrados”,

mais profunda e amplamente’. Por essas razões, “[...] o princípio que fundava as escolas elementares era o conceito de trabalho”. (DORE, 2014, p. 302)

³³ “En la vieja escuela el estudio gramatical de las lenguas latina y griega, unido al estudio de las literaturas e historias políticas respectivas, era un principio educativo en la medida en que el ideal humanista, que se encarna en Atenas y Roma, estaba difundido en toda la sociedad, era un elemento esencial de la vida y la cultura nacional. Incluso el aspecto mecánico del estudio gramatical estaba basado en la perspectiva cultural. Las nociones aisladas no eran asimiladas para un fin inmediato práctico – profesional: el aprendizaje parecía desinteresado, porque el interés era el desarrollo interior de la personalidad, la formación del carácter a través de la absorción y asimilación de todo el pasado cultural de la moderna civilización europea. No se aprendía el latín y el griego para hablarles, para trabajar como camareros, como intérpretes, como agentes comerciales. Se aprendía para conocer directamente la civilización.” (GRAMSCI, 1986, p. 376)

no hombres educados, destinados a abastecer la cadena de la producción estandarizada de las fábricas de cada nación industrializada. La fábrica, para Gramsci, se había convertido en el sello de la civilización contemporánea. Rosemary Dore indica con precisión este aspecto del análisis gramsciano en la siguiente cita

Sob o título “homem indivíduo” e “homem massa”, Gramsci examina a tendência ao conformismo, à formação de um homem coletivo. Mostra que tal tendência ampliou-se muito mais do que no passado e a estandardização dos modos de pensar e de agir assumem proporções nacionais e continentais. [...]. Afirma que a base econômica do homem coletivo relaciona-se à grande fábrica, à racionalização, à taylorização.

A formação do homem coletivo se realiza com base na posição ocupada pela coletividade no mundo da produção. A estandardização, que corresponde a um conformismo social, não é algo novo do fordismo, mas sempre existiu. Naquele momento de brutal criação de um novo homem pela indústria fordista, tratava-se de uma luta entre “dois conformismos”: uma luta de hegemonias e uma crise da sociedade civil. Uma luta entre um tipo de civilização que se decompõe e uma nova civilização em gestação, sendo que o ponto de referência do novo mundo em gestação é o mundo da produção, do trabalho. (DORE, 2014, p. 300)

Gramsci es un pensador radical, progresista y revolucionario, pero estuvo muy alejado tanto de posturas simplistas como de posturas extremistas, ya sean nihilistas o dogmáticas. Esa actitud de pensamiento profundo, así como de apertura de pensamiento y criterio amplio, queda demostrada cuando reconoce el viejo modelo educativo, aun cuando ya está caduco, sin embargo tiene cualidades positivas y saludables que es necesario valorar y rescatar, por ejemplo, considera que “las lenguas latina y griega se aprendían según la gramática, mecánicamente; pero hay mucha injusticia e impropiedad en la acusación de mecanicismo y aridez.” Para Gramsci el aporte de los métodos pedagógicos tradicionales basados en la “repetición mecánica” y en la “coacción mecánica” esta, por ejemplo, en el desarrollo de la “concentración psíquica” y de “hábitos psicofísicos apropiados”. Pero tampoco, el aprecio que Gramsci tenía por los métodos pedagógicos disciplinarios mecánicos tradicionales, significa que Gramsci sea un defensor y conservador a ultranza de estos métodos; Gramsci tenía una visión renovadora, donde lo antiguo y valioso se debe rescatar e insertar dentro de un sistema educativo renovado y sustentado científicamente, por ello advierte, entre paréntesis, refiriéndose al método pedagógico que “es posible mejorar mucho en este campo, con la

ayuda de subsidios científicos adecuados, sin regresar a los métodos escolares de los jesuitas.”³⁴

También Gramsci observa un fenómeno que es el de la especialización educativa, es decir, escuelas donde enseñan especialistas que forman a futuros especialistas. Este tipo de escuela es un producto de la civilización moderna, donde “las actividades prácticas se han vuelto tan complejas y las ciencias se han entrelazado a tal punto con la vida, que toda actividad práctica tiende a crear una escuela para sus propios dirigentes y especialistas”. Del sentido de lo que escribe interpretamos que para Gramsci no existe una oposición de este tipo de escuela con la tradicional escuela “humanista [...] que estaba orientada a desarrollar en todo individuo humano la cultura general [para] pensar y saber dirigirse en la vida. Se percibe de lo escrito por Gramsci que puede y debe existir una complementariedad entre la escuela humanista para desarrollar el espíritu, “para saber dirigirse en la vida”, con la escuela especializada – también podríamos decir, técnica, profesional o científica--- para “crear un grupo de intelectuales especialistas de grado elevado” (GRAMSCI, 1986, p. 366). Así, consideramos que el pensamiento gramsciano identifica dos dimensiones complementarias y articuladas de la educación, una humanista, para la elevación ética del espíritu, y otra especializada, para el entrenamiento de las habilidades prácticas y el conocimiento científico. En realidad, estas dos dimensiones son también dos dimensiones de la vida humana, que no tendrían por qué estar separadas, como, se da en la educación tradicional, donde de la enseñanza humanista, aunque dogmática, que se da en el “liceo”, se da un salto, “una verdadera solución de continuidad, no un paso racional de la cantidad (edad) a la calidad (madurez intelectual y moral)” a la “universidad” donde se entra en “una fase de estudio y trabajo profesional”. Gramsci, promueve que en la escuela se integren el tradicional humanismo “desinteresado” con la moderna educación técnica y científica, podríamos decir “interesada” en los asuntos prácticos

³⁴ “Las lenguas latina y griega se aprendían según la gramática, mecánicamente; pero hay mucha injusticia e impropiedad en la acusación de mecanicismo y aridez. Hay que vérselas con muchachitos, a los que hay que hacer contraer ciertos hábitos de diligencia, de exactitud, de compostura incluso física, de concentración psíquica en determinados temas que no se pueden adquirir sin una repetición mecánica de actos disciplinados y metódicos. ¿Un estudioso de cuarenta años sería capaz de permanecer ante su escritorio durante dieciséis horas seguidas, si de niño no hubiese adquirido coactivamente, por coacción mecánica, los hábitos psicofísicos apropiados? Si se desea seleccionar grandes científicos, todavía hay que comenzar por ese punto y hay que presionar sobre toda el área escolar para lograr hacer emerger esos miles o centenares o incluso sólo docenas de estudiosos de gran clase, de los que toda civilización tiene necesidad (si bien es posible mejorar mucho en este campo, con la ayuda de subsidios científicos adecuados, sin regresar a los métodos escolares de los jesuitas).” GRAMSCI, 1986, p. 377)

y en la satisfacción de las necesidades materiales del hombre (GRAMSCI, 1986, p. 378-379). Ante la ausencia de continuidad entre la escuela y la vida, Gramsci propone “la participación realmente activa del alumno en la escuela, que sólo puede existir si la escuela está ligada a la vida.” (GRAMSCI, 1986, p. 376)

3.10. El trabajo como principio educativo

Partiendo de las observaciones anteriores a la situación de la educación contemporánea, Gramsci se lanza, ya no a la búsqueda, sino a la enunciación del “principio educativo”, es decir aquel elemento esencial que debe guiar y nutrir el proceso educativo. Gramsci dice:

Puede decirse por ello que el principio educativo que era fundamento de las escuelas elementales era el concepto de trabajo, que no puede realizarse en toda su potencia de expansión y de productividad sin un conocimiento exacto y realista de las leyes naturales y sin un orden legal que regule orgánicamente la vida de los hombres entre sí, orden que debe ser respetado por convicción espontánea y no sólo por imposición externa, por necesidad reconocida y propuesta a sí mismos como libertad y no por simple coacción. El concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico - práctica) es el principio educativo inmanente en las escuelas elementales, porque el orden social y estatal (derechos y deberes) es introducido e identificado por el trabajo en el orden natural. El concepto del equilibrio entre orden social y orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico – práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y da la base al desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo. (GRAMSCI, 1986, p. 374)

En este párrafo Gramsci recalca repetidamente que el concepto “trabajo” debe ser entendido como “actividad teórico-práctica”. Queda claro que Gramsci no está entendiendo el trabajo como mera actividad económica de producción de bienes y servicios, sino como la fusión del saber teórico con la experiencia práctica dentro del proceso de la actividad. Es decir son tres elementos los que constituyen el trabajo: la teoría como saber intelectual, la praxis como saber experiencial y la actividad como actuar humano concreto y específico. Entonces la educación tiene como principio educativo la “actividad teórico-práctica humana”. El trabajo no es otra cosa que actividad teórico-práctica. Por otra parte, el saber intelectual está vinculado a la cultura, manifestada, por ejemplo, en el conocimiento del “orden social y estatal (derechos y deberes)”, el cual debe estar en “equilibrio” con el conocimiento del “orden natural”, es decir, “el conocimiento exacto y realista de las leyes naturales”. De un método educativo que vincule equilibradamente estos dos órdenes, el social y el natural, de manera

didáctica, apoyándose en el trabajo escolar, orientado por estrategias pedagógicas que se fundamenten en actividades teórico-prácticas, depende el desarrollo de “una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería” que sirva de “base al desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo”. El trabajo es la actividad donde la teoría y la práctica se integran y se convierten en un conocimiento superior, que, en un primer momento, será simplemente intuitivo, pero luego se irá desarrollando en niveles intelectuales superiores.

Una cuestión complementaria que ayuda a desentrañar y entender la concepción de Gramsci sobre el trabajo como principio educativo surge de la precisión que hace de los conceptos de “instrucción” y “educación”. Tradicionalmente se ha entendido a la instrucción como una relación profesor – alumno, donde el escolar es “una simple pasividad, un ‘recipiente mecánico’ de nociones abstractas”: el escolar recibe pasivamente las instrucciones y estas deben ser aprendidas y aplicadas sin cuestionamiento, ni capacidad crítica ni iniciativa ni autonomía. En la concepción tradicional de la instrucción se pretende equivocadamente que esta tiene como contenido el conocimiento “cierto”, es decir aquel reconocido convencionalmente como válido dentro del ámbito profesional especializado y del cual los individuos no dudamos pues estamos firmemente convencidos. La instrucción supuestamente sólo tiene por objetivo informar sobre la operativización de procedimientos muy específicos aplicados a fragmentos de la realidad que son del dominio profesional de los especialistas. Sin embargo, es falso que la instrucción sea recibida pasivamente por el aprendiz, pues este no es ni puede ser un receptor pasivo, “lo ‘cierto’ se vuelve ‘verdadero’ en la conciencia del niño”.

¿Que pretendía explicar Gramsci con la afirmación de que lo cierto se vuelve verdadero en la conciencia del niño?

Parece una expresión propia de la filosofía mística oriental. Sin embargo es una expresión que responde al razonamiento dialéctico de Gramsci. Identificamos dos posibilidades de interpretación: (a) el niño tiene la capacidad de usar la certeza convencional y psicológica como insumo para la comprensión más integral de la realidad del mundo, en otro términos, niño empieza conociendo certezas convencionales y luego estas se convierten --para mal o para bien, para fortalecer prejuicios o para sustentar saberes-- en insumo para el conocimiento de lo “verdadero”, ya no de la certeza aceptada convencionalmente, sino de lo

“verdadero” del mundo, lo “verdadero” de la realidad; (b) lo verdadero no es necesariamente un cualidad objetiva de la realidad, sino que es construida subjetivamente por el niño en base a certezas, siendo este caso, la verdad objetiva no existe, lo que existe son cualidades atribuidas como verdaderas a los objetos de la realidad, atribución que es realizada por los actores sociales, sean estos individuos o clases sociales³⁵.

Para aclarar cuál de estas interpretaciones es la tenía en mente Gramsci, recordemos que el también expresa que “El concepto del equilibrio entre orden social y orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo liberada de toda magia y brujería, y da la base al desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo”, lo cual deja en claro que existe una verdad que va más allá de la certeza y que está liberada de toda magia y brujería, la cual se fundamenta en el trabajo como actividad teórico-práctica y sienta la base de la concepción histórica y dialéctica del mundo. Entonces existe, no una verdad subjetiva, no una verdad objetiva, sino una verdad dialéctica que expresa las interrelaciones entre mundo natural y mundo social, mediados por el hombre y su trabajo, es decir su actividad teórico-práctica.

También Gramsci hace otra afirmación que requiere mayor aclaración sobre el mismo tema, el “nexo instrucción - educación”: dice “lo ‘cierto’ de una cultura avanzada, se convierte en ‘verdadero’ en los cuadros de una cultura fosilizada y anacrónica” y más adelante, refiriéndose a la deficiencia de algunos cuerpos magisteriales acartonados por una “educatividad” exaltada, dice “se tendrá una escuela retórica, sin seriedad, porque faltará la sustancia material de lo cierto, y lo verdadero será verdadero en palabras, o sea en retórica”³⁶. Pareciera

³⁵ “No es completamente exacto que la instrucción no sea también educación: el haber insistido demasiado en esta distinción ha sido un grave error de la pedagogía idealista y se ven ya los efectos en la escuela reorganizada por esta pedagogía. Para que la instrucción no fuese también educación sería preciso que el escolar fuese una simple pasividad, un “recipiente mecánico” de nociones abstractas, lo que es absurdo y por lo demás es ‘abstractamente’ negado por los defensores de la pura educatividad precisamente contra la simple instrucción mecanicista. Lo “cierto” se vuelve ‘verdadero’ en la conciencia del niño.” (GRAMSCI, 1986, p. 375)

³⁶ “Lo ‘cierto’ de una cultura avanzada, se convierte en ‘verdadero’ en los cuadros de una cultura fosilizada y anacrónica, no hay unidad entre escuela y vida, y por eso no hay unidad entre instrucción y educación. En la escuela el nexo instrucción – educación sólo puede ser representado por el trabajo vivo del maestro, en cuanto que el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura que él representa y el tipo de sociedad y de cultura representado por los alumnos, y es consciente de su tarea que consiste en acelerar y disciplinar la formación del niño conforme al tipo superior en lucha contra el tipo inferior. Si el cuerpo magisterial es deficiente y el nexo instrucción – educación es disuelto para resolver la cuestión de la enseñanza según esquemas acartonados en los que la educatividad es exaltada, la obra del maestro resultará aún más deficiente:

que Gramsci está entendiendo lo cierto no sólo como una convención, sino también en un sentido positivista, no como una convicción o certeza convencional, sino como hechos ciertos o hechos tamizados por la ciencia, como es propio de las sociedades con desarrollo científico o con “cultura avanzada”; mientras que la verdad en las sociedades con cultura fosilizada y anacrónica es abstracta, es metafísica, pues no está fundada en hechos ciertos, comprobados por la ciencia, sino en certezas fundadas en la convención y la superstición, en la magia y en los mitos. Es así que los maestros mediocres, propios de la escuela retórica, serán sembradores de verdades infundadas, instruirán, transmitirán verdades con forma retórica, pero sin contenido sustancial, es por ello que obtendrán “que los alumnos se hagan más instruidos”, pero no lograrán “obtener que sean más cultos” (GRAMSCI, 1986, p. 376).

Ante la crisis educativa, que se manifiesta en el divorcio de la escuela y la vida, Gramsci propone como solución la creación de la “escuela única” o unitaria (GRAMSCI, 1986, p. 372), llamada así por que integra “el desarrollo de las capacidades de trabajar manualmente [...] y el desarrollo de las capacidades del trabajo intelectual”, logrando con ello el equilibrio entre una cultura personal humanista y la satisfacción de las necesidades productivas de la sociedad. (GRAMSCI, 1986, p. 367).

Un ejemplo de este tipo de escuela se ve “en las redacciones de ciertas revistas, que funcionan al mismo tiempo como redacciones y como círculos de cultura”. El círculo de cultura, y podríamos decir también de lectura, es el colectivo de los colegas periodistas que critican y contribuyen a mejorar la calidad del trabajo periodístico y por ende del periodista. El contenido de las críticas es muy diverso, pues va desde las “sugerencias, consejos, indicaciones metodológicas, crítica constructiva y orientada a la educación recíproca”. El efecto de este tipo de actividad que unifica el trabajo con la educación es la elevación de la capacidad al mismo tiempo que la mejora de la calidad del producto (GRAMSCI, 1986, p. 368).

Dentro de tal sistema que complementa trabajo y educación, Gramsci considera que “es útil una cierta ‘estratificación’” de los individuos en función a sus “capacidades y actitudes”. De

se tendrá una escuela retórica, sin seriedad, porque faltará la sustancia material de lo cierto, y lo verdadero será verdadero en palabras, o sea en retórica.” (GRAMSCI, 1986, p. 375).

tal manera los grupos de trabajo serán guiados por aquellos que sean “los más expertos y avanzados, que aceleren la preparación de los más atrasados y toscos”³⁷.

Gramsci, consideraba que en su modelo de educación unitaria la formación en valores debe estar al inicio de la formación del niño, pero no entiende lo valores en el sentido moralista individualista y abstracto, sino como una formación en el conocimiento de los “derechos y deberes” dentro de contextos sociales y políticos reales (la sociedad y el Estado), y mediante actividades intelectuales (por ejemplo, en la lectura y la escritura) y apoyándose en las ciencias (geografía, historia) (GRAMSCI, 1986, p. 370).

Otro aspecto que consideró Gramsci en su modelo educativo es que la escuela no fuera sólo un local en el que sólo los niños en edad escolar estudien ceñidos por un horario restringido. El vio la escuela como parte de un sistema que se extendía a “una red de asilos de infancia y otras instituciones” preescolares. Además, la escuela no debería ser un hecho extraordinario, una excepción en la vida del estudiante, aislado, individual, solitario. La escuela debería estar metida en la vida del escolar y esta vida debería ser colectiva. Así Gramsci defendía la idea de que “De hecho, la escuela unitaria debería ser organizada como colegio, con vida colectiva diurna y nocturna [...] y el estudio debería hacerse colectivamente” (GRAMSCI, 1986, p. 370).

Gramsci considera que la última fase de la escuela unitaria debe ser un puente “para la ulterior especialización, bien sea de carácter científico (estudios universitarios), bien sea de carácter inmediatamente práctico-productivo”. En la última fase de la escuela unitaria se deben “crear los valores fundamentales del ‘humanismo’, la autodisciplina intelectual y la autonomía moral”. También se debe emprender el “estudio y aprendizaje de los métodos creativos en la ciencia y en la vida” y no esperar a que este recién se de en la Universidad o en la experiencia de la vida práctica. De tal manera, probablemente Gramsci consideraba que tal aprendizaje podría llegar más democráticamente a todo tipo de estudiantes, desde los futuros universitarios y técnicos, así como a aquellos que ya no estudiarían más. Por otra parte Gramsci hace una distinción entre escuela creativa y escuela activa, dice que no son lo mismo. En primer lugar, “toda la escuela unitaria es escuela activa”, pero además, y sobre todo en su

³⁷ “Este tipo de trabajo intelectual es necesario para hacer adquirir a los autodidactos la disciplina de los estudios que procura una carrera escolar regular, para taylorizar el trabajo intelectual. Así, es útil [...] una cierta ‘estratificación’ de las capacidades y actitudes y la formación de grupos de trabajo bajo la guía de los más expertos y avanzados, que aceleren la preparación de los más atrasados y toscos.” (GRAMSCI, 1986, p. 369).

última fase, debe ser también escuela creativa, en tanto fomenta el aprendizaje inicial de métodos aplicables a la ciencia y a la vida (entiéndase “métodos de investigación científica” y “métodos de toma de decisiones para la vida”), aunque no se pretende que ya en esta fase los estudiantes sean “inventores y descubridores”³⁸. El activismo en la escuela, en cambio, no necesariamente está ligado a la creatividad, sino principalmente al “aprender haciendo” como estrategia pedagógica, que, por otra parte, no debe caer en el exceso de libertarismo, pues la libertad brindada y permitida al estudiante debe estar limitada por factores como el estímulo de la “autodisciplina intelectual”, el sentido de la responsabilidad moral autónoma de los individuos y el respeto del “deber de las generaciones adultas, o sea del Estado, de ‘conformar’ a las nuevas generaciones.”³⁹ Como volvemos a ver, para Gramsci, la escuela unitaria no pretende descartar o negar el aporte de las “generaciones adultas”, pues estas tienen el deber de “conformar” a las “nuevas generaciones”. Dentro de la lógica de la concepción marxista que era el referente teórica e ideológica de Gramsci, es evidente que él no estaba pensando en una generación adulta indeterminada y abstracta, sino en la generación adulta que correspondiera ideológica y políticamente a los intereses de las clases sociales, por ello precisa la vinculación entre las generaciones adultas y el Estado, pudiendo ser este, suponemos, el Estado político o el Estado ético.

Volviendo al tema del activismo y la creatividad en la escuela unitaria, Gramsci propone que las materias abstractas como la filosofía, la lógica, la matemática, es inevitable aprenderlas como abstracciones dogmáticas, “es preciso estudiarlas, porque no son algo innato, sino que deben ser adquiridas con el trabajo y la reflexión”. Sin embargo, lo dicho no significa que quede en la abstracción intelectual y la memorización dogmática el aprendizaje de este tipo

³⁸ “Así, escuela creativa no significa escuela de ‘inventores y descubridores’; se indica una fase y un método de investigación y de conocimiento, y no un ‘programa’ predeterminado con la obligación de la originalidad y de la innovación a toda costa. Indica que el aprendizaje se produce especialmente por un esfuerzo espontáneo y autónomo del estudiante, en el que el maestro ejerce sólo una función de guía amigable como sucede o debería suceder en la Universidad. Descubrir por sí mismos, sin sugerencias y ayudas externas, una verdad, es creación, aunque la verdad sea vieja, y demuestra la posesión del método; indica que de cualquier modo se ha entrado en la fase de madurez intelectual en la que se pueden descubrir verdades nuevas.” (GRAMSCI, 1986, p. 372)

³⁹ “He ahí pues que en la escuela unitaria la fase última debe ser concebida y organizada como la fase decisiva en la que se tiende a crear los valores fundamentales del ‘humanismo’, la autodisciplina intelectual y la autonomía moral necesarias para la ulterior especialización, bien sea de carácter científico (estudios universitarios), bien sea de carácter inmediatamente práctico – productivo (industria, burocracia, organización de cambios, etc.). El estudio y aprendizaje de los métodos creativos en la ciencia y en la vida debe comenzar en esta última fase de la escuela y no ser más un monopolio de la Universidad o ser dejado al acaso de la vida práctica [...] es preciso poner límites a las ideologías libertarias en este campo y reivindicar con cierta energía el deber de las generaciones adultas, o sea del Estado, de “conformar” a las nuevas generaciones.” (GRAMSCI, 1986, p. 371)

de disciplinas tan racionalistas, sino que estas deben consolidarse con experiencias prácticas, por ejemplo, en el caso de “la lógica formal como la gramática: es asimilada en forma ‘viviente’ aunque el aprendizaje necesariamente haya sido esquemático y abstracto, porque el discípulo no es un disco de gramófono, no es un recipiente pasivamente mecánico” (GRAMSCI, 1986, p. 380).

3.11. La organización académica del futuro

Gramsci no ve la educación como una responsabilidad exclusiva de la escuela. Tiene una visión holística de ella. La escuela continúa más allá de la escuela, por ello “la organización académica <deberá ser> reorganizada y vivificada de arriba abajo”, también hay que “unificar los diversos tipos de organización cultural existentes”. Bajo estos dos principios, Gramsci identifica a los “círculos locales rurales y urbanos”⁴⁰ como moléculas de discusión, diálogo y reflexión. El círculo local debe organizarse “según los principios generales de la escuela unitaria”; además “debería ser concebido como una embrión y una molécula de toda la estructura más masiva”⁴¹. Estos núcleos locales estarán en la base de un sistema académico que “territorialmente tendrá una centralización de competencias y de especializaciones”. Estas competencias científico-culturales serán seleccionadas y estarán representadas en los centros de educación superior (“Academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etcétera”) donde se integrará el “trabajo académico tradicional”; este nivel superior intentará, como aporte a la sociedad nacional, “establecer una media del pensamiento nacional como guía de la actividad intelectual”. El otro nivel, en la base, es el de los círculos locales donde deberán estar presentes las competencias y especializaciones de nivel superior “pero sólo parcialmente [...] y poco a poco organizará las otras secciones especiales para discutir los aspectos técnicos de

⁴⁰ “La organización académica deberá ser reorganizada y vivificada de arriba abajo. [...] integrando el trabajo académico tradicional, que se explica predominantemente en la sistematización del saber pasado o en el intento de establecer una media del pensamiento nacional como guía de la actividad intelectual, con actividades vinculadas a la vida colectiva, al mundo de la producción y del trabajo. [...] Se construirá un mecanismo para seleccionar y hacer avanzar las capacidades individuales de la masa popular, que hoy son sacrificadas [...] Congresos periódicos de diverso grado harán conocer a los más capaces.” (GRAMSCI, 1986, p. 372-373).

⁴¹ “(Este esquema de organización del trabajo cultural según los principios generales de la escuela unitaria, debería ser desarrollado en todas sus partes cuidadosamente y servir de guía en la constitución incluso del más elemental y primitivo centro de cultura, que debería ser concebido como un embrión y una molécula de toda la estructura más masiva [...])” (GRAMSCI, 1986, p. 373).

los problemas industriales, agrarios, de organización y racionalización del trabajo, de fábrica, agrícola, burocrático, etcétera”; cada uno estos círculos, enfatiza Gramsci, “debería tener necesariamente la sección de ciencias morales y políticas”. Los círculos, también cada cierto tiempo, periódicamente, se reunirán y “harán conocer a los más capaces.” Entre estos dos niveles, el de los centros académicos superiores y el de los círculos locales en la base, al parecer, deducimos, de lo expresado literalmente por Gramsci, un nivel intermedio y de enlace, este vendría a ser el de “las conferencias industriales” o “congresos periódicos”, en los cuales se darán actividades de vinculación entre el mundo de los intelectuales y el mundo de los más amplio de la “masa popular”, donde el intercambio de saberes enriquece a todos en las múltiples direcciones que permiten este tipo de encuentros, donde no hay guías y guiados predeterminado y fijos, sino que todos, en cada momento son maestros y estudiantes, son guías y guiados, mentes luminosas e iluminadas, pues todos, desde su profesión y experiencias son portadores de saberes y ello es posible porque “las actividades intelectuales” estarán “vinculadas a la vida colectiva, al mundo de la producción y del trabajo”; en tales certámenes, suponemos que para el pensamiento de Gramsci, estaría un espacio abierto y horizontal donde las investigaciones académicas y las experiencias populares se nutrirían mutuamente, discutiendo sobre temas tales como “la actividad de la organización científica del trabajo, los laboratorios experimentales de fábrica, etcétera”. Gramsci, en el esbozo de este modelo de organización académico-popular, estaba imaginando un “mecanismo para seleccionar y hacer avanzar las capacidades individuales de la masa popular, que hoy son sacrificadas y se debilitan en errores y tentativas sin salida”, por lo cual es justificable y necesario hacer “conocer a los más capaces”, sin discriminar prejuiciosamente si estos son académicos o trabajadores.

El pensamiento gramsciano sobre la relación entre educación y trabajo se ubica dentro de un marco más amplio que es la relación interactiva y recíproca entre la economía y la cultura. Dentro del marco de la cultura, está la educación y en el ámbito de esta se encuentra la esfera de la escuela, la cual es un vehículo portador y transmisor de los conocimientos y comportamientos favorables a los intereses sociales hegemónicos. La educación y la escuela no son instituciones neutras ni desinteresadas i están vedadas para la construcción de una nueva sociedad más libre, más igualitaria, en suma, más justa.

La escuela tiene entre sus funciones formar a los hombres que requieren el Estado y la empresa. El Estado demanda funcionarios intelectuales, la empresa necesita funcionarios técnicos tales como los ingenieros y también trabajadores para la cadena de la producción. La escuela, en consecuencia, es un centro de producción de agentes intelectuales, técnicos y operativos, funcionales al sistema social, económico, político y cultural hegemónico. Si no fuera por el aporte de la escuela produciendo funcionarios de todo tipo, el Estado y la empresa sólo podrían basar su poder en la dominación física y en el trabajo forzado y no calificado. Gracias a la escuela, la clase que detenta el poder puede ejercer su hegemonía sin oposición, más bien con anuencia de los explotados.

Gramsci no tiene una visión fatalista del rol de la escuela como entidad al servicio exclusivo de los intereses de la elite económica. Pensaba que la escuela es un espacio de lucha entre los intelectuales orgánicos de la elite económica explotadora y los intelectuales orgánicos de las clases explotadas. La escuela no sólo sirve para mantener el modelo de sociedad existente, sino, también, puede estar al servicio de la utopía revolucionaria, contribuyendo al modelo de sociedad futura y justa que se pretende construir. Entonces, también la escuela, con otra dirección, mas social y democrática, puede producir trabajadores técnicos libres, puede producir humanistas, puede formar funcionarios orgánicos al servicio de las clases subalternas.

Si es que las escuelas públicas están bajo la dirección de la clase hegemónica, eso no impide que puedan existir escuelas alternativas, liberadoras y democráticas. He allí el rol de los intelectuales orgánicos de las clases subalternas, su deber de construir una nueva hegemonía, en lucha de ideas, asentada en la liberación de los oprimidos y explotados y en un orden democrático formal y sustancial simultáneamente. La escuela unitaria es una opción viable para formar y reproducir núcleos estratégicos de trabajadores intelectuales orgánicos que aporten en la crítica del orden establecido y en la construcción de un nuevo orden social.

Capítulo IV

LA IDEOLOGÍA NEOLIBERAL Y LA INTRUSIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL DOGMA MERCADOCENTRICO

Los años noventa del siglo XX fueron una década decisiva para la consolidación de la ideología neoliberal, identificada con el paradigma mercadocéntrico, caracterizado por su dogmatismo fundamentalista, por su pretensión totalitaria y por su situación hegemónica actualmente. En aquellos años se generalizó, radicalizó y consolidó el paradigma neoliberal en todos los ámbitos de la sociedad humana y en todos los rincones del planeta, incluidos el mundo del trabajo y la educación.

El factor que favoreció el triunfo del neoliberalismo fue, por una parte la caída de los regímenes socialistas de Europa oriental, mientras que, metamorfoseados, siguieron subsistiendo en la República Popular China en Asia y la socialista República de Cuba en América, países emblemáticos y resistentes del modelo asediado por el bloque capitalista hegemónico a nivel mundial. La ideología marxista internacionalista entró en crisis al extremo que se afirmó que había llegado a su fin y había triunfado definitivamente el orden capitalista. Otros hablaron de la muerte del proletariado.

Previamente, ocurrieron sendas crisis económicas. En los setenta la crisis del petróleo y en los ochenta la crisis de la deuda y en los noventa la crisis de los tigres asiáticos. Estos acontecimientos contribuyeron a debilitar los recursos económicos de los Estados de bienestar europeos y norteamericanos (Canadá y USA) sustentado en los modelos, keynesiano del Estado regulador de la economía y de la economía social de mercado. En suma, por una parte fue la debacle económica, política e ideológica de una forma de sociedad y cultura, el

socialismo real, con sus brillos e imperfecciones, y por otra parte fue la victoria de un tipo de sociedad y cultura profundamente individualista, mercantilista y totalitaria a la cual se le llama por el nombre que sus mismo ideólogos se acuñaron: neoliberalismo.

El neoliberalismo empezó siendo fundamentalmente una doctrina económica extremista y marginal en el mundo académico de la economía debido a su tendencia a ideologizar la ciencia económica y contaminarla con su feroz anticomunismo, pero progresivamente, en base a la constancia y buenas relaciones con los grupos de poder económico capitalista fue ganando espacios, primero académicos como la universidad de Chicago, luego políticos como la dictadura de Pinochet en Chile.

Desde la década de 1960, el neoliberalismo fue infiltrándose en los organismos financieros internacionales, hasta convertirlos en sus instrumentos de poder global. En la década de 1980 toman el control del Primer Mundo, al colocar gobernantes, Ronald Reagan y Margaret Thatcher, en los poderosos e influyentes Estados norteamericano y británico, respectivamente.

Con el derrumbe del mundo socialista, el Segundo Mundo, a fines de la década de 1980 e inicios de la siguiente década, los neoliberales extienden su influencia a esas regiones. Es la década de 1990 que también toman el control económico y político en los países del Tercer Mundo.

A esta doctrina no le bastó con rediseñar la economía mundial, su pensamiento totalitario le exigía remodelar la cultura del planeta para convertirla en un producto mercantil más y para que los ciudadanos políticos se conviertan en ciudadanos consumidores. Para lograr tal fin utilizaron todos los medios cuyo control habían ido acumulando progresivamente desde tantas décadas atrás

La influencia de los neoliberales en la educación también ha sido progresiva. Desde la década de 1960, fueron asumiendo funciones tales como el diseño de programas educativos muy específicos, bajo la justificación de que de esa manera contribuían a paliar el problema del desempleo. En un primer momento se limitaron a la educación estrictamente profesionalizante y al desarrollo de infraestructura educativa, pero luego, a partir de la década de 1980, asumirían roles de diseño curricular, elaboración de estrategias pedagógicas y nueva

concepción de la pedagogía como herramienta o medio para un objetivo superior que es el crecimiento económico o, eufemísticamente dicho, para el desarrollo económico, que en Latinoamérica se empezó a aplicar significativamente en la década de 1990, favorecidos por la dependencia de los gobiernos nacionales con los organismos financieros internacionales y gobiernos occidentales que ponían como condición para prestamos la aplicación de sus recetas económicas, políticas y educativas.

El modelo educativo neoliberal está diseñado en función a las necesidades del mercado y de las empresas, su prioridad no son las necesidades de la persona humana. Por ello afirmamos que la concepción neoliberal de la educación es inhumana.

4.1. El totalitarismo fundamentalista neoliberal

El neoliberalismo es una ideología totalitaria, cuyo modelo de sociedad, hombre y cultura hoy hegemoniza en el mundo. En términos de Kuhn es el paradigma de estos tiempos, en términos de Marx es la concepción de mundo dominante y en términos de Gramsci es la ideología hegemónica. Fernando Escalante Gonzalbo afirma que “el neoliberalismo no es sólo un programa económico, sino una visión completa del mundo, una idea de la naturaleza humana, del orden social, una idea de la justicia. Y una idea también de lo que es el conocimiento científico.” (ESCALANTE GONZALBO, 2016: 55)

El neoliberalismo parte de la convicción de que la Economía es la ciencia madre de todas las ciencias de la sociedad y los conceptos clave y fundamentales de esta ciencia son el mercado y la libertad, que separados no podrían existir ni son lógicamente posibles: no es posible el mercado sin libertad y no es posible la libertad sin mercado, esa es la esencia de la democracia. La democracia es simple, sólo consiste en decidir libremente que bienes y servicios compramos, que consumimos y que vendemos, nada más. Para ello es que existen diversos mercados: el mercado de los bienes y servicios tangibles e intangibles, de los bienes alimenticios, de los servicios educativos, de los servicios religiosos, etc., etc. Los elementos que unen y sueldan a la libertad con el mercado son el precio, la competencia y la propiedad: los hombres son en esencia agentes económicos que compran y venden los bienes y servicios de los que son propietarios y para obtener el mejor precio compiten y compiten unos contra

otros, en todos los ámbitos posibles, porque el mundo es un gran mercado y la vida es ofertar y demandar bienes y servicios: de salud, de alimentación, para el espíritu, para el cuerpo, para todas las dimensiones de la existencia humana. El hombre, por naturaleza biológica evolutiva, es un ser individualista y egoísta, preocupado por su beneficio y lucro personal, por ello es un cazador que compite con los otros cazadores para obtener beneficios personales, para él y para sus socios, no para los otros. Un mecanismo muy eficiente que ha surgido en el mercado para regularlo y orientar hacia el equilibrio perfecto es el precio, el cual es como el Santo Grial de los neoliberales, pues este contiene la sangre monetaria que es la que hace vivir a ese organismo supremo que es mercado, pero este Santo Grial, que intenta ser destruido por los “malvados” colectivistas, socialistas, comunistas, planificadores, estatistas, keynesianos, debe ser protegido por los “verdaderos” demócratas y libertarios, quienes son los intelectuales, los tecnócratas y los políticos neoliberales, quienes deben capturar el control del estado para asegurar la verdadera democracia, solo posible en el libre mercado.

Escalante Gonzalbo (2016) considera que “el neoliberalismo es en primer lugar, y sobre todo, un programa intelectual, es decir, un conjunto de ideas cuya trama básica es compartida por economistas, filósofos, sociólogos, juristas, a los que no es difícil identificar”. Además afirman que tienen “el propósito de restaurar el liberalismo, amenazado por las tendencias colectivistas del siglo veinte”. (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 18)

Siguiendo a Escalante Gonzalbo (2016), para caracterizar al neoliberalismo debemos identificar sus rasgos esenciales, los cuales son:

Primero, el neoliberalismo es diferente al liberalismo clásico. Para Adam Smith el mercado es un hecho natural que requiere de la no intervención del Estado en la economía, con el fin de que pueda funcionar la “mano invisible” que autorregula la oferta y la demanda en una relación de competencia que de manera espontánea conduce al equilibrio económico. En tanto, para los neoliberales, el Estado debe ser pequeño, pero fuerte, para cumplir su fin básico que es proteger al mercado de sus enemigos colectivistas y socialistas (2016, p. 20-23).

Segundo, el mercado no sólo es un espacio de intercambio de bienes y servicios, sino también, en términos técnicos, es un “mecanismo para procesar información, que mediante el sistema de precios permite saber que quieren los consumidores, qué se puede producir, cuánto cuesta producirlo [...] La competencia es lo que permite que los precios se ajusten automáticamente,

y a la vez garantiza que se hará el mejor uso posible de los recursos.” (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 21)

Tercero, el mercado, en términos morales, es una “expresión material, concreta, de la libertad”, pues permite que toda y cada persona puede elegir individualmente, de acuerdo a sus intereses, preferencias, deseos, entre las diversas opciones que se ofertan en el mercado. (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 21)

Cuarto, lo privado y lo individual siempre es superior y preferible a lo público y lo social, pues lo natural es que cada persona, en primera y última instancia, persigue su propio beneficio y bienestar; el altruismo y el interés público son una ficción e ilusión que se prestan a la corrupción y al engaño. (ESCALANTE GONZALBO, 2016: 21-22)

En agosto de 1938 se produjo en París una conferencia internacional denominada Coloquio Lippmann para debatir la renovación del liberalismo, teniendo como eje motivador el libro *The Good Society* escrito por el periodista norteamericano Walter Lippmann, donde habla de la necesidad de un Estado protector del libre mercado mediante un régimen legal que favorezca la ausencia de restricciones al comercio de bienes y servicios. En esta reunión, bajo liderazgo de librecambistas europeos, en la cual participaron los austriacos Friedrich Hayek y Ludwig von Mises, se acordó la necesidad de fundar un Centro Internacional de Estudios para la Renovación del Liberalismo. Este proyecto se postergó debido al advenimiento de la Segunda Guerra Mundial, pero concluida esta se retomó con el liderazgo y financiamiento de empresarios norteamericanos, quienes facilitaron la reunión de intelectuales librecambistas en un hotel del pueblo suizo de Mont Pèlerin en abril de 1947, donde se acordó la fundación de la Mont Pèlerin Society, que fue registrada formalmente en Illinois, USA, en noviembre de 1947.

El propósito de esta sociedad, desde su inicio, fue ser un *think tanks* para influir a largo plazo en los países más desarrollados del mundo (Europa y América), con el fin de implantar en las conciencias de las élites las “ideas correctas” relativas a la necesidad impostergable de libre mercado y de la identificación del Estado con la protección de un libre mercado. Para lograr este objetivo, se requería no solo la captura intelectual de las élites, sino también el apoyo de los “vendedores de ideas de segunda mano”, vale decir, “intelectuales, periodistas, locutores,

maestros de escuela, escritores, agitadores, líderes políticos”. Para tal fin se debían crear fundaciones y centros de investigación. (ESCALANTE GONZALBO, 2016: 25-42)

Dentro de este movimiento ideológico positivista y científicista surgieron dos corrientes: la fundamentalista, influida por los austriacos Hayek y von Mises, y la moderada u ordoliberalismo (*ordnungspolitik*), que tuvo como referentes a los friburguianos Walter Eucken y Franz Böhm, y que dio forma a la “economía social de mercado” que permitió la reconstrucción de Alemania –el llamado “milagro alemán”-- luego de la segunda guerra mundial.

Inicialmente los fundamentalistas austriacos Hayek y von Mises no tuvieron mucha popularidad, debido a su radicalismo pro-mercado, individualismo absoluto y enemistad acérrima de todo lo que significara lo público. Además su modelo de política económica, por lo radical y fundamentalista, fue visto como utópico.

En cambio, pronto se dio la oportunidad para que el ala moderada del neoliberalismo, el ordoliberalismo, demostrara sus posibilidades de realización. La oportunidad perfecta de puesta en práctica de tales ideas, prácticamente desde cero se dio en un país destruido totalmente en el cual se podía empezar casi desde cero: Alemania de postguerra.

El concepto de “economía social de mercado”, acuñado por Alfred Müller-Armack, resume de manera precisa la idea de la existencia de una economía de mercado basada en la libre competencia pero también en el orden y la regulación política, donde lo social y lo público permanezcan firmemente como elementos esenciales más allá de los negocios del mercado. Esta viene a ser una especie de “tercera vía” entre el individualismo absoluto y el colectivismo, donde la competencia mercantil armonice con la planificación social, con el fin de “mantener el equilibrio, la armonía social, formas elementales de civilidad, tolerancia, cohesión, mecanismos para eliminar conflictos y favorecer la integración social.” (ESCALANTE GONZALBO, 2016: 49)

Por otra parte, los liberales fundamentalistas se concentraron en Estados Unidos, estableciendo su base intelectual en la Universidad de Chicago, con Hayek, Milton Friedmann, Gary Becker, donde surgió la escuela de teoría económica más influyente del mundo contemporáneo, desde donde influyeron en los futuros políticos liberales, tales como

Ronald Reagan, George Bush, padre e hijo, y otros, tanto del Partido Republicano como del Demócrata, lo cual permitió, que pudieran imponer sus ideas, no sólo en la Economía, también en la Educación, la politología, la Psicología, la Filosofía y el Derecho, primero en países periféricos como Chile, durante la dictadura de Pinochet, pero, a partir del debilitamiento temporal de la sociedad y del Estado de bienestar keynesiano, provocado por la crisis del petróleo de los setentas, la crisis de la deuda de los ochentas y luego del derrumbe del mundo socialista, también en las metrópolis capitalistas como USA, Reino Unido, Japón y Europa Occidental; también en los ex países socialistas de Europa Oriental y en el tercer mundo latinoamericano y africano.

Haciendo referencia al origen de entreguerras de la doctrina neoliberal, como dice Escalante “el neoliberalismo de los años cincuenta, sesenta, conservaba las huellas de su origen. Era un ideario para el fin de los tiempos, apocalíptico. No tenía mucho atractivo mientras las cosas iban bien, y había empleo, bienestar, desarrollo. Llegaría su momento” (ESCALANTE GONZALBO, 2016: 53) y ese momento llegó cuando se dio la crisis del Estado de bienestar keynesiano.

4.2. El camino del neoliberalismo desde la teoría económica hasta la ideología totalitaria

El neoliberalismo puede ser identificado desde dos criterios, como una teoría económica o como una doctrina ideológica. En tanto teoría económica podemos decir que es una versión independiente de la escuela neoclásica o escuela austriaca de economía, por ello los muchos rasgos en común, que tienen ambas teorías, sin embargo, también tienen diferencias sustanciales. El problema de los neoliberales es que su teoría, estrictamente económica en el caso de los neoclásicos, la generalizaron a todas las dimensiones de la sociedad, convirtiendo su teoría en una doctrina total que explica aspectos de la sociedad que van más allá de la economía, bajo la presunción de que la economía, en la manera individualista, lucrativa y mercantilista que ellos la entienden, rige toda la existencia histórica humana, con lo cual terminan coincidiendo con algunas versiones chatas del marxismo. Con ello los neoliberales justificaron su intromisión en la educación.

La escuela económica neoclásica tuvo su nacimiento y primer apogeo entre los años de 1870 y 1930. Sus más conocidos exponentes son los británicos Alfred Marshall, Arthur Pigou, el francés Leon Walras, el italiano Vilfredo Pareto, el norteamericano Irving Fisher. Un

popularizador de la teoría económica neoclásica, mediante su manual, fue Paul Samuelson. Este último, define la economía como una ciencia referida a hechos humanos que son explicados mediante fórmulas matemáticas, igual que la física. Esta concepción metodológica de la economía, radicalmente positivista y fiscalista, de los neoclásicos fue adoptada y exagerada por los neoliberales, para los cuales todos los fenómenos económicos y demás fenómenos sociales, pueden ser expresados en términos lógico-matemáticos, tal como ocurre en la matemática clásica y en la física newtoniana. Uno de los efectos de esta concepción es la convicción o creencia de que todos los fenómenos económicos son medibles y cuantificables.

Ni en la física ni en la matemática contemporáneas se sigue aceptando la idea de la posibilidad de la cuantificación, por lo contrario, se considera que el mundo matemático y el universo físico son tan inconmensurables, por lo infinitos y complejos, que sería imposible, en muchos casos, disponer de las variables y factores suficientes como para estar siempre en condiciones de medir y cuantificar con precisión, ya no absoluta, sino por lo menos aproximada.

Una diferencia muy importante entre el pensamiento neoclásico y el neoliberal, radica en que la primera es una teoría rigurosamente científica de la economía y sólo de la economía, pues se limita a diseñar modelos teóricos y un método de análisis para ellos, no siendo su objetivo de investigación la observación de los hechos reales y concretos.

Los neoclásicos han construido su teoría económica basándose en tres principios:

-Individualismo metodológico: el método de investigación es utilizado para conocer cuáles serían las acciones lógicas de los individuos abstractos llamados “agentes económicos” (una persona natural, una empresa, un gobierno, etc.) los cuales son los actores del mercado y sujetos ofertantes y demandantes.

-Racionalidad instrumental: los agentes económicos son tomadores de decisiones en el mercado; estos actúan movido por intereses propios y personales, que pueden ir desde la búsqueda de bienestar altruista hasta la maximización de beneficios personales y para lograr tales objetivos la razón es el instrumento adecuado.

-Equilibrio de mercado: El mercado, en sus condiciones naturales de libertad y competencia y considerando un razonamiento lógico que sustente la decisiones de los agentes económicos, tiende a equilibrar la oferta y la demanda en función al precio que los agentes están dispuestos a pagar.

-Descontextualización de los hechos económicos: Se afirma que “acaso lo más importante, en el repertorio de argumentos sobre el desarrollo, como en muchos otros, el modelo neoliberal carece de fundamento empírico.” (ESCALANTE GONZALBO, 2016: 133) Los pensadores neoliberales se han abocado a la tarea de “elaborar explicaciones que no dependan del contexto. Es decir, se han dedicado a buscar fórmulas de validez universal, que no dependan de si se está en México, en Indonesia o en Noruega” (ESCALANTE GONZALBO, 2016: 57).

El neoliberalismo ha adoptado de los neoclásicos, el estudio de los modelos económicos y el método de análisis de tales modelos, renunciando a la investigación de hechos. Así, el neoliberalismo se ha convertido en una ideología y en una cosmovisión, es decir un conjunto de ideas presuntamente fundamentadas en la ciencia de la economía, las cuales han sido instrumentalizadas para explicar cualquier tipo de fenómenos sociales, culturales, políticos, artísticos, sanitarios, educativos, etc. desde una perspectiva unidimensionalmente economicista, excluyendo todo otro tipo de elemento de análisis de la realidad que no sea económico y que no esté inspirado en el mercado, la competencia y el precio.

En este afán de medir todo lo social bajo los parámetros del mercado conformado por individuos “agentes económicos” y formador de cantidades de oferta, de demanda y de precios, han tenido que forzar a simplificar ingenuamente (o ¿interesadamente?) el mundo para reducirlo a unas pocas variables pre-seleccionadas convenientemente, que se puedan formalizar y matematizar, en el más rancio estilo positivista y neopositivista, olvidándose de que existe una contexto histórico y social en el cual hay que situar a los agentes económicos para observarlos y analizarlos.

El neoliberalismo --distorsionando y extendiendo artificiosamente el método y modelo estrictamente económico de los neoclásicos— ha construido toda una visión del mundo social humano extremadamente irreal (el equilibrio perfecto existe y es el alma del mercado perfecto), chata (lo racional es el mercado) y unidimensional (el hombre es esencialmente

“*homo oeconomicus*”). Mientras las demás ciencias han ido reconociendo que el mundo es inmensamente más complejo y multidimensional que lo que aparece ante nuestros ojos y prejuicios, lo cual les ha obligado a cuestionar, afinar y diversificar sus métodos de investigación, pues nunca los datos accesibles para la investigación y el conocimiento son completos.

Esta tendencia del neoliberalismo a traspasar los límites del razonamiento científico y a ideologizar demasiado ya fue notada por los primeros seguidores de esta corriente intelectual. Al respecto Manuel Delano y Hugo Traslaviña en su libro “La herencia de los Chicago boys” citan una entrevista a uno de los primeros universitarios chilenos que viajaron becados a la Universidad de Chicago para cursar estudios de postgrado en economía. Este alumno fue el disidente Ricardo Ffrench-Davis quien narra su experiencia en los términos siguientes

-Observé un sesgo ideológico ultraliberal en los enfoques académicos de la Universidad de Chicago. Había que estar muy a la defensiva para que a uno no le pasaran el contrabando ideológico que se confundía con las materias. En verdad, era una escuela en la uno podía aprender mucho si sabía separar lo realmente económico y científico del ideologismo ultraliberal” (DELANO, TRASLAVIÑA, 1989, p. 15).

Estos autores corroboraron lo dicho por Ffrench-Davis en las entrevistas realizadas a otros egresados chilenos de los estudios de economía de la Universidad de Chicago

Hay opiniones plenamente coincidentes en torno al alto nivel académico de la Universidad de Chicago, no obstante las diferencias inevitables acerca del enfoque ideológico impuesto, sobre todo por Milton Friedman. Hasta los críticos del neoliberalismo reconocen que esta corriente hizo ---y ha hecho--- aportes a la teoría económica y que algunas de sus críticas al excesivo tamaño del Estado, al comportamiento del aparato burocrático y a las numerosas trabas para el funcionamiento de los mercados, son ajustadas. Sin embargo, ‘el carácter totalizante, la pretensión de científicidad y de verdades absolutas, en lo que comprende una fuerte carga ideológica, y el carácter extremista de sus planteamientos y de su aplicación práctica, limita y restringe un aporte que, expresado con prudencia y mayor humildad, podría tener una influencia más profunda y duradera en los distintos campos de las ciencias sociales’. (DELANO, TRASLAVIÑA, 1989, p. 16)

La tendencia a la ideologización del conocimiento de los intelectuales neoliberales se explica en que poseen una visión matemática de la economía y tienen un conocimiento escaso y superficial de las ciencias sociales. La combinación de estos dos factores, un exceso de matemáticas y una carencia de ciencias sociales, los condujo a la construcción de una ciencia económica axiomática que da primacía tendenciosa a la econometría, al mercado y a la monetarización de la producción, olvidando que la economía, antes que una ciencia

matemática, es principalmente una ciencia que estudia hechos sociales relacionados con la satisfacción de una diversidad de necesidades humanas, no sólo materiales, también espirituales, y con las formas históricas de producción de bienes y servicios, cuya valoración también ha ido variando a lo largo de la historia humana.

En general, la crítica que se hace a la teoría económica neoclásica y a su derivación ideológica neoliberal es, conforme lo explica magistralmente refiere Escalante Gonzalbo:

[...] lo que hace los economistas (los partidarios del programa neoclásico, se entiende) es imaginar 'economías de juguete', que sirven para hacer especulaciones mediante ejercicios de lógica matemática. Imaginemos una economía en que hay un único comprador, imaginemos una economía en que la información es perfecta y uniforme, imaginemos una economía en que hay sólo dos clases de bienes. El problema es que en esos ejercicios todo depende de los supuestos que se adopten. Un conjunto diferente de supuestos ofrecería resultados enteramente distintos, que podrían ser igualmente, por cierto. Las afirmaciones, los teoremas, las fórmulas, tienen poco que ver con el mundo real.

[...] A partir de ahí, el trabajo de los economistas consiste en imaginar 'imperfecciones', es decir, relajar alguno de los supuestos, cambiar las ecuaciones, y ver qué sucede. Como es lógico, dado que son operaciones puramente especulativas, se pueden imaginar o inventar todas las imperfecciones que se quiera, a la medida para justificar la conclusión que se quiera. (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 59-60).

Justamente por las razones expuestas, para los neoliberales es muy conveniente descontextualizar los hechos económicos, aislarlos de su época histórica y de su espacio geográfico, retirarles todo fundamento empírico y considerarlos como expresiones materiales de los ideas o formas ideales, existentes en algún mundo de las ideas económicas neoclásicas, tales como los conceptos abstractos de mercado, punto de equilibrio, demanda, oferta, capital, agente económico, etc.

Sin embargo si contrastamos estas fórmulas económicas con los hechos históricos, podremos constatar que no hay evidencia histórica de que la teoría económica neoliberal coincida con los acontecimientos y el proceso histórico. La información histórica, contraria los dogmas neoliberales. Todos los países que hoy son industrializados, previamente pasaron por una fase mercantilista y proteccionista, donde el Estado y los gremios regularon fuertemente la producción y el comercio. Esta política les permitió acumular un capital originario que sería la base de fortalecimiento de sus burguesías nacionales y en el futuro, en algunos casos, se sumó al espíritu de ahorro de dinero, el espíritu de inversión en ciencia y tecnología, lo cual condujo a la siguiente fase que fue la industrialización, siempre acompañada de políticas de control

autoritario de mercados, como lo es el caso del imperialismo, complemento de la industrialización. Como ejemplos de este proceso de fuerte control estatal y restricciones del libre mercado, mediante control de las importaciones y mediante el cobro de impuestos, tenemos a Francia e Inglaterra entre los siglos XVII y XIX Japón en los siglos XIX y XX, Estados Unidos en el siglo XIX.

En el caso de los llamados “tigres asiáticos” (Corea del Sur, Singapur, Hong Kong y Taiwan) “se desarrollaron con el apoyo de un sólido sistema proteccionista, subsidios, una red de empresas públicas, y una distribución estatal del crédito.” (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 133)

4.3. La intrusión del neoliberalismo en la educación: desarrollar la competencia de la productividad para formar el capital humano

La esencia del neoliberalismo es la convicción de que la sociedad es un mercado, la vida es un producto, los hombres, todos los hombres, competimos motivados por el afán de lucro. El neoliberalismo, más que una teoría científica, como lo hemos visto anteriormente, es una doctrina ideológica justificada en una teoría ajena, no propia, no original, estrictamente económica, la cual es la escuela neoclásica de la economía, la cual para extenderla a los ámbitos no económicos de la sociedad ha sido distorsionada e ideologizada. Tal ideologización fue muy necesaria, para poder extender la aplicación de la doctrina neoliberal a la sociedad completa a lo largo de toda la historia.

El postulado central, toda la sociedad humana funciona como un mercado, y siempre ha sido así. Si todos los seres humanos, en cualquier lugar del mundo, en cualquier época histórica, nos regimos por criterios mercantiles, entonces también la educación es un mercado, el mercado educativo, por tanto hay que intervenir la educación, sobre todo la pública, para que retorne a su ámbito natural, que es el mercado, donde existen agentes económicos, la empresa (los ofertantes de servicios educativos) y las familias (los demandantes de servicios educativos), todos estos compitiendo para vender y comprar un producto, siendo este el denominado “servicio educativo” ---cuyo contenido es el conocimiento, el saber, la instrucción--- el cual se venderá al mejor precio de mercado, si es que hay libre competencia, llegándose así al precio de equilibrio.

Existe un agente distorsionador del mercado, un intruso que rompe las reglas del juego de la competencia y afecta el libre desenvolvimiento de las “fuerzas naturales del mercado”, este intruso dañino ---que perjudica, tanto a las empresas que ofertan el servicio educativo, como a las familias que demandan el servicio educativo--- es el Estado, el ineficiente Estado. Este debería tener una sola función, ponerse a un lado y ayudar a que las empresas tengan a su libre disposición los recursos necesarios (físicos como la infraestructura y humanos como los profesores, ambos de calidad variable y adecuados al precio del producto) y también ayudar a que las familias tengan los recursos necesarios para el consumo (dinero, el cual podría ser proveído por el Estado a manera de subsidio y donaciones a los muy pobre, y por los bancos a manera de préstamos a quienes disponen de un empleo.

Las consecuencias según los neoliberales serían positivas, pues las empresas, estimuladas por la competencia, podrían ofrecer un servicio de mejor calidad que el dado por el Estado, mientras que las familias serían las beneficiarias finales, pues recibirían una mejor calidad de educación. La educación privada cuesta dinero: Las empresas venderían servicios educativos, las familias comprarían servicios educativos, el Estado y los bancos la financiarían, el Estado cobraría impuestos y subsidiaría a empresas y a familias para que oferten y consuman educación. Como resultado, las familias no pobres y las empresas se endeudarían con los bancos para financiar estudios y negocios educativos. En conclusión, las empresas, sean educativas o financieras, llenarían sus cuentas con el dinero de las familias y del Estado.

Pero para que la competencia sea en “igualdad de condiciones”, es decir con libre mercado, habría que sacar del camino a las escuelas públicas, pues estas compiten en ventaja, ya que tienen el financiamiento del Estado, lo cual las hace más baratas, además al no tener necesidad de competir por estudiantes, la calidad es ínfima. Por tanto las escuelas públicas deberían ser privatizadas, bajo distintas modalidades, o simplemente clausuradas.

Para los neoliberales, la educación pública es un problema porque tiene costos elevados e ineficiencia. El Estado debe mantener una numerosa y costosa burocracia escolar, la cual no está en proporción a la baja calidad de sus servicios. Pero no se trata sólo de cambiar la administración y el régimen laboral. También existe un problema de currículo y contenidos. La educación pública no pone el énfasis en la formación del capital humano, no asume la educación como una inversión rentable, en tanto no garantiza a los estudiantes mejores

contenidos para asegurar la empleabilidad y mayor tasa de retorno de la inversión en educación para las familias y la sociedad.

Los empresarios son los expertos en el manejo de información de mercado, por tanto saben más que los políticos sobre lo que necesitan los educandos, pues la educación, en esencia, es parte del mercado. En consecuencia, los verdaderos expertos de la educación no son ni los profesores ni los políticos, sino los empresarios.

El diagnóstico que los neoliberales hacen de la educación es el siguiente

Se puede resumir en tres puntos básicos: la educación pública está en quiebra, no funciona, no está preparando bien a los niños; la responsabilidad fundamental es de los maestros, que abusan de una situación laboral privilegiada; para comenzar a arreglar las cosas se debe evaluar el desempeño de las escuelas, y de los maestros, mediante exámenes estandarizados, que permitan tener una medida objetiva y resultados comparables de un año a otro, de una escuela a otra. (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 218-219).

Los neoliberales sostienen que la educación fundamentalmente debe preparar para participar en el mercado y esto debe ser promovido por el mismo Estado, por ejemplo mediante la emisión de vales o “*vouchers*” ---como proponía Milton Friedman--- para que los padres paguen la colegiatura de sus hijos en la escuela que mejor les pareciera, obligando de esta manera a que las escuelas y sus profesores compitan para captar alumnos (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 214-215). La escuela está al servicio del mercado. Si el mercado demanda trabajadores, emprendedores, administradores, etc., entonces la escuela debe proveérselos.

Para los neoliberales la escuela es administrada por los profesores, por tanto ellos son los responsables de que la escuela no satisfaga las necesidades del mercado. Entonces los profesores son el problema de fondo de la educación. Tienen en sí todos los factores que los hacen improductivos e ineficientes

Los maestros tienen un salario seguro, pase lo que pase, como los demás burócratas, su ingreso no depende de que sus clientes queden satisfechos; tienen además protecciones especiales, empezando por la definitividad [...] y eso los hace más proclives a la indolencia; y tienen encima de todo una clientela cautiva, que no puede buscar alternativas, es decir, que en términos prácticos disfrutan de una posición monopólica. Por eso funciona mal la educación. Los maestros no tienen ningún incentivo para hacer bien su trabajo, y por lo tanto, no les importa. (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 219)

La receta neoliberal para solucionar estos problemas se compone de las siguientes medidas

La clave es siempre la evaluación de los maestros. En resumen, se trata de que la educación funcione con la eficiencia del mercado, que los maestros se esfuercen más, que tengan incentivos para mejorar, y sanciones si no lo hacen bien, y que las escuelas traten de que su oferta sea más atractiva, para retener a sus clientes y atraer a otros más, como haría cualquier empresa.

[...]

El instrumento básico que se ha ideado para producir esa especie de mercado dentro de la escuela son las evaluaciones estandarizadas a los estudiantes, que se supone que dicen que tan bien trabajan sus maestros. Y si se aplican año tras año, dicen que es lo que cada maestro añade, cual es el 'valor educativo agregado' de su docencia. [...] La idea es recompensar el mérito, pagar lo que merezca cada quien, y finalmente promover a los buenos profesores, a los que consiguen que sus alumnos mejoren en las pruebas año tras año, y expulsar de la carrera a los que no sirven. (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 219-220)

El neoliberalismo pretende que los profesores apliquen en las escuelas métodos pedagógicos constructivistas y cognitivistas y considera el conductismo debe ser eliminado de las aulas por ser inhumano e ineficaz pedagógicamente, sin embargo cuando recomienda que los profesores sean evaluados y los mejores sean estimulados con bonificaciones económicas, está aplicando la estrategia conductista del estímulo-respuesta. Ese es un ejemplo de las incoherencias de la doctrina educativa neoliberal. También recomendaban que en las escuelas no se debía desaprobado a los malos estudiantes, sino a los malos profesores, sin embargo esa lógica benévola para los alumnos y severa con los profesores, no la recomiendan a los gerentes empresariales que tienen como unos de sus recursos empresariales favoritos los despidos masivos de trabajadores, cuando, si seguimos la misma lógica recomendada para los colegios, quienes deberían ser despedidos serían los gerentes y no los trabajadores.

4.4. El argumento neoliberal para la educación: la teoría del capital humano

El concepto teórico que la doctrina neoliberal utilizó para argumentar la intervención de la educación, mediante principios económicos rectores de la actividad educativa, fue la Teoría del Capital Humano, la cual sostiene que el crecimiento económico de los países depende de la productividad y esta del nivel de instrucción y educación de la población.

El fundador de esa teoría fue Theodore Schultz a inicios de 1960 y muy pronto la misma fue adoptada y promocionada por organizaciones como el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO, fundaciones influyentes como Ford y Rockefeller y por la agencias de desarrollo.

Al respecto, Nigel Brooke nos dice:

E impossível subestimar o impacto global da Teoria do Capital Humano. [...]. Os arautos dessa revolução foram as agências de desenvolvimento e os bancos multilaterais que, juntos, criaram uma nova indústria de planejamento educacional comandada pelos economistas, além de uma gama de assessores e de especialistas que se tornaram os agentes dessa nova ortodoxia. Em curto espaço de tempo, a forma de conceber o papel da educação na sociedade foi alterada em face das evidências de que havia uma estreita relação entre educação, produtividade e desenvolvimento econômico. (BROOKE, 2012, p. 55)

Detrás de la teoría del capital humano, más allá de su fundamentación epistémica y metodológica, se puede percibir un interés populista, pues se pretende mostrar que el trabajador empleado del empresario, es tan capitalista como su empleador. En consecuencia, el empleado u obrero, más que trabajador dependiente de un patrón, sería un socio que aporta un tipo de capital inmaterial que se suma al capital material de la patronal. Sin embargo, se oculta el hecho de que más que una sociedad de negocios entre sujetos autónomos e iguales existe una relación de subordinación y desigualdad entre un patrono y un subordinado, entre un jefe y un subordinado, entre un propietario de capital material y un hombre con necesidad de vender su fuerza de trabajo ---sustentado en un conocimiento más o menos experto de su oficio--- por un tiempo determinado.

El “capital humano” se define como el nivel de habilidades acumuladas de un trabajador; el nivel de capital determina directamente el grado de productividad; así, la productividad de un trabajador depende del tiempo que este dedica a capacitarse (FERNÁNDEZ-BACA, et. Al., 1995, p. 118). La capacitación del trabajador puede darse de diferentes maneras, directamente en la educación técnica: asistiendo a un centro educativo, por entrenamiento en el trabajo o por la experiencia desarrollada con el tiempo. Pero también de manera indirecta, participando en la educación general, sea científica o humanista. Incluso, un tema de discusión fue en qué nivel o grado debería concentrarse el financiamiento, en el inicial, en el primario o básico, o en el secundario o medio, o en el superior.

Por otra parte, se pretende dar al trabajador un estatus de intelectual que forma parte orgánica del capitalismo, para ello Schultz desarrolla un concepto ampliado del capital, que va más allá de la definición clásica y neoclásica del capital como un recurso material destinado a generar producción y rentabilidad para su propietario mediante la inversión en adquisición de

insumos, herramientas, infraestructura y fuerza de trabajo. Por tal razón, para Theodore Schultz, iniciador de la Teoría del Capital Humano

Los trabalhadores se tornaram capitalistas, não porque todos compraram ações na bolsa, como poderia pensar folclóricamente, mas sim porque passaram a adquirir conhecimentos e habilidades que tem valor econômico. Esses conhecimentos e habilidades são, em grande parte, produto de investimentos e, combinados, com outros investimentos humanos, contam predominantemente para a superioridade produtiva dos países tecnologicamente avanzados. (SCHULTZ, 1960, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 63)

Schultz tiene la discreción de decir que el hombre no puede ser reducido a capital, pero si sus capacidades o, como gustan decir los neoliberales, si son capital las competencias de poseen las personas. La persona, por principio ético, dice Schultz, no es negociable, pero si son negociables y producen renta los conocimientos que poseen estas y esto se puede cuantificar y medir calculando la medida en que los componentes cualitativos, tales como las habilidades que intervienen en la realización de un trabajo, contribuyen a aumentar “el valor de la productividad del esfuerzo humano (trabajo)” expresado en la “tasa de retorno positiva”.

De esta manera fue como la categoría teórica más original del neoliberalismo, la microeconomía neoliberal, inició el desplazamiento de la macroeconomía keynesiana en el análisis de la economía de los países, para ello usan el método de relacionar la productividad individual humana con la renta nacional, desvinculándola de elementos sociales como la infraestructura o la tecnología a los cuales restringen su peso en la economía nacional, el cual trasladan al conocimiento humano materializado en productividad, evitando destacar que entre conocimiento y tecnología existe una estrecha vinculación, en la cual es difícil, casi imposible, identificar cual es la madre de cual: la tecnología es producida por el ingenio humano, pero el ingenio humano se potencia con el soporte tecnológico. Lo último que faltaba cuantificar, monetarizar y mercantilizar fue la naturaleza esencialmente racional e intelectual humana ---esta restricción se la habían autoimpuesto los economistas liberales (clásicos y neoclásicos), desde Smith hasta Marshall---, pero Schutz, bajo el artificio lingüístico de que se está refiriendo a las capacidades humanas, pone valor económico, no digamos precio, al hombre, aunque la distinción entre valor económico y precio, en este caso, parezca un simple eufemismo.

Además, este novedoso concepto de capital humano ayuda a replantear el análisis de la pobreza, desvinculándola de los factores macrosociales, como la relaciones entre clases

sociales o la infraestructura tecnológica y productiva, y la reduce prácticamente a un asunto de capacidades personales individuales que corresponden a la responsabilidad de los mismos trabajadores y ya no más de la sociedad ni de la empresa ni del Estado. Sin embargo, el Estado, como un asunto de política pública, asume el desarrollo de las condiciones para que los trabajadores puedan acumular capital humano mediante la acumulación de capacidades para el trabajo productivo. Al respecto, Irvin Sobel dice que

Schultz tentou explicar por que, ao contrário das expectativas da teoria microeconómica, as taxas de renda gerada pelo capital estavam em declínio e por que os rendimentos de propriedade estavam caindo em comparação com a renda dos salários. [...]

Schultz atribuía uma boa parte do grande aumento nos ganhos por trabalhador ao investimento feito nos seres humanos, que aumentava enormemente sua capacidade produtiva. [...]

Como resultado, Schultz sustentava que a melhor forma de atingir uma maior igualdade de renda era aumentar a disponibilidade de programas de educação gratuitos e de baixo custo, oferecidos pelo Estado, e por meio de medidas projetadas para reduzir os custos de oportunidades da educação superior. (SOBEL, 1978, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 71)

Schultz pregunta “¿Cómo podemos estimar la magnitud de la inversiones en el hombre?”.

Responde diciendo que

Em princípio, há um método alternativo para estimar o investimento humano, a saber, por meio de seu rendimento, em vez de por seu custo. Em quanto qualquer capacidade gerada pelo investimento humano se torna uma parte do agente humano e, por tanto, não pode ser vendida; ela está, não obstante, ‘em contato com o mercado’ ao afetar as remunerações e salários que o agente humano pode ganhar. O aumento resultante nos ganhos e o rendimento sobre o investimento. (SCHULTZ, 1960, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 64)

Entonces, bajo el criterio de medir la rentabilidad de la inversión en la educación y capacitación del hombre, calculando no sólo el gasto, pues este puede corresponder al simple consumo improductivo y no al inversionismo económico, sino sobre todo la rentabilidad o tasa de retorno, la cual se manifiesta en dos dimensiones: primero, en lo microeconómico, en el nivel salarial, y segundo, en lo macroeconómico, en la capacidad productiva de la empresa y del país, es decir en producto nacional.

El balance que hace Theodore Schultz, en 1961, es que era lamentable que los Estados y los líderes políticos habían descuidado y subestimado la inversión en seres humanos, debido a que las doctrinas sobre el crecimiento económico priorizaban y consideraban más determinante el capital físico y la abundancia de recursos materiales. Decía que para los

gobernantes, tanto de los países desarrollados como de los subdesarrollados, las “siderúrgicas son el verdadero símbolo de la industrialización”, olvidándose del “hecho de que el conocimiento y las habilidades necesarias para asumir y usar con eficiencia las técnicas superiores de producción es escaso en los países subdesarrollados”, por tanto, “simplemente no es posible coger los frutos de una agricultura moderna y tener abundancia de la industria moderna sin hacer grandes inversiones en las personas” (SCHULTZ, 1960, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 67).

Este llamado de atención, como es de suponer, despolitizaba y desmarxizaba el problema de la pobreza estructural y lo convertía en un problema de desempleo coyuntural, pues lo asumía, no como un asunto de injusticia social y distribución inequitativa de las oportunidades y la riqueza, sino como un simple problema de falta de inversión en educación de los trabajadores para que estos mejoren su productividad, siendo compartida la responsabilidad por los mismos trabajadores conjuntamente con el Estado.

Como es de suponer, en los tiempos de la Guerra Fría y de las luchas de liberación social y descolonización, influenciadas por el socialismo y el marxismo, este llamado de atención neoliberal, despolitizador de la pobreza y del desarrollo, fue asumido rápidamente por los organismos financieros multilaterales e internacionales, como la OCDE, UNESCO, USAID, BM, FMI, BID e influyentes fundaciones neoliberales como la Ford y la Rockefeller, así como por la Sociedad de Mont Pèlerin, el Vaticano de la Iglesia económica, neoliberal y norteamericana.

En un primer momento los organismos como el FMI y BM, en la década de 1960 optaron por financiar, mediante préstamos a países en desarrollo, obras de infraestructura educativa. Al respecto, el BM declaraba en 1971 lo siguiente

O Banco e a IDA devem estar preparados para financiar uma parte da demanda de capital para projetos prioritários de educação que visem a formar, ou que sejam, uma etapa necessária na formação de mão de obra qualificada para os tipos e a quantidade necessária para acelerar o desenvolvimento econômico do país membro em questão. Ao aplicar esse critério, o Banco e a IDA devem se concentrar, pelo menos durante o presente estágio, em projetos nos campos: a) da educação profissionalizante e técnica e do treinamento nos diversos níveis, e b) do ensino médio geral. Projetos associados a outras formas de educação serão considerados apenas em casos excepcionais. (BANCO MUNDIAL, 1971, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 81).

Es decir, la inversión del banco en la década de 1960 y 1970 se concentraría en las tareas de construir y equipar locales escolares, en el entrenamiento y en la capacitación de personal

técnico. En esta etapa inicial de intervención de los organismos económicos en asuntos educativos, todavía no era del interés de instituciones como el BM invertir en “software --- reformas curriculares, planeamiento educacional, producción de material didáctico, etc.”, sino, sobre todo, en infraestructura educativa (BANCO MUNDIAL, 1971, 2012. En: BROOKE, 2012: 81).

Otra crítica formulada a la teoría del capital humano ha sido formulada por Philip J. Foster (1965) quien sostiene que instituciones como el BM han sobrevalorado el poder de la planificación curricular como estrategia para el desarrollo económico social, poniendo como evidencia de su tesis, investigaciones realizadas en África Occidental (Nigeria y Gana) por él y otros.

La explicación de Foster es la siguiente: Según el BM la educación en los países descolonizados no contribuye al crecimiento de los mismos, porque no corresponde a la realidad ni necesidades locales. Por lo contrario, se ha tomado el modelo educativo de los países metropolitanos y se ha usado como molde, produciéndose una asincronía entre realidad local y la escuela que transmite conocimientos propios de países que están en otra etapa histórica de desarrollo. Para el BM la solución a esta situación asincrónica sería que el planeamiento curricular se adecue a las necesidades locales. Por ejemplo si el país tiene una ventaja comparativa en la agricultura, se debe orientar la educación para la preparación de agricultores profesionales y tecnificados. El efecto será que la población orientaría sus expectativas y preferencias en el sentido pretendido por la planificación curricular y en consecuencia las aspiraciones profesionales de los jóvenes se orientarían al trabajo agrícola, con lo cual se impediría el éxodo rural a las ciudades y el volumen de desempleo disminuiría.

Lo que descubre Foster es que esa suposición es falaz, pues los hechos muestran que en la población local existe como aspiración profesional el “mito del cuello blanco” que consiste en que las ocupaciones burocráticas son más deseables que los oficios manuales, pues corresponden a un estatus más elevado, propio de “hombres educados”. Foster concluyendo diciendo que “Esas observaciones tenderían a traer algunas dudas relativas a los programas cuya eficacia depende de la noción de que las escuelas ejercen una influencia decisiva sobre las aspiraciones vocacionales de los estudiantes.” (FOSTER, 1965, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 101-104)

Por ello independientemente de lo planeado curricularmente en las escuelas, las aspiraciones profesionales de la población responden a otras variables de tipo socio-cultural y socio-económico. En síntesis las mudanzas en el currículo como lo creían en el BM no alteraban las ideas profesionales de la población y no pasaban de formar parte del folclore tecnocrático. Incluso, se observó el caso que “donde los estudiantes fueron educados en escuelas agrícolas o técnicas, una gran proporción de ellos nunca ejerció ocupaciones para las que fueron entrenados, por lo contrario, gravitaban en ocupaciones alternativas, que ofrecían mejores oportunidades”.

La lógica del neoliberalismo aplicada a la educación ha dado resultados previsiblemente desastrosos, ante ello preguntamos si los intelectuales y tecnócratas que diseñaron tal película no tuvieron las herramientas adecuadas para anticiparse al desastre, o es que el grado de fe y dogma fue tan fuerte que impidió una visión más crítica de sus medios y objetivos, o es que si esos resultados estaban previstos y así fueron aceptados internamente. Los neoliberales al parecer creían con fe que el dinero y el mercado solucionan todos los problemas, por tanto la evidencia empírica fue filtrada, censurada y seleccionada de tal manera que solo fueran leídas aquellas investigaciones plasmadas en informes institucionales que reafirmaban la doctrina y por tanto los dogmas neoliberales.

Por su parte, Escalante destaca el espíritu mercantilista de los neoliberales que se valen de argumentos falaces para lucrar con la educación

[...] los resultados son dudosos. Desde luego, el móvil del lucro funciona en un sentido: se han creado muchas empresas educativas y se han hecho muy buenos negocios con la educación, pero no está claro que haya mejorado el nivel.

Y acaso no sea tan sorprendente. Veamos. Para una empresa, la lógica de operación es clara. Se trata de abatir costos, aumentar la productividad, aumentar rendimientos. En una escuela eso quiere decir ahorrar en instalaciones: en edificios, equipo, laboratorios, bibliotecas, reducir el número de profesores, reducir los salarios de los profesores, y recibir a un mayor número de alumnos. Nada de eso conduce a una mejor educación, y no habría porque esperararlo. Es verdad, se supone que el mercado obligaría a gastar algo más, pero estar a la altura de las otras escuelas: en la práctica, la competencia es a la baja (y el negocio con frecuencia consiste tan solo en una oferta de estatus). (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 221-222)

Por supuesto que la reacción de los neoliberales ante las críticas en su contra ha sido la de desprecio y de apelación a argumentos subjetivos y populistas, identificables con la falacia *ad hominem*. Es común entre los neoliberales toda crítica a sus dogmas sea tomada como ataque,

acusando a los intelectuales críticos de ser enemigos de la libertad. Solo son aceptables aquellas opiniones que afirmen que los empresarios y los emprendedores son los audaces creadores de la riqueza y son los motores del crecimiento.

Capítulo V

EL CONTROL NEOLIBERAL DE LAS POLÍTICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Latinoamérica es un continente de brechas sociales históricas y múltiples. Distancias abismales y diferencias evidentes entre gente blanca y oscura, entre habitantes urbanos y rurales, ciudadanos y campesinos, entre occidentales y nativos, entre ricos y pobres, en suma entre “nosotros” y los “otros”, aunque seamos nacidos todos en el mismo suelo, tenemos, poseemos, multiplicidad de rasgos que nos diferencian --- “nosotros” consideramos siempre -- con una profundidad esencial. Los privilegios de “nosotros” en Latinoamérica vencen a los derechos de los “otros”; el abuso es admirado y sentido y el espíritu democrático es despreciado o ignorado; ello sucede porque los desventajados sociales, al igual que los privilegiados de siempre, tienen una alternativa fácil, rápida y de corto plazo para sobrevivir o ascender en la escalera del éxito: el clientelismo siempre paga a los oportunistas, pues garantiza dádivas a los pobres y ganancias a los ricos, a cambio de la sumisión y servilismo baratos. La buena posición social y económica individual en Latinoamérica ---todos lo sabemos, porque lo sentimos y lo suponemos--- depende de ocupar una situación injusta y privilegiada, aunque la justificamos diciendo, más que pensando, que nos la merecemos. En Perú existe un refrán que dice “el que no llora no mama”, que en la idea pienso que es común al sentido común de la mayoría de los latinoamericanos.

Latinoamérica también es un continente de luchas sociales, luchas por la igualdad legal y por los derechos sociales, principalmente los laborales, incluso más que por la libertad genérica. Por añadidura la educación ha sido concebida en Latinoamérica, por todas las clases sociales, como un medio de ascenso social, de supervivencia económica e igualación cultural en una

sociedad caracterizada históricamente por las desigualdades múltiples. Podemos afirmar que las conquistas sociales en Latinoamérica han dependido más de la lucha política de las clases subalternas que del crecimiento económico promovido por las clases dominantes o de las políticas de Estado. Por ejemplo, German Rama, en una revista institucional de la Oficina para la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (OREALC), afirma lo siguiente:

Sea como fuere, los procesos de cambio social por modificación de las estructuras productivas y de sociedades en situación de movilización hicieron que la política dominara la expansión educativa y se creara una oferta de servicios en relación directa al poder social de los grupos demandantes. Y este esfuerzo se centró en lo cuantitativo.

En la primera mitad del siglo XX la reivindicación de la educación como derecho social tuvo características asociadas a las organizaciones populares, a los movimientos agrarios, a los movimientos estudiantiles y a los proyectos de transformación representados por alianzas con fuerte participación de clase media y apoyo de grupos obreros organizados.

[...]

El gran ciclo de expansión de la matrícula en la mayoría de los países de la región está bajo el signo del populismo, en cuanto a igualdad de oportunidades. En la práctica social, sin embargo, las orientaciones igualitarias hubieran requerido para ser efectivas de un profundo cambio en el acceso al patrimonio económico, lo cual era incompatible con una alianza que incluía a empresarios industriales y con una política económica que practicó una transferencia de ingresos de los propietarios rurales hacia la industria y el consumo urbano, pero que nunca tuvo por objetivo afectar la propiedad privada y menos aún socializarla.

El camino seguido fue el de lograr un acceso universal a los distintos niveles educativos y en reducir los requerimientos para aprobar los distintos grados y niveles que prevé normalmente un sistema educativo. (RAMA, 1994, p. 9-10)

Mientras que en Latinoamérica la lucha de las clases trabajadoras fue por acceder a la educación, no por un ánimo intelectual puro, sino por los beneficios crematísticos que tiene una persona instruida⁴²,

Los resultados, especialmente para los países europeos, consistieron en que, vía ingresos monetarios, redistribución de ingresos por políticas sociales (asignaciones para salud, maternidad, vivienda, etc.) e impuestos de renta diferenciados, se logró una mayor equidad en la distribución.

A 'grosso modo', podría afirmarse que en los países europeos más desarrollados los logros en igualdad fueron mayores vía distribución del ingreso monetario y redistribución por las políticas

⁴² "A pesar de la concentración de ingreso y de capital, a pesar de la distancia efectiva en cuanto a calidad de vida que media entre los estratos en América Latina, los sectores populares no creen que sus deprimidas condiciones sociales constituyan un obstáculo insalvable para que sus hijos puedan realizar estudios prolongados y obtener los grados universitarios más elevados. La educación no es percibida como vinculada a la clase social [...]". (RAMA, 1994, p. 13)

sociales que los obtenidos en cuanto a ampliación de oportunidades por la educación, especialmente en lo que se refiere a acceso y continuidad de estudios más allá de la enseñanza básica –de duración variable en el tiempo– y, especialmente, en cuanto a acceso a la educación superior. (RAMA, 1994, p. 11)

Como Germán Rama nos recuerda en la cita anterior, en Europa, la política social se ha manifestado, más que en el mito de la educación para ascender económicamente, en políticas sociales y económicas concretas, como, por ejemplo, la redistribución de la riqueza, por vía de los aumentos salariales principalmente.

5.1. Década de 1970: La introducción del neoliberalismo en Chile

Digámoslo sin diplomacia. La respuesta a la pregunta ¿Cómo los neoliberales monopolizaron la teoría educativa latinoamericana y tomaron el control de las políticas educativas nacionales en Latinoamérica? es muy sencilla: Cuando no hay ideas consistentes un buen sustituto para imponer esas ideas es el dinero, con él se remunera intelectuales orgánicos y ese dinero lo financian instituciones supranacionales poderosas y sirve de lubricante para gobiernos y organismos no gubernamentales locales. Por ejemplo, la OREALC, en 1991, haciendo un resumen histórico de la cooperación internacional en educación en las décadas anteriores, reconocía que

La cooperación internacional ha contribuido de variadas formas a viabilizar dichas estrategias de defensa del desarrollo educativo en la región. Los aportes externos a través de créditos o donaciones, en un período de fuerte restricción del gasto público en educación, adquieren en la década una importancia mayor. Estos aportes han proporcionado recursos adicionales a los gobiernos para hacer efectivas sus prioridades, en especial la Conferencia Mundial de Educación para Todos permitió articular no sólo los esfuerzos de las cuatro agencias que convocaron a la Conferencia ---UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial-- sino de una significativa cantidad de otras Agencias y de organismos no gubernamentales. En el caso de América Latina y el Caribe una mención especial debe hacerse al Banco Interamericano de Desarrollo, que brindó un apoyo muy significativo para el trabajo preparatorio. (UNESCO, OREALC, 1991, p. 10)

Podemos retroceder a los años de 1950 para encontrar el porqué de la influencia norteamericana en las políticas educativas de los países latinoamericanos. En esta década es cuando la Fundación Ford, con auspicio del gobierno norteamericano, inauguró un programa de becas para estudiantes latinoamericanos. Con tales recursos se firmó un convenio entre la Universidad Católica de Chile y el departamento de economía de la Universidad de Chicago, bastión del pensamiento económico neoliberal, beneficiándose con ello 150 estudiantes chilenos que se sumaron a algunos miembros chilenos de la Sociedad de Mont Pèlerin.

(ESCALANTE GONZALBO, 2016: 105) Esta penetración incipiente, mediante el poder mágico del dinero, del pensamiento neoliberal en la élite social e intelectual tercermundista, específicamente chilena, fue un factor favorable para que el primer ensayo del neoliberalismo en el mundo, como política económica, se diera en Chile a partir de 1975, durante la sangrienta dictadura militar de Augusto Pinochet.⁴³

Este ensayo económico conocido por los liberales como el “milagro chileno” fue posible porque no fue necesario que se hicieran consensos ni negociaciones entre los actores de la sociedad civil y política chilena, no fue necesario el acuerdo entre sindicatos de trabajadores y de empresarios. Sólo fue suficiente que la dictadura aceptara la propuesta neoliberal y luego aniquilara físicamente a cualquier forma de oposición. Tan armoniosa fue la relación entre la dictadura militar y el programa neoliberal que Friedrich Hayek --el autor de Camino de servidumbre, Individualismo y orden económico y Los fundamentos de la libertad— en una entrevista en 1981, llegó a afirmar que “[...] evidentemente [...] las dictaduras entrañan riesgos. Pero una dictadura se puede autolimitar y si se autolimita puede ser más liberal en sus políticas que una asamblea democrática que no tenga límites. La dictadura puede ser la única esperanza, puede ser la mejor solución a pesar de todo” (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 106).

Incluso, como afirman Caldwell y Montes, sustentándose en fuentes de información diversas, Hayek eligió que la reunión de la Sociedad de Mont Pelerin de 1981 se realice en la ciudad de Viña del Mar, a manera de homenaje al golpe de Estado chileno, pues en ella se había organizado el golpe de Estado, admirado por Hayek, para derrocar al gobierno civil y democrático de Allende e imponer la dictadura autoritaria y represiva de Pinochet. (CALDWELL, et al., 2015, p.113)

5.2. La década de 1980, “la década perdida”

La década de 1980 en Latinoamérica es considerada una década perdida, debido a que fue una época de crisis económica, donde la tuvo que padecer grandes carencias materiales, las

⁴³ Después, recién en la década de los ochenta, se aplicaría el modelo neoliberal en la economía inglesa con Margaret Thatcher y en USA con Ronald Reagan.

cuales repercutieron directamente en la educación. Por ejemplo, la visión la OREALC en 1991, una de las entidades supranacionales promotoras de la penetración de la ideología neoliberal en la educación latinoamericana, fue sumamente negativa, entendemos que con la finalidad de justificar y legitimar las reformas que se venían diseñando y ejecutando, primero en Chile (no es casual que la sede de la OREALC se haya establecido en ese país) y luego progresivamente en los demás países del continente. Sin embargo, lo que afirma dramáticamente la OREALC: que fue una época de “retroceso experimentado por la vasta mayoría de países de la región”, que fue una “década perdida” y de “aprendizaje doloroso”, no es tan cierto. De ésta década también podemos decir, desde una perspectiva no pesimista, que fue una época de gran originalidad intelectual, en que o nace o se desarrolla un pensamiento crítico de la cultura occidental y más consciente de la singularidad de lo *latinoamericano*, lo cual fue reflexionado por la teología de la liberación (Rubem Alves, Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff), por la filosofía de la liberación (Augusto Salazar Bondy, Leopoldo Zea, Enrique Dussel), por la pedagogía de la liberación (Paulo Freire, Alejandro Cussianovich, Ivan Illich) que a su vez influirían conjuntamente en el pensamiento decolonial latinoamericano (Aníbal Quijano, Walter D Mignolo, Edgardo Lander, Arturo Escobar). Asimismo, con tal sustento teórico, se produce la organización de las clases sociales subalternas y se da una insurgencia popular, con distintos matices y niveles de intensidad (MST, subversión armada, autogestión vecinal, etc.) orientada por ideas de izquierda latinoamericana, la cual, aunada a la crisis económica, trajo consigo el derrumbe de las dictaduras militares represivas y sometidas a las potencias occidentales. Hecha esta salvedad que muestra la perspectiva pesimista y parcializada de la OREALC, la citamos en extenso:

La década 1980-1990 culmina con una serie de acontecimientos regionales e internacionales que obligan a una reflexión [...] Para comprender adecuadamente los fenómenos educacionales y diseñar estrategias apropiadas hoy es más imprescindible que nunca tener una visión general de los problemas de la educación.

En esta década, el desarrollo educativo ha coexistido con ‘un retroceso experimentado por la vasta mayoría de los países de la región en el ámbito económico y social. [...]

Entre 1980 y 1990 la crisis económica ha afectado a la educación, principalmente a través de la reducción del gasto público y del deterioro de la calidad de vida de la población. [...]

La reducción del gasto público en educación y el deterioro de la capacidad de las familias para asumir los costos de la educación llevaron a concentrar los esfuerzos en la mantención de la cobertura del sistema, sacrificando la calidad de la oferta escolar. [...]

El deterioro de las condiciones de trabajo y de empleo del personal docente se ha producido fundamentalmente por la caída de sus remuneraciones, por el deterioro del carácter profesional de su trabajo y por las enormes dificultades para implementar programas de perfeccionamiento y apoyo pedagógico. [...] En varias oportunidades los docentes adoptan actividades refractarias al cambio o a la renovación pedagógica [...]

El deterioro de los medios educativos, en cantidad y calidad, se refiere a los materiales disponibles, tanto para el profesor como para los alumnos. [...]

El deterioro de la infraestructura de los establecimientos educacionales y la ausencia de construcciones nuevas según el crecimiento y la mayor complejidad de la demanda, han agudizado la precariedad del ambiente en el cual se desarrolla el proceso educativo. [...] (UNESCO, OREALC, 1991, p. 8-9)

Como se puede observar en el texto transcrito, la década de 1980 fue íntegramente de crisis económica, la cual condujo a una situación de deterioro generalizado de la educación, manifestado en la reducción del gasto público en el sector, mantenimiento de la cobertura educativa a costa de sacrificar la calidad del servicio, precarización de las condiciones de trabajo del personal docente, deterioro de los medios educativos y de la infraestructura de los locales.⁴⁴

El deterioro de la calidad educativa condujo a que se surgieran dos sistemas educativos paralelos, coincidentes con la segmentación social latinoamericana, caracterizada por el clasismo, el racismo y el etnicismo. Se radicalizaron las diferencias entre escuelas privadas elitistas cuyos egresados capturarían los puestos laborales de salarios medios y altos y las escuelas públicas precarias donde se cumple el rito populista y simbólico de transmisión de conocimientos, inflación y devaluación de diplomas, y cuyos egresados estarían destinados a ocupar los escalones bajos de empleados mal pagados y subempleados. Según Rama en la región latinoamericana se perfilan dos circuitos educativos alternativos que están definidos por “la línea divisoria de la calidad de los conocimientos”. El circuito superior se caracterizará por el fomento de la “capacidad de innovación en los estudiantes”, mientras que el circuito inferior se caracteriza por conocimientos desfasados e inútiles social y laboralmente, produciéndose una segmentación, como se da en Estados Unidos en “una fuerte segmentación de los mercados de empleo entre uno superior vinculado a la ‘sociedad tecnológica’ y uno inferior que se expresa en los llamados

⁴⁴ “A lo largo de la década de 1980 y en forma paralela a la crisis de recursos, dejan de registrarse proyectos de reforma educativa o acciones sistemáticas para elevar la calidad de los conocimientos, profundamente afectada por una precedente expansión de los volúmenes de matrícula, sin simultáneo proyecto pedagógico adecuado a los problemas de incorporación de una masa de población que por primera vez en la historia de sus familias accedían a un cierto nivel, desde la primaria hasta la universitaria.” (RAMA, 1994, p.20)

‘servicios pobres’ (comercio minorista, servicios personales, personal temporario, etc. [...]).(RAMA, 1994, p.17)

5.3. La década de 1990: la generalización del neoliberalismo en la educación latinoamericana

Así también podemos decir que el inicio de la globalización que marca la esencia del siglo del siglo XXI se dio cuando en 1991 se disuelve formalmente la URSS, y con ella caen los “muros” que separaban Oriente de Occidente, desaparece el contrapeso del poder occidental, cuyos depositarios son Estados Unidos y Europa y el poder de estas dos regiones se hace “global” o planetario. Occidente impone su hegemonía unipolar total ---en lo cultural, lo ideológico, lo económico, lo científico y lo tecnológico---. El resto del mundo, el diverso Tercer Mundo, al perder la opción alternativa del mundo socialista, el Segundo Mundo, se reorienta y alinea con el único mundo hegemónico, Occidente, el Primer Mundo.

El Primer Mundo tiene suficiente poder para exigir al resto del mundo, al viejo estilo medieval, homenaje y sumisión en su versión moderna: El controvertido Consenso de Washington, las “cartas de intención” dirigidas al FMI, los “tratados de libre comercio” entre la periferia semi-colonial y las metrópolis, etc. Para ese entonces, las elites de poder del mundo Occidental ya habían sido infiltradas y capturadas por el movimiento fundamentalista neo-liberal, liderado por economistas y financiado por empresarios.⁴⁵

A partir de la década de 1990 las instituciones financieras supranacionales, mediante el condicionamiento de los préstamos de dinero a países en crisis (sin importar que estos tuvieran gobiernos democráticos o corruptos), tomarían el control de las políticas de los Estados tercermundistas, imponiendo la doctrina y principios económicos, sociales y educativos neoliberales, centrados en la idea de que el libre mercado, la competitividad y el

⁴⁵ La década de 1990 es una época de retorno masivo de los fundamentalismos elementales y simplificadores del mundo, en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura. Estos fueron excitados y posibilitados por el derrumbe cataclísmico de la URSS y el desprestigio de todo su bagaje cultural. Reaparecieron los nacionalismos fascistas en Europa. En la Iglesia Católica, el Opus Dei y otros movimientos sectarios con el apoyo del papa Juan Pablo II y su asesor, el cardenal Joseph Ratzinger, toman el control de la Iglesia. Igualmente las tendencias más irracionales y mercantiles del evangelismo captan a la feligresía cristiana no católica. En el campo de intelectualidad se imponen el relativismo en lo ético, el neopositivismo en lo científico y el “productivismo” en lo académico.

desarrollo del capital humano, fortalecerían la economía, la productividad, la empleabilidad. Estas renunciadas a las autonomías y soberanías nacionales se formalizaban mediante las “cartas de intención”.⁴⁶

La firma de las cartas de intención, en las cuales los países en crisis se comprometían a sujetarse y someterse a ciertos compromisos, preestablecidos por los organismos financieros internacionales, era el primer paso; la ejecución de las intenciones era el segundo paso.

Las intenciones eran de dos tipos: (a) Manejo prudente de las políticas fiscal y monetaria; y, (b) Avance en la ejecución de reformas estructurales.

La reforma de la educación en las naciones tercermundistas exigida por los organismos financieros internacionales se justificaba en la intención de realizar reformas estructurales que contribuyan al fortalecimiento y sostenibilidad del modelo económico impuesto, siendo supuestamente una de las estructuras deficientes la educativa, la cual por una parte era un tragadero de dinero desperdiciado, por otra un sector de funcionamiento no deficiente, sino pésimo, y por último, un sector que no contribuía a crear capital humano para las economías “en crecimiento”. Por tanto, había que superar las taras que padecía el sistema educativo. Entre estas taras, los organismos internacionales señalaban las siguientes: (a) en lo pedagógico, bajo nivel profesional de los profesores, estrategias de enseñanza inadecuadas, diseños curriculares desfasados, en consecuencia bajos niveles de aprendizaje de los discentes; (b) en la gestión escolar y laboral: manejo no gerencial ni empresarial del sistema educativo, y en consecuencia desperdicio del dinero público invertido en educación, tanto en docentes, discentes e infraestructura.⁴⁷

⁴⁶ “2. ¿Qué es una Carta de Intención?”

La Carta de Intención expresa la voluntad del país que lo suscribe en cumplir ciertas metas de política económica durante el período en cuestión. La Carta de Intención contiene el programa económico del Gobierno de Transición (y no del FMI), para lograr las metas cuantitativas y cualitativas que se especifican en ella.

En este caso, la política económica del Gobierno de Transición se sustenta en dos conceptos básicos:

- Manejo prudente de las políticas fiscal y monetaria; y,
- Avance en la ejecución de reformas estructurales.”

Fuente: Portal de Transparencia Económica del MEF: “CAPITULO I. SOBRE CARTA DE INTENCION EN EL FMI”.

Disponible en:

<https://www.mef.gob.pe/es/portal-de-transparencia-economica/297-preguntas-frecuentes/2220-sobre-carta-de-intencion-en-el-fmi>

⁴⁷ Rama, funcionario de CEPAL, escribiría lo siguiente: “Pero no todos los grupos hoy privilegiados en su status tienen asegurado el destino de sus hijos, porque la tendencia a obtener posiciones ocupacionales por adscripción comienza a deteriorarse ante la exigencia de logros competitivos. Esto explicaría ciertos fenómenos de descenso

El Informe “Situación educativa 1980-2000 de América Latina y el Caribe. Proyecto principal de educación” de la UNESCO, OREALC publicado en 2001, haciendo una relación de los que pretendieron y apoyaron los organismos financieros supranacionales, dice lo siguiente

En general, la década de los noventa se caracteriza por una importante cantidad de tiempo, talento y recursos dedicados a la tarea de modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, ofrecer igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad.

La mayor parte de los proyectos ejecutados con créditos provenientes del Banco Mundial y del BID se orientaron hacia la mejoría de los climas institucionales para favorecer los aprendizajes, el fortalecimiento institucional, la modernización de la gestión y la formación de maestros en servicio como rasgos principales de las reformas.

A fines de la década, la evaluación del Programa de Educación para Todos en la región señala que las políticas de educación primaria de los países estuvieron marcadas fuertemente por la intención de elevar la calidad de la educación mediante el aumento de la pertinencia de los contenidos, la profesionalización docente y la medición de los resultados de los aprendizajes.

Hubo también interés por mejorar la equidad de las oportunidades educativas buscando el acceso y permanencia en la primaria de los niños en situaciones de pobreza, ofreciendo alternativas de educación intercultural bilingüe a la población indígena y promoviendo la integración a la educación regular de los niños con necesidades educativas especiales. (UNESCO, OREALC, 2001, p. 23)

Con el aporte económico de instituciones como el BM, el BID y otros, fue diseñado un “software educativo” (BANCO MUNDIAL, 1971, 2012. En: BROOKE, 2012: 81) cuyos componentes fueron el diseño curricular, las directrices didácticas estandarizadas y una concepción de la educación como actividad al servicio del mercado. También fue promovido un sistema estandarizado de recolección de información estadística que permitiera la comparación entre países diversos y diferentes como insumo “para la toma de decisiones” que contribuyan al diseño y desarrollo de estrategias educativas que puedan contrarrestar el problema de la pobreza. Para el diseño de este sistema de información se diseñó un modelo que

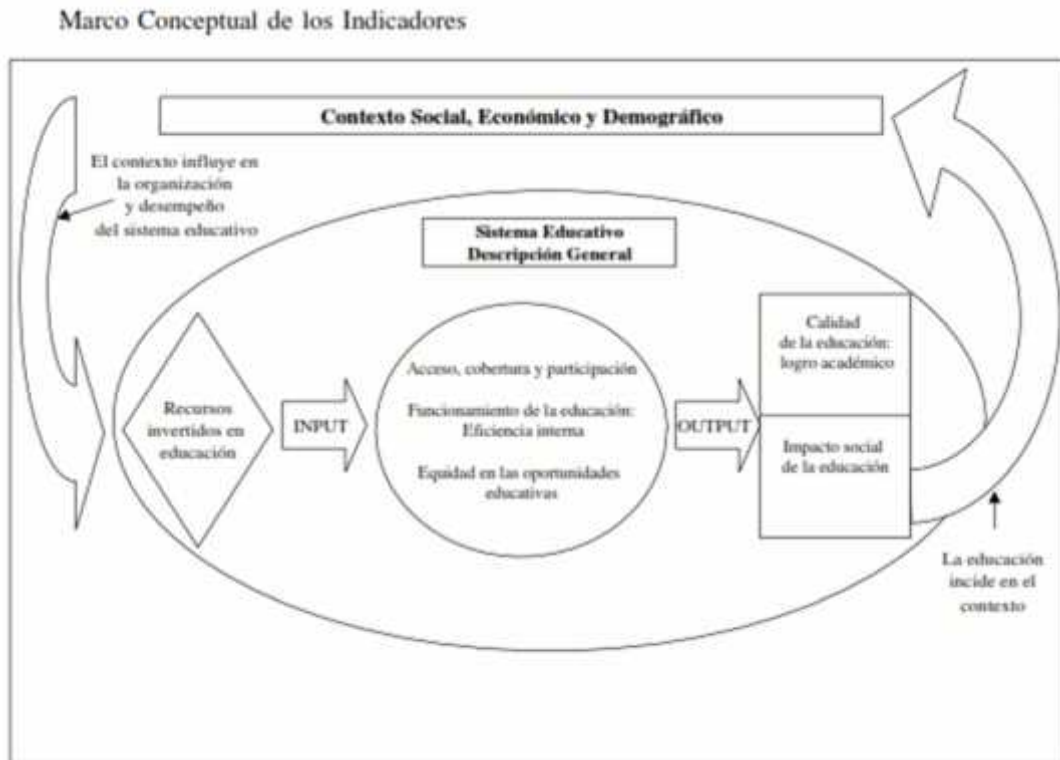
social de clases medias tradicionales o residuales de baja educación que aún tienden a elegir para sus hijos una educación por el status y no por el carácter instrumental y para las hijas, en algunos casos, siguen considerando que no es necesario ni el estudio ni la incorporación al mercado laboral.

[...]

Por su parte, las familias y los propios estudiantes que consideraban la educación como una institución “sacralizada”, en relación a la cual eran meramente asistentes ante el ritual de los oficiantes-docentes, comienzan a reclamar resultados instrumentales de una institución ya percibida como secular y, por tanto, sujeta a evaluación.” (RAMA, 1994, p. 16)

supuestamente contiene los elementos esenciales o “indicadores” para generar un modelo educativo de calidad:

Cuadro 1



Fuente: UNESCO, OREALC, 2001: 14

Este modelo en síntesis contempla los siguientes indicadores (UNESCO, OREALC, 2001, p. 15-16):

- Categoría 1: Contexto Demográfico, Social y Económico y Descripción General del Sistema de Educación
- Categoría 2: Recursos en Educación.
- Categoría 3: Desempeño de los Sistemas Educativos:
- Categoría 4: Calidad de la Educación.
- Categoría 5: Impacto Social de la Educación.

El modelo diseñado para OREALC considera un panorama global de la organización del sistema educativo del país, su duración, su articulación de los niveles educativos, la cobertura del sistema educativo, la disponibilidad de los recursos humanos que participan en la educación, los recursos materiales. Estos indicadores permiten establecer una relación entre los recursos educativos y los resultados educativos, lo cual permite definir el nivel de calidad educativa.

Al respecto el BM tenía una posición ambigua en 1971, por influencia de enfoques cepalianos fuertes en aquella época, pero que luego fue decantándose en una posición categóricamente economicista de la educación.⁴⁸

En estas referencias institucionales, nos muestran que la vinculación entre educación y economía se convirtió en predominante, pretendiendo que la pobreza es consecuencia del bajo nivel educativo y no depende de las características del sistema social y económico. La pobreza se elimina con educación, pues esta genera empleabilidad para los pobres. La pobreza no es producto de un sistema o modelo económico, sino simplemente de las limitaciones individuales de las persona, siendo la principal causa la escasa calificación laboral de los trabajadores. Por tanto, con una suficiente cantidad de tiempo de estudio en la escuela, será casi una consecuencia automática, hasta real maravillosa, que las personas conseguirán empleo, pues la escolaridad los hará cualificados y por tanto empleables.

En cuanto a la lógica neopositivista, ella se manifiesta en la idea, también simplista y reduccionista de que la investigación científica se restringe a medir cantidades de cosas --- sean estos objetos, acciones o personas--- lo cual metodológicamente se operativiza en la acción de recolectar datos estadísticos, con los cuales es suficiente para “tomar decisiones”, no siendo un problema quien recolecta los datos, ni quien interpretación de los datos, ni quien paga la recolección de datos y la interpretación, pues los números tienen el poder mágico de

⁴⁸ El Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1971, 2012. En BROOKE, 2012, p. 80) en 1971 explicaba la cuestión del desempleo como un problema a ser resuelto por las políticas educativas: “As causas básicas do crescente desemprego nos países em desenvolvimento obviamente não se encontram em seus sistemas educacionais. As recomendações dos parágrafos anteriores pouco serviriam para resolver o problema fundamental do setor tradicional (de baixos salários), da aspiração da população de obter um posto no setor moderno (de altos salários), como suas escassas oportunidades de emprego. A educação pode ajudar a reduzir o desemprego entre certas categorias de pessoal com educação média e superior, mas, além disso, o problema requer uma abordagem intersetorial para o desenvolvimento rural e urbano”.

Mientras la OREALC (UNESCO, OREALC, 2001, p.21) expondrá en 2001 una situación semejante, que evidencia lo poco o nada que se había logrado y las contradicciones entre nivel de empleo y nivel educativo: “Ya a comienzos de la década de los 80 se constataba la incoherencia entre la expansión de la abundante mano de obra con mayor nivel educativo y la incapacidad de las economías para absorberlas apropiadamente, lo que provocaba una creciente “devaluación educativa” y una tendencia a la baja de los ingresos ocupacionales de aquella. El aumento del nivel educativo de la fuerza de trabajo ha contribuido, en general, a incrementar el ingreso ocupacional de la misma. Sin embargo, existen excepciones importantes, como las ocupaciones no manuales de nivel inferior, que tienen ingresos ocupacionales claramente más bajos que los que debieran esperarse por su nivel educacional. El aumento del nivel educativo de la fuerza de trabajo sólo puede contribuir a elevar el ingreso ocupacional medio si va acompañado de un crecimiento y transformación de la estructura productiva capaces de ampliar la oferta de empleos de mayor calificación.”

decirlo todo, independientemente de quien los plasme en los “informes” y quien pague los mismos.

Estas instituciones inician una costumbre poco saludable y éticamente dudosa de contratar informes de parte en vez de apoyarse en investigaciones independientes. Disponiendo para este servicio profesional y muchas veces apologético de un ejército de ONG’s y de consultores remunerados ---expertos en el oficio de recolectar datos y hacer informes por contrata--- asiduos de estos organismos supranacionales siempre tentadores, por su voluminosa chequera, en países como los latinoamericanos, donde por lo general, el trabajo de investigación carece de apoyo de centros académicos, pues estos, es el caso de la universidades, no tienen ni interés ni recursos financieros suficientes.

En 1969 el científico argentino Oscar Varsavsky, con un punto de vista crítico y rebelde ante el orden científico hegemónico impuesto desde los centros de poder del primer mundo, hacía una caracterización muy sarcástica del tipo de científicos a sueldo que trabajan pensando, investigando, escribiendo y publicando en grandes cantidades, de acuerdo a los intereses de los poderes hegemónicos mundiales

No es de extrañar que la masa cada vez mayor de científicos esté absorbida por la preocupación de esa competencia de tipo empresarial que al menor desfallecimiento puede hacerle perder subsidios, contratos y prestigio, y se deje dominar por la necesidad de vender sus productos en un mercado cuyas normas es peligroso cuestionar.

[...]

Y es verdad que la ciencia actual avanza mucho en extensión. Lo que yo afirmo es que avanza mucho menos en profundidad [...]. Faltan grandes ideas ---o al menos hay escasez de ellas---, sobra diversidad y detalle. La calidad se ha transformado en cantidad. (VARSAVSKY, 1971, p. 32-33)

De estos científicos, a lo que llama “cientificistas”, Varsavsky hace una descripción cruel y despectiva

Su única esperanza es mantener lazos estrechos con su Alma Mater [en el primer mundo] ---el equipo científico con quien hizo su tesis o aprendizaje---, hacer viajes frecuentes, conformarse con trabajos complementarios o de relleno de los que allí se hacen, y en general llegar a una dependencia cultural total.

[...]

[A] Este tipo de investigador [...] le corresponde el nombre de ‘subdesarrollado’, porque aunque utilice las técnicas más modernas, su labor se reduce a suministrar materia prima ---datos empíricos--- para ser elaborada en los centros internacionales. (VARSAVSKY, 1971, p. 40)

En el caso de la educación, para legitimar el intervencionismo mercantil en la educación, los neoliberales y su corte de científicos a sueldo apelarían a la justificación de que la educación contribuye al desarrollo de los países (entendiendo “desarrollo” con “crecimiento económico”) y a la superación de la pobreza⁴⁹, lo cual depende básicamente de la cantidad de años y de horas de actividad escolar. La educación forma trabajadores calificados, técnicos, y por tanto más productivos. Esta razón demuestra que el propósito fundamental y supremo de la educación sería aportar al desarrollo económico de los países, siendo otros propósitos dependientes la democratización, la inclusión y la ciudadanía, pero estos teñidos con el tinte homogeneizador del libre mercado, de cuyo buen funcionamiento, y no tanto del Estado, dependería el desarrollo social de los pueblos. El mercado pasaría a ser el espacio social común por antonomasia y el Estado se convierte en un elemento subsidiario e instrumental del mercado. Es decir la democracia, la inclusión y la ciudadanía solo pueden existir en el espacio del libre mercado y nunca fuera de él.

Dentro de esta pauta de la legitimación ideológica del neoliberalismo para justificar su intrusión en la educación y para viabilizar la implementación de sus ideas en el campo educativo, fue convocada por diversas agencias internacionales lideradas por la ONU y la UNESCO la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, marzo de 1990), la cual significó un paso decisivo para orientar la política reformista neoliberal en el mundo. La Declaración de Educación para Todos estableció –en la interpretación de la OREALC, oficina regional de la UNESCO para la educación en América Latina y el Caribe--- como mensaje categórico que

La educación constituye el principal motor del desarrollo, que la educación es responsabilidad de toda la sociedad, que ella no se agota en el ámbito de la escuela y que tiene por última finalidad satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. (UNESCO, OREALC, 2001, p. 22)

⁴⁹ “CEPAL ha llamado la atención sobre el hecho que diez años de escolaridad parecen constituir el umbral mínimo para que la educación pueda cumplir un papel significativo en la reducción de la pobreza [...]; si se tiene un nivel educativo inferior a 10 años de escolaridad y no se poseen activos productivos, son muy escasas las probabilidades de superar los niveles inferiores de ingreso ocupacional.” (UNESCO, OREALC, 2001, p.21)

La interpretación que la OREALC ---oficina regional de la UNESCO para la educación en América Latina y el Caribe--- hizo de tal documento fue la siguiente

La Declaración de Jomtien provocó un cambio en la manera de pensar la educación. Se remozaron la visión y alcance del concepto de educación básica y se acordaron nuevas estrategias para alcanzar las metas. Entre ellas, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la atención dada a los aprendizajes más que a los aspectos formales de la educación, la concertación de acciones y la convocatoria a nuevos actores para implementar las políticas educativas.

Para América Latina y el Caribe, Jomtien ratifica y profundiza los objetivos del Proyecto Principal de Educación (PPE) que ya orientaban las políticas educativas de la región desde 1980 y con un horizonte hasta el 2000: universalizar la enseñanza básica de ocho años, superar el analfabetismo y mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos. (UNESCO, OREALC, 2001, p. 22)

Para justificar el nuevo modelo educativo, que presuntamente mejoraría la capacidad productiva de los discentes y posibilitaría, alternativamente, su empleabilidad, en el caso de que existiera demanda laboral, y en el caso de que esta no existiera, su autoempleo, mediante el desarrollo de la cualidad del “emprendedorismo”, se apeló al argumento tendencioso y parcializado de que los modelos educativos existentes hasta la fecha estaban “agotados” (¿estos modelos cuestionados realmente estaban “agotados” o es que fueron “abortados”? ¿Cuánta evidencia para tal afirmación existía? ¿Acaso son confiables los informes contratados por la parte interesada? ¿Se apoyaba tal información en estudios independientes de relación causa-efecto?) y que era necesario replantear desde la raíz un mejor modelo, más funcional a los nuevos tiempos de globalización económica y cultural, un modelo educativo que facilitara prioritariamente ---por encima de cualquier saber humanístico, ético y estético--- el desarrollo de las “competencias” tecnológicas e informáticas, las cuales les darían a los discentes, las posibilidades de ser ciudadanos de la aldea global, de ser emprendedores (es decir de convertirse en capital humano autoexplotable) o por lo menos elevarse desde la categoría de humanos improductivos hasta el escalafón de “recursos humanos” empleables.

La Declaración de Jomtien es importante porque va más allá de la simple declaración de principios deseados y define operacionalmente y por tanto cuantificablemente, la agenda neoliberal para la educación mundial. Así una traducción oficial de este documento para que lo entiendan los planificadores y gestores latinoamericanos es el siguiente texto

La importancia central dada a los aprendizajes y a las estrategias señaladas significó en la región un punto de inflexión en los acuerdos de políticas educativas. Se vio el agotamiento de los

modelos educativos implementados hasta esa fecha y la necesidad de replantear las estrategias, a lo menos en cuatro frentes de acción: i) se introduce la dimensión del largo plazo en el diseño de los cambios y reformas educacionales, para lo cual se promueve la importancia de los consensos nacionales, de las alianzas para implementar políticas de Estado más que de gobiernos, y la convicción de incorporar a nuevos actores en el debate y en la asunción de nuevas responsabilidades en el manejo de la educación. ii) se refuerza la lógica de la descentralización y desconcentración del sistema para apoyar un esquema de administración y gestión que asocie los mayores grados de autonomía de los centros educativos con una mayor responsabilidad por los resultados. iii) se promueven las reformas curriculares para modificar los contenidos de la enseñanza y hacerlos más pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de la población. iv) se estimula una mayor movilización de recursos para apoyar los cambios educativos en la región, sea a través del aumento del porcentaje del gasto público destinado a educación, sea a través de créditos blandos conseguidos para implementar reformas en el sector. (UNESCO, OREALC, 2001, p. 22)

Marcela GAJARDO (1999: 13), gestora del PREAL⁵⁰, institución operadora de los proyectos educativos de Estados Unidos para promover la reforma educativa neoliberal en Latinoamérica y “sensibilizar” al público en favor de las medidas reformistas⁵¹, a fines del siglo XX presentaba el siguiente cuadro y explicación de lo hecho en los 90’s:

⁵⁰ “El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL, es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, con sede en Santiago de Chile.

Sus principales objetivos son promover un diálogo regional informado sobre política educacional, fortalecer el tema de la reforma educativa como una prioridad en la agenda política de los países de la región, crear espacios para la búsqueda de consensos y difundir experiencias exitosas en materia educativa. La ejecución de las actividades está a cargo de centros asociados de investigación y políticas públicas en diversos países de la región que realizan estudios, organizan debates y promueven diálogos sobre temas de política educacional y reforma educativa.

Las actividades regionales del Programa, incluyendo el desarrollo y mantenimiento de esta página web, son posibles gracias al apoyo que brindan la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá (IDRC), el Fondo de la General Electric y otros donantes” (PREAL, 2007: página PHP)

⁵¹ “El Banco Interamericano, inspirado en el mismo principio de combinar el análisis técnico con la participación ciudadana, a partir de mediados de 1995, apoyó la ejecución de un proyecto regional que bajo el nombre de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) se ocupó de la elaboración de diagnósticos educativos en seis países de la región para sensibilizar sobre la necesidad de las reformas, promover debates nacionales e impulsar una participación activa de la clase política, los empresarios, los sindicatos, las organizaciones familiares y otros actores sociales en la formulación de estrategias nacionales de desarrollo educativo para el mediano y largo plazo.” (GAJARDO, 1999, p.15-16)

Cuadro 2

<i>Cuadro N° 2: Ejes y Estrategias en las Orientaciones de Política Educativa en los Noventa</i>	
Ejes de Política	Estrategias/Programas
Gestión	Descentralización administrativa y pedagógica Fortalecimiento de las capacidades de gestión Autonomía escolar y participación local Mejoría de los Sistemas de Información y Gestión Evaluación/Medición de Resultados/Rendición de cuentas ante la sociedad Participación de los padres, gobiernos y comunidades locales
Equidad & Calidad	Focalización en escuelas más pobres de los niveles básicos Discriminación positiva hacia grupos vulnerables (pobres e indígenas urbanos y rurales, población indígena, mujeres pobres e indígenas) Reformas Curriculares Provisión de textos y materiales de instrucción Extensión de jornada escolar/incremento de horas de clase Programas de mejoramiento e innovación pedagógica Programas de Fortalecimiento Institucional
Perfeccionamiento Docente	Desarrollo profesional de los docentes Remuneración por desempeño Políticas de incentivos
Financiamiento	Subsidio a la demanda Financiamiento compartido Movilización de recursos del sector privado Redistribución/Impuestos x Educación Uso efectivo de recursos existentes (racionalización)
<i>Nota: Los ejes de política se han organizado con base en las cuatro grandes áreas de reforma y orientaciones de política predominantes en la década de los noventa.</i>	

Fuente: GAJARDO, 1999, p. 7

Tal cuadro lo complementaba con la argumentación justificativa siguiente

La década de los noventa se caracteriza por una importante cantidad de tiempo, talento y recursos dedicados a la tarea de modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad.

El insuficiente progreso, sin embargo, contrasta con la magnitud de los esfuerzos por introducir cambios para contar con sistemas más eficientes, equitativos y modernos. (GAJARDO, 1999, p. 7)

Según Gajardo, quien se basa en informes de la UNESCO e informes de consultores, los problemas persistentes ---a pesar del contexto favorable a las reformas y del consenso sobre las políticas adecuadas---, son: falta de equidad entre escuelas públicas y privadas, mala calidad de aprendizajes, excesivo centralismo y escasa autonomía de las escuelas, deterioro de las condiciones de trabajo docente, desvinculación entre lo que se enseña en la escuela y los requerimientos de la sociedad, financiamiento insuficiente. (GAJARDO, 1999: 8)

Cuando Gajardo habla de consenso, se está refiriendo a las instituciones vinculadas al Estado, a los organismos internacionales y sus filiales, a las ONG's que reciben financiamiento de los bancos multinacionales y de las fundaciones promotoras de la reforma y a los sectores empresariales, más dentro de ese consenso no se encuentran ni los sindicatos de profesores ni las organizaciones sociales populares.

El consenso pretendido por Gajardo (GAJARDO, 1999, p. 10) está referido a exigencias de instituciones como el BM, teniendo entre estas las siguientes (léase entre líneas y entiéndase):

-Logros de rendimientos comparables internacionalmente (entiéndase homogenización y estandarización de la educación en todos los países para aplicar un único sistema de medición de resultados y evaluación de rendimiento)

-Fortalecimiento de la autonomía escolar y de las capacidades gerenciales en las escuelas (entiéndase escuelas que funcionen empresarialmente con directores que razonen como gerentes de empresa, es decir pensando en la educación como un asunto de productividad y rentabilidad)

-Profesores más calificados y abiertos a las corrientes pedagógicas contemporáneas (entiéndase profesores despolitizados y reideologizados en torno a la doctrina neoliberal y el dogma central de la competitividad y las competencias)

-Mayor equidad social en la educación (entiéndase como focalización del servicio educativo del Estado sólo para los más pobres y para los grupos sociales más vulnerables, dejando la mayor parte de la educación al sector privado).

Gajardo propone a fines de los noventa las siguientes hipótesis para explicar la falta de éxito de la reforma neoliberal en la educación en Latinoamérica

La primera, y más pesimista, consiste en suponer que las políticas en curso no son las más adecuadas para lograr los objetivos de equidad, calidad y participación perseguidos por las reformas. Una segunda hipótesis consiste en sostener que, siendo las políticas correctas, las reformas en curso aun no rinden sus frutos sea porque han sido incompletas o porque no ha pasado el tiempo necesario para ver sus efectos. La tercera hipótesis se relaciona con una necesaria consolidación y profundización de los cambios que prueban tener éxito y la introducción de medidas correctivas para los que demuestran lo contrario a fin de avanzar en el diseño de una nueva generación de reformas. Y por último, una hipótesis que vincula los problemas educativos con variables sociales y económicas, lleva a sostener que las reformas en

curso no son suficientes para alcanzar los objetivos deseados y que se requiere además de la puesta en marcha de otros procesos para acelerar la velocidad y los resultados de los cambios. (GAJARDO, 1999, p. 45)

Con respecto a la primera hipótesis, lo adecuado de las políticas de reformas, Gajardo afirma categóricamente y descartándola de plano, que, “definitivamente, esta no parece ser la hipótesis más relevante para explicar los resultados de las reformas en curso”, pues como prueba de lo conveniente de ellas es que existe consenso social “respecto de la necesidad de transitar de un paradigma tradicional a uno moderno”. (GAJARDO, 1999, p. 45)

Sobre la segunda hipótesis, los procesos de reforma incompletos o con tiempo insuficiente, Gajardo dice con intención de justificación, que se

[...] pueden explicar, en parte, los resultados poco satisfactorios de los procesos en curso” debido a que “en general, es tremendamente difícil medir la magnitud y alcance de las reformas en el período de una década. No sólo por la falta de información confiable sino porque se necesita de dos o tres decenios para observar cambios en el rendimiento interno del sistema educativo y en los resultados del aprendizaje. Niños que actualmente se incorporan a una escuela mejorada, con maestros capacitados y con itinerarios claros con respecto a la enseñanza demorarán, con suerte, veinte o más años en probar que adquirieron los conocimientos y competencias básicas para desenvolverse en la sociedad, sea dando continuidad a sus estudios o incorporándose exitosamente al mundo del trabajo. (GAJARDO, 1999, p. 45)

Sobre la tercera hipótesis, necesidad de consolidar y profundizar las reformas en curso, Gajardo afirma tendenciosamente que “de aceptarse como una hipótesis plausible que la consolidación y el fortalecimiento de algunos ámbitos de las reformas podría llevar a mejores resultados y mayores posibilidades de alcanzar objetivos sociales y económicos es un hecho que el cerrar la actual agenda, consolidar algunos cambios y profundizar otros son una condición de éxito en el futuro cercano.” (GAJARDO, 1999: 46)

Finalmente, con respecto a la cuarta hipótesis, la educación por sí sola no es suficiente, Gajardo reconoce que no hay que sobreestimar el poder transformador y autotransformador de la educación

Hoy es frecuente escuchar que parte importante de estos procesos -dependen- de la posibilidad de lograr una educación de calidad, equitativa, moderna y eficiente. Lo cierto, sin embargo, es que si bien la educación puede contribuir al logro de algunos de estos propósitos, el entorno social, el clima del hogar y el capital cultural de las familias son factores claves del éxito educativo y se asocian fuertemente al estrato social de origen. En este sentido, y según lo demuestran estudios recientes, la equidad en el acceso a la educación y la permanencia en las escuelas así como las oportunidades de bienestar de los jóvenes quedan generalmente plasmadas por el patrón de desigualdades prevaleciente en la generación anterior [...]. Frente a esta realidad, las

reformas de la educación emprendidas en numerosos países latinoamericanos pueden resultar insuficientes para reducir la falta de equidad si no se prevén medidas que contrarresten el impacto negativo de las condiciones del hogar y de la situación laboral e ingresos de las familias.

[...]

Sin políticas que ataquen integralmente la pobreza, sin embargo, se hace difícil lograr objetivos de equidad y se perderá parte de los esfuerzos realizados por mejorar la calidad, la gestión y eficiencia del sistema escolar en su conjunto. Una tarea pendiente desde mucho en los países de la región, que escapa al ámbito propiamente educativo y que requiere de transformaciones que trascienden el sector. Un tema, sin embargo, sobre el que se debe llamar la atención para evitar expectativas falsas y para explicar, en parte, resultados insatisfactorios en los procesos de reforma.” (GAJARDO, 1999, p. 47)

Gajardo, finalmente, extrae como conclusión el razonamiento siguiente

Las reformas educativas de los noventa son la culminación de un prolongado proceso de reflexión e intervenciones que dieron por resultado políticas que apuntan en una dirección deseada pero que aún no logran los resultados esperados. Si bien con ellas se ha logrado situar el tema de la educación y su reforma en un lugar prioritario de la agenda pública y detener las tendencias de deterioro educativo en la mayoría de los países de la región aún no se logra completar los cambios iniciados, ni extraer lecciones de los mismos para elaborar otra agenda de políticas que guíe los cambios de una nueva etapa. Tampoco se ha logrado alcanzar los objetivos de equidad, calidad y eficiencia deseada lo que, en parte se debe a factores educativos y mucho a problemas que trascienden la educación y la enseñanza y tienen que ver más con las condiciones generales en las que se dan estos procesos. (GAJARDO, 1999, p. 47)

5.4. La propuesta neoliberal para Latinoamérica con respecto a la relación educación - trabajo

Nigel Brooke encuentra que en la segunda mitad del siglo XX empezó en Latinoamérica (pone los casos de Venezuela, El Salvador, Brasil) un debate sobre la relación entre educación y trabajo y la definición de “técnico de nivel medio”. El debate estaba centrado en torno a cuál debía ser la orientación de las escuelas medias o secundarias ¿académica, profesional o mixta?

El origen de este debate en Latinoamérica, considera Brooke, fue foráneo: por una parte, estuvo inspirado en la discusión que se dio en el primer mundo sobre el carácter elitista y anacrónico del Liceo francés, el Gimnasio alemán y la Grammar School inglesa; por otra parte, influyeron las “organizaciones internacionales con una variedad de intereses en la región”

(entiéndase, BM, FMI, USAID, BID, UNESCO, CEPAL, las fundaciones “*filantrocapitalistas*”⁵² Rockefeller, Ford, Carnegie, etc.). Brooke dice al respecto:

A medida que o mercado de trabalho se tornou uma peça-chave para a reorientação da escola de ensino médio na América Latina (ao lado da ênfase na força de trabalho de nível médio, das ‘saídas laterais’ do sistema educacional, do ‘termino voluntario’ da escolarização, dos estudos sobre o mercado de trabalho e do surgimento de um grande número de cursos com nomes aparentemente técnicos), a demanda por uma preparação pré-universitária homogênea e sem função seletiva começou a perder terreno [...] Afinal de contas, a demanda por técnicos treinados se tornou mais forte do que os argumentos a favor de uma escola de nível médio que não fazia distinção entre o ensino profissionalizante e o acadêmico, e que não cederia a pressão de qualquer grupo social em particular. (BROOKE, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 91)

El objetivo de formar técnicos calificados en los países tercermundistas ha tenido sus dificultades, principalmente debido a factores estructurales y socio-económicos, tales como el escaso desarrollo industrial de los países tercermundistas, el bajo estatus social de los trabajadores técnicos y las desventajas y limitaciones de desarrollo profesional personal. Ya en 1965, por ejemplo, Philip J. Foster, hizo una crítica a la idea de considerar que la escuela profesionalizante es una pieza clave para el desarrollo y que su institucionalización, por ejemplo, el establecimiento de escuelas agrícolas de alta calidad en las zonas rurales de África, permitiría de manera casi automática el desarrollo del campo e impediría la emigración de la población rural a las ciudades. Foster denunció afirmando que esta idea era falaz, pues aunque es cierto que los gobiernos de países con sociedades rurales deben promover la tecnificación agrícola y deben generar una oferta educativa técnica en el campo; sin embargo, esos factores no fueron suficientes para impedir la emigración campesina. Foster decía que

esos puntos de vista son, en general, falaces, pues ignoran una serie de variables cruciales que precisan ser consideradas a fin de que cualquier propuesta sea realista para el estímulo del crecimiento en las países con economías emergentes. (FOSTER, 1965, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 103)

Según Foster, la explicación falaz que dan algunos estudiosos del tema es que la causa del éxodo rural a las ciudades en algunos países africanos, fue porque no se invirtió en buenas

⁵² El término “*filantrocapitalista*” fue creado por Matthew Bishop, editor periodístico, en coautoría con Michael Green, economista, del libro “*Philanthrocapitalism: How the Rich Can Save the World*” (Editorial Bloomsbury Press, 2008). Si bien estos autores usan el término en el sentido de aplicar métodos y enfoques empresariales a la filantropía, en nuestro caso, lo usamos en el sentido político crítico con espíritu de denuncia, como es desarrollado en el artículo digital de divulgación “*Filantrocapitalismo (Primera Parte): Rockefeller, Ford y Carnegie*”, alojado en el blog Exosapiens.

Disponible en: <https://exosapiens.wordpress.com/2016/02/23/filantrocapitalismo-primera-parterockefeller-ford-y-carnegie/>

escuelas técnicas para campesinos, lo cual los hubiese arraigado en el campo. Entre los factores que realmente impiden el éxito de la educación técnica y que muchas veces son descuidados por los planificadores del desarrollo, Foster identifica un factor cultural y laboral muy persistente, el cual es el “mito del cuello blanco”, diciendo al respecto

Esse raciocínio e uma grande falácia. Já foi apontado por outros que a ideia de que as aspirações profissionais de crianças podem ser alteradas por mudanças radicais no currículo não é mais que um folclore, como pouco embasamento empírico. Na Nigéria e em Gana, os graduados do ensino primário e médio exercem trabalho manual e frequentemente procuram empregos desse mesmo tipo. Reciprocamente, é possível mostrar que, mesmo onde os estudantes foram educados em escolas agrícolas ou técnicas, uma grande proporção deles nunca exerceu as ocupações para que foram treinados, porém gravitaram em direção a empregos alternativos, que ofereciam melhores oportunidades. (FOSTER, 1965, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 103)

La explicación que encuentra Foster es la existencia del “mito del cuello blanco” es la siguiente:

Tem-se afirmado, frequentemente, que esse problema tem origem na relutância de indivíduos instruídos e dos egressos do sistema escolar em aceitar ocupações manuais, em sua ilusória busca por empregos de ‘colarinho branco’, que eles acreditam ser compatíveis com seu *status* de ‘homens educados’. (FOSTER, 1965, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 103)

En el campo más institucional y práctico del diseño y ejecución de políticas educativas los organismos internacionales diseñadores y financiadores optaron por una postura intermedia. Así, en 1962, conforme lo declara el BM en un documento de trabajo, se acordó la política educacional básica de dicha institución financiera. Esta decisión fue expuesta en un memorándum del Presidente del BM emitido en octubre de 1963 y cuyo asunto fue titulado “Propuestas de políticas del Banco/IDA⁵³ en el campo de la educación”. En este documento el BM declara lo siguiente

O Banco e a IDA devem estar preparados para financiar uma parte da demanda de capital para projetos prioritários de educação que visem a formar, ou que sejam, uma etapa necessária na formação de mão de obra qualificada para os tipos e a quantidade necessária para acelerar o desenvolvimento econômico do país membro em questão. Ao aplicar esse critério, o Banco e a IDA devem se concentrar, pelo menos durante o presente estágio, em projetos nos campos: a) da educação profissionalizante e técnica e do treinamento nos diversos níveis, e b) do ensino médio geral. Projetos associados a outras formas de educação serão considerados apenas em casos excepcionais. (BANCO MUNDIAL, 1971, 2012. En: BROOKE, 2012, p.81)

⁵³ IDA, siglas de “International Development Association”.

Cuadro 3		
<i>Distribución de empréstitos del BM/IDA para Latinoamérica entre los años 1963 y 1971 para el sector educación.</i>		
Currículo	US\$ (millones)	%
General	190,77	44,1
Técnico	126,48	29,3
Agrícola	63,03	14,7
Formación de profesores	51,17	11,9
<i>Fuente: BANCO MUNDIAL, 1971, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 81</i>		

El BM en 1971 advertía que la educación puede ayudar a reducir el desempleo pero no es suficiente, pues si se quiere solucionar este problema se requiere un abordaje intersectorial para el desarrollo rural y urbano. Es decir que para generar desarrollo y bienestar, no basta con tener una política educativa desarrollista. También en otros sectores –salud, trabajo, transporte, etc.--- se deben desarrollar políticas adecuadas al objetivo del desarrollo. Así explicaba el BM:

As causas básicas do crescente desemprego nos países em desenvolvimento obviamente não se encontram em seus sistemas educacionais. As recomendações dos parágrafos anteriores pouco serviriam para resolver o problema fundamental do setor tradicional (de baixos salários), da aspiração da população de obter um posto no setor moderno (de altos salários), como suas escassas oportunidades de emprego. A educação pode ajudar a reduzir o desemprego entre certas categorias de pessoal com educação média e superior, mas, além disso, o problema requer uma abordagem intersectorial para o desenvolvimento rural e urbano. (BANCO MUNDIAL, 1971, 2012. En: BROOKE, 2012, p. 80)

La crítica que hizo Foster en 1965 a la creencia institucionalizada de que determinado tipo de modelo educacional aislado de otros factores solucionaría los problemas del desempleo, la pobreza y generaría desarrollo, fue asumida como válida por el BM en 1971, y fue igualmente aceptada por la UNESCO-OREALC en 2001, la cual reconocía lo siguiente

Ya a comienzos de la década de los 80 se constataba la incoherencia entre la expansión de la abundante mano de obra con mayor nivel educativo y la incapacidad de las economías para absorberlas apropiadamente, lo que provocaba una creciente “devaluación educativa” y una tendencia a la baja de los ingresos ocupacionales de aquella. El aumento del nivel educativo de la fuerza de trabajo ha contribuido, en general, a incrementar el ingreso ocupacional de la misma. Sin embargo, existen excepciones importantes, como las ocupaciones no manuales de nivel inferior, que tienen ingresos ocupacionales claramente más bajos que los que debieran esperarse por su nivel educacional. El aumento del nivel educativo de la fuerza de trabajo sólo puede contribuir a elevar el ingreso ocupacional medio si va acompañado de un crecimiento y transformación de la estructura productiva capaces de ampliar la oferta de empleos de mayor calificación. (UNESCO, OREALC, 2001, p. 22)

Estas observaciones e informes muestran que la teoría del capital humano, es decir, la relación causal entre el nivel y el tipo educativo con la consecuente ocupación laboral y el desarrollo económico, 30 o 40 años después, seguía sin demostrarse en los hechos y sin embargo los organismos internacionales y los gobiernos, a pesar de los estudios elaborados por ellos mismos, seguían persistiendo en la misma doctrina económica y en la política institucional. Este hecho hace presumir que los gobiernos y organismos internacionales estuvieron insistiendo, terca y neciamente, a pesar de las críticas y evidencias, en una concepción de la relación educación-trabajo, en términos de “capital humano”, que históricamente no funcionó ni funcionaba.

Una posibilidad, más preocupante, desde un punto de vista ético, que surge al constatar la insistencia en un modelo educación-trabajo tan evidentemente ineficaz, nos lleva a suponer que ---tal vez la razón de la persistencia en el discurso ideológico y retórico sobre la educación como motor de desarrollo, a pesar de las críticas y evidencias en contra, aun cuando se supiera que el modelo no funcionaba--- posiblemente existieran fines demagógicos en estas instituciones.

5.5. Neoliberalismo para tercermundistas: libre mercado con democracia formal y trabajo precario

Como se ve, para los neoliberales, el caso de Hayek, más importante que el gobierno democrático y que la misma libertad individual, que los Derechos Humanos e, incluso, la libertad de mercado (los neoliberales no se oponen radicalmente a los monopolios), era la libertad empresarial para invertir, producir, comerciar, hacer negocios, fijar precios, a costa de la adquisición de bienes públicos malvendidos y privatizados. Por ejemplo, Ronald Reagan, diría en un discurso en la Cumbre de Cancún (1981) donde expresa su insensibilidad hacia la pobreza, disimulada de un frío realismo, cuando dijo en un discurso:

El hambre y la pobreza [...] no van a desaparecer de la noche a la mañana; hay quienes confunden compasión con desarrollo, y se imaginan que una transferencia masiva de riqueza produciría milagrosamente el bienestar; pero no, el camino de la prosperidad solo es iluminado por la libertad económica y los incentivos individuales. (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 126)

La opinión realista, distante y fría de Reagan, no es una novedad. En realidad, detrás del apasionamiento neoliberal, aparentemente romántico y utópico, para construir un reino democrático de la libertad, se esconde un frío cinismo ante las injusticias de la realidad, pues así como Hayek justificó la dictadura genocida de Pinochet en Chile y Reagan expresa un sentimiento de aceptación de la necesidad e inevitabilidad de la pobreza.

Ya en 1953 Wilhelm Röpke, uno de los padres de la economía social de mercado alemana afirmaba fatalistamente que el destino de los países subdesarrollados es resignarse a la situación de subdesarrollo debido a que en nuestras sociedades no existe una tradición liberal ni un espíritu empresarial caracterizado por la puntualidad, el ahorro y la confiabilidad (ESCALANTE GONZALBO, 2016: 131).

Si observamos con atención, ninguno de estos argumentos mencionados por Röpke, que sustentan las razones de los países pobres no pueden industrializarse, se fundamenta en criterios de análisis económico. Lejos de emplear el método matemático y preciso de la economía neoclásica para demostrar sus afirmaciones, se apoya en observaciones muy negativas y generalizadoras sobre la cultura de los “países en desarrollo”, observaciones que bien podrían ser percepciones subjetivas, prejuiciosas y generalizadoras. Pero también hay que reconocer en favor de Röpke que el representa el ala más moderada, menos dogmática y menos matematizadora de la economía, dentro de la corriente neoliberal. Recordemos que los ordoliberales sostenían que la economía de mercado debía contrapesarse con la filosofía del “humanismo económico”. El mismo Röpke, afirma refiriéndose a cómo debía ser la economía alemana de la postguerra y de la reconstrucción, contexto del llamado “milagro económico alemán”, que

Tan de temer es que la exageración de los derechos de la sociedad degeneren en colectivismo como que las demasías de los derechos individuales desemboquen en el límite extremo del anarquismo. La propiedad privada degenera en plutocracia, la autoridad en esclavitud y opresión, la democracia en capricho y demagogia. Cualesquiera que sean las orientaciones o corrientes políticas que quieran ponerse como ejemplo, todas ellas se cavan su propia tumba si se consideran a sí mismas como valores absolutos y no respetan sus propios límites. (RÖPKE, 1996, p. 119)

En síntesis, Röpke cuestiona los valores culturales absolutos, en el caso de países del primer mundo como el suyo, para proteger a sus sociedades de la ausencia de límites, sea del poder político o del poder mercantil, pero, sin embargo, hace valoraciones negativas absolutas sobre

la incapacidad cultural, para él, deducimos, definitiva de los países tercermundistas para aspirar al desarrollo económico industrial. Los países del tercer mundo no pueden desarrollarse, deben resignarse a su cultura y educación fracasada, pero los países del primer mundo deben corregir su cultura y educación para continuar su crecimiento económico en armonía con el desarrollo social.

Es decir, los neoliberales, preconizan la libertad, pero no sienten rechazo por las dictaduras represivas. Pareciera un contradicción, pero no lo es. Los neoliberales no tienen interés en la libertad espiritual del hombre ni en la libertad política de la sociedad, la cual entendemos como democracia. A ellos les importa fundamentalmente la libertad de mercado, o sea la libertad productiva y comercial, la libertad para que los hombres de empresa hagan negocios sin limitaciones y con grandes posibilidades de lucro privado. La libertad del hombre no es su tema.

Por otra parte, los liberales, como ya hemos mencionado, dicen que todos los países deben mantener tratos basados en la libertad comercial más amplia e ilimitada y con la protección del Estado para que esa libertad no sea limitada por nadie, ni por los mismos Estados ni por agentes sociales (sindicatos, sociedad civil, movimientos sociales, etc.). Sin embargo declaran que los países de primer mundo y los de tercer mundo son diferentes, deben aprovechar sus ventajas comparativas y renunciar a aquellas que no sean ventajas propias, siendo estas, básicamente dos, la ventaja tecnológica e industrial para el primer mundo y la ventaja de mano de obra barata y de producción de materia prima para el tercer mundo. En consecuencia, en el fondo, los neoliberales no creen ni en la igualdad entre los pueblos ni en la libertad para tomar decisiones en favor del interés nacional de los países tercermundistas. Si creen los ideólogos neoliberales en una rígida división internacional del trabajo entre países pobres resignados a mantener economías pobres y países ricos destinados a desarrollar riqueza.

Otra crítica que se les formula a los neoliberales es que, como en el caso de Gary Becker, han aplicado su “enfoque económico” o “enfoque de mercado” a “toda clase actividades. Al béisbol, a la inmigración, al funcionamiento del congreso, a las drogas, la delincuencia, el trabajo doméstico”, a la familia, al matrimonio, la maternidad, etc. Becker en vez de investigar usando un método de investigación científica, empírico, fáctico, ni siquiera recurría a

estadísticas sistemáticas, sólo se basaba eventualmente en el análisis de algún hecho anecdótico y alguna estadística descontextualizada, aunque en la mayoría de las veces recurría a:

[...] hipótesis contrafácticas del tipo: si hubiese competencia entre escuelas mejoraría la calidad de la educación". Se dedicó a escribir abundantes artículos periodísticos, donde planteaba un problema cualquiera, pero invariablemente siempre, en la premisa estaba el mercado y el problema se resolvía mediante juegos mentales, el juego de estrategia, donde los agentes económicos son jugadores racionales que toman decisiones, con suficiente información y que pretenden maximizar sus utilidades. Cada jugador analiza los diferentes factores favorables y desfavorables, posibles e imposibles y en base a ello diseña su estrategia de guerra económica y decide generando consecuencias. El juego concluye cuando se llega al punto de equilibrio y las partes, o alguna de ellas ---la más racional--- logra maximizar su utilidad. (ESCALANTE GONZALBO, 2016, p. 150-151)

Con ideas de este estilo, la mayor contribución de Becker, en decir de Escalante, fue que trivializó la manera de entender la conducta humana, haciendo creer que la sociedad es un mercado y funciona en todo espacio como tal, y todos los seres humanos vivimos pensando en la competencia, en la maximización de las utilidades, y todos los problemas sociales y culturales se resuelven con el punto de equilibrio.

Con este tipo de argumentos que pretendían demostrar la omnipresencia del mercado, de la mentalidad mercantil y competitiva en la cultura humana, intelectuales eufóricos como Becker, completaron el proceso de *desteorización* del neoliberalismo y su conversión definitiva en ideología y dogmas. El siguiente paso lo darían los intelectuales neoliberales de segundo nivel, los tecnócratas, quienes convertirían tales afirmaciones exageradas en recetas aplicables para toda situación social: el amor, la amistad, la familia, la iglesia, y también la escuela.

El neoliberalismo tiene un discurso muy enfático sobre la vinculación imprescindible de la educación con el mercado y el trabajo productivo. Sin embargo, entre el trabajo productivo y el mercado, dependiendo en qué lugar del mundo se aplique el discurso, prefiere uno u otro.

En el caso de Europa, principalmente por la influencia de la vertiente ordoliberalista (economía social de mercado) del neoliberalismo, se optó por el desarrollo prioritario de la educación técnica centrada en la formación de profesionales para los establecimientos industriales. Ya en Latinoamérica, la preferencia fue por fomentar la educación general, en los 80's, ampliándose las horas de los cursos teóricos vinculados a los conocimientos científicos y

tecnológicos y en los 90's reforzando las áreas de competencia comunicacional, lógico-matemática y de adoctrinamiento económico neoliberal del emprendedorismo de libre mercado. El argumento expresado fue que la principal carencia de los estudiantes tercermundistas era no poseer los conocimientos básicos, es decir, los saberes científico tecnológicos fundamentales y las capacidades comunicacionales y lógicas, para luego adquirir las competencias técnicas y tecnológica. La otra justificante fue que la ventaja comparativa de los países latinoamericanos era la producción de bienes primarios, abundantes y baratos, por ello no era una prioridad la instrucción técnica de alta calidad. El otro argumento que frustró potenciales proyectos de masificación de la educación técnica y la priorización de la educación general científicista sería la constatación de que el hecho de instalar escuelas técnicas no solucionaría los problemas de demanda de empleo ni de desarrollo, o más precisamente, crecimiento económico, pues este no depende de la inversión en educación ni del éxito o suceso educativo, en otras palabras del llamado "capital humano", sino de las condiciones estructurales favorables del país, tales como su capacidad material para generar producción primaria o industrial.

Una de las razones de fondo para no implementar un eficiente sistema de educación técnica masiva fue que la inversión y su costo es mayor que el de implementar un sistema de educación general con contenidos meramente discursivos y orales, aunque con mucha carga ideológica neoliberal y con gran poder para imponerlo desde los órganos del Estado y desde las instituciones empresariales y pro-empresariales privadas. La otra razón sería no favorecer conocimientos productivos y tecnológicos que en el futuro pudieran convertir a los países tercermundistas en competidores y amenazas para la supremacía económica ---industrial y tecnológica--- de las potencias del primer mundo. El argumento en favor de lo afirmado es que, desde la década de 1980, las instituciones financieras supranacionales, como el BM y la UNESCO, han presionado a los gobiernos para que el currículo educativo incorporase en la educación general elementos conceptuales que favoreciesen la inserción psicológica del estudiante en el mercado, presentándolo como la única opción de crecimiento económico y desarrollo social. De allí la inclusión de temas de enseñanza y aprendizaje como la competitividad, el emprendedorismo, la productividad, la oferta y la demanda, el ahorro como fuente del capital y la empresa como factor de la producción y la riqueza. En tanto, que conceptos como el trabajo productivo, la fuerza de trabajo, los trabajadores, el conocimiento,

las competencias técnicas, fueron casi eliminados del contenido escolar de la educación básica común, quedando esta formación y capacitación restringida a la instrucción técnica especializada, confinada en precarias instituciones paraescolares o no escolarizadas, públicas y privadas, destinadas a un grupo minoritario y marginal de estudiantes.

El neoliberalismo educativo así puso fin a los avances en educación para el trabajo y educación técnica que se habían dado principalmente entre las décadas de 1940 y 1960. En aquel período, bajo la influencia del modelo keynesiano inspirador de la teoría económica desarrollista, promovido por instituciones como CEPAL y por gobiernos nacionalistas, se favoreció en varios países latinoamericanos un emergente proceso de industrialización complementado con la política de sustitución de importaciones. Por ello se hizo necesario el entrenamiento de los obreros fabriles no calificados en centros de capacitación profesional, para lograr su cualificación profesional y puedan desempeñarse adecuadamente en la producción industrial, dependiente del uso de tecnología. Para ello se optó por alianzas público-privadas, Estado y empresarios, que facilitaron el establecimiento de programas de entrenamiento y práctica en los mismos centros de producción, o de capacitación profesional en centros educativos para los trabajadores de las fábricas.

Fue con estos objetivos que se fundaron instituciones como el IPN (1936) y el SNET (década de 1970) en México, el SENA (1957) en Colombia, las ENET (1959) en Argentina, el SENATI (1961) en Perú, el INACAP (1966) en Chile, el SENAI (1940) y los CEFET (década de 1970) en Brasil.

Capítulo VI

EL RÉGIMEN NEOLIBERAL DE ALBERTO FUJIMORI Y SUS MEDIDAS DE REFORMA EDUCATIVA

Para el mundo 1992 fue un año significativo, pues se conmemoraron los quinientos años de la llegada de los europeos al continente americano. Efeméride controvertida, pues para algunos fue un descubrimiento occidental, para otros un encuentro de dos humanidades, para otros un choque entre dos civilizaciones.

Unos años antes, en 1990 se había realizado en la ciudad tailandesa de Jomtien la Conferencia Mundial de Educación para Todos. Unos años después, en 1996, se publicaría el Informe Delors, subtulado “La educación encierra un tesoro”.

6.1. El Perú de la década de 1990: la captura neoliberal del Estado

Francisco Durand en *La mano invisible del Estado: crítica a los neoliberales criollos* (2010) explica las circunstancias políticas que permitieron que los neoliberales tomaran el control del Estado peruano e impusieran su proyecto totalitario. La década de 1980 fue una época de crisis generalizada en el país. El modelo desarrollista está estancada debido a factores que no es del caso analizar ahora, pero si sus consecuencias: los industriales nacionales están en recesión, los trabajadores no están en buenas condiciones laborales. Los sindicatos de trabajadores y los partidos políticos estaban desprestigiados debido a que estaban controlados por cúpulas vitalicias, con práctica autoritaria, pero con discurso oficial democrático, proclives a hacer alianzas con cualquier actor político o económico con tal de

obtener prebendas personales. El gobierno estaba enfrentado con los empresarios y banqueros nacionales debido al intento fallido de estatizar la banca. Estaba peleado también con la banca internacional, debido a su negativa a pagar los intereses de la deuda externa. Estaba peleado con la población debido a la estanflación. Además, del pésimo manejo económico, el gobierno también estaba desprestigiado debidos a sus escándalos de corrupción y su sistemática y sanguinaria violación de los Derechos Humanos, al mismo que su incompetencia táctica y estratégica en la guerra contrasubversiva contra partidos políticos armados como eran Sendero Luminoso (SL) y el Movimiento Revolucionario Túpac-Amaru (MRTA).

Debido a las acciones desatinadas del presidente Alan García, para 1990, cuando asume el gobierno, el presidente electo Alberto Fujimori, el Estado estaba en descomposición y bancarota, la economía estaba en estanflación y el orden social establecido estaba en riesgo de supervivencia. A esto debemos agregar que las ideologías tradicionales, sean de izquierda o de derecha, no respondían a las expectativas sociales.

En el caso de la derecha, esa era vista como conservadora e identificada con todos los vicios seculares del Estado y la sociedad peruana, siendo principalmente el patrimonialismo y el clientelismo. Con respecto a la izquierda era vista como una ideología demagógica y aventurera e irresponsable, que ofrecía un proyecto agotado internacionalmente. La derecha en el Perú del siglo XX ha carecido de intelectuales orgánicos, salvo algunos abogados y economistas; principalmente se ha apoyado en operadores políticos y lobistas infiltrados en el Estado, sectores de la Iglesia Católica, militares y medios de comunicación y periodistas sobornados por el brazo financiero de los empresarios y sus gremios. Yusuke Murakami en su libro *Perú en la era del Chino*. La política no institucionalizada y el pueblo en busca de un salvador (2012) refiriéndose al caso específico de los partidos políticos tradicionales, nos muestra la debilidad moral de los grupos de poder tradicionales:

[...] debajo de tal superficie, en medio de múltiples dificultades socioeconómicas cada vez más graves, los actores políticos que arrastraban problemas histórico-estructurales [...] fracasaron en institucionalizar la democracia. Entre el ideal constitucional y la política real se abrió una ruptura cada vez más grande, y al final esta se agrando tanto que no se pudo rellenar. La gente común llevo a considerar que el ideal de la democracia escrito en la Constitución era abstracto y no tenía nada que ver con su vida cotidiana. Particularmente, los partidos políticos permanecían como hasta la década de 1970 sin rectificar los rasgos autoritarios derivados del

dominio y control del jefe máximo, a pesar de que esperaba que desempeñasen el papel de sostener cual columnas el marco de la política democrática. (MURAKAMI, 2012, p. 151)

Por el lado izquierdista, hubo un predominio de intelectuales, especialmente en el campo de las ciencias sociales, pero estos se encontraban desorientados intelectualmente ante la caída de la URSS y del bloque socialista europeo, además se cortaron las fuentes de financiamiento extranjero para sus ONG's y centros de investigación, difusión y opinión; además en el frente interno estaban acosados por el sector empresarial y sus medios periodísticos y por los grupos de extrema izquierda en lucha armada contra el Estado. Ante tal coyuntura tuvieron que enfrentar la disyuntiva de mantenerse espartanamente en la ideología y tal vez sucumbir o adaptarse al nuevo orden, hacer pasivamente concesiones y acuerdos y hacerse funcionales al nuevo escenario nacional e internacional. Optaron por la segunda opción.

Un detalle observado por Francisco Durand el cuál y que implícitamente coincide con nuestra hipótesis es que

En 1990 las alternativas no eran muchas –aspecto esencial en el análisis político del cambio paradigmático--, lo que se debía a una curiosa combinación de circunstancias internas y externas. Las decisiones [de gobierno] se estaban tomando en una situación donde existía una *alta autonomía política frente a las fuerzas populistas y socialistas*, por lo que el presidente electo no se encontraba limitado por compromisos. Asimismo, el Estado tenía, en ese momento, muy *bajo nivel de autonomía económica*, resultado de la precariedad fiscal y la necesidad urgente de crédito. Complementariamente, los préstamos externos se daban condicionadamente y eran controlados por los poderes financieros internacionales, quienes encajonaban a los gobiernos necesitados de liquidez, obligándolos a elegir entre quedarse sin fondos [...] o aceptarlos con condiciones. [...]

No extraña entonces que, al tener Fujimori voluntad de acomodo, al día siguiente de ser elegido se reuniera con Hernando de Soto, el más destacado intelectual neoliberal. Luego de una conversación, presidente electo decidió abandonar definitivamente la orientación populista del Estado y adoptar el plan económico neoliberal. (DURAND, 2010, p. 40-41)

En esta situación de debilidad generalizada de los grupos de poder no es difícil responder a la pregunta ¿Cómo los neoliberales tomaron el control de Estado peruano? Se dio un vacío de ideas intelectuales y de poder de opinión debido al desprestigio y agotamiento de los sectores tradicionales de la sociedad civil --la vieja derecha y la vieja izquierda, los empresarios desarrollistas y los trabajadores sindicalistas-- y ese espacio fue ocupado por una nueva derecha, neoliberal, convencida de sus ideas, con espíritu de iluminados, vigorosa económicamente y con apoyo del gobierno de Fujimori, que los vio como una oportunidad de supervivencia política a cambio de ofrecer al Perú para su reinserción incondicional en el

mercado mundial diseñado por los centros de poder mundial del hemisferio norte. Para ilustrar esta situación, Romeo Grompone y Carlos Mejía en *Nuevos tiempos, nueva política: El fin de un ciclo partidario* (1995), dicen lo siguiente

Nuevos caudillos y nuevos intelectuales

La independencia del Estado respecto a las presiones de la sociedad se explica también por la asociación entre el empleo de procedimientos de democracia plebiscitaria y la creciente injerencia de expertos en la aplicación de las políticas neoliberales. [...]

[...] En efecto, si se considera que en una economía globalizada es poco realista pensar en sostener niveles de autonomía, solo corresponde formular ajustes parciales a lo que ya está decidido. El providencialismo presidencial resulta, al mismo tiempo, la carga y la garantía aceptada para el despliegue de esta nueva racionalidad.

Fujimori comprende y saca partido de la globalización de la economía y del clima intelectual de la época. [...] El concepto de país o nación ha perdido parte de su significado económico. Las revoluciones de la tecnología informática y de los mercados financieros hacen que el mundo ya no pueda ser como antes. La aceptación de las reglas impuestas por los organismos internacionales produce radicales cambios sociales; entre ellos, la flexibilidad y desregulación del mercado de trabajo. [...](GROMPONE, MEJÍA, 1995, p. 18-19)

Siguiendo el razonamiento de Grompone, el régimen fujimorista no debe ser considerado como una excepcionalidad política, sino como la respuesta lógica en una sociedad inestable históricamente y más aún en tiempos de cambios inevitables provocador por la revolución informática y por la presión de los poderosos organismos internacionales. La peruana es una sociedad providencialista que como dice Murakami (2012) está continuamente en busca de un salvador que le dé estabilidad, ya que no espera que dé bienestar.

6.2. La “modernización educativa” neoliberal

1992 es un año decisivo también para los peruanos, e igualmente controversial, pues cambiaron algunos de los rasgos más importantes de la escena política, económica, cultural y social peruana. . El presidente de la República, elegido democráticamente, el ingeniero y profesor universitario Alberto Fujimori, en alianza con las fuerzas militares, dio un golpe de Estado, disolvió el Congreso de la República, y estableció un gobierno autoritario con orientación económica neoliberal, lo cual le valió el apoyo de diversos sectores de la sociedad peruana, principalmente en los estratos más altos y en los más bajos, quedando en la

oposición solitariamente la clase media intelectual y profesional liberal. La hegemonía neoliberal fue afirmada autoritariamente mediante un proceso de revolución pasiva impulsado por los gremios empresariales, principalmente la conformada por el gran capital, beneficiada por exoneraciones y amnistías tributarias; apoyaron además la mayoría de los grandes medios de comunicación periodísticos y televisivos, que además se beneficiaron con contratos publicitarios; asimismo, el Opus Dei que es una congregación sectaria, conservadora en lo moral y neoliberal en lo económico (PATRIAU, 2000), a cambio privilegios administrativos y beneficios tributarios referidos principalmente a sus actividades educativas; otro apoyo fue el que dieron algunas Universidades y ONG's promotoras originarias del neoliberalismo como el Instituto Libertad y Democracia (ILD) fundado por Hernando de Soto y otras promotoras de última hora que viraron oportunamente desde posiciones ideológicas de izquierda a tercera vía y a cambio obtuvieron contratos con el Estado para asesoría y consultoría técnica y abastecieron de tecnócratas al gobierno. Mientras, en los niveles más bajos y precarizados de la sociedad el régimen fujimorista se aseguró el apoyo de las organizaciones barriales populares, sobre todo en los cinturones de pobreza urbanos, a cambio de alimentos subsidiados para los pobladores y del control de los mismos para dirigentes barriales cooptados que cumplieron la función de movilizadores sociales en favor del régimen. Todo este proceso revolución pasiva se dio con el beneplácito y respaldo público de organismos internacionales como el FMI y el BM, además del BID y la AID-USA, que financiaron al régimen, aún a pesar de las constantes denuncias de comportamiento antidemocrático y de violaciones de los derechos humanos. A este apoyo internacional se sumaron OREALC-UNESCO, ILPES-CEPAL, AID-USA, GTZ-Alemania, AECID-España, etc. (MURAKAMI, 2012).

1992 es, en el Perú, también el año de inicio de la reforma llamada por el gobierno "Modernización educativa" que duró oficialmente hasta el año 2000, cuando se derrumbó estrepitosamente el régimen fujimorista, pero que, en los hechos, continúa desarrollándose hasta el presente con otra forma pero con la misma esencia. Al respecto, Ricardo Cuenca recuerda

Bajo el liderazgo del Ministerio de Educación y con la estrecha colaboración del Banco Mundial, la cooperación técnica alemana (GTZ) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (Orelac) se puso en marcha un ambicioso proceso de identificación y análisis de los principales problemas educativos del país. Así, un conjunto de instituciones especializadas en temas educativos indagaron entre finales de 1992 e inicios de 1993 que es lo que sucedía en diversas áreas del sector. El Ministerio de Educación se encargó de obtener la

información estadística y sus especialistas en evaluar la situación curricular, la Escuela Superior de Administración y Negocios (ESAN) realizó un diagnóstico específico sobre la situación de la administración y la gestión del sector, y el Instituto Latinoamericano de Economía y Educación (ILEE) evaluó la situación del financiamiento de la Educación. Un grupo de especialistas asociados a la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) se encargó de diagnosticar la situación de los textos escolares, las innovaciones pedagógicas, la formación docente, las relaciones de la educación con el mercado de trabajo y los retornos económicos de la educación. Finalmente, el Instituto de Pedagogía Popular (IPP) elaboró un informe sobre las condiciones de trabajo del magisterio y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) trabajó el tema de la educación superior. (CUENCA, 2013, p. 24)

Como se ve del texto transcrito la evaluación del estado de la educación peruana partió de una preocupación por la precisión estadística de los datos educativos y por la calidad del aporte de la educación a la economía, sea en el aspecto del trabajo y del retorno de la inversión educativa, otra preocupación fue el burocrático, manifestado en la gestión y administración del sistema educativo. El documento producido fue titulado "*Diagnostico general de la educación peruana*" e identificó los siguientes rasgos de la educación en el Perú

- a) Ausencia de un programa nacional de educación. Fue subrayada la total ausencia de liderazgo del MED que había reducido su ámbito de influencia sólo a Lima y Callao.
- b) Carencia de inversión en el sector. La inversión se fue reduciendo conforme se agudizaron las restricciones fiscales hacia fines de la década de los ochenta e inicios de los noventa.
- c) Burocracia rígida unida a un exceso y superposición de normas y procedimientos predominando la gestión administrativa y financiera sobre la pedagógica. Se desalentaban iniciativas de los actores del sector; a ello se sumaba la baja preparación e inoperatividad de los funcionarios de organismos intermedios.
- d) Falta de idoneidad del currículo para la educación básica. Se señaló, entre otras carencias: estar cargado de contenidos, priorizar la educación memorística ("enciclopedista"), poca articulación entre materias y no ajustarse a las condiciones de un educando heterogéneo.
- e) Carencia de materiales educativos pertinentes. Los títulos eran producidos por casas editoriales en su mayoría de corte fundamentalmente "enciclopedista" y con autores sin especialidad en temas específicos. Esos materiales no reflejaban las realidades de los alumnos y de sus áreas geográficas y culturales.
- f) Deterioro y falta de infraestructura y mobiliario escolar. Esta era una carencia particularmente grave; la gran mayoría de los centros educativos de entonces así como su mobiliario tenían condición deplorable; la arquitectura escolar y los materiales de construcción sin condiciones mínimas que favorecieran las actividades educativas. (RIVERO, 2005, p. 201)

Este documento fue la base para el inicio de las reformas educativas de la década de 1990 y que hasta el presente mantienen una continuidad imparable. Entre las primeras decisiones tomadas por el gobierno estuvo la creación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de

la Educación Primaria (MECEP), el cual tenía tres misiones: mejorar el proceso de aprendizaje, modernizar la gestión y administración escolar, y garantizar la infraestructura de los colegios. El MECEP fue concebido como una organización formalmente dentro del MINEDU, pero con un funcionamiento paraministerial y con supremacía de mando con respecto a todos los demás órganos del MINEDU. Asimismo los profesionales que trabajaban dentro de este organismo tenían una condición salarial privilegiada, pues eran financiados directamente por el Banco Mundial. Asimismo, social y profesionalmente, eran diferentes a la masa de empleados del MINEDU, pues mientras estos provenían de camadas populares, de institutos y universidades públicas y gratuitas y eran en su mayoría de formación pedagógica y muchos con experiencia docente previa, aunque sin solidez teórica ni académica, asimismo eran muy próximos a las organizaciones sindicales magisteriales de izquierda, la gente del MECEP provenía de distritos de élite, de universidades privadas de alto costo, tales como la PUCP o la Universidad del Pacífico, y con estudios de postgrado en economía, gestión, psicología o sociología, en universidades norteamericanas o europeas, muy influidas por la ideología neoliberal o de la tercera vía. En realidad, muy pocos de estos profesionales eran profesionales pedagogos estricto sensu y mucho menos eran investigadores científicos, más allá de la elaboración de sus disertaciones y tesis de postgrado. Cuenca recuerda una sugerente situación de tensión y conflicto de baja intensidad que se dio entre los profesionales del MECEP, y el resto de profesionales del MINEDU

[...] se creó una estructura paralela claramente diferenciada de la estructura orgánica del Ministerio. Los profesionales del Mecep provenían de ámbitos académicos, instituciones privadas y ONG, tenían regímenes laborales distintos y una concepción distinta de cómo debía operar el Estado. Estas diferencias con la burocracia tradicional del sector, que ya arrastraba problemas de empleabilidad de décadas anteriores, terminaron invisibilizadas frente a la omnipresencia de una nueva tecnocracia, más joven y orientada a la eficiencia y eficacia del trabajo basada en resultados, el uso de evidencias y el planeamiento estratégico; elementos que, de otro lado, se constituyeron en la base de la noción de calidad educativa. (CUENCA, 2013, p. 26)

6.3. Los tecnócratas: El rol de los intelectuales neoliberales en la reforma educativa del régimen fujimorista

Asimismo, la mayoría de instituciones que intervinieron en el proceso de investigación y evaluación del modelo educativo estaban vinculadas a la administración, los negocios y el

desarrollo. De todos los organismos participantes mencionados por Cuenca, seguramente por su mayor relevancia en la evaluación, uno sólo estaba especializado en temas educativos, la ONG denominada Instituto de Pedagogía Popular (IPP). Cuenca continúa informando:

En octubre de 1993, se publicó un informe final que sintetizó el trabajo realizado. La redacción de este informe-síntesis estuvo a cargo de Linda Larach y Ernesto Cuadra, ambos funcionarios del Banco Mundial, junto con Maritza Guabloche del Ministerio de Educación, Ernesto Schiefelbein y José Rivero de Orelac-UNESCO, Herbert Bergmann de la GTZ y Luis Riveros de la Universidad de Chile. (CUENCA, 2013, p. 25)

La estratégica sistematización definitiva de datos y redacción final plasmada en el informe-síntesis fue elaborada colectivamente por dos empleados de una institución financiera internacional como es el Banco Mundial; con su contraparte peruana, una representante del Ministerio de Educación; y cinco representantes de instituciones implementadoras del modelo educativo neoliberal para América Latina: la OREALC, la GTZ y la Universidad de Chile. Además, la GTZ es una institución del Estado alemán de financiamiento transnacional que tiene como misión básica “apoyar e implementar proyectos y programas de desarrollo, promover medidas económicas y cambios estructurales, prestar asesoramiento para asistir a los procesos de reforma” conforme declara en su página web en español.⁵⁴

En cuanto al perfil profesional de algunos de estos funcionarios, ha el caso de la peruana Maritza Guabloche. Dada la deducimos la escasa información obtenida en Internet la persona aludida que el nombre se refiere a Ruth Maritza Guabloche Colunge, socióloga egresada de la PUCP y vinculada familiarmente a tal casa de estudios, especializada en los temas de política, economía y gestión educativa, mas no a los temas esenciales de la educación como son la pedagogía, el aprendizaje y la enseñanza.⁵⁵

⁵⁴ Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) (Agencia Alemana de Cooperación Técnica). GTZ – Experiencia internacional al servicio del desarrollo de América Latina. Red de Consultores GTZ en el MERCOSUR. Disponible en: <http://webs.satlink.com/usuarios/c/ctpe-gtz/gtz.html>

⁵⁵ Según información de Internet obtuvo su grado de bachiller con un estudio titulado “Estado y economía en el Perú del siglo XX: una interpretación política” (1980) y, muy posteriormente a los eventos que analizamos, su grado de maestría titulada “La gestión escolar a través de la historia profesional de una directora de escuela pública en Lima Metropolitana” (2007). Actualmente (2018), al parecer es empleada del BCRP. Información está disponible en: “Estado y economía en el Perú del siglo XX: una interpretación política”. Disponible en: <https://www.worldcat.org/title/estado-y-economia-en-el-peru-del-siglo-xx-una-interpretacion-politica/oclc/906100582>

“Guabloche-Colunge.doc”. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2008/03/Guabloche-Colunge.doc>

Google Books: “Maritza Guabloche”, mencionada en: A World Bank country study. *Peruvian education at crossroads: challenges and opportunities for the 21st century*. Disponible en

El chileno Ernesto Schiefelbein tiene Licenciatura en Economía en la Universidad de Chile, profesor de Estado, doctorado en Educación en la Universidad de Harvard. Toda su vida profesional ha estado vinculada a la gestión y al diseño de políticas públicas en educación al servicio del gobierno de Chile o de instituciones como la Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Chile, el PREALC y el Banco Mundial.⁵⁶

En cuanto al chileno Luis Riveros, este es un economista postgraduado en Estados Unidos, en la Universidad de California-Berkeley, y profesor en un bastión de intelectualidad neoliberal tercermundista como es la Facultad de Economía de la Universidad de Chile.⁵⁷

El peruano José Rivero, formado en educación, realizó estudios de doctorado en la Pontificia Universidad Católica de Chile y trabajo por dos décadas la OREALC-UNESCO; asimismo fue consultor en educación para el BID, el BIRF, la UNICEF, las alemanas GTZ y Fundación Konrad Adenauer.⁵⁸

Sobre los ministros de educación designados por el presidente Fujimori, entre aquellos años, fueron un abogado, Alberto Varillas Montenegro⁵⁹, vinculado como estudiante y docente, a la PUCP y con experiencia en Derecho público, laboral, comercial y económico y el ingeniero civil Raúl Vittor Alfaro, sin ninguna experiencia en el sector educativo, ni como docente, ni como investigador, ni como especialista, ni como empresario, el cual estaba más ocupado en su

https://books.google.com.pe/books?id=IYST9cRi110C&pg=PR13&lpg=PR13&dq=maritza+guabloche&source=bl&ots=QFsbF925Kv&sig=ODyo92aQWXdmsnU_-jvrvQF42zM&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj15dvl-urfAhVvw1kKHcVsDqwQ6AEwAnoECAQQAQ

Facebook: "Maritza Guabloche". Disponible en: <https://www.facebook.com/maritza.guabloche>

PUCP. Directorio de profesores. Disponible en: <https://www.pucp.edu.pe/profesor/maria-guabloche-colunge>

⁵⁶ Información institucional de perfil personal en:

"Chile - Ernesto Schiefelbein recibe Premio Nacional de Educación 2007". Disponible en:

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article900>

"SCHIEFELBEIN FUENZALIDA, ERNESTO LUIS ARTURO". Disponible en:

<https://web.archive.org/web/20080617085354/http://www.conicyt.cl/bases/fondecyt/personas/3/9/3923.html>

⁵⁷ Información institucional de perfil personal disponible en:

Portal de la Universidad de Chile. Luis Riveros Cornejo. Disponible en:

<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/rectores-de-la-u-de-chile/4722/luis-riveros-cornejo-1998-2006>

Portal de la Gran Logia. Maestro Luis Riveros Cornejo. Disponible en:

<http://www.granlogia.cl/index.php/oficinas/21-grandes-maestros/89-luis-riveros-cornejo>

⁵⁸ Información institucional de perfil personal disponible en: Portal de IPE UNESCO. José Rivero. Disponible en:

http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_jose_rivero.pdf

⁵⁹ Información institucional de perfil personal disponible en: Portal del Ministerio de Educación del Perú.

Alberto Varillas. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/institucional/Biografias/alberto_varillas.php

actividad empresarial en diversos rubros, tales como la explotación maderera, además constructor de edificios y agente inmobiliario y en algunos otros negocios oscuros que posteriormente serían denunciados en el Congreso de la República y en algunos medios de comunicación críticos y de resistencia política⁶⁰. Ninguno de tales ministros, como vemos estaba abocado al rubro de la educación, ni por estudios ni por ejercicio, ni por vocación, menos a la educación pública y mucho menos a la de nivel básico.

Como un detalle significativo que muestra el perfil privatizador de la educación de los ministros de educación fujimoristas se menciona en la página institucional de Ministerio de Educación sobre Alberto Varillas Montenegro que

El 8 de Mayo de 1992, juramentó como Ministro de Educación tras 32 días en que estuvo vacante el cargo. La principal propuesta de su gestión fue el Proyecto de Ley de Promoción a la Participación Comunal en la Gestión Educativa que consistió en que las Municipalidades, los padres de familia, la Iglesia y la Comunidad organizada en general deberían ser gestores y administradores del mecanismo educativo. Para ello, se planteó transferir la propiedad de los locales a esta nueva organización ciudadana. Lo mismo sucedería con el acervo documentario y el personal docente, sin variar el régimen laboral.⁶¹

Este proyecto, aunque contó con el beneplácito del sector empresarial, no prosperó debido a su carácter radical y traumático que provocó la férrea oposición de diversos sectores de la sociedad civil. Una conclusión que se desprende de la información sobre la formación profesional no pedagógica de los ministros de educación de la época del régimen fujimorista es que ninguno de sus miembros tenía un conocimiento directo de la realidad educativa, ni como profesor ni como investigador científico. Si vemos el perfil profesional de los personajes nombrados, todos ellos eran lo que se denomina “expertos”, “especialistas” o “consultores”, los cuales no son científicos *estricto sensu*, sino profesionales con acceso privilegiado a información especializada, no como resultado de su trabajo de investigación científica, sino

⁶⁰ La *Revista Caretas* en su edición del 1ro. de junio, 1995 - N° 1365, publicaba la siguiente nota informativa: “Ex ministro Raúl Vittor, otra vez en el ojo de la tormenta. CASO ABIERTO. Tomando en cuenta las enérgicas declaraciones del virtual presidente Alberto Fujimori el martes, señalando que se procedería al antejuicio constitucional de encontrarse irregularidades en algún miembro de su gobierno, y a juzgar por las pruebas documentales publicadas ese mismo día por un diario local y que dan cuenta de los negocios entre Raúl Vittor Alfaro con Leonel Figueroa, el ex ministro de la Presidencia bien podría sentirse aludido. Vittor fue socio del ex presidente del BCR en la Inmobiliaria y Constructora Vittal S.A. (CARETAS 1309). Según la información aparecida esta semana aparentemente la sociedad nunca se disolvió. Toca a la Comisión de Fiscalización del CCD que preside Martha Chávez de Ocampo pronunciarse al respecto, aunque sólo sea para guardar las formas.” Disponible en:

<http://www2.caretas.pe/1365/1365.html> y en <http://www2.caretas.pe/1365/mdf/mdf.html>

⁶¹ Alberto Varillas Montenegro - MINEDU - Portal del Ministerio de Educación. Disponible en:

http://www.minedu.gob.pe/institucional/Biografias/alberto_varillas.php

como consecuencia de la acumulación y análisis de datos estadísticos, ni siquiera recogidos directamente por ellos, sino colectados, bajo contrato, por empresas encuestadoras para estudios de mercado, en el caso peruano, tales como las empresas APOYO, Ipsos, CPI, Datum, etc. Los consultores contratados por el gobierno se ocupaban de sistematizar los datos recolectados y redactar informes de consultoría muy específicos, coyunturales y de interés para las instituciones contratantes.

Romeo Grompone y Carlos Mejía, en *Nuevos tiempos, nueva política*. El fin de un ciclo partidario (1995), citan al sociólogo político Sinesio Lopez quien observó el comportamiento de los intelectuales peruanos en los tiempos de incorporación del país en el proceso de globalización en los términos siguientes

[...] el presidencialismo, en alianza con los expertos, ha devaluado y desplazado a los dirigentes partidarios y a los intelectuales que eran sus socios en lo que Habermas ha llamado el 'modelo decisionístico' de la política y ha configurado algo muy parecido a lo que el mismo Habermas denomina el 'modelo tecnocrático-autoritario'. [...] Para entender mejor la diferencia entre estos modelos, sería necesario distinguir a los intelectuales de los expertos. A diferencia de los intelectuales que acompañaron a los partidos, orientados por valores, los expertos se orientan por fines y buscan hacer de la política una actividad altamente racional y universal, eliminando los valores y los intereses particulares [...] Ese esquema no es nuevo: ya se ensayó sin éxito después de la II Guerra Mundial. La familia de los expertos desborda el marco nacional para entroncarse con los organismos internacionales, que constituyen, en realidad, el santasanción de la política actual en el mundo globalizado. (GROMPONE, MEJIA, 1995, p. 20)

Siguen describiendo Grompone y Mejía (1995) a los intelectuales de la década de 1990, seguramente pensando en los recursos tecnológicos de comunicación de aquella época disponibles para los sectores sociales privilegiados

Los intelectuales que influyen en la toma de decisiones en el periodo reciente han cambiado drásticamente sus expectativas, sus preocupaciones y sus circuitos de comunicación. La formación en universidades extranjeras ha dejado de ser un camino para ampliar sus conocimientos o una suerte de rito de pasaje hacia la asunción de nuevas responsabilidades por razones de prestigio, sino el comienzo de una carrera que se imagina internacionalizada. [...]

Un grupo estratégico de profesionales, aquellos de mayor éxito, leen prensa especializada, se comunican con sus colegas recurriendo al telefax y al correo electrónico y, en el momento de la recreación, recurren a la televisión por cable. Por supuesto, la expansión de estas redes de información abre inusitadas perspectivas para la ampliación de conocimientos, aunque la ilusión de contigüidad de este dialogo frío y operacional diluye los matices de una comunicación personal. Todos estamos cerca pero, en definitiva, no nos encontramos. En el corto plazo y cuando se trata de profesionales vinculados a las tareas de gobierno, se privilegia como interlocutores a aquellos que toman decisiones; los demás no importan.

Del intelectual 'desarraigado' descrito por Manheim, que se distanciaba de los rígidos alineamientos de clase para comprender mejor los conflictos de sus propias sociedades, pasamos al intelectual desterritorializado que no se interroga sobre las opiniones y las dudas de otros actores, en los cuales la idea misma de sociedad se va sustrayendo de sus marcos de referencia. Los expertos involucrados en la ejecución de políticas públicas son, en los hechos, los principales cuestionadores de la idea del Estado-Nación.

Las relaciones que trascienden estas fronteras nacionales no se establecen para superar los particularismos sino para restringir el dialogo a aquellos que comparten de modo circunscrito el área de interés de cada individuo, definido con extrema precisión. Dicho de otro modo, los nuevos intelectuales se internacionalizan para crear su propia provincia. La preocupación democrática de aceptar la diversidad no es aceptada ni rechazada; se la pasa por alto. La definición de la política se restringe al discurso de las elites tecnocráticas, las que no encuentran motivos para otras indagaciones y consultas que vayan más allá de la insistencia en lo conocido: nueva lingua franca y consentida trivialización. (GROMPONE, MEJIA, 1995, p. 21-22)

Como lo hace notar Romeo Grompone en otro texto, *El fujimorismo. Ascenso y caída de un régimen autoritario* (COTLER, GROMPONE, 2001, p. 116-117), en un contexto donde el gobierno, debido a su debilidad económica, carecía de autonomía ante los organismos internacionales y tenía alta autonomía ante los grupos de interés internos debido a la debilidad y desorganización de estos para presionar o negociar o llegar a consensos. La clase empresarial, que en el Perú se caracteriza históricamente por ser marginal socialmente y desarraigada moralmente, en la disyuntiva de decidir entre el ajuste económico estructural neoliberal o la escalada política de los radicalismo de izquierda, acepto sin condiciones ni restricciones el programa neoliberal del fujimorismo, en lo económico librecambista y en lo político autoritario. Este programa fue impuesto sin mecanismos de consulta con los actores sociales, sin pactos ni consensos con la sociedad civil. En todo caso las alianzas consideraron solo a las elites de la cúpulas, sean los militares, sea la Iglesia, sea los banqueros y *broadcaster*. Se impuso un estilo de gobierno "decretista" al gusto del FMI y el BM el cual se dejó en manos de una reducida tecnocracia formada en Universidades particulares de elite y con postgrados en USA y en Europa, a la cual se sumaron algunos intelectuales de izquierda vinculados socialmente a la elite limeña, en calidad de conversos e "hijos pródigos", los cuales funcionaron como un desordenado comando de oficiales sin experiencia de batalla, dando órdenes de combate a un ejército de soldados mal pagados que no los consideraba líderes. Según Grompone esta comandancia, aislada de presiones sociales, fue la que tuvo por misión revolucionar la educación peruana mediante órdenes de operaciones geniales que debían realizar los desanimados soldados rasos

Incluso profesionales y académicos que se mueven en la ortodoxia neoliberal y que no parecen cuestionar al régimen, como Mayen Ugarte, señalan que la falta de canales institucionales para negociar metas y políticas, la carencia de un cuerpo estable y competente de funcionarios públicos que se encargue del manejo del Estado y la falta de interés por asegurar la activa participación ciudadana, han conspirado contra las intenciones de introducir medidas reformistas (COTLER, GROMPONE, 2001, p. 120-121)

Este grupo tecnocrático diseñó durante el régimen fujimorista las reformas estructurales de “primera generación” o reformas macroeconómicas, referidas a las actividades económicas del Estado, por ejemplo, el sistema tributario y arancelario, la estabilidad monetaria, los incentivos a la producción, las privatizaciones o estatizaciones, etc., las cuales dependían esencialmente del poder ejecutivo, pero o no quiso o no pudo implementar las reformas estructurales de “segunda generación” las cuales se refieren al “buen gobierno” o buen funcionamiento de las instituciones públicas referidas a la educación, la salud, la seguridad, el medio ambiente, la justicia, los Derechos Humanos, etc., (COTLER, GROMPONE, 2001, p. 118-119) es decir, creación de institucionalidad, probablemente debido a que estas requieren de consensos sociales establecidos por negociaciones y acuerdos de mediano y largo plazo con los diversos actores sociales comprometidos, lo cual no era posible dada la naturaleza autoritaria del régimen y el estilo decisionista de los tecnócratas⁶². En otros términos no era posible establecer acuerdos democráticos con actores hegemónicos no democráticos. Por ello mismo, mientras el Ministerio de Economía se caracterizó por la continuidad de los ministros y la intensidad de la política económica librecambista y privatizadora, el Ministerio de Educación estuvo signado por la fugacidad de los ministros y los consiguientes y frecuentes cambios de estilo de gestión ministerial, aun cuando hubo una continuidad en la política educativa de progresivo y lento desmantelamiento de la institucionalidad vigente y de construcción de una nueva.

⁶² “[...] la reforma educativa exigirá trabajar con consensos amplios y expandir un marco general de redefinición de expectativas y de planteamientos de demandas por parte de docentes, estudiantes y padres de familia que crearía un cuadro social difícilmente controlable, ya que del reconocimiento se pasaría rápidamente a la exigencia y de hecho permitiría construir referentes estables en nuevos actores de la sociedad civil.” (COTLER, GROMPONE, 2001, p. 119)

Cuadro 4 ⁶³				
Los Ministros de Educación del Perú de la década de 1990				
	MINISTROS	PERIODO	PROFESION	ACTIVIDAD
1°	Gloria Gilda Helfer Palacios	28Julio 1990- diciembre 1990	Pedagoga	Directiva de ONG.educativa Consultora. Asesora en Educación
2°	Oscar de la Puente Raygada	12Diciembre 1990- noviembre 1991	Abogado	Asesor jurídico
3°	Augusto Antonioli Vasquez	7Noviembre 1991- abril 1992	Abogado	Experto en Derecho Administrativo y Laboral
4°	Alberto Varillas Montenegro	9Mayo 1992-agosto 1993	Abogado	Profesor PUCP. Consultor. Asesor
5°	Raul Vittor Alfaro	19Agosto 1993	Ingeniero	Empresario constructor y exportador
6°	Jorge Alfredo Trelles Montero	18Febrero-octubre 1994	Abogado	Empresario educativo
7°	Pedro Villena Hidalgo	13Noviembre 1994- junio 1995	Ingeniero químico	Profesor universitario
8°	Dante Córdova Blanco	8Junio 1995-abril 1996	Abogado	Directivo de empresas
9°	Domingo Palermo Cabrejos	11Abril 1996-enero 1999	Ingeniero civil	Empresario televisivo
10°	Felipe Ignacio García Escudero	6Enero 1999-julio 2000	Abogado	Asesor jurídico, juez
11°	Federico Salas-Guevara	29Julio 2000- noviembre 200	Administración empresarial	Empresario

Fuente: confección propia con base en información rastreada y recolectada de Internet, mediante el buscador Google

Más abajo de los Ministros de Educación, habían dos tipos de burócratas que intervenían en la reforma educativa:

-La élite tecnocrática: conformada por bien remunerados profesionales provenientes de las universidades de elite; los antes condiscípulos, ahora se reencontraban y atraían mutuamente tejiendo sus redes o cofradías, conformadas por los técnicos en el Estado y los lobistas en el margen del Estado, rotándose bajo el sistema de la “puerta giratoria”, aislados en sus estables “burbujas de diseño y decisión” o como también les han llamado “islas de eficiencia” producían sus planes de reformas por encargo de los organismo internacionales y de los *lobbys* con el aparente beneplácito del gobierno,

⁶³ La información básica para la elaboración del cuadro se ha recogido de la página web “Nómina de Ministros” alojada en el sitio web institucional del MINEDU. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/institucional/nomina.php>
Esta información ha sido contrastada y completada con una búsqueda complementaria mediante el navegador Google.

-Debajo de la élite, estaban los burócratas sin poder de decisión y con funciones de ejecución de tareas; en este nivel era otra la realidad que se vivía, caracterizada por la “inestabilidad y el eventual despido ante señales de desafección con otros criterios de regulación predominantes”, distorsionando incluso las islas de eficiencia diseñadas por los tecnócratas, como el caso de la SUNAT que terminó siendo usada como una institución para favorecer a los empresarios amigos del gobierno y para extorsionar a sus enemigos acusándolos de infracciones tributarias. (COTLER, GROMPONE, 2001, p. 121)

Lo cierto es que tampoco los organismos financiadores internacionales esperaban que funcionaran las reformas, prueba de ello es que aunque financiaban los estudios para las reformas y para su implementación mediante préstamos, pero paradójicamente no fueron presupuestadas las evaluaciones de retorno o beneficio efectivo de las acciones tomadas, incluso se flexibilizaron las condiciones para financiamiento de proyectos con dudosa efectividad. Claudio de Moura, un personaje de amplia experiencia que siguió la ruta profesional de muchos otros tecnócratas –primero funcionario del gobierno brasileño, luego consultor de una ONG, y después empleado del Banco Mundial-- afirmaba, parafraseado por Oliart, que “En el Banco Mundial había una conciencia muy clara de que los préstamos a países pobres destinados a ejecutar productos en áreas de escasos recursos rara vez traerían los resultados esperados por que ‘las burocracias de esos países no funcionan y nunca funcionarán.’” (OLIART, 2011, p. 73)

En el decir de Oliart, eso muestra un comportamiento disonante y una falta de ética, pues el Banco Mundial, proyectaba una imagen de trabajo comprometido con el financiamiento del desarrollo y la democracia, sin embargo no tenía ningún interés en verificar el uso del dinero prestado con tales fines por parte de los gobiernos beneficiarios. Lo que si es evidente que el dinero prestado se convertía en deuda de los países receptores que tendría que ser pagada por la población. (OLIART, 2011, p. 71-73)

En el campo específico de las reformas educativas, el comportamiento de los intelectuales peruanos fue muy similar al acontecido en otros países latinoamericanos, donde estos optaron por asumir el lenguaje y la ideología de los organismos neoliberales a pesar de la incongruencia con el discurso y la doctrina de izquierda radical que poco tiempo antes habían

profesado. A ese respecto, Oliart cuenta su experiencia personal sobre los cambios de actitud de los intelectuales peruanos

Así, a mediados de los años noventa fui testigo de algunas reuniones convocadas por representantes de diversas organizaciones de donantes ---principalmente europeas--- y por la misión del BM en el Perú. En una en particular, realizada en 1994, los convocantes presentaron sus metas para una intervención significativa en el sistema educativo peruano ante una audiencia de académicos, investigadores y profesionales que trabajaban en el área de educación. El propósito de estas reuniones era discutir con una masa crítica que eles estaba costando encontrar en el aparato estatal. Con el tiempo, esa dificultad fue resuelta de modo pragmático, aunque tal vez contraproducente. Los diversos proyectos armados por el Banco se ejecutaron en el ministerio desde oficinas creadas ad-hoc, con mecanismos de reclutamiento de personal y sistemas de pago distintos de los normalmente usados en el sector público. Esta manera de operar garantizó, por ejemplo, cierta continuidad en los proyectos, pese a los constantes cambios de ministros y equipos que son la norma en el Perú. [...] El perfil social, económico y cultural de los profesionales contratados para trabajar en estos proyectos tendía a ser distinto del de la mayoría de empleados del ministerio. Provenientes de universidades privadas, profesionales de las ciencias sociales, con experiencia de trabajo en ONG y, con cierta frecuencia [...] un pasado político asociado a la izquierda, los empleados de estas oficinas de proyectos 'sintonizaron' fluidamente con los discursos del Banco sobre el desarrollo, y actuaron como efectivos interlocutores entre los donantes y el Estado. (OLIART, 2011, p. 75)

La crítica a los tecnócratas que sirvieron a Fujimori, viene incluso desde el lado de ideólogos neoliberales radicales, como es el caso de Jaime de Althaus, quien acusa a los tecnócratas de la época de haberse dejado utilizar por Fujimori con fines populistas, así dice que en la época existió

un *neoclientelismo tecnocrático* muy eficiente, que extendió servicios básicos, incluyo en el Estado y empoderó a vastos sectores rurales y urbano marginales, por medio de organismos técnicamente manejados, cuya sobras, sin embargo, eran inauguradas y capitalizadas personalmente por el Presidente. (DE ALTHAUS, 2011, p. 288)

Eduardo Dargent, en su libro *Demócratas precarios* (2009), acusa a estos tecnócratas que apoyaron a Fujimori ----que él considera erróneamente que sólo provenían de la élite de derecha, mientras que la elite de izquierda habría apoyado supuestamente por la democracia, aunque reconoce que con fines oportunistas--- señalando que

Tras la caída de Fujimori, estos tecnócratas justificaron su permanencia en el Estado señalando que no conocían ni tenían por qué conocer lo que hacía la mano militar y secreta del régimen. Según ellos, no sospechaban de la corrupción imperante ni sabían lo que se decía sobre violaciones a los derechos humanos. Lo suyo era simplemente trabajo. Ello no puede ser cierto. Si uno que era un estudiante sin ningún vínculo con el gobierno sabía de una serie de actos graves, no resulta creíble la excusa del ignorante sentado en una nube mientras a su lado se roba y hostiga a la oposición. No creo que estos técnicos se hayan quedado en el Estado por los beneficios de la corrupción, como algunos de sus opositores [...] argumentaron tras la caída de Fujimori. Es más, no dudo de la honestidad 'material' (si cabe llamarla de alguna manera) de la

gran mayoría de ellos. Su conducta, sin embargo, fue corrupta en el sentido clásico del término: su cercanía al poder y su voluntad de reformar al Estado según sus preferencias los llevó a dejar de lado principios básicos y a justificar el abuso contra los ciudadanos. (DARGENT, 2009, p. 80)

La metamorfosis de los intelectuales peruanos que trabajaron en la implementación de las medidas reformistas neoliberales del gobierno ---en los sectores vinculados a la economía y la producción, provenientes de las canteras de la derecha y el conservadorismo, y en los sectores de la educación, cultura e inclusión social recolectados de las organizaciones de izquierda--- muestra que los intelectuales peruanos de los 80's, radicales e incendiarios, en cualquier extremo, en el caso de la facción de izquierda, muy probablemente identificados con el modelo socialista cubano, con la teología de la liberación, con la filosofía marxista, con el libertarismo social y la lucha de clases, dieron un paso rápido, sin transiciones ni gradualismo, al modelo neoliberal norteamericano, influido por el libertarismo individualista, pragmático y disociador de la superación personal, curiosamente respaldado por el Opus Dei, el ala conservadora y sectaria de la Iglesia Católica y por los grupos evangélicos neopentecostales, muy comercializados y "exitistas" y basados en la "teología de la prosperidad".

Este paso de los intelectuales, de la oposición extrema a otra también extrema pero en la ribera opuesta, el apoyo oficialista, hace pensar en varias explicaciones no excluyentes: una es la superficialidad de las convicciones ideológicas, la otra es la carencia de ética académica, y finalmente, una que considero descartada, la ingenuidad intelectual. Oliart, considera que incluso, al parecer, existía un acuerdo tácito entre estos intelectuales empleados y su empleador, el Banco Mundial, para no ponerlo en evidencia, por ello en los debates y presentaciones ante el público masivo o especializado, los técnicos nos hacían referencia a la institución, más que muy genéricamente, pero no mostraban que fuera el líder, gestor y director de tales reformas (OLIART, 2011, p. 81). La finalidad, probablemente, ocultando la relación, evitar discusiones de fondo en la sociedad civil real, cuya representación se la habían autoatribuido las ONG's que recibían donaciones de aquellas mismas instituciones que financiaban al Estado peruano en los proyectos reformistas promovidos y que trabajaban en pared con el Banco. Así, los tecnócratas, evitando transparentarse, evitaban cuestionamientos a la coherencia ética e ideológica de su actividad, pues de críticos del sistema diseñado por los neoliberales, institucionalizado por el "Consenso de Washington" y financiado por el FMI-BM, lego del derrumbe del bloque socialista, de la noche a la mañana, habían pasado a operadores,

implementadores y empleados o cuasi-empleados o, en términos más crudos, mercenarios del modelo neoliberal imperante.

Además, así respondían con reciprocidad, más que con lealtad, a la forma en que habían sido seleccionados para formar el equipo tecnocrático que el Banco incrustaba en el gobierno. Téngase en cuenta que el procedimiento de selección de tecnócratas por parte del Banco y del gobierno usualmente se ha dado entre las elites intelectuales locales, sean de izquierda y derecha, se ha dado, no por concurso meritocrático, sino por mecanismos de cooptación. Esta situación nos recuerda la actualidad de la descripción gramsciana sobre los intelectuales orgánicos, caracterizándolos como "delegados" o empleados especializados a los que se confía las actividades organizativas y de relaciones de la "empresa" con la sociedad. (GRAMSCI, 1986, p. 353)

6.4. La literatura de autoayuda en un contexto de flexibilización laboral como vehículo de difusión de la nueva axiología neoliberal en el Perú

La literatura más popular de la década de 1990 ---ofertada en las librerías formales e informales peruanas, en ejemplares originales o piratas, editados o reeditados--- fue la del género de autoayuda o motivación para la superación personal y el liderazgo, teniendo entre estos los títulos "*El vendedor más grande del mundo*" de Og Mandino (1992), "*Tus zonas erróneas*" de Wayne Dyer (1987), la novela *El alquimista* del brasileño Paulo Coelho (1988). Entre ellos también se encuentra el orador mexicano Miguel Ángel Cornejo, quien, además de prolífico autor de libros motivadores ---una o dos publicaciones por año--- con títulos efectistas donde eran repetitivos los términos "competencia", "excelencia", "liderazgo", "carisma", era un asiduo visitante del Perú para presentaciones en conferencias multitudinarias en estadios y con entrada gratuita auspiciada por empresas de muy diversos rubros. Paralelamente, los medios de comunicación promocionaban y vendían los libros de *management* empresarial y personal y de gestión de los "recursos humanos" tales como "*La quinta disciplina*" de Peter Senge (1993), "*La innovación y el empresariado innovador la práctica y los principios*" de Peter Drucker (1985) o "*El shock del futuro*" (1973) y "*La tercera ola*" (1994) de Alvin Toffler.

En aquella década, Perú también producirá sus escritores de autoayuda, muy oportunos para las circunstancias coyunturales del país en aquella época, habiendo sido el más exitoso autor, incluso internacionalmente, David Fischman con su popularizado libro *El camino del líder* publicado en 1997.

A propósito de este género retórico tan popular en las últimas décadas y su impacto en el Perú, explicando el caso de la obra de David Fischman, el investigador Javier Pizarro Romero (2016), en una tesis con el sugerente título de “Todo está en la mente: el caso del discurso y la práctica de la autoayuda en el Perú” dice lo siguiente

[...] se podría afirmar que ECDL [El Camino Del Líder] se propone como una guía para los tiempos de cambio y crisis en el Perú, una manera de sobrellevar los problemas por los que atravesaba el país. Quizá esto explica que haya sido recibido con grandes elogios por parte del diario El Comercio (que imprimió una versión masiva, en cuyo prólogo es elogiado por dicho diario) y del rector de la Universidad de Ciencias Aplicadas (institución de la que Fischman es socio fundador y en la cual la tecnología discursiva del liderazgo se imparte y forma parte de la política educativa), y que haya sido un éxito de ventas rotundo. En general, se puede explicar este éxito comercial de distintas maneras. (PIZARRO ROMERO, 2016, p. 24)

Este tipo de pensamiento de autoayuda motivacional --ligero, fácil de digerir, entusiasta y sugestivo-- fue divulgado y popularizado con apoyo de las empresas, medios e incluso Estado, por medio de los ministerios de gobierno, con conceptos de cliché tales como “aprender a hacer, a convivir, a ser y a conocer”, “autogestión personal”, “empreendedorismo”, “autoempleabilidad”, “liderazgo”, “competitividad” y “marketing personal” iba perfectamente encauzado en la línea del discurso axiológico pragmático, el materialismo economicista, el individualismo subjetivista y psicologista, el irracionalismo paracientífico, propios de la ideología neoliberal.

Los autores motivadores eran promovidos por las empresas privadas, siendo publicitados por los medios de comunicación e incluso el Estado participaba en los auspicios o incorporaba sus textos entre los materiales de lectura y de talleres para motivar a los trabajadores del Estado. El mensaje para los consumidores de esta retórica es sencillo: “Si las cosas te van mal, no es culpa del sistema, es tu responsabilidad porque tú no tienes fuerza de voluntad, porque tú no tienes perseverancia, porque tu no aprendes de tus fracasos, porque tú no tienes autoestima y tus defectos se van a manifestar en tu falta de competitividad y de productividad. En consecuencia depende de ti y sólo de ti ser un triunfador o un fracasado. Tu éxito depende exclusivamente de tu actitud mental, si es positiva se manifestara en tu excelencia, si es

negativa se manifestará en tu mediocridad” (BATALLA, 2014, 2015, página HTML) o como dijo alguna vez Miguel Ángel Cornejo en una entrevista para un diario peruano

-¿El triunfador necesita de la educación?

Hay muchísimos triunfadores que no tuvieron una educación, los puedes encontrar aquí en el centro comercial de Gamarra. Muchos de ellos no tuvieron educación, pero sí un capital importante: capital emocional. Es decir, más que capital financiero tenían una voluntad enorme, y triunfaron en la vida. Bill Gates tuvo formación educativa y Steve Jobs dejó la universidad y, sin embargo, ambos llegaron a cima.

[...]

-¿La excelencia se aplica mejor a las empresas que a las personas?

La excelencia es un concepto muy sencillo, es lo que excede. Y la idea es excederse para bien. Cuando la gente hace más cosas, más allá de lo que se espera, ya está en el mundo de la excelencia. No es algo imposible, cualquiera lo puede lograr. Los que se exceden hacen la historia, para bien o para mal. Los que se quedan a medias son los mediocres. El secreto es hacer extraordinario lo ordinario.

-Si está frente a un escéptico, ¿qué hace? ¿Lo evangeliza o se aleja de él?

El mensaje es abarcador. Hay gente que es de buena tierra y otra de mala tierra. Nosotros decimos en México: "Hay maderas que no agarran ni un barniz". O sea, por más que les digas las cosas no las van a entender. No te debes preocupar por los que no entienden, sino por los que sí entienden y quieren hacer algo.

[...]

-¿En Latinoamérica no perdonamos el éxito del otro?

Entre nosotros el éxito es un pecado. Cuando vemos a un triunfador decimos: o le robó a alguien o lo ayudaron. Pero fruto de su esfuerzo, no le reconocemos. Nos cuesta trabajo reconocer eso.

AUTOFICHA

Nací en el Distrito Federal, México. Tengo 67 años. Estudié en una escuela estatal, donde no se paga nada. Siempre he creído que no hay escuelas malas, sino alumnos malos. Mi mayor defecto es que soy muy obsesivo, aunque también puede ser un potencial. Mi mayor virtud es la curiosidad, me encanta investigar y aprender. Le voy a México en fútbol, pero no soy de un equipo en especial. Admiro a mi madre, que vive con sus 96 años y no toma ninguna medicina. El domingo 9 de marzo daré una conferencia magistral en el Parque de la Exposición sobre los secretos del triunfador. (BATALLA, 2014, 2015, página HTML)

Debemos entender lo dicho por el motivador en la triple dimensión de su significado, como lo destaca Javier Pizarro, basándose en una categorización elaborada por el postmarxista Frederic Jameson

Debido a la necesidad de historizar, recorro a teorías postmarxistas, específicamente [...] el método de interpretación de tres fases de Frederic Jameson: en la primera fase, la obra como expresión individual se entiende como un acto simbólico; en la segunda, este objeto es entendido como objeto cultural e incluye al orden social, al punto que solo vendría a ser una expresión individual de un discurso colectivo; en la última, se interpreta la obra a partir de los modos de producción. (PIZARRO ROMERO, 2016, p. 20)

En el caso de la literatura de autoayuda que ha tenido una gran influencia en la población e instituciones públicas y privadas peruanas, incluyendo en la concepción de la educación para el trabajo en el Perú, más allá del primer nivel de manifestación del objeto discursivo, es decir la inspiración y habilidad de los autores y de literatura de autoayuda motivacional, podemos identificar el segundo nivel y el tercer, cuando esta literatura fue auspiciada, subsidiada y divulgada masiva e insistentemente en la población peruana con la finalidad de que esta desarrolle ciertos valores económicos, laborales y empresariales promovidos por el neoliberalismo -- los cuales son sintetizados con cruda simpleza por el motivador internacional Miguel Ángel Cornejo—y que permitieron las condiciones psicosociales para que el régimen fujimorista y los sucedáneos pudieran imponer para los trabajadores su política de flexibilización y precarización de las condiciones laborales, y por el lado de la educación, promovieran entre docentes y discentes una cosmovisión simplificadora y pragmática de la vida social, centrada en las competencias para logro de productos materiales concretos, no como resultado del desarrollo de conocimientos y habilidades técnicas, sino del aprendizaje de actitudes mentales positivas, “proactivas” y “emprendedoras”, para los cuales el estudio, la enseñanza y el conocimiento de disciplinas escolares como la literatura, la filosofía, la lógica, la economía política, la geopolítica, ni siquiera el conocimiento práctico de oficios técnicos productivos ya no era necesaria. Bastaba con desarrollar competencias para competir en el mercado productivo, sean estas habilidades de liderazgo, habilidades gerenciales y de marketing, para contribuir a las cuales, por ejemplo, la disciplina de lenguaje y literatura fue sustituida por la de habilidades comunicativas. El discurso de la literatura de autoayuda es funcional en tiempos de cambios y de desestabilización social y económica como era el Perú de 1990, conforme lo demuestra Javier Pizarro Romero (2016).

El Perú del umbral entre los siglos XX y XXI era, como lo sigue siendo hoy, un país con “insuficiente nivel de empleo adecuado” como lo dice Julio Gamero (2006), quien además indica que “la superación de la pobreza se vincula directamente al tipo de crecimiento económico y no sólo a la cantidad de gasto social previsto en los presupuestos nacionales”

(GAMERO, 2006. En: TOCHE, PAREDES, 2006: 253). En el crecimiento económico intervienen factores como el marco institucional y el mercado laboral (tipo de oferta y tipo de demanda de trabajo). El marco institucional en los noventa fue adverso a un equilibrio entre empresarios y trabajadores, favoreciendo a los primeros. En cuanto al mercado laboral, la precariedad en las condiciones de empleo fue aumentando, conforme se muestra en el cuadro siguiente

Cuadro 5

Lima Metropolitana. PEA total por nivel de empleo, 1975-2004 (cifras relativas)

	Desempleo	Subempleo			Empleo adecuado	Total relativo	Total absoluto
		Total	Horas	Ingresos			
1975	7,4	16,9	13,9	3,0	75,7	100,0	N.D.
1987	4,8	34,9	30,8	4,1	60,3	100,0	2.055.805
1991	6,0	52,6	12,8	39,8	41,5	100,0	3.761.351
1997	8,6	42,0	14,5	27,5	49,4	100,0	3.323.259
2004	10,5	42,8	8,6	34,2	46,7	100,0	3.761.351

Fuente: GAMERO, 2006. En: TOCHE, PAREDES, 2006, p. 259

En una situación de deterioro de la calidad de empleo, de precarización laboral, agravada por la reforma estructural de la década de 1990, el descontento social se podría haber agravado, conduciendo a conflictos generalizados entre el Estado y sus protegidos, las empresas, en un bando y en el otro los trabajadores y las clases medias proletarizadas, pero estos enfrentamientos no se dieron. Los trabajadores aceptaron pasivamente las nuevas condiciones.

En esta aceptación a participar en un proyecto que iba contra sus principios ideológicos proclamados debieron intervenir varios factores, ya descritos anteriormente: la deserción de sus dirigentes intelectuales, reorientados profesionalmente más que desorientados ideológicamente como flamantes consultores y expertos al servicio de bien financiado proyecto neoliberal; por otra parte, los dirigentes y militantes sindicales consecuentes se encontraban acosados desde la izquierda armada, desde la izquierda reconvertida o denominada "izquierda caviar"⁶⁴ y desde el Estado y la derecha empresarial recalcitrante.

⁶⁴ "Izquierda caviar" es una denominación peyorativa surgida en Francia, *gauche caviar*, en tiempos de Francois Mitterrand para señalar izquierdistas de origen social privilegiado y que constituyen la elite de izquierda acusándolos de utilizar un discurso demagógico de compromiso social, pero con una práctica de vida en la cual el abandono de sus principios sociales es la regla. Sin embargo en el Perú el concepto, en cierta medida ha sido asumido positivamente, como lo proclama, por ejemplo, Cesar Hildebrandt (2012) en un hermoso artículo cuyo texto es el siguiente:

Sin embargo, la gran masa de la población fundamentalmente urbana y concentrada en las grandes ciudades costeras, como la capital, Lima, y otras como Trujillo y Arequipa, no manifestaron reacciones de resistencia. Entre algunos factores que favorecieron esa pasividad social, consideramos dos: uno, el clientelismo sistemático que desplegó el gobierno sobre todo en los cinturones de pobreza de las grandes ciudades y, dos, la promoción de una nueva cultura de exitismo individualista o “superación personal”.

Con respecto al clientelismo, Murakami considera que este rasgo del fujimorismo está en sintonía con la conciencia política de los peruanos, quienes dan mayor importancia al

“Por qué estoy con los caviars

Estoy con los caviars porque siempre serán mejores que los coyotes que se les enfrentan. Porque no está mal pensar en la justicia social y, por la noche, tomarse un buen vino. No es un pecado tener una vida decente y desear que los demás también la puedan tener.

El pecado es tener una vida decente y creer que los infelices que no la tienen se la han merecido por flojos, brutos, sucios e ignorantes.

Puede uno escuchar una ópera y aspirar a un mundo en el que escuchar una sea un fenómeno de masas. ¿Ingenuidad? Prefiero la ingenuidad a la lógica de los depredadores.

Tener simpatía por los abusados y las causas aparentemente perdidas: eso es caviarismo militante. Leer a Carson McCullers tirado en una cama: eso es caviarismo en reposo.

Lo que es de pésimo gusto es creer que los privilegios basados en la explotación de las personas y de los recursos deben ser defendidos a balazos. Y eso es lo que piensan los coyotes que odian a los caviars.

Pensar en la igualdad no es imaginar un mundo monocolor. Es pensar, casi cristianamente, que todos tenemos derechos y que la condena de la pobreza no la impuso el destino ni Dios ni el estricto azar sino que proviene de corregibles defectos del sistema social. Eso es caviarismo en su más pura esencia.

Viva el caviarismo que reflexiona sobre lo que pasaría si el mundo invirtiera la décima parte de lo que gasta en armas en aliviar las consecuencias de las hambrunas. Viva el caviarismo que agita el tema del calentamiento global, negado por las petroleras y sus matones escribidores.

Neruda era caviar. | Tchaikovsky era caviar. | Picasso era caviar. | Arthur Niller era caviar. | Flaubert fue jefe de caviars. | Cortázar era caviar. | Susan Sontag era caviar. | Sartre era ultracaviar. | William Faulkner era caviar. | Antonio Machado era caviar. | Bertrand Russell era caviar. | Diego Rivera era caviar. | Camus fue un gran caviar. | Carlos Monsiváis era caviar. | García Márquez es caviar. | Umberto Eco es caviar.

Por algo será.

No se necesita contraer una ideología insidiosa para alejarse de los chillidos de la derecha. Basta tener buen gusto.

¿Quién puede leer sin sentir náuseas a quienes defienden los intereses del dinero y del poder fáctico empleando un lenguaje rebuscado que pretende haber sido extraído de las ciencias exactas?

Ellos no son caviars. Son voceros.

Conozco conservadores respetabilísimos. Pero son una minoría perseguida. La mayoría no ha aprendido la lección y ha vuelto a las peores andadas. Esta mayoría es la derecha pura y dura.

Y habrá siempre un vaho de vulgaridad en la derecha: un toro desangrado en una plaza llena, un eructo macho, una planilla negra, un denuncia de tierras en propiedad comunal.

Ser caviar no tiene nada de malo. Vivir esforzadamente bien y querer que todos los humanos sean dignos de esos estándares no es algo que deba avergonzar a nadie. Lo vergonzoso es darse la gran vida y estar en una cetácea sobremesa donde el tema crucial es cómo hacer negocios rápidos con los chinos.

Caviars del Perú: abandonen su discreción, griten su membresía, sorprendan a quienes los odian. En una palabra: ¡uníos!

resultado que al procedimiento. De aquí surge una conciencia tradicional de la legitimidad, que

[...] no estriba en respetar las reglas y los procedimientos [...] Al contrario, el juicio sobre la legitimidad depende de la capacidad de los políticos para satisfacer las demandas socioeconómicas en las cuales los gobernados están interesados desde la perspectiva de corto plazo. Es decir, se da importancia al resultado que dirigentes políticos capaces y hábiles realicen [...] (MURAKAMI, 2012, p. 128)

Murakami agrega que

[...] el ángulo de la cultura política, interpreta que existe una condición más difícil de superar con miras a la consolidación y profundización de la democracia en el Perú. [...] nuestro punto de vista es distinto del análisis de que, con la crisis económica y la informalización, muchos peruanos debilitaron la autodefinición o la conciencia clasista como trabajadores y dieron prioridad a las actividades personales para sobrevivir más que a las colectivas [...] podemos pensar que la gente común con interés cortoplacista y pragmático tomaba acciones colectivas antes porque las mismas daban fruto concreto, o podía tener la expectativa de este resultado; pero desde la década de 1980 ha cambiado a las acciones personales, ya que las colectivas no han dado resultados concretos. El modo de pensar detrás de las dos distintas actitudes no ha cambiado. (MURAKAMI, 2012, p. 129)

De tal manera, en el núcleo de la cultura política de la población peruana se justifica y es legítimo que entre gobernantes y gobernados se establezcan relaciones clientelistas donde el salvador brinda soluciones inmediatas y a cambio los salvados rinden sumisión y pleitesía. Existe una lógica del fin que justifica los medios y una admiración por el habilidoso que consigue lo que quiere sin importar los principios éticos. Entonces lo que se espera que esos habilidosos respetando el orden jerárquico y los privilegios obtenidos por ellos compartan algunos beneficios con los amigos inmediatos y con el público que los apoya. Este tipo de relación fue establecida y mantenida por el régimen fujimorista durante todo su gobierno.

El otro factor que contribuyó entonces a la pasividad de la población peruana ante las reformas fujimoristas, además de clientelismo y en relación con ella, entonces fue la internalización de la ideología de la superación personal, como estrategia sustitutiva de la solidaridad social o acción colectiva, que se manifestó en dos opciones “sálvese quien pueda” o como dicen en Perú “cada quien baila con su pañuelo” o la otra “hay que estar bien relacionado con el poder” o en el habla popular “quien no llora no mama”. Pero no bastaba solo con tales actitudes de sometimiento. En la década de 1990 es que empiezan a popularizarse dos conceptos clave de la literatura de la autoayuda y la superación personal que fueron muy funcionales y oportunos para que la población peruana acepte las reformas

estructurales y que fueron incorporados luego, al iniciar el segundo milenio, en el contenido curricular de la educación peruana: proactividad y actitud emprendedora, que serán verificados más adelante.

6.5. El proyecto neoliberal fujimorista de “mejoramiento de la calidad” de la educación peruana

En 1994 se crea formalmente el MECEP, Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, oficina financiada e dirigida por el BM, aunque el equipo técnico que lo integraría ya venía cumpliendo funciones desde años antes, cuando el gobierno con financiamiento del BM, los convocó para levantamiento de datos que servirían como insumo para la elaboración de un diagnóstico de la realidad educativa peruana, el cual fue denominado “Diagnóstico General de la Educación (DGE)” y fue publicado en 1993 y con el respaldo del gobierno lo impusieron vertical y dogmáticamente como diagnóstico definitivo y final. El MECEP, aunque adscrito formalmente dentro del Ministerio de Educación, funcionaba paraministerialmente, pues tenía una relación y dependencia fáctica directa directa con su financiadora y asumirá la función de planificación de la educación en el país. Luego con tal sustento técnico el gobierno de Fujimori decretó los lineamientos de política educativa, centrándose en las áreas de desarrollo de infraestructura, gestión administrativa, reforma del currículo y capacitación a docentes en ejercicio.

El gobierno, el BM y el enlace o bisagra entre ellos, el MECEP, concordaban en que no se trataba sólo de hacer reformas superficiales. Se trataba de revolucionar el sistema educativo, lo cual incluía su gestión administrativa, el desarrollo de infraestructura, el mercado estudiantil, su modelo pedagógico. Sin embargo, el poder para la toma de decisiones se restringía a un equipo selecto que sólo él debía pensar y planificar rigurosamente todo el proceso y luego designar, por delegación, a los entes ejecutores colocados siempre en niveles jerárquicos inferiores. Otro problema, como explica Inés Aguerrondo (2005)⁶⁵ para el caso de

⁶⁵ AGUERRONDO, Inés (2005, p. 29): “No obstante, la concepción del lugar que ocupa la educación en el sistema social, su posible incidencia en el desarrollo, etc., condicionó desde el punto de vista ideológico, las concepciones que se manejaron en el área que nos interesa. Uno de los efectos principales ha sido el de la escasa comprehensividad de la definición del objeto a planificar, del cual se desconocieron —en un primer momento— los aspectos que no fueron aprehensibles con los esquemas economicistas. Otro efecto importante ha sido la

latinoamericano en general, fue la concepción economicista de la educación que les inspiraba y guiaba en esa toma de decisiones.

Para ello fueron creados organismos u programas, tales como el INFES ("Instituto Nacional de Infraestructura Educativa y de Salud" creado en la Tercera Disposición Transitoria y Final del Decreto Ley No. 25556, Ley Orgánica del Ministerio de la Presidencia del 11 de junio de 1992) y el PLANCAD ("Plan Nacional de Capacitación Docente", creado en 1995). En 1996 se el servicio educativo a fue sometido a las reglas del mercado (Decreto Legislativo 882), fomentando la privatización de manera indirecta, pues aunque las escuelas públicas no estaban siendo privatizadas, pero si fomentó el establecimiento de escuelas, institutos técnicos y universidades privadas con exoneraciones tributaria, fin lucrativo y manejo empresarial comercial.

En el caso del PLANCAD en el inicio, atendió al nivel de educación primaria, después, desde 1997, amplió sus capacitaciones al nivel de educación inicial y, desde 1998, al nivel de educación secundaria; el programa existió hasta mediados del 2001.

El MECEP estaba conformado por una tecnocracia que pretendía poseer un conocimiento preciso, por lo estadístico y cuantitativo de sus datos, lo cual era un problema metodológico y epistemológico, dado que la educación es un fenómeno esencialmente cualitativo para el cual existe una ciencia propia llamada pedagogía. Sin embargo, los expertos del MECEP eran economistas neoliberales, sociólogos neopositivistas, psicólogos psicométricos y profesores fuera de ejercicio escolar pero si muy vinculados a ONG's dependientes financieramente de fundaciones norteamericanas o europeas privadas o estatales (AID, GTZ, AECI). De allí el énfasis que se puso en la exigencia de medición y contabilización de la realidad educativa. Por otra parte, la tecnocracia del MECEP estaba conformada por expertos que, en su mayoría, provenían de la elite social de Lima, con estudios en escuelas y universidad particulares costosas y exclusivas, con especializaciones y postgrados en universidades extranjeras y con profesiones ajenas a la pedagogía. Por tales razones tuvieron un problema de limitación cognitiva, derivada de sus condiciones personales, que les condujeron a estar social, afectiva, laboral e intelectualmente, distanciados de la realidad educativa peruana y de los docentes

utilización de enfoques y metodologías originadas en el campo económico que ---como la de recursos humanos o la tasa de retorno--- brindaron aproximaciones muy parciales a la planificación educativa."

de escuela pública, que al final de cuentas, eran los verdaderos expertos, por su experiencia profesional, pero que, sin embargo, vinieron a ser participantes mudos, pasivos, considerados simplemente como sujetos incapaces a quienes simplemente había que capacitar con cursillos para su ejercicio en el aula y de ninguna manera estimular económicamente ni fortalecer como científicos educativos.

Los objetivos del MECEP fueron organizados en tres componentes: modernización de la administración, infraestructura educativa y calidad de los procesos de aprendizaje. Desde el primer momento la tecnocracia del MECEP, con un prejuicio negativo de la educación peruana, puso énfasis en la detección de problemas, y no en la identificación de fortalezas. Así detectaron evidentes problemas de infraestructura educativa, de gestión, de diseño curricular y presuntas deficiencias profesionales de los docentes.

Esta revolución educativa implicaba también un cambio de modelo pedagógico, implementando uno funcional a los acuerdos de la UNESCO, al llamado *Informe Delors* y a la doctrina neoliberal, que era las múltiples manifestaciones del mismo paradigma social, económico e ideológico.

Con la premisa de mejorar la calidad educativa, nació el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), sobre el cual han investigado De Belaunde, González y Eguren (DE BELAUNDE, et al, 2013, p. 22-23), las cuales manifiestan que “el NEP no es algo que se gesta en un primer momento como base de las acciones de reforma, sino que se va desarrollando y adaptando progresivamente”, además no existe ningún documento oficial que declare formalmente su instauración, sin embargo este concepto será cotidianamente utilizado para distinguirse del modelo educativo culturalmente vigente, al cual en el MECEP, denominarán despectivamente el “modelo pedagógico tradicional” en el sentido de anacrónico e ineficiente.

Los tecnócratas del MECEP hicieron su propia interpretación, ignorando consciente o inconscientemente otras experiencias pedagógicas, al mismo tiempo en que las críticas profundas en argumentos, pero escasas en número, expuestas por algunos pedagogos peruanos, marginales en el debate oficial e ignorados por el establishment intelectual oficial controlado por las ONG's de investigación y promoción social, como GRADE, TAREA, DESCO, etc. y las universidades privadas de elite como la PUCP y otras que empezaron a interesarse

por lo educativo como fue el caso de la Universidad Del Pacífico, especializada en economía y administración, y la Universidad Cayetano Heredia, especializada en Medicina y Salud, y que rápidamente se incorporaron al esquema financiado por el Banco Mundial, la GTZ, el BID, etc., que muchas veces usaban al Estado simplemente como una ventanilla de pagos de salarios y honorarios.

Algunos sectores intelectuales, representantes del sector mesocrático limeño, principalmente de la izquierda de tercera vía, vinculada a la Pontificia Universidad Católica y a las ONG's, que paralelamente a su colaboración con el proyecto educativo del gobierno y del Banco Mundial, en consultorías y en capacitaciones, actuando "como efectivos interlocutores entre los donantes y el Estado", pero en una situación ambigua de "trabajar 'contra, dentro y para' el Estado" (OLIART, 2011, p. 75-76), sin oponerse a lo sustancial, hicieron críticas sobre algunos aspectos, de las reformas que requerían reajustes, como por ejemplo los temas de la "educación para la paz", descentralización educativa, financiamiento de la educación pública; asimismo hicieron críticas al exagerado individualismo y competitividad en detrimento de valores ciudadanos y solidarios. En general no plantearon objeciones de fondo a los fundamentos teóricos filosóficos, pedagógicos y políticos, que provenían del Banco Mundial, con los cuales en términos generales coincidieron; sus acertadas objeciones se referían sobre todo las acciones del gobierno y del Ministerio de Educación, a cuestiones técnicas, de detalle y a problemas e incongruencias prácticas en la implementación y ejecución de la reforma educativa. Por otra parte las críticas, iban dirigidas directamente a la política ministerial. Estos intelectuales formaron en 1992 del "Foro Educativo". En 1997 elaboraron un documento titulado "*Bases para un acuerdo nacional por la educación peruana*" donde declararon que había algunas cuestiones irrenunciables que se debían dar en una reforma educativa y estas eran educación obligatoria de 13 años, aumento del presupuesto nacional para educación, descentralización de la gestión educativa, creación de un sistema de acreditación de calidad, reforma universitaria, revaloración de la función docente, creación de un consejo nacional de la educación, deber educador de los medios de comunicación. Según CUENCA (2013, p. 34-38) estos intelectuales de la educación se convirtieron en una resistencia crítica contra la política educativa fujimorista.

Tenemos otra interpretación. Explicamos. Este sector de intelectuales, *oenegistas*, de pasado de izquierda y presente tecnocrático y neoliberal al parecer no habría constituido realmente

una resistencia al modelo educativo financiado por el BM, sino más bien es posible que haya sido cooptado por este organismo financiero como un discreto aliado para cumplir varias funciones: (1) presionar a los políticos del gobierno y contrapesar a la burocracia ministerial para que ejecuten el proyecto siguiendo los procedimientos técnicos, (2) dar una imagen académica y nacional al modelo importado y generado en despachos bancarios, (3) generar en la sociedad civil una corriente de opinión pública favorable a la reforma, (4) contrarrestar al Movimiento Pedagógico Popular constituido por los militantes del sindicato magisterial altamente politizados y por profesores de escuela que hacían oposición crítica. Para afirmar que hubo un sector tecnocrático que participó como aliado externo del BM en su política educativa, nos apoyamos en suspicaces observaciones recogidas por Patricia Oliart, donde muestra las ambigüedades de los intelectuales que se decían de izquierda pero trabajaban directa o indirectamente para el BM

En el caso del Perú, el Banco era raramente mencionado como un actor en el proceso. Los planteamientos ‘aparecían’ en algunos medios de prensa y se discutían en medios académicos o de la ‘sociedad civil’ sin autoría clara, como temas que estaban simplemente dados. Esto no era así en el ministerio, donde el BM y cada uno de los donantes tenían un perfil claro. Pero en los medios y en el comentario político de los observadores, le Banco era mencionado solamente cuando se firmaba un préstamo. Inclusive los analistas mejor informados no se referían a él, como tampoco mencionaban a las agencias involucradas cuando se trataba de comentar los cambios propuestos por el Ministerio de Educación. Un claro ejemplo de esta manera de obviar el papel central del BM en este proceso es el libro *Educación: retos y esperanzas*, que recoge los resultados de una reunión realizada en 1996 entre [...] reconocidos especialistas en el tema educativo. El volumen en cuestión discute la agenda que debía seguirse con el argumento de que otros países de la región atravesaban los mismos cambios. Sin embargo, no hay referencia a la autoría de esas medidas, su pertinencia, su historia; parece haber más bien un acuerdo básico entre los participantes de esta discusión con los lineamientos del BM, pero el proceso a través del cual se crea ese consenso (¿o tal vez una apropiación selectiva?) no es discutido ni comentado.” (OLIART, 2011, p. 80-81)

En tanto el punto de vista de Ricardo Cuenca que presenta una imagen de tales intelectuales como críticos del proyecto de reforma educativa no parece correcta, pues concentra su atención en la crítica que estos intelectuales hacían al gobierno y al ministerio de educación por la forma incorrecta en que implementaba en plan de reforma, pero desconoce que estos intelectuales no formularon críticas a los fundamentos de la política educativa en sí misma, no hicieron críticas con fondo teórico, no cuestionaron ni se opusieron a la injerencia de una institución bancaria internacional en la política educativa nacional ni discreparon con el hecho de que fueran criterios económicos los que orientaran los temas pedagógicos.

A diferencia del sector aparentemente crítico organizado en torno al Foro Educativo, surgió otro sector crítico, menos visible, no reconocido por el Estado, pero más radical y por lo mismo marginado de los espacios de discusión del *establishment* cultural peruano. Estos eran pedagogos principalmente vinculados por su formación al estamento magisterial, alumnos y profesores en las facultades de educación de las universidades públicas y en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) provincianos, muchos de ellos participantes militantes en los movimientos sociales de base popular y sindical, maestros de escuela o profesores de universidades nacionales, bastante influidos sea por la izquierda marxista y o por la teología de la liberación. Ellos constituyeron informalmente un “Movimiento Pedagógico, una asociación de profesores universitarios, de ISP, maestros de escuela, miembros de ONG y estudiantes de educación [...]” (OLIART, 2011, p. 115-116) que realizaban encuentros de análisis de la realidad educativa y discusión de propuestas alternativas, aunque no tuvieron el reconocimiento del gobierno ni recibieron la colaboración del otro grupo alternativo, el Foro Educativo. Este movimiento crítico organizaba sus propias capacitaciones, alternativas a las del gobierno y de las ONG’s que actuaban como “entes ejecutores” tercerizados para la ejecución del PLANCAD; entre los invitados como conferencistas a estas capacitaciones de resistencia intelectual magisterial eran posible encontrar a intelectuales críticos y marginales como Walter Peñaloza Ramella, Alejandro Cussianovich, Pedro Ortiz Cabanillas, Juan Rivera Palomino, Emilio Morillo Miranda, Virgilio Mendo, todos ellos profesores universitarios, la mayoría formados en la carrera de pedagogía, y autores de trabajos académicos de reducida difusión ---debido a la precariedad de sus condiciones de producción académica y a sus publicaciones de bajo costo, autoeditadas y con escasa circulación en los ámbitos académicos oficiales--- donde formularon críticas sustanciales a los fundamentos teóricos de la reforma, enfrentándose con ello al pensamiento hegemónico tecnocrático, pues consideraban que el gobierno y sus tecnócratas habían distorsionado y descontextualizando absurdamente la pedagogía constructivista o cómo estaban utilizando dogmáticamente conceptos como los de “competencia pedagógica” o cómo estaban entendiendo de manera muy estrecha el rol del profesor como facilitador de aprendizajes. Los tecnócratas del MECEP y el PLANCAD ni respondieron ni hicieron eco de estas objeciones críticas en sus capacitaciones masivas a profesores. Tal vez el objetivo de la tecnocracia no era afianzar e bagaje intelectual de los profesores, sino obedecer directivas del Banco Mundial y de las corporaciones *parceras* internacionales, además de exigir sumisión y adoctrinar a la *masa* de los profesores en el

dogma pedagógico *constructivista* y capacitarlos mediocrementemente en procedimientos estandarizados de técnica didáctica.

Los teóricos que en el MECEP acostumbraban nombrar, muchas veces de modo casi ritual, para fundamentar la solidez teórica del NEP eran autores de la psicología cognitiva y de la pedagogía constructivista como Bruner, Piaget, Ausubel, Gagné y Vygotsky. Sin embargo en las fuentes bibliográficas y en las citas de sus informes y manuales lo que se percibe es que había un consumo directo de los textos de intérpretes y divulgadores españoles y norteamericanos del cognitivismo y del constructivismo, y no necesariamente una lectura directa de los teóricos clásicos a los cuales se aludía.

El NEP propuso un nuevo modelo pedagógico para su aplicación en las aulas escolares, lo cual exigía a los docentes un cambio de ideas, filosofía y métodos educativos, según decían, más adecuado a los nuevos tiempos caracterizados por la globalización y la sociedad del conocimiento, por el libre mercado y la competitividad, por la velocidad de los cambios y por la redefinición del trabajo y la producción. Así en el NEP se identificaban como componentes de la “buenas prácticas educativas” los siguientes factores:

- En la sociedad de la información y la tecnología globalizadas el conocimiento cambia constantemente. Ya no se trataba, entonces, de repetir mecánicamente una serie de contenidos desfasados. Este rasgo nos muestra que en el pensamiento del MECEP existía la creencia de que el pasado, lo histórico, era una realidad caduca que ya debía ser superada, ante lo nuevo, lo contemporáneo, lo mejor.
- El aprendizaje es consecuencia de las interacciones de los estudiantes con situaciones significativas y sus saberes previos en contextos de interacción con otros estudiantes mediante actividades realizadas en equipos en pos de un producto que evidencie el aprendizaje. En la creencia del MECEP el aprendizaje debía ser necesariamente mediante métodos activos.
- El estudiante es el constructor de su conocimiento, por tanto el énfasis se pone en el aprendizaje activo, no en la enseñanza, que en la creencia de los expertos del MECEP pone al estudiante en una situación de espectador pasivo. Para el MECEP el estudiante debe ser un emprendedor, es decir un sujeto con iniciativa autónoma, que solo está esperando la

motivación para empezar a actuar y aprender las competencias que lo harán competitivo en la vida.

- Las materias deben integrarse en áreas de conocimiento y aprenderse, no como saberes teóricos, los cuales en la creencia del MECEP y de los diseñadores del PLANCAD eran saberes eruditos e improductivos, sino para el logro de las competencias prácticas para ser competentes en la vida, por tal razón es que empezó una progresiva reducción de horas para el desarrollo de cursos humanistas (filosofía, psicología, lógica, arte), los cuales en la creencia del MECEP cuasi inútiles para la vida social y productiva que demandan capacidad para actuar con eficiencia y eficacia.

- El docente no debe enseñar, debe asumir un rol de mediador en los aprendizajes de sus alumnos: guía, facilita y promueve sus aprendizajes. Asimismo, el docente tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje y las necesidades de sus estudiantes. El docente facilita el autodescubrimiento por el estudiante de sus saberes previos y le proporciona situaciones significativas motivadoras y activadoras de su pensamiento crítico.

- Los docentes deben planificar detalladamente la clase en un formato y documento denominado “Plan de sesión de aprendizaje”, el cual ya venía prediseñado por los expertos del MECEP, para que lo profesor, siguiendo instrucciones muy precisas, lo rellenara con actividades que seguían una secuencia invariable, rigurosa, ritual y cronometrada. Este plan, supuestamente ayudaría a los docentes a optimizar el uso del tiempo en el aula, pues en la creencia de la gente del MECEP, los profesores desperdiciaban el tiempo en actividades que no correspondían a lo que debe ser el contenido de una sesión de aprendizaje, además sus clases eran improvisadas y desordenadas. Además el docente debía organizar el trabajo en grupo de los estudiantes como estrategia necesaria y fundamental de aprendizaje.

Para De Belaunde, González y Aguirre,

[...] como puede verse, se trata de un enfoque pedagógico a la medida de los organismos internacionales y de las necesidades propias de la globalización, pero muy lejano de las escuelas, los profesores y los estudiantes peruanos. El NEP implicaba plantear un cambio ideológico y estructural en los actores educativos que hubiera requerido preguntarse qué esperaban los padres de familia y cuáles eran las condiciones para que los docentes aceptaran estos cambios de manera positiva, aspectos a los que no se les dio la suficiente importancia en los años de vigencia del MECEP. (DE BELAUNDE, et al, 2013, p. 23)

Como podrá notarse en el MECEP existía una visión esquemática, maniquea y polarizada de la educación, donde no había términos medios entre lo nuevo y lo viejo, entre la educación moderna y la educación tradicional, entre el “buen” y el “mal” profesor, entre el nuevo e inmejorable enfoque “constructivista” y el caduco y desechable enfoque pedagógico “conductista”. Para estos expertos ---cuyo lenguaje estaba lleno de clichés, frases hechas y afirmaciones dogmáticas, en lugar de discursos teóricos dubitables y susceptibles de crítica racional--- la educación tradicional equivalía a decir educación conductista, educación memorista, carente de significado y motivación, educación tediosa, aburrida, inútil, desfasada e ineficiente donde el estudiante era un mero receptor pasivo de información no significativa. En tanto “nuevo enfoque pedagógico” significaba constructivismo, descubrimiento, razonamiento, significatividad, educación motivadora, entretenida, interesante, donde el estudiante es el constructor activo, un emprendedor intelectual, con ayuda del profesor, de su conocimiento con significado valioso para él.

Se hizo una oposición entre el novedoso y buen modelo pedagógico constructivista y el “currículo por competencias” como el único pertinente para la nueva era de la globalización, de la tercera ola y los cambios sin término, y el “tradicional” y mal modelo pedagógico conductista y su “currículo por objetivos” inservible para la nueva era de la globalización. Estos eran los términos y el discurso de la época, propios de un momento de alumbramiento de una tecnología nueva y de renacimiento y radicalización de un modelo económico de libre mercado salvaje, pero que no necesariamente implicaba cambios en la estructura social ni una mayor equidad en la distribución de la riqueza, ni siquiera cambios en el orden político nacional ni mundial que indicaran una mayor democratización de los Estados. Lógicamente, el NEP, tan lleno de prejuicios y de estereotipos negativos sobre la forma de trabajo que realizaban los profesores y de desprecio de sus ideas pedagógicas e incluso ideas políticas que además eran compartidas por las familias tenía que causar resistencia masiva entre el magisterio peruano, más aún cuando el modelo que les imponían como superior y optimo, cuando ellos lo intentaban aplicar en sus aulas, no funcionaba sea porque la cultura de los estudiantes no era receptiva a ese nuevo trato o por que el Estado no dotaba a los profesores de las condiciones materiales necesarias para que esos cambios pudieran tener más posibilidades de funcionar o porque de manera simplista y fragmentarias el MECEP reducía a cuestiones pedagógicas “las particularidades históricas y sociales del país en general y del

magisterio en particular” (DE BELAUNDE, et al, 2013, p. 29). Ante estos reclamos y críticas de los profesores, fundadas en su experiencia y la de los colegas, sobre la imposibilidad de aplicar en el modelo en la práctica docente y del intensificación del trabajo docente, oneroso para ellos pero no reconocidas remunerativamente por el Estado, lo que atinaban a responder los capacitadores, los tecnócratas y los intelectuales oficiosos era que el NEP era bueno y funcional, pero que los profesores todavía no habían aprendido a aplicarlo adecuadamente y que ese aprendizaje tomaría mucho tiempo. Es decir, lejos de asumir una actitud autocrítica, los tecnócratas achacaban toda la responsabilidad del fracaso o deficiencias del modelo a la incapacidad de los profesores. Como un ejemplo de la actitud autoexoneradora de errores de los funcionarios del MECEP, citamos un documento emitido por ellos

Los sistemas educativos, sobre todo en períodos de reforma, buscan monitorear el cumplimiento de las metas. Para ello se han utilizado comúnmente indicadores de insumos y de resultados que permiten evaluar los objetivos definidos en ese ámbito. Entre otras cosas, tales indicadores brindan información acerca del tamaño de la brecha entre lo deseado y lo efectivamente logrado; permiten identificar problemas, analizar la efectividad de las políticas, programas y proyectos, y obtener información relacionada con el mejoramiento de las condiciones escolares.

Sin embargo, la visión desde los insumos empleados y los resultados es insuficiente para entender de manera integral lo que sucede en el sistema educativo. Por ejemplo, una escuela puede tener recursos de infraestructura y materiales educativos adecuados (insumos), pero sus alumnos obtienen malos resultados en pruebas de aprendizaje porque los docentes no han utilizado plenamente estos insumos. Surge entonces la necesidad de definir indicadores que brinden información acerca de los procesos que tienen lugar en la escuela. Así se identificarán las causas y posibles soluciones a los problemas. (GALINDO, 2002. En: RODRIGUEZ, VARGAS, 2002, p. 14-15)

Es decir estos expertos no se plantean la posibilidad de los “recursos de infraestructura y materiales educativos adecuados (insumos)” no sean realmente los “adecuados”. El autor del informe acepta como un hecho fuera de discusión que los insumos considerados por los expertos son los adecuados. Entonces, si los “alumnos obtienen malos resultados en pruebas de aprendizaje” debe ser “porque los docentes no han utilizado plenamente estos insumos”. En conclusión, hay que investigar que están haciendo los profesores en sus aulas, de allí “la necesidad de definir indicadores que brinden información acerca de los procesos que tienen lugar en la escuela”. Según este razonamiento mecepista “Así se identificarán las causas y posibles soluciones a los problemas”. En el método de análisis de resultados, como se puede ver, los expertos no practican la autoevaluación, de ninguna manera pone en duda la calidad de su criterio de expertos, el cual, suponemos, ellos consideraban infalible. Este tipo de

razonamiento es una incoherencia evidente, pues ellos en sus manuales de capacitación insistían enfáticamente en que los profesores de aula luego de cada sesión de aula se sometieran a una concienzuda y metódica autoevaluación.

En realidad, podemos percibir que detrás del NEP estaba una visión del mundo proveniente directa e inmediatamente del BM, pero que indirectamente proviene de la ideología neoliberal, y es que vivimos, fatalmente, en tiempos de cambios indetenibles e invencibles, que, racionalmente, es imposible pronosticar hacia donde nos llevan, pero que nos exigen flexibilidad y e iniciativa de adaptación pero sin critica ni cuestionamiento al orden que se va configurando con estos cambios tecnológicos y económicos. En tal contexto la función de la educación no es desarrollar la racionalidad ni la capacidad crítica y de cuestionamiento ético, sino la capacidad de actuar competitivamente, de emprender proyectos para adaptarse materialmente al orden económico con la finalidad de lograr el éxito personal en un escenario de sociedad de mercado, donde las personas son individuos que se espera que sean competentes para competir en un mercado donde todos adquieren u ofrecen todo tipo de bienes tangibles e intangibles.

Si bien es cierto que como lo dice Patricia Oliart que

La reforma de los años noventa ha fracasado”, aunque nunca los responsables de ella, gestores y operadores, han reconocido abiertamente su fracaso, dejó su huella profunda. En primer lugar el estudiante adquirió una centralidad formal que antes no tenía y el profesor fue desplazado a un rol de presunto facilitador, todo en el ámbito de la escenificación con fines de supervisión a los docentes, ficción que acaba una vez que el supervisor se retira del aula.

La relaciones de autoridad dentro del aula se debilitaron, mas no en el ámbito educativo. El autoritarismo se encarna en el rol del supervisor que observa, amonesta e indica al profesor como “debe” planificar y desarrollar una “sesión de aprendizaje significativo. (OLIART, 2011, p. 110)

Asimismo, al dejar al profesor con las manos atadas para desarrollar iniciativas didácticas propias y autónomas y obligarlo a aplicar ritualmente un enfoque pedagógico, que comprendía bien, pero con el cual no se identificaba intelectualmente, la calidad del aprendizaje descendió, lo cual ha quedado evidenciado

A partir de 1996, el Perú inició su participación en evaluaciones estandarizadas internacionales del aprendizaje estudiantil (como PISA, LLECE o SERCE). [...] Tanto en las evaluaciones internacionales como en las nacionales, los resultados de los estudiantes peruanos estuvieron

por debajo de lo que correspondía a sus grados, tanto así que durante algunos años los resultados de las pruebas no fueron difundidos públicamente. (DE BELAUNDE, et al, 2013, p. 46)

El modelo educativo diseñado por el MECEP, durante la década fujimorista se implementó de manera parcial y fragmentaria, a manera de planes piloto y experimentos que abarcaron a grados específicos de la educación básica, el problema fue que estas ideas de los expertos del mecepistas, aun con la conciencia de que eran proyectos en fase experimental, sin la suficiente revisión, verificación y discusión fueron impuestos a los profesores para su aplicación a nivel nacional. Como ya lo ha mostrado Oliart, en realidad no era del interés del BM, del BID y otros financiadores de estos proyectos estandarizados para toda la región latinoamericana y sin la suficiente experimentación, invertir en evaluaciones serias, prolongadas, profundas e imparciales tales aventuras tecnocráticas. Como ya lo hemos anotado anteriormente, cuando hemos analizado el neoliberalismo, esta concepción ideológica se caracteriza por su dogmatismo reacio a críticas de fondo y evaluaciones imparciales de sus resultados. Al parecer, para el BM se trataba de divulgar su agenda neoliberal con gastos compartidos, una parte asumidos por el Estado con sus recursos propios y con préstamos onerosos de las financieras internacionales y la otra parte del gasto asumido directamente por la agencia financiera internacional.

Lo cierto es que durante el régimen fujimorista se preparó el camino de la reforma educativa peruana, se inició el proceso y se sentaron las bases del proyecto educativo neoliberal estándar adaptándolo al Perú, pero este sería radicalizado a partir del siglo XXI, con los nuevos gobiernos postfujimoristas, los cuales lo van a especificar y diversificar, sobre todo el aspecto de los contenidos curriculares para todos los niveles de educación básica.

¿Qué logró la reforma fujimorista de la educación? En primer lugar crearon un sistema burocrático ministerial funcional a las necesidades de la reforma, por ejemplo, se consiguió la uniformidad de ideas y criterios a nivel de la cúpula ministerial y los mandos medios, se grabaron en piedra los siguientes principios:

-Gestión y administración del sistema en base a la planificación empresarial (en el argot gerencial, “planificación estratégica”) en todas las dependencias ministeriales, control mediante información y medición milimétrica del proceso, evaluación del proceso con resultados cuantificables.

-La concepción neoliberal de la educación como una actividad técnica orientada al desarrollo de personas competentes para adaptarse y funcionar sin resistencia en el nuevo orden globalizado entendido como un sistema altamente mercantilizado, competitivo y tecnologizado.

-Se desarrolló mínimamente una infraestructura escolar, mediante la edificación de locales escolares, pero que finalmente degeneró en denuncias de clientelismo político y sobrevaluación de las construcciones.

-Asimismo, mediante programas como el PLANCAD, se logró naturalizar entre los profesores el lenguaje de la pedagogía constructivista, declarando repetitivamente que las fuentes teóricas eran Lev Vigotsky, Jean Piaget, Jerome Brunner, Ausubel, y también Novak, Bandura y Roeders, aunque ni los textos originales de estos autores fueron editados ni divulgados en el Perú, con la excepción de Roeders. Por lo general, cuando se reproducían textos sobre el constructivismo con fines de capacitación eran los escritos de divulgación de autores españoles como Cesar Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia, Enrique Valls (COLL, et al., 1992), quienes reducían todo aprendizaje a la esquemática clasificación de “aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales”.

-Sobrevaloración de las TIC, de los organizadores gráficos de la información (mapas de conceptos), del trabajo grupal y de la ambientación de las aulas, a tal punto que tanto en las aulas escolares como en las capacitaciones, la tónica del desarrollo de estas debía centrarse en la lectura rápida de textos breves, fragmentarios y descontextualizados y la correspondiente elaboración grupal de gráficos de ideas, preferentemente el mapa conceptual.

-Obsesión por la hiperplanificación cronométrica y detallista de las actividades, aunque en la experiencia de los profesores, esta difícilmente funciona en la realidad social, cultural y afectiva de las aulas peruanas y latinoamericanas, caracterizadas por su una gran diversidad social y cultural y por la cantidad masiva de estudiantes.

-Exigencia constante a los profesores de que en cada clase se debía seguir una secuencia rígida que implicaba los siguientes pasos invariables: saludo emotivo, motivación, pregunta

significativa, recojo de saberes previos, actividad de producción grupal concreta, física y evidente, evaluación, metacognición. Además, no se debía desperdiciar ni un minuto.

Es dentro del contexto de la alianza política y las coincidencias ideológicas entre el Banco Mundial y otros organismo financieros internacionales, el régimen fujimorista y un sector de la intelectualidad peruana, diferenciado socialmente, que se instauró el ideario neoliberal en el sistema educativo peruano.

Capítulo VII

“ECONOMÍA DE MERCADO PARA TODOS... LOS EMPRENDEDORES”: LA IDEA NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI

La sociedad peruana en los últimos cuarenta años ha cambiado intensamente. De haber sido un país con un abismo étnico-económico-político profundo que separaba a dos mundos humanos dentro del mismo país: los blancos y los indios, los urbanos y los campesinos, los modernos y los primitivos, los ricos y los pobres, los amos y los siervos, en el curso de los últimos cuarenta años fue reduciendo su brecha no porque haya existido una política intencional de desarrollo social, sino por la misma fuerza de los acontecimientos históricos internos y externos.

7.1. El nuevo rostro del Perú de los noventa: Lima andinizada

Perú posiblemente sea el país más centralizado de Latinoamérica. La mayor ciudad en extensión y la más importante demográfica y económicamente es Lima, la capital del Perú desde hace quinientos años cuando el conquistador español Francisco Pizarro la fundó como Ciudad de los Reyes, por ser el 18 de enero de 1535. Concentra ocho millones y medio de habitantes del total de 32 millones que tiene el Perú.

Para entender la imagen que el bloque neoliberal ha dibujado del Perú de entonces (y de hoy) y que utilizó para sustentar la implementación de su proyecto ideológico en la educación peruana, tan centrada en un mitificado personaje denominado “el emprendedor”, es

necesario entender los cambios que se están dando en Lima a la luz de los estudios sociológicos, antropológicos, económicos y estadísticos.

Estos estudios demostraron que en tiempos previos a la década de 1990 o dentro de ella se había dado una dinámica que hizo de Lima y de las ciudades secundarias del Perú, crisoles de donde se fundían tradiciones culturales y étnicas tradicionalmente antagónicas, la de raíz europea y la de raíz indígena principalmente, conformando una sociedad con gran movilidad social de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, surgiendo con ello nuevos actores sociales, que antes habían sido invisibilizados, marginados, discriminados y explotados.

En la segunda mitad del siglo XX, los peruanos indígenas aceleraron su migración a las ciudades adquiriendo presencia progresiva, presionando al orden tradicional y a la elite criollo-mestiza para conseguir su inclusión de manera desbordada y desordenada, pero efectiva, consiguiendo con ello cierto grado de democratización, al mismo tiempo transformaban su propia cultura, construyendo una nueva cultura, sincrética, paralela a la oficial y dominante y que progresivamente fue ganando territorio geográfico, reconocimiento moral, poder económico y participación política, aunque todo ello, sin una conciencia clara de su particularidad, identidad, intereses, y autonomía. Frente a una sociedad con cultura colonial, ellos han ido construyendo una cultura auténtica, aun cuando no plenamente consciente ni autónoma y mucho menos liberada.

El estudio pionero en esta línea de investigación es *Desborde popular y crisis del Estado: El nuevo rostro del Perú en la década de 1980* (1984) del antropólogo de centro izquierda José Matos Mar. Desde la óptica de la sociología, el autor ofrece un diagnóstico de las transformaciones que ha sufrido el Perú en las cuatro décadas anteriores hasta 1980, siendo la migración del campo a la ciudad, la migración de los indígenas andinos a las ciudades criollas, el fenómeno que ha desbordado al Estado criollo y tradicional. Ha surgido un sector popular urbano en ascenso económico y emergencia social, que a manera de masa social, ha ido creando sus propios espacios, manifiesta sus demandas y exige reconocimiento y está transformando el país, forzando su democratización, siempre resistida por las élites, y que podría ser el germen de una nueva sociedad más igualitaria y socialista.

El otro sendero: La revolución informal (1986), del economista neoliberal Hernando de Soto en colaboración con Enrique Ghersi y Mario Ghibellini, es un estudio de la economía informal urbana que ha ido surgiendo progresivamente en el Perú como el resultado de las migraciones de las masas indígenas a las ciudades, atraídas por los privilegios que otorga el centralismo a quienes logran sobrevivir y prosperar en ellas, formal o, la mayoría de las veces, informalmente. La tesis del libro es que existe un circuito mercantil informal, subterráneo y muy poderoso, que está superando y desplazando a la economía formal. La existencia de la informalidad se explica por las trabas burocráticas del Estado peruano que impiden que el pequeño empresario emergente pueda formalizarse. La informalidad es una solución práctica y barata, pero vista a la distancia tiene consecuencias negativas, por ejemplo, vista a la distancia, tiene un alto costo pues impide que el pequeño empresario pueda crecer, por ejemplo titulando sus propiedades y convirtiéndolas en garantía para acceder a fuentes de financiamiento bancario legal. Esta informalidad entonces impide la dinamización del sistema bancario y el aumento de tributación al Estado. Estos informales son el germen de un nuevo capitalismo, democrático, popular, inclusivo y peruano, gestado por los informales y que requiere de un Estado que permita la liberación ordenada de las fuerzas del mercado.

En *Los caballos de Troya de los invasores: Estrategias campesinas en la conquista de la gran Lima* (1987), de los antropólogos de centro izquierda Jürgen Golte y Norma Adams, muestran que la Lima colonial y criolla ya no existe más. Hoy, es una ciudad cobriza, de migrantes indígenas y mestizos andinos que buscan su bienestar económico, se adaptan al nuevo medio urbano, occidental y criollo. Al mismo tiempo pero, no renuncian al bagaje cultural – tradiciones, costumbres y estrategias-- de sus pueblos originarios, logrando con ello una optimización de su inserción en la gran urbe limeña y generando con ello, una nueva cultura sincrética, mestiza o chola, que ya no es indígena ni es criolla, pero es más auténtica, nacional y democrática.

El laberinto de la choledad (1992), escrito por Guillermo Nugent, muestra que la migración del campo a la ciudad ha puesto en el escenario social y cultural peruano, en el rol protagónico a un actor que antes era considerado un extra: el indígena, marginado y despreciado, pero que contemporáneamente ya no es considerado más como tal. Hoy, es como “cholo”, como un habitante urbano pero que culturalmente ya no es indígena ni es criollo. Es como un sector sincrético, intermedio como el mestizo, presente y que por tanto tienen que ser reconocido,

aceptado e incluido, pero no tenemos muy claro. Allí está el laberinto o confusión que aqueja a la sociedad, si el cholo es más próximo a lo occidental o a lo indígena o es una naturaleza nueva en cuyo caso la proximidad cultural a una u otra fuente sería irrelevante.

Ciudad de los Reyes, de los Chávez, de los Quispe (2005), escrito por los expertos en administración, negocios y marketing, Rolando Arellano y David Burgos, muestra como los migrantes, otrora campesinos, han ido adecuándose armoniosamente y sin resistencias ni conflicto al orden social y económico urbano. Al mismo tiempo, todavía, lo han ido modificando, para facilitarse a sí mismos la adaptación, han ido asumiendo los estilos de vida occidentales y criollos, y lejos de construir un orden paralelo o alternativo, se han incluido sin pedir permiso a las elites y aspiran a ser empresarios capitalistas, profesionales exitosos y en trabajadores calificados. Muchos ya han hecho realidad esta aspiración y otros van en camino de hacerlo. Estos son la nueva clase media chola y consumidora del Perú, que ha dado una nueva fuerza y vigor al capitalismo peruano.

Hemos elegido los cuatro libros arriba sumillados para mostrar las coincidencias y perspectivas a futuro que nos muestran, cada uno desde una perspectiva profesional e ideológica diferente. Así encontramos que todos ellos coinciden en la constatación de que en el Perú ha surgido una nueva sociedad, como resultado de la migraciones del campesinos indígenas a las ciudades criollas y mestizas peruanas, este hecho que fue la consecuencia de un excesivo centralismo económico, que condena hasta hoy al campo y a las provincias al indefinido subdesarrollo. El fenómeno de la migración a dado origen a una nueva sociedad y a un nuevo individuo y aquí empiezan las diferencias entre los autores referidos.

Los estudios *Desborde popular*, *Los caballos de Troya de los invasores* y *Laberinto de la choledad* centran su enfoque en lo social y en la comunidad y perciben la situación de los vínculos de solidaridad y organización comunitaria y la posibilidad de la construcción colectiva de una nueva cultura más democrática. Estos estudios, sin perder su rigurosidad académica, insinúan una esperanza en que la sociedad peruana se democratice y las relaciones sociales sean de mayor igualdad y reconocimiento. Para ellos se están construyendo el Perú auténtico, es decir una sociedad más democrática y con mayor autenticidad cultural.

En cambio, los estudios *El otro sendero* y *La ciudad de los Reyes, de los Chávez, de los Quispe...* centran su enfoque en lo individual y en las aspiraciones económicas de las personas, en el potencial empresarial, y perciben los obstáculos y oportunidades de crecimiento económico capitalista que se dan en una sociedad urbanizada y mercantilizada acelerada y caoticamente. Podríamos decir que estos también son estudios que no pierden su rigurosidad académica, pero insinúan una apología del capitalismo popular como el crisol donde se construye el nuevo Perú moderno. El Perú para estos autores es un país donde los emprendedores están transformando el rostro de la sociedad, aunque no queda claro si también están transformando el alma.

7.2. El camino del “líder emprendedor”, arquitecto del nuevo Perú

De nuestra parte, podemos decir que los conceptos de proactividad y emprendedorismo responden, aplicando categorías de análisis marxistas, a la realidad de aumento de la intensidad del trabajo, debido al objetivo empresarial de bajar costos de producción y aumentar utilidades a costa de salarios y del otro lado, del lado del trabajador, la necesidad de sobrevivir con ingresos precarios y de no perder el empleo o generar su propio empleo.

La intensificación laboral en el Perú de la década de 1990 se manifestó en el aumento ilegal y permitido de la jornada laboral, mediante la modalidad de horas extras obligatorias y no remuneradas, extensión del trabajo en días no laborables, siendo ello posible debido a la inestabilidad e inseguridad laboral fomentada por la profusión de los contratos de trabajo temporales, que ponían al trabajador bajo riesgo permanente de despido y desempleo, lo cual es grave y podría ser irremediable en un contexto de desempleo y existencia, en términos marxistas, de un gran ejército de reserva laboral.

En tal estado de cosas era muy oportuno promover la personalidad proactiva⁶⁶, pues está significaba en la interpretación de los psicólogos organizacionales que el responsable de su

⁶⁶ Consultamos a SALESSI y OMAR (2017, p. 88) para una definición de proactividad: “Con base en estas categorías lingüísticas es posible inferir que la concepción de proactividad [...] presenta cuatro notas distintivas. En primer lugar, es comprendida como un constructo de naturaleza comportamental antes que disposicional. En segundo lugar, es definida en los términos de un proceso motivacional auto-iniciado en lugar de una acción requerida o coaccionada. En tercer lugar, se concibe como un comportamiento centrado en el futuro (relacionado con la anticipación de oportunidades o problemas) y orientado a producir cambios (en uno mismo, en el contexto o en

futuro laboral, en cualquier caso, es el sujeto y nadie más que él. Por tanto los factores socioeconómicos, culturales y políticos no tienen mayor relevancia en las condiciones de vida personales. Si son relevantes las actitudes ante la vida, incluso más que el razonamiento lógico y frío, pues ellas inspiran las decisiones personales. La automotivación y la consiguiente acción entusiasta son factores más importantes para la proactividad que el análisis crítico y el cálculo racional. Por tanto ante situaciones como la intensificación abusiva e ilegal del trabajo, más que reclamos y protestas, caben reacciones positivas como el entusiasmo para producir más y la identificación y compromiso con los fines empresariales. El empresario fue visto como el arquetipo de hombre proactivo, pues no se queja ante la adversidad, pues para él esta no existe, es simplemente cambio inevitable e indetenible, el cual se asume y al cual el hombre individualmente y la sociedad deben adecuarse optimistamente. El hombre proactivo es un guerrero, es un luchador, es el superhombre individualista y valiente, como lo hubo descrito la neoliberal Ayn Rand en su novela *“La rebelión de Atlas”*. El hombre proactivo piensa que el éxito depende exclusivamente de la fortaleza del espíritu y de la habilidad individual. Cada hombre, si no es parte de la solución es el problema, por tanto no se trata de identificar a los responsables de los problemas, sino de asumir estos como responsabilidad personal y autorresponsabilizarse. En realidad no existen los problemas ni la adversidad, son una ilusión subjetiva, provocada por el miedo y la inseguridad; lo que hay son cambios y consiguientemente nuevas oportunidades que sólo los proactivos, en tanto automotivados, podrán aprovechar, pues tal estado psicológico optimista facilita que se desarrolle el talento visionario que permitirá que, donde los “pesimistas” y “conformistas”, ven problemas, los individuos proactivos puedan ver “oportunidades”. Es decir como dice irónicamente Javier Pizarro Romero (2016) “todo está en la mente” o como lo dice un texto publicitario anónimo de esos que circulan en diversos formatos y medios y suenan a cliché “No son tan importantes las circunstancias externas que nos afectan, como la manera de que nosotros nos enfrentamos a ellas; los ojos con que las miramos” (ESCUELA DE VERANO PARA DOCENTES, sin fecha: publicidad electrónica). El pensamiento positivo para justificar sin juzgar y la flexibilidad para autogestionarse en la incertidumbre son rasgos de la proactividad.

los demás). Finalmente, antes que circunscribirse a un tipo particular de conducta, la proactividad es susceptible de asumir diversas formas específicas.”

El concepto de “proactividad” si bien estaba presente en el espíritu de las campañas psicosociales neoliberales, pero su denominación nunca fue explícita ni muy popular; la idea se difundió masivamente en la sociedad peruana, pero el uso técnico del termino quedó restringido al ámbito de las capacitaciones profesionales y manuales y guías con tales fines. Fue y es un concepto especialmente muy usado en el ámbito profesional de los psicólogos organizacionales y educativos y entre los docentes. Otro concepto complementario a aquel, pero que sería mucho más popular y poderoso en términos psicosociales, debido a que es más concretamente rentable, es el “emprendedorismo”.

Es obvio que esta idea de la proactividad, conduce de manera directa e inevitable a la idea de emprendorismo, que finalmente será el concepto consolidado y paradigmático de la nueva hegemonía neoliberal. Antonio Ares Parra, en España, muestra esta creencia neoliberal con absoluta claridad

Desarrollar una conducta proactiva ayuda al emprendedor a afrontar problemas, prever consecuencias y orientarse a la innovación, de manera que pueda mejorar su perfil de competencias de cara a los retos que plantean los nuevos yacimientos de empleo.

Si distinguimos entre conducta productiva y no productiva, podemos observar que uno de los mecanismos que las distinguen es la PROACTIVIDAD. Algunas publicaciones consideran la proactividad como una de las competencias claves en el desempeño profesional. (ARES PARRA, 2004, p. 494)

En un contexto más peruano el discurso del emprendedor, existe una divergencia, en cuanto a cuál es la naturaleza esencial del concepto. Así lo resume Javier Pizarro Romero

En el caso de Fischman, la noción de liderazgo, concepto clave de la autoayuda por su mayor sofisticación, es sumamente valorada por las empresas que se pretenden modernas, que intentan superar la idea de explotación laboral vertical; sin embargo, debido a la baja tasa de empleabilidad formal y las duras condiciones que afectan a la mayoría de personas, este discurso puede conectarse con su contradicción en la realidad y con la añoranza de un cambio, una redención individual que podría manifestarse, por ejemplo, en el discurso del emprendedor, de aquel que de la nada construye todo. Para Gonzalo Portocarrero, por ejemplo, el emprendedor es sobre todo un sujeto exitoso sin moralidad, alguien que aspira al goce sin que haya una regulación de conducta de por medio (2004). Sin embargo, aunque esa es una forma en que se puede entender el emprendedorismo peruano, como el que hace la criollada a costa del sufrimiento de otros, repitiendo un esquema del amo y el siervo, también es cierto que la autoayuda propone una moralidad, que puede ser individual y ciega, pero finalmente apunta a la autoexplotación más que a la explotación de los demás. (PIZARRO ROMERO, 2016, p. 20)

Para los expertos académicos, según su especialidad, el concepto de emprendedorismo está ligado a los conceptos morales tales como, para el motivador profesional David Fischman, el

liderazgo que pone énfasis en la moralidad del personaje; para el sociólogo Gonzalo Portocarrero está ligado a la idea de éxito que pone énfasis en la amoralidad del personaje, y para el investigador Javier Pizarro a la autoexplotación que relaciona el emprendorismo con la necesidad autoayuda en un mundo individualista donde existe la urgencia económica de supervivencia que es sublimada mediante la valoración de la estrategia del emprendimiento.



7.3. El aporte tecnocrático neoliberal para la construcción de la imagen ideal del “emprendedor” peruano: Kuczynski y Ortiz de Zevallos

Entrando al terreno de los inicios históricos en el Perú del uso del concepto “emprendimiento” siempre se asoció con el de “empresario”. Constatamos que el uso repetitivo de estos conceptos empieza en los años de 1990 y fue empleado por ideólogos y profesionales neoliberales.

En el libro de divulgación titulado *Respuestas para los 90's*. (1990), escrito por Pedro Pablo KUCZYNSKI y Felipe ORTIZ DE ZEVALLOS, dos prestigiosos economistas, exitosos empresarios y destacados ideólogos del neoliberalismo en el Perú.

Pedro Pablo Kuczynski⁶⁷, es un economista con maestría en economía en la la Universidad de Princeton (Estados Unidos), fue economista del Banco Mundial, banquero e inversionista, también ministro de energía y minas y años después ministro de economía y luego presidente de la república peruana, aunque poco tiempo después de su elección sería obligado a renunciar en medio de un escándalo de acusaciones de corrupción cuando ejerció como ministro de Estado.

⁶⁷ Para tener una semblanza de Pedro Pablo KUCSYNSKI hemos recurrido a una entrevista periodística hecha por Pedro PRADOS titulada “Pedro Pablo Kucsynski: ‘Queremos hacer una revolución social, este país es aún muy retrógrado’.”. Entrevista periodística. Por Luis PRADOS; Lima 8 agosto 2016, para el Diario EL PAÍS <España> Disponible en: https://elpais.com/internacional/2016/07/31/america/1469992382_071845.html

El otro personaje, Felipe Ortiz de Zevallos⁶⁸, es un ingeniero industrial y economista, con maestría en Ciencias empresariales en la Universidad de Rochester de Nueva York y Administración en la Harvard Business School (Estados Unidos), consultor empresarial, profesor universitario, y por algún tiempo, embajador del Perú en Estados Unidos y asesor del Kucsynski cuando fue Presidente de la República; también dueño del más influyente *think tank* empresarial y neoliberal peruano, el grupo Apoyo, un consorcio integrado por las empresas Apoyo Consultoría (asesoría a empresas), Ipsos Apoyo (investigación de mercados), Apoyo Comunicación (imagen empresarial), Apoyo Gestión Operativa (administración de empresas), AC Capitales SAFI (gestión de capitales), las revistas Semana Económica y Debate. También dentro del grupo se encuentra el Instituto Apoyo, una ONG centrada en el impulso del modelo educativo del gobierno norteamericano denominado STEAM en el Perú “mediante alianzas público-privadas con las empresas, la sociedad civil y el gobierno”⁶⁹.

El pensamiento de estos profesionales formados en economía en Estados Unidos e ideólogos del neoliberalismo es muy relevante, pues ellos tuvieron participación activa en las redes de asesoramiento y presión empresariales construidas en torno al régimen fujimorista y luego mantendrían ese papel decisivo en la construcción del Estado neoliberal peruano como tecnócratas y consultores halagados por la prensa, los gremios empresariales y los políticos tradicionales.

El Instituto Apoyo dedicado principalmente a la actividad educativa y a la promoción del emprendimiento empresarial desde 1989 elaboraría, desde la década de 1990, textos escolares promoviendo la economía de mercado por encargo del ministerio de educación para abastecer a las escuelas públicas peruanas. Precisamente para la presente investigación hemos tomado para el análisis dos textos publicados por el Instituto Apoyo, un libro de apología del modelo neoliberal y un texto escolar de economía de mercado.

El libro escrito por Kucsynski y Ortiz de Zevallos se titula *Respuestas para los 90's* y fue editado por Apoyo en 1990, Lima. Es un texto de pequeña extensión y con fines de divulgación de

⁶⁸ Para tener una semblanza de Felipe ORTIZ DE ZEVALLOS hemos recurrido la entrevista hecha por Paolo BENZA y titulada “Felipe Ortiz de Zevallos: ‘Busco a gente que piense distinto para aprender de las discrepancias.’” Disponible en: <http://somosperiodismo.com/felipe-ortiz-zevallos-busco-gente-piense-distinto-aprender-discrepancias/>

⁶⁹ INSTITUTO APOYO: educación para la vida. Disponible en: <http://www.institutoapoyo.org.pe/>

ideas. En el todavía se usa el concepto “empresario”, pero en el mismo sentido que después se le daría al concepto de “emprendedor”. Los autores plantean una pregunta: “¿Cuál es el rol de los empresarios en una sociedad?” y la respuesta que dan es la siguiente:

Para muchos académicos, la historia avanza en base a elecciones, revoluciones, movimientos de masas y gobiernos acometedores. Estos acontecimientos, sin embargo, cobran significado en la medida que fomentan o retardan la inversión y el progreso económico en una sociedad.

Las sociedades avanzadas son aquellas que reconocen que su progreso depende, principalmente, de la voluntad e imaginación de aquellos empresarios que resultan capaces de imaginar un producto original, lograr un nuevo diseño, identificar un cambio eficaz en la manera de fabricar cualquier cosa, un ofrecer un mejor servicio a los consumidores.

Los mejores empresarios son aquellos que se han hecho solos en la vida, porque en el proceso desarrollan cualidades muy útiles para el progreso. No aceptan fácilmente los moldes establecidos y se resisten a pensar en base a prejuicios y sofismas. Prefieren la experiencia práctica. Asimismo, como tienen que tomar decisiones sin información suficiente, aceptan la incertidumbre y el riesgo comparte esencial de su actividad, lo que los vuelve propensos a aceptar el cambio como parte consustancial de la vida.

Estos empresarios crean capital, le otorgan valor a la tierra y sentido al trabajo de otros que, sin su participación, no generarían el mismo resultado. Los empresarios progresan cuando descubren nuevas situaciones que saben aprovechar. Su rol es imaginar demandas, desarrollar oportunidades, crear recursos, inventar tecnologías. Un empresario verdadero es aquel capaz de crear continuas sorpresas, alguien que se convierte en alumno de sus propios fracasos, que actúa atrevidamente en las zonas de la duda, que sabe que, muchas veces, las mejores posibilidades surgen de un consenso de imposibilidades. El crecimiento económico de una sociedad requiere de mercados que permitan la competencia y sistemas monetarios estables, de una población educada y de leyes simples y claras que sean aplicadas por un sistema judicial eficaz y probo. Pero la creciente competitividad del mundo moderno requiere, además, de empresarios capaces e innovadores, que no pretendan privilegios del estado sino que, más bien, sepan atreverse a invertir en hipótesis comprobables, en parcelas de desierto que puedan convertir, algún día, en jardines de abundancia. (KUCZYNSKI, ORTIZ DE ZEVALLOS, 1990, Parágrafo 5. ¿Cuál es el rol de los empresarios en la sociedad?)⁷⁰

Ciertamente, los autores usan el concepto “empresario” pero este es usado en el mismo sentido que luego se popularizaría como “emprendedorismo”. Para relacionar ambos conceptos y establecer su uso complementario nos basamos en las definiciones equivalentes de “empresa” y “emprendimiento” establecidas en el Diccionario de la Lengua Española.⁷¹

⁷⁰ Las páginas del libro citado no tienen páginas numeradas; el libro está numerado en párrafos, por ello citamos como referencia los párrafos numerados y subtítulos.

⁷¹ **Empresa.** (Del it. impresa). 1. f. Acción o tarea que entraña dificultad y cuya ejecución requiere decisión y esfuerzo.

Emprendimiento. 1. m. Acción y efecto de emprender (|| acometer una obra). 2. m. Cualidad de emprendedor. Esta persona destaca por su emprendimiento y capacidad.

El emprendedorismo es la expresión concreta de la proactividad y ambas, para el pensamiento neoliberal, son encarnadas por el empresario, quien afirman que el máximo gestor del desarrollo social, entendido como crecimiento económico fundamentalmente, y por ende, es el principal benefactor de la sociedad, más que los científicos, más que los políticos, más que los activistas sociales, más que los artistas, más que los religiosos.

Los empresarios son presentados como seres con voluntad e imaginación. Los empresarios incluso son más capaces que los tecnólogos, pues ellos, además de imaginar, diseñan, lo cual equivale a inventar e innovar.

Los empresarios natos son aquellos que se hacen solos y se rebelan ante los moldes, es decir no aceptan las limitaciones impuestas por la sociedad ni sus prejuicios. Además son prácticos, pero también soñadores y visionarios, se adelantan a los hechos y por tanto no existen suficientes conocimientos sobre lo que pretenden hacer, por ello es que siempre viven en un estado de aventura, incertidumbre y riesgo, siempre con la mente puesta en el horizonte y abierta a los cambios. El empresario es un emprendedor, vale decir es un luchador nato, es un hombre de acción, es un solucionador natural, eficiente y eficaz de problemas.

El texto empieza afirmando categóricamente que el progreso de las sociedades depende de la voluntad e imaginación de los empresarios pues ellos son creadores de riqueza y termina líricamente prometiendo que con sus inversiones ellos convertirán parcelas de desierto algún día en jardines de abundancia.

Por otra parte, es interesante ver como los neoliberales citados perciben al trabajador y al trabajo. En el texto citado dijeron prácticamente que el trabajador es un incapaz e ineficiente, y su actividad solo tiene sentido, rentabilidad, con la intervención del empresario. En otro fragmento del mismo libro, formulan la pregunta “¿Cómo debe el estado promover el empleo?” y responden

Emprender. Del lat. in 'en' y prendere 'coger'. 1. tr. Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro.

Emprenderla. 2. loc. verb. coloq. p. us. Tomar el camino con resolución de llegar a un punto. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2018)

La incapacidad de la economía peruana para generar suficiente empleo se debe tanto a políticas económicas que obstaculizan el crecimiento [...], como a una legislación laboral que ha centrado sus objetivos en proteger al empleado en perjuicio del que no tiene empleo.

Resulta por ello necesario, además de las reformas en política económica, flexibilizar la legislación laboral en temas como la estabilidad, las negociaciones colectivas y el derecho de huelga. El objetivo debe ser que los derechos legítimos de los ya empleados --la minoría-- no perjudiquen las posibilidades de los que no tienen empleo.

En lo que se refiere a la estabilidad es conveniente ampliar las causales de despido para que no se limiten a faltas graves del trabajador, sino que comprendan también causas comerciales, financieras y de productividad. Asimismo, debe establecerse regímenes de excepción para nuevas empresas y para aquellas establecidas que pretenden aumentar su producción.

En lo que se refiere a la negociación colectiva, sería conveniente eliminar la innecesaria injerencia estatal, salvo en casos extremos que afecten al bienestar de la comunidad en su conjunto. Debería recurrirse a un arbitraje privado que emita laudos definitivos. Tales árbitros deberían estar obligados a fallar a favor de cualquiera de las partes sin la potestad de la conciliación salomónica. (KUCZYNSKI, ORTIZ DE ZEVALLOS, 1990: Parágrafo 45. ¿Cómo debe el estado promover el empleo?)

Como se ve es el discurso típicamente liberal, contrario a los derechos laborales, el cual promueve la flexibilización del empleo y auspicia los intereses empresariales, que siempre contempla el trabajo como un costo pesado, negativo para la creación de empleo. Por ejemplo la estabilidad laboral desincentiva al empresario para contratar más trabajadores, llevando a ambos, empresario y trabajador, al submundo de la informalidad. Los neoliberales consideraran que era cierto que los salarios en Perú estaban entre los más bajos de América Latina, pero en cambio los costos laborales para el empleador ---vacaciones, horas extras, indemnizaciones, liquidaciones, pensiones, salud, etc.--- estaban entre los más altos.

En cuanto las ideas educativas, estos profesionales que son economistas, le conceden una gran importancia, en razón de ello, formulan no una sino tres preguntas: ¿Requieren los peruanos una nueva educación?, ¿Cómo va a cambiar la educación en el mundo? ¿Qué criterios deben regir en los programas educativos? (KUCZYNSKI, ORTIZ DE ZEVALLOS, 1990: Parágrafo 54. ¿Requieren los peruanos una nueva educación?; Parágrafo 55. ¿Cómo va a cambiar la educación en el mundo?; Parágrafo 56. ¿Qué criterios deben regir en los programas educativos?).

Para los autores, los peruanos requieren de una educación para formar en la vida de una sociedad liberal, es decir capaces para aprovechar las oportunidades o “posibilidades que ofrece una sociedad abierta”. Para tal objetivo se deben desarrollar valores como la tolerancia, la responsabilidad y el “espíritu de superación personal”.

Consideran que “la educación es la palanca principal del progreso material y espiritual de un individuo”, pero “¿Cuáles deberían ser los valores esenciales de una educación para el trabajo y el futuro?” A esta pregunta la respuesta es muy pragmática y desprovista de idealismo y de valores trascendentes al individuo. Dicen que en el mundo de hoy se identifican tres como los principales factores de calidad de aprendizaje: la objetividad, la funcionalidad y la racionalidad. La “objetividad, no sólo para la investigación científica, sino para la vida diaria [...] para decidir los cursos de acción a seguir por encima de toda convicción subjetiva”. La “funcionalidad, no solo para el trabajo, sino también para la organización y vida de la sociedad”, el respeto a las funciones públicas y privadas, no por el brillo, sino por la eficacia y “exaltación de la eficiencia”. La racionalidad, no debe servir solo para la especulación de las ideas sino para la vida real. En suma, sirve “la educación para ser útiles, antes que para el eruditismo o el mero alfabetismo formal”.

Como se puede notar, estos autores, entienden que la educación de calidad es aquella que pone énfasis en la capacidad para enfrentar las necesidades individuales de la vida cotidiana; hay un énfasis puesto en las ideas de funcionalidad, racionalidad, utilidad, eficacia, eficiencia, superación personal, progreso. Los grandes valores humanistas como la solidaridad, la justicia y el bien común, son mencionados como predicados débiles, como valores suplementarios, oportunos por corrección política o para dar una apariencia altruista, que acompañan a los valores fuertes, los valores pragmáticos, materiales e individuales.

También estos autores, como es algo muy característico del pensamiento neoliberal y que luego sería asumido por el Banco Mundial en su política educativa, sobrevaloran el poder educativo de la tecnología de la información, y el menosprecio de los medios educativos tradicionales. Así los autores nos dicen que “la computadora está generando una revolución aun mayor que la lectura. Ella resulta infinitamente más agradable para los niños que el libro impreso [...] a diferencia del libro, la computadora es una máquina juguetona”. Agregan que “la televisión ya proporciona al niño de hoy más información que la que recibe en la escuela”. Estos recursos tecnológicos son sumamente útiles, pues permiten “el conocimiento creciente de un mundo complejo, en el que las fronteras de la ciudad, la región o el país no deben limitarles el horizonte”. Es decir la visión de la educación que ellos tienen es la de preparar a los educandos para un mundo cosmopolita donde el Estado-Nación se diluye.

En todo esto, ¿cuál es el rol del profesor? Los autores dirán en 1990, adelantándose a lo que intentarían imponer los tecnócratas del BM desde las oficinas del Ministerio de Educación y que en 1996 sintetizaría el Informe Delors, que el trabajo del profesor más que transmitir conocimientos, será “animar, poner ejemplos, ayudar, dirigir, enseñar a aprender”.

Con respecto a los programas educativos, los autores nos dicen que “deben preparar al estudiante para el mundo del trabajo [...] y tener la flexibilidad suficiente para adaptarse a las perspectivas laborales de los alumnos”. Por otra parte el Estado debe garantizar que todos tengan acceso a la educación y proponen un mecanismo para ello: el Estado “debe incluir, para los hogares de menos ingresos, una combinación de subsidios y pago parcial”. En el caso de los alumnos universitarios se les deben conceder becas y créditos a largo plazo. Por fin

La calidad de la enseñanza debe promoverse a través de la competencia entre los establecimientos educativos. Debe existir amplia libertad para abrir y mantener centros educativos particulares [...] el rendimiento escolar debe ser medido periódicamente y difundido ampliamente para permitir a las familias una decisión informada y responsable sobre la educación de sus hijos (KUCZYNSKI, ORTIZ DE ZEVALLOS, 1990: Parágrafo 56. ¿Qué criterios deben regir en los programas educativos?).

Como vemos de lo expresado por los autores Kuczynski y Ortiz de Zevallos, intelectuales orgánicos del neoliberalismo empresarial, vinculado a negocios internacionales en el caso del primero y negocios locales en el caso del segundo, sus ideas coinciden plenamente con lo propuesto por los padres del pensamiento neoliberal y luego implementado, en diferentes grados, por los gobiernos latinoamericanos de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI y constituyen recomendaciones e instrucciones para el gobierno que iniciaría su gestión en 1990.

Durante el período fujimorista no fue posible hacer reformas radicales al currículo, pero es en esa época que empezó el proceso de instauración del ideario neoliberal en la educación. En la década fujimorista se dio la preparación de las condiciones de gestión y administración del sistema educativo, el adoctrinamiento o “capacitación” de los profesores y la ampliación de la cobertura estudiantil. En menor medida, explicable por los vicios de corrupción en el manejo del dinero público, se avanzó en el mejoramiento de la infraestructura escolar y no se hizo nada en la mejora de las condiciones de trabajo docente.

También se popularizaron entre los profesores pseudociencias como la llamada “programación neurolingüística” muy vinculada a las técnicas de autoayuda y autosugestión y a conceptos controvertidos como la “metacognición”. Asimismo, se fomentaron métodos de aprendizajes inspirados en aquellas simplificaciones de la realidad denominados “flujogramas”, tan útiles en los estudios empresariales, y que en la pedagogía se convirtieron en los tan publicitados “organizadores gráficos de ideas”. Todos estos elementos, utilizados de manera dogmática por los especialistas y profesores adoctrinados, contribuyeron a restringir en los escolares el desarrollo de las capacidades racionales y de comprensión de la complejidad humana.

En el Perú se impuso el modelo de la educación para el desarrollo de las competencias para vida individual y como su correlato la pedagogía constructivista a la peruana, es decir muy inconsistente, sin atender a las advertencias sobre las limitaciones e insuficiencias de tales modelos educativos y además muy contaminados por herramientas controvertidas. Es cierto que estas advertencias fueron muy pocas y marginales, expresadas fundamentalmente por intelectuales excluidos de la elite intelectual limeña, tales como, todos ellos estrechamente vinculados a posiciones de izquierda, a la actividad pedagógica popular o a la pedagogía crítica y a quienes ya hemos mencionado anteriormente, siendo algunos de los que hemos identificado Alejandro Cussianovich, Walter Peñaloza Ramella, Pedro Ortiz Cabanillas, Emilio Morillo Miranda, Virgilio Mendo y Juan Rivera Palomino y cuyos escritos deben ser motivo de investigación más profunda.

Quedaría para el nuevo milenio, para la primera década y siguientes del siglo XXI, la reestructuración radical del currículo escolar y la implantación de nuevos contenidos orientados a reforzar la concepción neoliberal de la educación, entendida, en la clasificación de Hilda Taba (1974) como “educación para el desarrollo del individuo”. Dice Taba de este tipo de escuela que pretende que

[...] la escuela actúa al mismo tiempo como una fuerza conservadora a favor de la democracia humana y como una fuerza innovadora al ayudar al individuo a redescubrir

la democracia en un medio que es, en gran medida, antidemocrático. (TABA, 1974, 2003, p. 33-51)⁷²

Es decir, la educación debe útil para que el educando logre su “desarrollo integral”, fomentando el logro de las habilidades y capacidades necesarias para su integración no conflictiva al medio social y su supervivencia en él, dentro de un clima permisivo emocionalmente y le permita el desarrollo de su personalidad. Este es un tipo de currículo en el cual se pone en el centro de la actividad educativa al escolar, abstrayéndolo de su situación real, aislándolo afectivamente de su medio ambiente y fomentando su capacidad de aceptación, adaptación y asimilación de las condiciones sociales de existencia y en consecuencia su capacidad de adaptación acrítica al medio.

Esta concepción de escuela ha quedado plasmada en los sucesivos planes curriculares que se establecieron a partir del siglo XXI, durante los gobiernos postfujimoristas de Valentín Paniagua, Alejandro Toledo, Alan García y Ollanta Humala.



7.4. Los textos escolares: “Economía (neoliberal) para todos”

Han quedado como evidencia, accesible para esta investigación, indudable de la orientación neoliberal de la educación peruana durante la década de 1990, los textos escolares editados por instituciones públicamente reconocidas y auto reconocidas como neoliberales como el Instituto Apoyo o congregaciones católicas y producidos con patrocinio económico del gobierno peruano y del Ministerio de Educación textos escolares que presentan

una visión empresarial de la economía y del trabajo productivo.

⁷² Para la autora (TABA, 1974, 2003, p.33-51), los conceptos de escuela que orientan los planes curriculares son tres: la educación como preservadora y transmisora de la herencia cultural; la educación como instrumento para el cambio de la cultura; y la educación para el desarrollo del individuo.

Hemos identificado tres textos, dos de contenido económico y que adoctrinan a los estudiantes en una ciencia económica con paradigma neoliberal y un texto de orientación vocacional donde nos presenta el perfil de un buen trabajador. Los textos seleccionados son los siguientes:

A) *Economía para todos. Texto y guía de consulta* (1997), es un libro que fue publicado originalmente en febrero de 1997, fue preparado por la ONG neoliberal Instituto Apoyo y editado por la editorial católica Bruño. Este texto, fue financiado por el Estado, pero no por el Ministerio de Educación, sino por el Instituto de Defensa del Consumidor y de la Propiedad Intelectual (INDECOPI).

B) Otro texto es *Opciones profesionales* (1998) preparado por la editorial católica Bruño, perteneciente a la congregación “Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas” fundada siglos atrás por San Juan Bautista de La Salle. En la nota bibliográfica se indica lo siguiente: “El presente libro de texto diseñado y elaborado por la Asociación Editorial Bruño. Bruño ha sido ganador de la invitación pública N° 007-98-ED de Materiales Educativo para el Bachillerato Peruano”. Este texto preparado alrededor de 1998 por encargo del MECEP, órgano del Ministerio de Educación, para distribución gratuita en las escuelas publicas

C) Finalmente tenemos el libro *Herramientas empresariales* (2000), un texto escolar que fue preparado por una institución de investigación de mercados, el Instituto Apoyo⁷³ por encargo del MECEP, órgano del Ministerio de Educación, y para su distribución gratuita en las escuelas, y editado el año 2000, en la postrimería del régimen fujimorista.

En cuanto al libro *Economía para todos. Texto y guía de consulta*, mencionamos como curiosidad que la concesión de la elaboración de este libro al Instituto Apoyo se dio dentro del periodo que Felipe Ortiz de Zevallos, propietario de Apoyo, era miembro del Consejo Consultivo del INDECOPI (5 de julio de 1996 - agosto del 2000), encargándose la edición general del libro a Gabriel Ortiz de Zevallos Madueño, hermano de Felipe. ¿Conflicto de intereses? o ¿trabajo y negocios en familia, entre colegas y amigos? El gobierno distribuyó gratuitamente este texto a las escuelas públicas.

⁷³ Páginas arriba hemos reseñado las propuestas de política neoliberal para el Perú a inicios de los noventas del propietario del Instituto Apoyo, el economista Felipe Ortiz de Zevallos.

Entre las instituciones que conforman este conglomerado de capital intangible, el grupo Apoyo, está el Instituto Apoyo, una organización que se declara “sin fines de lucro que nace en 1989 por el compromiso del Grupo APOYO con la sociedad para destinar talento, conocimiento e innovación al desarrollo de programas educativos innovadores y de difusión social”. Esta institución declara en su portal web que su misión consiste en diseñar e implementar “soluciones de innovación educativa mediante alianzas público-privadas con las empresas, la sociedad civil y el gobierno, para promover el desarrollo socialmente inclusivo en el Perú”, estando su labor “enfocada a la mejora de los aprendizajes escolares” y con “líneas de acción [...] tan importantes como las matemáticas, las ciencias y el emprendimiento”. Además, declaran ser promotores del “enfoque educativo STEAM”. Por otra parte la institución manifiesta que

En el marco del Enfoque STEAM⁷⁴, Instituto APOYO desarrolla soluciones educativas en diversas regiones del país, buscando la sostenibilidad a través de la articulación de diversos actores del ecosistema social, para promover convivencia pacífica y sumar a la reputación de las organizaciones patrocinadoras. (INSTITUTO APOYO, Portal web).

El libro *Economía para todos*. Texto y guía de consulta, como el título lo anticipa, es una introducción general a la economía, donde exponen las categorías principales de la economía neoclásica pero en versión neoliberal. Este libro fue reeditado. Hemos constatado reediciones de 1997, 2009 y 2013. Incluso en el texto escolar oficial de Historia, Geografía y Economía (2015) para 2° año de secundaria se recomienda diciendo

Este libro es uno de los manuales más conocidos de la ciencia económica en el Perú. En él se explican de manera didáctica y sencilla los principales aspectos de la economía: las finanzas, las empresas, la pobreza, la función del Estado, la tributación, la microeconomía, la macroeconomía, etc. (PERU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 273)

⁷⁴ STEAM es acrónimo de Science, Technology, Engineering, Arts/All (diseño), Mathematics), un modelo educativo generado por la National Science Foundation (NSF), en los EE.UU. a mediados de la década de los noventa. La Fundación Nacional para la Ciencia (en inglés National Science Foundation), creada en 1950, es una agencia gubernamental de los Estados Unidos que impulsa la educación básica y la investigación científica. Este modelo educativo lo desarrolla el gobierno norteamericano previendo que los jóvenes tendrían que adaptarse al cambio tecnológico acelerado, lo cual significaría la muerte y el nacimiento de diversos tipos de trabajo. La idea fue que se requería desarrollar la capacidad de formación continua autónoma, creativa, interdisciplinaria, con énfasis en las ciencias tecnológicas y tomando del arte básicamente su faceta de diseño y funcionalidad, no tanto la faceta estética. La intención de unir estos elementos era facilitar la empleabilidad. (Información tomada de: AULA PLANETA. “Educación STEAM: la integración como clave del éxito”. Disponible en: <http://www.aulaplaneta.com/2018/01/15/recursos-tic/educacion-steam-la-integracion-clave-del-exito/> También se ha consultado en NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. Portal web. Disponible en: <https://www.nsf.gov/>)

Este material didáctico está dividido en tres unidades: En la Primera unidad se trata de la economía y los mercados, los precios de los bienes y servicios, la competencia, la empresa, la actividad financiera, la función del Estado en la economía como “árbitro”, ya no más como “jugador”, la inflación, la pobreza como un problema de “incapacidad para crear riqueza”. En la Segunda unidad se explica que son la ciencia de economía como estudio de la coordinación de las decisiones en el mercado, la microeconomía, los consumidores, el presupuesto personal, la utilidad de los bienes y servicios, la demanda, la empresa y los costos de producción, la oferta y su elasticidad, el mercado y la competencia, el mercado de los factores de producción (mercado de trabajo, de recursos naturales, de capitales, de conocimientos). En la Tercera unidad se desarrollan los temas de la macroeconomía y sus indicadores, el rol del Estado en la economía como estabilizador monetario, árbitro, tesorero y recaudador, el desempleo, el crecimiento económico y el desarrollo.

Es decir se explica cómo funciona el mercado como lo harían los economistas neoclásicos, pero agregan el principio neoliberal del libre mercado. Se empieza el análisis, no por la producción ni por el trabajo, sino con el “Tema 1: La economía y los mercados” donde se explica que todos somos consumidores o productores de bienes y servicios y que esta condición nos obliga a relacionarnos en el mercado donde realizamos nuestras transacciones, intercambios y así satisfacemos nuestras necesidades personales. (INSTITUTO APOYO, 1997, p. 8-11)

Con respecto a la relación entre Mercado y Estado se dice que “Lo que pasa es que se necesita un Estado que sustente y complemente el funcionamiento del libre mercado, no uno que lo intente suplantar o contradecir, como a veces ocurrió en el pasado” y a continuación se explica que el mercado no requiere de la intervención del Estado pues esto afectaría la tendencia natural de los mercados al equilibrio entre la oferta y la demanda. (INSTITUTO APOYO, 1997, p. 110-111)

También se indica que el Estado peruano gasta una gran cantidad de sus recursos en planillas y pensiones. Otras advertencias que se hacen son que que la principal fuente de ingresos del Estado es por recaudación de tributos pagados por la población, por tanto “Si el gobierno realiza más obras, tendrá que financiarlas con más impuestos. Esto quiere decir que el

aumento de gasto público será pagado por toda la población” (INSTITUTO APOYO, 1997, p.140-141).

Con respecto a la inserción del Perú en la economía mundial, se dice que el país debe realísticamente guiarse por el “libre comercio” y limitarse a explotar sus “ventajas comparativas” que “En el caso del Perú, es probable que sus ventajas comparativas se encuentren en sectores como la minería, la agroindustria, la pesca y el turismo”. Además sentencia que no es recomendable que se pretenda establecer medidas proteccionistas para la producción nacional (INSTITUTO APOYO, 1997, p.147). Además indica que “el Perú es un País que tiene abundante mano de obra, pero poco capital, y necesita de este tipo de financiamiento para generar más puestos de trabajo”, por ello el país al ser pobre requiere de inversión extranjera que puede ser directa (creación de plantas de producción locales con capital extranjero) o indirecta (mediante compra y venta de acciones con dinero extranjero, mediante préstamos o asociaciones comerciales) (INSTITUTO APOYO, 1997, p.148).

La visión del trabajo que presenta el texto es la de un mercado, el “mercado de trabajo” que está constituido por la demanda de trabajo o empresas y la oferta de trabajo conformada por las personas que ofrecen su capacidad física y o intelectual a las empresas. Ambas fuerzas cuando funcionan de acuerdo a las leyes del libre mercado tienden al equilibrio que se materializa en el nivel de salarios, aunque a veces este equilibrio se rompe cuando “existen normas y costumbres que lo impiden. A veces las leyes limitan el despido de trabajadores” por lo que disminuye la demanda de trabajadores, afectando por igual a trabajadores y empresas, pues se genera como consecuencia la caída de los salarios y de la producción (INSTITUTO APOYO, 1997, p.124-125).

Una explicación que da el libro sobre porque existe desempleo en el Perú es que no hay libertad para despedir a los trabajadores, “las empresas peruanas tenían gran dificultad para despedir personal por efecto de la estabilidad laboral absoluta”, en consecuencia en vez de contratar trabajadores preferían adquirir tecnología que reemplazara a la mano de obra o contrataban por periodos muy cortos a los trabajadores para no verse obligados a concederles la estabilidad laboral. También señala que el desempleo se debe a que los trabajadores no tienen suficiente información sobre la demanda laboral real en el Perú, para poder capacitarse y postular a los centros de trabajo. P.125. Entonces, entre las causas que explican el

desempleo en el Perú son: el exceso de oferta laboral (desequilibrio de mercado), escasez de capital en la economía, y trabajadores que no responden a las necesidades del mercado. Para solucionar el problema del desempleo informar a los trabajadores para que busquen oportunamente las plazas laborales, educación para el trabajo creación excepcional por el Estado de programas de trabajo temporal para tiempos de crisis. El libro inserta una fábula aleccionadora sobre la relación que deben tener la empresa como generadora de empleo y el trabajador como beneficiario de la empresa, en apariencia paternalista, pero en esencia capitalista

Dos historias sobre el empleo

Aliviar el desempleo no es sencillo. No basta contratar a trabajadores. Lo fundamental es que estos sean productivos, pues sólo así el empleo generado podrá mantenerse en el tiempo. Para entender más claramente veamos las siguientes historias.

Joaquín es un comerciante que a base de mucho esfuerzo consiguió iniciar un negocio propio. Tiene cinco sobrinos, cuyas edades fluctúan entre 15 y 18 años, con muchos problemas para conseguir trabajo. Preocupado por la situación de su familia, decidió contratarlos aunque la mayoría de las tiendas de su zona funciona adecuadamente con tres o cuatro personas. Debido a esto, las ganancias de Joaquín empezaron a reducirse dramáticamente y al poco tiempo se vio obligado a despedir a sus sobrinos para no quebrar.

Juana tiene un pequeño restaurante y enfrentó una situación muy similar. Ella sabía que un negocio de las características del suyo sólo podía operar eficientemente con un máximo de cuatro empleados, así que solo contrató a la mitad de sus ocho sobrinos. Si embargo, con el paso del tiempo el esfuerzo de todos produjo ganancias suficientes para que Juana pudiera inaugurar un nuevo local y contratar al resto de sus sobrinos. (INSTITUTO APOYO, 1997, p.163)

En este texto se presenta al empresario como un buen familiar que quiere ayudar a sus sobrinos, los trabajadores; es decir, la empresa privada es como una familia. Pero a continuación se muestra que en el mercado es natural que no todos tengan empleo y, podemos deducir, que tampoco buenos salarios, pero que en el futuro, “con el paso del tiempo el esfuerzo de todos”, con paciencia, esperanza, sacrificio y optimismo, si la empresa crece, todos podrán tener empleo. En el caso que el empresario tenga éxito todos ganarán, pero en el caso que la empresa privada fracase todos perderán y quedarán condenados a la pobreza.

Con respecto a la pobreza el texto la define desde un punto de vista individual y como un problema de deficiencia de capacidad personal para satisfacer necesidades. En cierta medida, se responsabiliza al mismo pobre cuando se dice que “la pobreza es la *incapacidad* de satisfacer las necesidades mínimas de la vida”. Ante la pregunta ¿Qué hacer frente a la pobreza? el texto responde que la pobreza es un freno al desarrollo que se puede superar, no con el asistencialismo, sino mediante la creación de más riqueza, pero “la mejor manera de combatir la pobreza consiste en dotar a los pobladores de la capacidad de emprender actividades productivas por si mismos” y para reafirmar la idea del emprendimiento individual y del papel del conocimiento cita un proverbio que dice

A un hombre que tiene hambre, no le regales un pescado: enséñale a pescar”, por tal razón, el Estado debería establecer prioridades de gasto, “por ejemplo, se debe asignar más recursos a la educación básica que a la universitaria, dado que una universidad cuesta lo que muchos centros de educación básica y que esta última produce mayores beneficios y llega a más personas. (INSTITUTO APOYO, 1997, p.45-47)

La fórmula para ser productivo tiene como factor clave a las empresas. De estas se dicen que son organizaciones productivas y están constituidas “tanto por el empresario como por los empleados que trabajan en ella”. El empresario es un visionario y un líder, pues él “identifica la oportunidad en el mercado, aporta el capital y se encarga de organizar la producción”. Por su parte “los empleados ofrecen su capacidad física e intelectual poniendo a disposición de la empresa un número determinado de horas de trabajo”. No existe “una fórmula mágica para asegurar el éxito de una empresa”, pero si existen algunos factores como la habilidad para identificar las necesidades de los consumidores, la productividad y el conocimiento productivo (INSTITUTO APOYO, 1997, p.22).

El conocimiento productivo está “entendido como el conjunto de ideas e información que agregan valor a los bienes y servicios producidos”. El conocimiento es fuente de innovación y creatividad y agrega valor al producto. A continuación el texto pone como ejemplos de éxito basado en el conocimiento productivo a empresas como Microsoft y la cadena de supermercados peruana “E. Wong”. En el caso de Wong se dice que empezó en una pequeña bodega y que luego, mediante la innovación, se convirtió en una gran empresa. A partir de estos casos reales se dice en un notorio subtítulo que “empresarios podemos ser todos” y se

pone el ejemplo de un emprendedor que pone un quiosco⁷⁵ para la venta de jugos de frutas, los cuales prepara con su licuadora, y luego concluye diciendo “en este ejemplo, tu eres el único dueño del negocio y quien se encarga de tomar todas las principales decisiones para tu empresa. Como ves, basta una sola persona para desarrollar una empresa, y el hecho de ser pequeña no le quita posibilidades de éxito.” (INSTITUTO APOYO, 1997, p.24).

Considerando que el empresario es una persona creativa e innovadora que crea riqueza para la sociedad y empleo para los trabajadores, que además es una persona capaz de asumir riesgos y enfrentar la incertidumbre en un mundo cambiante y sorpresivo, requiere de estímulos tales como “poder decidir respecto de las inversiones y el destino de las ganancias generadas”. Para ello los gobiernos deben establecer “reglas de juego estables, predecibles y razonables” y no cambiarlas arbitrariamente “menos aún si atentan contra la empresa y el crecimiento económico”. Con tales situaciones “se genera un clima de inestabilidad e incertidumbre que desalienta a los inversionistas e impide el desarrollo.” (INSTITUTO APOYO, 1997, p.26)

Como vemos en el texto reseñado, se equipara a la empresa con el crecimiento económico y el desarrollo social, se pone énfasis en la necesidad de que el empresario tenga el apoyo del Estado mediante el establecimiento de reglas de juego favorables para el éxito empresarial.

El texto escolar “*Herramientas empresariales*” (INSTITUTO APOYO, 2000) tiene un contenido más especializado que el libro arriba reseñado. En él se explica cómo funciona el marketing o mercadeo y como se elabora un plan empresarial, partiendo de la investigación de mercado, considerando factores como el precio, el producto, la producción, la plaza y la promoción. Este texto tiene un contenido que se divide en 5 unidades las cuales son las siguientes: Unidad 1. Herramientas para la investigación de mercado; Unidad 2: herramientas para identificar qué y para quien producir; Unidad 3: Herramientas para la gestión de la producción; Unidad 4: Herramientas para la gestión financiera; Unidad 5: herramientas para la gestión administrativa.

⁷⁵ Un quiosco es una caseta construida en lugares públicos con material ligero, con la forma de un templete o un baldaquino con ventanas abiertas en los costados, que se utiliza para el comercio callejero.

En el libro se dan pautas metodológicas e información técnica sobre el mercado, la producción, la gestión; en general, sobre como el empresario y su organización empresarial han de aprovechar y explotar estratégicamente el mercado en que se desenvuelven.

El último texto escolar de la década de 1990 que reseñamos es *Opciones profesionales* (BURGA et alt., 1998). Tiene el siguiente contenido: Unidad 1: Personalidad y nivel de desarrollo de las competencias; Unidad 2: Profesiones en el mercado laboral peruano.

En la primera unidad hay capítulos que hablan de las inteligencias múltiples, de los estilos de aprendizaje, de las habilidades sociales, de la personalidad y como los jóvenes deben considerar esos factores. En la segunda unidad hay capítulos que explican cuáles deben ser los criterios para elegir una profesión, cuales son las responsabilidades que debe tener un profesional con iniciativa en su trabajo, la demanda laboral del mercado y los niveles de ingreso comparados por ocupaciones, los centros de formación profesional.

En general es un texto bastante neutral y centrado en el objetivo de la orientación profesional. Asimismo, con fines ejemplificadores e ilustrativos acompaña el texto con biografías de personajes que han destacado profesionalmente en diferentes campos de la cultura, el deporte, la política. Casi todos los ejemplos que son colocados corresponden a personajes occidentales y a profesiones propias de la sociedad occidental capitalista.

Empieza mostrando que existen inteligencias múltiples según Howard Gardner. También señala que existen diversos estilos de aprendizaje. Se habla de las habilidades sociales, etc. Luego procede a explicar el mercado laboral e indica que está formado por la oferta ya demanda. Recalca que en este mercado existe una búsqueda de equilibrio constante que es alterado por variaciones frecuentes. Uno de los factores que puede afectar a la demanda de trabajadores es que contratar a estos es un costo que aumenta los egresos de la empresa. Además, los avances de la tecnología le permiten a la empresa contratar menos trabajadores (BURGA, CHEREQUE, VALDIVIA, 1998, p. 169-171). El texto concluye con una lectura que lleva por título "Es importante el capital intelectual" que fue extraído de un periódico local. En el se recuerda la conferencia que brindó en Lima un profesor de la Universidad de Harvard llamado Michael Shinagel quien considera que el Perú no será capaz de competir exitosamente si es que no desarrolla su educación. Dice que la educación de calidad es un recurso escaso en el

Perú. Por ello es importante que el Perú desarrolle su capital intelectual o capital humano. Es decir el desarrollo de Perú depende básicamente del factor educación y recomienda lo siguiente:

Creo que la mejor manera de desarrollar la educación es a través del sector privado. Las compañías saben que su éxito depende de cuan bien entrenada este la gente que trabaja con ellos y cada vez existen más peruanos que van universidades de los Estados Unidos para estudios complementarios. El Estado debe hacer posible que existan becas para los alumnos más capaces. (BURGA, CHEREQUE, VALDIVIA, 1998, p. 189)

En los textos objeto de análisis no se ven ni siquiera alusiones a temas como otras formas de economía y de profesiones, antiguas y recientes, diferentes al capitalismo y sus tipos de trabajadores, ni siquiera se muestra que en el Perú existen formas de economía, de trabajo y profesiones no capitalistas, como sería el caso de las culturas indígenas andinas y amazónicas. Asimismo se presenta el capitalismo en su versión contemporánea de libre mercado como la única posible.

Tampoco se muestra la economía ni la producción desde la perspectiva de los trabajadores, de sus derechos, de sus organizaciones. No se muestra que existe una historia de la economía, una historia de la tecnología productiva, una historia de los trabajadores, ni siquiera existe una visión histórica de la empresa. En todo momento, recurrentemente, se repite que vivimos en unos tiempos de cambios y de globalización, sin embargo se presenta la economía capitalista como intemporal.

Tampoco, ninguno de los textos destaca que la economía es una ciencia social y los actos económicos hechos con trascendencia social, cultural, política. Se presentan los actos económicos como un asunto de meras elecciones y decisiones individuales, sujetas a la racionalidad instrumental, donde cada persona busca su beneficio y lucro y de ninguna manera se sugiere que una motivación válida y racional podría ser la búsqueda de la felicidad o el servicio altruista a la humanidad o la transformación de la sociedad.

Podemos afirmar sin dudas que los referidos textos escolares no son neutrales, no son imparciales, están muy ideologizados y tienen una función no educadora sino adoctrinadora.

Como podemos ver con base en de la reseña del pensamiento de dos personajes representativos del pensamiento neoliberal, como intelectuales, empresarios, tecnócratas y

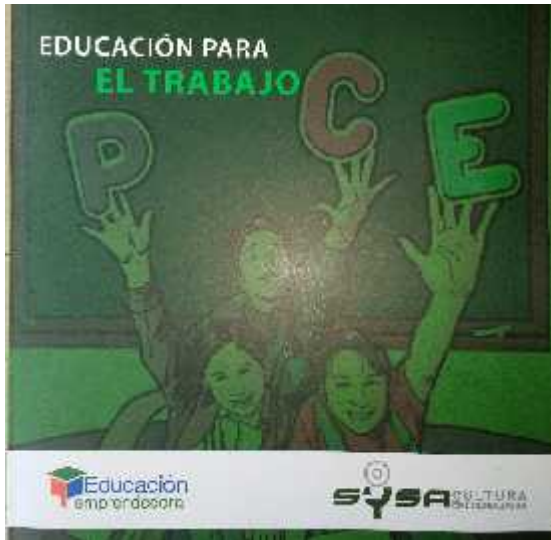
político ---Pedro Pablo Kuczynski y Felipe Ortiz de Zevallos--- y de los textos escolares reseñados ---principalmente “*Economía para todos*”--- se presenta la fórmula neoliberal del éxito, personalizado en dos personajes muy similares, el empresario y el emprendedor, que, según el pensamiento neoliberal, están llamados a ser los líderes o caudillos⁷⁶ de la sociedad.

En estos textos se observa que se inculca a los lectores y estudiantes la idea de que son los “emprendedores”, los empresarios, los creadores de la riqueza y los verdaderos promotores de la sociedad, por tanto ellos deben ser los líderes, los arquitectos de la sociedad y del Estado. Ellos tienen la inteligencia, y, por tanto, ellos son los que mueven el mundo y con su capacidad de imaginar el futuro y sus innovaciones hacen que este cambie. Mientras, el trabajador, en la sociedad y en la economía, tiene como única función ser un actor secundario dejando el rol protagónico y decisivo a los conceptos de hombre, de ciudadano y de trabajador, son reemplazados por los conceptos de empresario, emprendedor y consumidor. El concepto de sociedad es reemplazado por el concepto de mercado. El concepto de historia es reemplazado por el de cambio. El concepto de revolución es reemplazado por el concepto de innovación. El concepto de producción como proceso social es reemplazado por el concepto de producto como objeto de consumo.

Ahora, a inicios del año 2019, mientras termino de escribir esta tesis observo sobre mi mesa de trabajo, una atractiva cartilla publicitaria, un díptico, recientemente distribuida por una jornada de capacitación de profesores del área de Educación para el Trabajo (EPT) mediante convenio oneroso con el Ministerio de Educación del Perú, la cual dice “Brindamos a las Instituciones Educativas métodos y estrategias de enseñanza sobre Emprendedorismo, y entrenamos a sus equipos humanos para la aplicación óptima de los mismos”; la cartilla no tiene fecha, pero sé, por testimonio personal, que fue distribuida en un taller de capacitación de profesores del Estado, que fue convocado por el MINEDU en el año 2018⁷⁷.

⁷⁶ Es común en el discurso de los motivadores de autoayuda, así como en el discurso neoliberal, la distinción entre el “líder” y el “caudillo”, pues estos consideran que el primero es el modelo de gran hombre que guía con su ejemplo y promueve el bienestar social, mientras que el segundo es el demagogo que manipula a las masas para ejercer el poder sobre ellas. En tal sentido es frecuente la identificación saludable de los empresarios y emprendedores con el liderazgo, y por otro lado la asociación dañina de los políticos con el caudillismo.

⁷⁷ SYSA, sin fecha: díptico. Descripción: En la parte posterior superior central dice “SYSA / www.culturaempresadora.com/”; en la parte inferior, en la esquina izquierda, dice “En convenio con: Emprende UP, Universidad del Pacífico”; en la esquina derecha dice “Universidad del Pacífico”).



Asimismo, tengo a la vista un texto escolar titulado *Historia, geografía y economía 2. Secundaria. Texto Escolar* (PERU. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015) que se distribuye gratuitamente a los escolares peruanos, que fue editado en 2015 por una editorial privada por encargo del MINEDU, dice en el índice: “8. El mercado y la producción. Un país de emprendedores [...] Libre competencia y derechos el consumidor”.

Asimismo, el Currículo Nacional, actualizado por el Ministerio de Educación en el año 2016, dice que, ante las transformaciones significativas del mundo del trabajo, el Área curricular de Educación para el Trabajo se propone como fin

La gestión de proyectos de emprendimiento en los que [los estudiantes] despliegan competencias generales blandas y técnicas que les permitan afianzar su potencial y aumentar sus posibilidades de empleabilidad en función de sus intereses personales y procurando el desarrollo de su entorno. (PERU. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2016, p. 195)

Estos materiales tan recientes me llevan a la convicción de que el tema que he investigado no es solo historia reciente, es también presente inmediato. Estoy seguro que la campaña de adoctrinamiento a docentes y discentes el enfoque neoliberal de la educación y el trabajo no se ha detenido, continúa vigoroso.

Cuadro 6			
Gobiernos y acciones de política educativa 1992-2016			
"Modernización educativa"	Gobierno de A. Fujimori (1990-1992 y 1992-1990)	1992	Autogolpe del Pdte. A. Fujimori, disolviendo el poder legislativo e interviniendo el poder judicial
		1993	Diagnóstico General de la Educación
		1994	Creación del MECEP
		1994	Programa de Articulación Inicial Primer y Segundo Grado. (R. M. 0796-94-ED)
		1997	Programa Curricular Básico del Primer Ciclo de Articulación Inicial-5 años, Primer y Segundo Grado de Educación Primaria (R. M. Nº 124-97-ED)
		1998	Programa Curricular Básico del Segundo Ciclo (R. M. Nº 201-98-ED)
		1999	Programa Curricular Básico del Tercer Ciclo (R. M. Nº 225-99-ED)
Construcción de consensos	Gobierno de transición de V. Paniagua (2000-2001)	2001	Acuerdo Nacional por la Educación elaborado por una comisión integrada por miembros de la sociedad civil
	Gobierno de A. Toledo (2001-2006)	2002	Creación del Consejo Nacional de Educación (CNE)
		2003	Programas curriculares básicos para el I, II y III ciclos de educación primaria.
		2005	Diseño Curricular Nacional (DCN) de Educación Básica Regular. Proceso de articulación.
Educación para competitividad	Gobierno de A. García (2006-2011)	2006	Proyecto Educativo Nacional (PEN) elaborado por Consejo Nacional de Educación (CNE)
		2008	Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular.
	Gobierno de O. Humala (2011-2016)	2011 – 2014:	Diseño e implementación del Sistema Curricular Nacional: Marco Curricular; Mapas de Progreso; Rutas de Aprendizaje
		2015	Diseño Curricular Nacional "modificado" (R.M. Nº 195-2015-ED)
		2016	Currículo Nacional de la Educación Básica (R.M. Nº 281-2016-ED)

Fuente: confección propia, con base en la periodización elaborada por CUENCA, 2013.

CONSIDERACIONES FINALES

En esta investigación hemos recordado constantemente los versos de un poeta español, Antonio Machado, quien, en sus *“Proverbios y Cantares”*, XXIX, escribe *“Caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. [...] Caminante no hay camino / sino estelas en la mar”*. Ciertamente, la ruta de la investigación fue pensada previsoramente, pero el camino recorrido fue hecho al andar, en la práctica, con aciertos y errores. Y en este caminar, o navegar, chocaron y discutieron nuestras convicciones personales y las diversas versiones de los mismos hechos, así como las exigencias de objetividad y rigurosidad académica, así, inevitablemente nuestra subjetividad y nuestra objetividad tuvieron que entenderse y llegaron juntas al destino que teníamos más o menos previsto cuando iniciamos nuestro viaje.

Cuando publicamos una investigación de ciencias sociales, lo correcto es que el investigador manifieste, de manera implícita o explícita, su perspectiva, su enfoque. Nos sentimos en el deber de poner nuestras cartas intelectuales sobre la mesa de nuestros lectores. Nuestras cartas son nuestras ideas. Nuestro enfoque epistemológico es marxista gramsciano, nuestro referente ético es la felicidad humana y la solidaridad, nuestra esperanza y utopía es un planeta donde reine la libertad, la igualdad y la fraternidad. Ese fue el equipaje que cargamos a lo largo de este camino de búsqueda intelectual, de aventura, pero con una visión del horizonte que nos ayudó a no perdernos.

También, tengo que advertir que estas conclusiones se refieren, no sólo a lo que descubrimos sobre el tema de esta investigación, también se refieren a lo que, en el proceso de lectura de Marx y Gramsci, conocimos y reafirmamos en nuestras propias convicciones. Además, también, pudimos constatar las limitaciones de investigar en el Perú, un país del Tercer Mundo, con un Estado que destina mínimos recursos para la investigación y que además están

controlados por una élite académica muy reducida numéricamente. Los temas que contribuyan a la construcción de la conciencia social, de la cultura política, no son deseados ni bienvenidos.

El destino de los intelectuales en el Perú no es investigar: Lo más probable es que sean convertidos en empleados, en tecnócratas, en docentes, con todos los compromisos y riesgos que ello implica para el libre pensamiento; aunque siempre existe la posibilidad de poner límites éticos.

Al inicio de nuestra aventura intelectual, teníamos una gran incertidumbre, el temor era errar en el intento de descubrir lo que se buscaba. Fuimos premunidos con nuestra experiencia de vida ---preneoliberal y postneoliberal--- y con unos saberes previos, con un método básico, con un mapa, con un proyecto de pesquisa, con preguntas para los transeúntes que encontraríamos en la ruta de la investigación, y con un punto de partida y llegada marcado en el papel, ambos a la vez, ¿nuestra hipótesis sería confirmada? Y si fuera así ¿de qué manera sería confirmada? Otra preocupación era “cómo agarrar al toro por las astas”, es decir, como abordar de manera concreta el tema más o menos genérico propuesto en el proyecto, sin embargo, la experiencia de la vida, Antonio Machado y Feyerabend nos recordaron que el camino se hace al andar, con brújula y mapa, pero sin anteojerías que nos impidan ver a los costados.

Queríamos saber ---como fue escrito en el proyecto para postular al doctorado---, cuáles eran los fundamentos teóricos del modelo educativo actualmente vigente en el Perú, y cómo estos habían repercutido en la concepción del trabajo que se inculca a los escolares peruanos. Nuestra sospecha era que las reformas fomentadas por el Estado peruano en la década de 1990 habían sido decisivas para arraigar una nueva concepción del trabajo y del trabajador en la sociedad peruana, y también entre los docentes y discentes peruanos. También queríamos saber si había existido un debate, un intercambio de ideas, entre reformistas de la educación y críticos de la reforma educativa. También quería saber si la reforma educativa tuvo función educadora o adoctrinadora.

Iniciamos el camino guiados por nuestros saberes previos, también por nuestras convicciones intelectuales y éticas: nos consideramos humanistas, ilustrados, dialécticos, en fin, intelectuales con principios éticos y sin dogmas.

En el Perú, entre nuestros expertos oficiales del sistema educativo, tales ideas se considera que fueron buenas en una época, pero hoy han sido superadas por la “globalización”, por la “sociedad del conocimiento”, por la tecnología, que nos ofrecen la panacea de las “innovaciones y el emprendimiento” fabricado por los nuevos héroes, los líderes empresariales.

Sabía que el camino para investigadores peruanos que no se dedican exclusivamente a la investigación y que ejercen como profesores de escuela pública, es difícil, pero al mismo tiempo da algunas ventajas, siendo una de ellas, la aproximación al fenómeno desde adentro, como actor, al mismo tiempo que la aproximación al fenómeno desde afuera, como observador. La intimidad y el extrañamiento, la cercanía y el distanciamiento, cuando se presentan simultáneamente son una excelente oportunidad para comprender el fenómeno.

Esta es una investigación académica, planificada metódicamente, desarrollada con un esfuerzo de objetividad, pero desde una perspectiva ética que consideramos humanista. En el campo de las ciencias sociales, consideramos, siguiendo el análisis gramsciano, que no existen ideas ajenas a la perspectiva ideológica de sus productores, los intelectuales (todo hombre es un intelectual), ni existen intelectuales sin intereses, creencias, saberes y convicciones; asimismo, no existen intelectuales neutrales, sin posición ética y moral ante lo social, sin perspectiva política.

Lo dicho no significa que el conocimiento social sea relativo, pues la calidad y precisión de este depende del ejercicio de la capacidad de autocrítica intelectual para identificar nuestro sistema de valores y contrastarlo con otros sistemas valorativos. Ello nos permitirá tomar conciencia de nuestra perspectiva personal y social, como individuos y como parte del grupo social, ante la realidad y en consecuencia estaremos en condiciones de diseñar un sistema de salvaguardas metodológicas y éticas que restrinjan la filtración de nuestras creencias, preferencias y prejuicios en nuestra investigación, neutralizando, así, el riesgo de pérdida de objetividad. No debemos complicar lo que es sencillo, y, en términos sencillos, sintetizo

señalando que la objetividad de la investigación depende de que tomemos conciencia de cuáles son nuestros valores, los hagamos públicos para que nuestros lectores estén en alerta, y seamos críticos con los datos que analizamos y autocríticos con el análisis que hacemos de tales datos.

Llegamos a la convicción de que los tecnócratas que diseñaron la reforma no tomaron las medidas suficientes para construir un mecanismo de salvaguarda intelectual que impidiera que sus ideas o las de sus empleadores se filtren y contaminen la objetividad que debía tener el modelo educativo que construyeron.

Recordando nuestro objetivo general que consiste en identificar y analizar, desde un enfoque marxiano-gramsciano, el propósito o propósitos de la reforma educativa de la década de 1990 en el Perú, a continuación mostramos sintéticamente tales propósitos en nuestras conclusiones.

Primera consideración:

En el Perú no existen condiciones favorables para la investigación en cualquier área del conocimiento, salvo para la pequeña elite académica que trabaja en las organizaciones no gubernamentales de investigación subsidiados por fundaciones o en los departamentos de investigación de algunas pocas universidades de la élite social peruana. Estas investigaciones, en el caso de la educación, en su gran mayoría son informes contratados por organismos del Estado peruano, por agencias de gobiernos extranjeros o por organismos internacionales. En todo caso, en el proceso de la investigación se ha visto que en la década de 1990, muchos de estos investigadores académicos peruanos fueron cooptados por los organismos vinculados a la reforma educativa fujimorista y devinieron en tecnócratas. En este sentido, Gramsci, está en lo cierto cuando considera que existen “intelectuales orgánicos” que sustentan doctrinariamente a su grupo social y viabilizan sus acciones en la lucha por la hegemonía.

En el curso de la investigación hemos encontrado tres tipos de literatura académica sobre la reforma educativa de la década de 1990: a) abundante literatura sutilmente apologética que se presenta principalmente bajo la forma de fríos informes de consultoría, informes ejecutivos y memorias de actividades ejecutadas y que fueron publicadas institucionalmente en la época de la reforma en estudio; b) extemporánea literatura informativa, descriptiva y

moderadamente crítica, como es el caso de las publicaciones del IEP posteriores a la reforma en estudio; y c) literatura extremadamente crítica y de denuncia, la más escasa, en algún caso excepcional alguna publicación del IEP posterior a la época de la reforma; en el caso de publicaciones contemporáneas de crítica y denuncia, son muy escasas y difíciles de acceder debido a que fueron publicadas, en la mayoría de los casos, en pequeñas editoriales independientes o fueron autopublicadas por los autores y circularon restringidamente en su época. En realidad la mayor parte de las críticas y denuncias al modelo reformista se hicieron por medio oral en conferencias y seminarios de educación y en reuniones gremiales de profesores, y, por las circunstancias, con énfasis en la denuncia más que en la crítica y en este caso con poca profundidad teórica. En algunos casos muy raros han quedado registros de entrevistas periodísticas sobre temas coyunturales.

Segunda consideración:

Hemos podido constatar que la presencia y participación de organismos internacionales en la reforma educativa de la década de 1990 fue constante, brindando recursos financieros y promoviendo un ideario educativo funcional a la hegemonía neoliberal, lo cual se evidencia en varios hechos: el financiamiento de organismos como el BM y el BID, entre otros, firme y públicamente comprometidos con una visión neoliberal del mundo, la promoción de prácticas de gestión educativa inspiradas en modelos de gestión empresarial, la infiltración progresiva en los planes curriculares de educación básica de principios doctrinarios neoliberales, como libre mercado, primacía de lo privado sobre lo público, centralidad de lo individual y *periferización* de lo social.

Tercera consideración:

El pensamiento neoliberal toma la idea moderna de la libertad individual y la racionalidad instrumental, pero las define abstractamente desligadas de la realidad social y las reduce a su uso en el mercado y para el mercado, como elección de bienes y servicios y toma de decisiones para adquirir o no adquirir. Traicionan la comprensión humanista de la libertad y lo racional, que si estuvo presente en el pensamiento humanista de los padres del liberalismo político y económico, los pensadores ilustrados, por ejemplo Condorcet y Adam Smith, para quienes los valores liberales son racionales y residen en el hombre individual, la persona, y no en el

mercado, reino de los deseos y los gustos de la masa consumidora, conformada por clientes y ofertantes, deshumanizada, unidimensional y cuantificada estadísticamente, como lo pretenden los neoliberales.

Es la comprensión neoliberal de la libertad y la racionalidad, entendidas individualista y economicistamente, la que a partir de la década de 1990 empieza a difundirse en la sociedad peruana y a imponerse en el contenido curricular y en la mente de profesores y estudiantes, tal como lo pudimos evidenciar en el análisis de textos escolares de la época.

Cuarta consideración:

Fue en la década final del siglo pasado que se establecieron los mecanismos para el cambio de la forma de pensar de la población peruana, de los intelectuales, los profesionales, de los trabajadores, de los profesores y de los discentes. Fueron usados varios medios, la prensa, la televisión, la literatura, y uno más de esos medios, pero, no necesariamente el más poderoso, pero si el de uso más sistemático y el de uso menos justificable éticamente para tal fin fue el sistema educativo peruano y la escuela pública que fueron puestos al servicio del modelamiento neoliberal de la mente de los futuros trabajadores peruanos del siglo XXI.

La década de 1990 fue la etapa de preparación e inicio de un proceso neoliberalizador profundo de la educación. Es cierto que se dejó pendiente para la década siguiente la realización de la reforma integral de los planes curriculares generales. Logro mejorar limitadamente el sistema de gestión de la educación, aunque no logró o no quiso lograr la democratización del sistema, que no consiste sólo en descentralizar la administración e incorporar a los padres de familia en las decisiones escolares, sino también en dar participación efectiva, no sólo declarativa, a los profesores. Tampoco la reforma logró la mejora de la calidad educativa, entendida como aprendizajes valiosos para el escolar, para sus familias y para la sociedad.

Pero lo que sí lograron fue inculcar una nueva ideología, el neoliberalismo, con su correspondiente lenguaje empresarial, de control y de autoayuda, en el colectivo educador, integrado por el aparato burocrático y por los docentes. Así es que, ahora, dos décadas después de la época estudiada, es común entre docentes y burócratas del sector educativo usar términos empresariales como “gerencia”, “rendición de cuentas”, “mercado educativo”,

“competencia”, “innovación”, “planificación estratégica”, “liderazgo”, “proactividad” y “emprendedorismo”. Los profesores de escuela en vez de “estudiante” decimos “cliente” o “usuario” o “consumidor”, en vez de “derecho a la educación” decimos “demanda educativa”, en vez de “deber educador del Estado y de la sociedad” decimos “oferta educativa”, en vez de “comunidad educativa” decimos “mercado de la educación” o “servicio educativo”. En las clases el profesor ya no pide “tareas o trabajos escolares”, pide “productos y evidencias”.

A diferencia de la teoría económica liberal y marxista, donde el trabajador es el creador de la riqueza, en la ideología neoliberal, el empresario o emprendedor es el verdadero creador de riqueza, y así es presentado en los libros de texto auspiciados por el MINEDU. El trabajador, pasa a ser un simple “recurso humano” o, en denominación supuestamente más valorizadora, es considerado “capital humano”.

La segunda fase de la reforma educativa neoliberal peruana se abocaría a la reforma curricular general y quedó pendiente para el nuevo siglo. Tocaría en esa nueva etapa, en el siglo XXI, masificar a nivel escolar lo iniciado en la década previa. El aporte de la década de 1990 fue que mediante capacitaciones intensivas a los docentes, como las efectuadas por el PLANCAD, se logró el cambio mental en los profesores o por lo menos la neutralización y aislamiento de los profesores críticos. A partir del 2000 vendría la radicalización del adoctrinamiento proempresarial y antilaboral a los alumnos en las escuelas.

Quinta consideración:

El aporte de esta investigación se da en el plano de la lucha por las ideas. Hemos pretendido desnudar el trasfondo, mostrando que en el Perú inició en la década de 1990 un proceso de revolución pasiva y de imposición de una nueva hegemonía, el neoliberalismo que logra convencer a grandes sectores de la población peruana. Los rasgos del neoliberalismo son la mercantilización de la cultura humana, una concepción inhumana del hombre, como mero ciudadano consumidor, un pensamiento dogmático, una racionalidad centrada en el costo-beneficio material y una ética extremadamente individualista y pragmática.

Dijimos al inicio de este apartado que la intención de la investigación era saber si en torno a la reforma existió un debate intelectual, un intercambio de ideas, entre reformistas de la educación y críticos de la reforma educativa. Nuestra conclusión es que si entendemos por

debate el diálogo crítico con fines de esclarecimiento y de búsqueda del conocimiento, de la verdad o de un mejor camino, este casi no existió o se dio de manera muy circunscrita y restringida, debido a que en la actitud de los tecnócratas no estaba el diálogo ni la discusión, sino la implementación de un proyecto ideológico transnacional y hegemónico. Algunos intelectuales “marginales” hicieron críticas al modelo reformista, de manera individual o institucional, pero de parte de los tecnócratas y de sus corifeos intelectuales pertenecientes al *establishment* intelectual limeño no existió una respuesta dialógica, sólo silencio o respuestas formales y superficiales sin efectos sustanciales en la variación del modelo en proceso de implementación. En realidad muchos de los intelectuales que provenían de una tradición académica crítica estaban trabajando directa o indirectamente, como expertos, para el Estado reformista, en instituciones como el MECEP o en facultades de educación de universidades que había hecho convenios con el MINEDU para ejecutar el PLANCAD y promover el NEP o haciendo consultorías para el PREAL, la OREALC, la AID, la GTZ, la AECI, el BM o el BID, entre otros. Trabajo y salario no faltaron para los expertos en educación.

También queríamos conocer si la reforma educativa tuvo una intención educadora o adoctrinadora y llegamos a la convicción, de que, si bien el objetivo inicial fue reorganizar el sistema burocrático educativo con criterios de gestión empresariales de control, vigilancia y convencimiento sistemático a los docentes, pero el objetivo de fondo fue y es divulgar un nuevo pensamiento educativo, una doctrina ideológica opuestas a la filosofía humanista y a los valores democráticos, lo cual se ejemplifica en la subordinación de los conceptos de “hombre”, “ciudadano”, “sociedad democrática” a los modelos neoliberales de “cliente”, “consumidor”, “líder”, “emprendedor”. Del ideal de “sociedad democrática” hemos pasado al ideal de “sociedad de mercado”. Hoy, en las empresas peruanas el “trabajador” es llamado “colaborador”. Los héroes sociales y políticos de antaño han sido reemplazados por los “líderes innovadores y emprendedores”.

Consideramos que con lo mostrado en esta investigación estaremos en mejores condiciones de tomar una posición intelectual, no moralista y sentimental, sino racional y ética, para entender las cualidades, la lógica, los aciertos, desaciertos y el porqué de la permanencia, durante tantos años, del modelo educativo neoliberal, aún a pesar de sus insuficiencias evidentes.

Queda como un tema de investigación complementaria y pendiente el pensamiento alternativo que se manifestó en el Perú en frente y en contra de la hegemónica ideología educativa neoliberal.

Finalmente, afirmamos que la época de 1990, fue una, por muchas razones, una década ominosa, pero sobre todo por lo que hicieron con la conciencia de la gente: el Estado renunció a su deber educador y liberador en la manera humanista en que la entendieron la educación los filósofos liberales e ilustrados y los pensadores socialistas y se convirtió en agente adoctrinador de las ideología neoliberal que considera al mercado como el centro de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, Inés (2005). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Editorial Troquel; Buenos Aires, Argentina.
- ARELLANO, Rolando; BURGOS, David (2003, 2010). *Ciudad de los Reyes, de los Chávez, de los Quispe*. Planeta / Arellano Marketing; Lima, Perú.
- ARES PARRA, Antonio (2004). "La conducta proactiva de los emprendedores". En: *Portularia* 4, 2004, [493-498], ISSN 1578-0236. Universidad de Huelva. p.494. Disponible en: <http://www.unizar.es/proactividad/articulos/articulo2.pdf>
- BANCO MUNDIAL (1971, 2012). "Documento de trabalho do setor educacional" (1971). En: BROOKE, Nigel (organizador) (2012). *Marcos históricos na reforma da educação*. Fino Traço, Coleção Educere, 1ra ed.; Belo Horizonte, Minas Gerais; 520 pp.
- BATALLA, Carlos (2014, 2015). "Miguel Ángel Cornejo: su última entrevista con El Comercio". Entrevista periodística. En: *El Comercio* (entrevista datada en marzo de 2014; republicada el 24.08.2015) Disponible en: <https://elcomercio.pe/luces/libros/miguel-angel-cornejo-ultima-entrevista-comercio-200856>
- BAUMANN, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica; México DF, México.
- BROOKE, Nigel (organizador) (2012). *Marcos históricos na reforma da educação*. Fino Traço, Coleção Educere, 1ra ed.; Belo Horizonte, Minas Gerais; 520 pp.
- BROOKE, Nigel (2012). "Diversificação do ensino médio na América Latina: o caso do Brasil". En: BROOKE, Nigel (organizador) (2012). *Marcos históricos na reforma da educação*. Fino Traço, Coleção Educere, 1ra ed.; Belo Horizonte, Minas Gerais; 520 pp.
- BURGA, Rossana; CHEREQUE, Ana; VALDIVIA, Fabiana (1998). *Opciones profesionales. Bachillerato peruano*. Texto escolar. Asociación Editorial Bruño; Lima, Perú; Anverso de tapa: "Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana"; Anverso de portada: "Invitación publica N° 007-98-ED de Materiales Educativo para el Bachillerato peruano" por Ministerio de Educación.
- CALDWELL, Bruce; MONTES, Leónidas (2015). "Friedrich Hayek y sus dos visitas a Chile". En: *Revista Estudios Públicos*, 137 (verano 2015), pp. 87-132. Disponible en: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304101209/rev137_BCaldwell-LMontes.pdf

- CAMBI, Franco (1999). *Historia da pedagogía*. Editora UNESP; Sao Paulo, Brasil.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marqués de (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Ediciones Morata; Madrid, España; 338 pp.
- CARETAS, Revista (1995). "Ex ministro Raúl Vittor, otra vez en el ojo de la tormenta". Nota periodística. CASO ABIERTO. Edición del 1ro. de junio, 1995 - N° 1365. Disponible en: <http://www2.caretas.pe/1365/1365.html> y en <http://www2.caretas.pe/1365/mdf/mdf.html>
- CHOMSKY, Noam; HERMAN, Edward S. (2013). *Los guardianes de la libertad*. Editorial Crítica, Colección Austral; Barcelona, España; 384 pp.
- CHOPRA, Deepak. (1996). *Las Siete Leyes Espirituales del Éxito*. Editorial Norma; Buenos Aires, Argentina.
- COELHO, Paulo (1988). *El alquimista*. Editorial Planeta; México.
- COLL, Cesar; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enrique (1992). *Los contenidos de la Reforma; enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Editorial Santillana, Aula XXI; Madrid, España.
- CORNEJO, Miguel Ángel (1990). *Tiempos de Competir*. Editorial Grad S.A.; México.
- CORNEJO, Miguel Ángel (1991). *Excelencia la Nueva Competencia*. Editorial Grad S.A.: México.
- CORNEJO, Miguel Ángel (1993). *Dirección de Excelencia: El Reto del Tercer Milenio*. Editorial Grad S.A.; México.
- CORNEJO, Miguel Ángel (1993). *Liderazgo de excelencia*. Editorial Grad S.A.; México.
- CORNEJO, Miguel Ángel (1994). *El poder del Carisma*. Editorial Grad S.A.; México.
- CORNEJO, Miguel Ángel (1995). *Compromisos para ser Líder*. Editorial Grad S.A.; México. Página 205.
- CORNEJO, Miguel Ángel (1995). *Todos los secretos de la excelencia*. Grijalbo Mondadori S.A.-Junior; México.
- CORNEJO, Miguel Ángel (1995). *Valores de excelencia para triunfar*. Editorial Grad S.A.; México.
- CORNEJO, Miguel Ángel (1996). *Oportunidad ante la crisis visión 20/20*. Editorial Grad S.A.; México.
- CORNEJO, Miguel Ángel (1997). *Infinitud Humana: la grandeza de los valores*. Grijalbo Mondadori S.A.-Junior; México.
- CUENCA, Ricardo (2013). *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso 1980-2011*. Edición Derrama Magisterial, Colección Pensamiento Educativo Peruano, volumen 15; Lima, Perú; 491 pp.
- CUSSIANOVICH, Alejandro (1996a). *Algunas premisas para la reflexión y las prácticas sociales con niños y adolescentes trabajadores*. Rádda Barnen; Lima.
- CUSSIANOVICH, Alejandro (1996b). "Niños y adolescentes trabajadores: una sobresaliente cuestión social al cierre del siglo XX". En: NATs Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores. Vol 2 n° 1-2 pp148-162

- DE BELAUNDE, Carolina; GONZÁLEZ, Natalia; EGUREN, Mariana (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente – PLANCAD. Documento de Trabajo 188*. IEP, Lima, Perú.
- DARGENT BOCANEGRA, Eduardo (2009). *Demócratas precarios: elites y debilidad democrática en el Perú y América Latina*. IEP Instituto de Estudios Peruanos; Lima, Perú; 117 pp.
- DEBORD, Guy (1976). *La sociedad del espectáculo*. Editorial Castellote; Madrid, España; 153 pp.
- DELANO, Manuel; TRASLAVIÑA, Hugo (1989). *La herencia de los Chicago boys*. Las ediciones del ornitorrinco; Santiago de Chile, Chile.
- DE SOTO, Hernando; GHERSI, Enrique; GHIBELLINI, Mario (1986). *El otro sendero: La revolución informal*. Instituto Libertad y Democracia, 6ta edición; Lima, Perú.
- DIEZ, Fernando (2001). *Utilidad, deseo y virtud. La formación de la idea moderna del trabajo*. Ediciones Península; Barcelona, España.
- DORE, Rosemary (2014). "Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?". En: Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- DRUCKER, Peter (1985). *La innovación y el empresariado innovador la práctica y los principios*. Editorial Sudamericana; Buenos Aires, Argentina.
- DURAND, Francisco Durand (2010). "La mano invisible del Estado: crítica a los neoliberales criollos". Fondo editorial del Pedagógico San Marcos; Lima, Perú; 236 pp.
- DYER, Wayne W. (1987). *Tus zonas erróneas: técnicas audaces, pero sencillas, para dominar los esquemas erróneos de tu conducta*. Editorial Grijalbo; México.
- ECO, Umberto (1990). *Apocalípticos e integrados*. Editorial Lumen; Barcelona, España.
- ENGELS, MARX (1980). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. Con el apéndice: C. Marx. Tesis sobre Feuerbach*. Editorial Progreso; Moscú, URSS; 67 pp.
- ESCALANTE GONZALBO, Fernando (2016). *Historia mínima del neoliberalismo; orígenes intelectuales de una revolución cultural*. Editorial La siniestra ensayos S.A.; Lima, Perú; 309 pp.
- "ESCUELA DE VERANO PARA DOCENTES (s.f). Folleto Publicitario Electrónico. 'PROACTIVIDAD, INICITATIVA Y AUTONOMÍA. ACTITUDES DE EMPLEABILIDAD. ¿Qué es MINDFULNESS y Cómo nos ayudará?'. Folleto electrónico. Disponible en: <https://formacion.funge.uva.es/media/cursos/896/Proactividad%20Iniciativa%20y%20Autonomia.pdf>
- FERNÁNDEZ-BACA, Jorge; SEINFELD, Janice (1995). *Capital humano. Instituciones y crecimiento*. Universidad del Pacífico, Biblioteca Universitaria, Centro de investigaciones de la Universidad del Pacífico; Lima, Perú.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (1985). *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación*. Ediciones Akal, S.A.; Madrid, España.

- FEYERABEND, Paul (1993). *Contra el Método*. Planeta De-Agostini S. A; Barcelona, España.
- FISCHMAN, David (1997). *El camino del líder: Historias ancestrales y vivencias personales*. UPC Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Extramuros; Lima.
- FORRESTER, Viviane. (1998). *El horror económico*. Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires, Argentina; 166 pp.
- FOSTER, Philip J. (1965, 2012) “*A falácia da escola profissionalizante no planejamento do desenvolvimento*” (1965). En: BROOKE, Nigel (organizador) (2012). *Marcos históricos na reforma da educação*. Fino Traço, Coleção Educere, 1ra ed.; Belo Horizonte, Minas Gerais; 520 pp.
- HILDEBRANDT, Cesar (2012). “*Por qué estoy con los caviars*”. Artículo periodístico. En: Semanario “*Hildebrandt en sus trece*” N° 121. Disponible en: <https://nakameguro-ku.blogspot.com/2012/09/por-que-estoy-con-los-caviars-por.html>
- INSTITUTO APOYO (1997). *Economía para todos. Texto y guía de consulta*. Texto escolar. Instituto Apoyo, Editorial Bruño; Lima Perú. Contratapa: Auspiciado por INDECOPI.
- INSTITUTO APOYO (2000). *Herramientas empresariales. Bachillerato peruano. Variante científico-humanística*. Texto escolar. Instituto Apoyo; Lima, Perú; Anverso de tapa: “Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana”; Anverso de portada: “Invitación publica N° 005-99-ED de Materiales Educativo para el Bachillerato peruano” por el Ministerio de Educación.
- INSTITUTO APOYO, educación para la vida. Portal web institucional. Disponible en: <http://www.institutoapoyo.org.pe/>
- GAJARDO, Marcela (1999). “*Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*”. En: PREAL, n° 15, septiembre 1999. Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf
- GALINDO, Claudia (2002). “*El currículo implementado como indicador del proceso educativo*”. En: RODRÍGUEZ, José; VARGAS, Silvana (editores) (2002). *Documento de trabajo 13. Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998*. MECEP - Ministerio de Educación del Perú; Lima, Perú. Disponible en: <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/mecep/doc13.pdf>
- GAMERO, Julio (2006). “*El empleo en el Perú: entre la inclusión y la desigualdad*”. En: TOCHE, Eduardo; PAREDES, Martín (compiladores) (2006). “*Perú hoy: Democracia inconclusa: transición y crecimiento*”. DESCO Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo; Lima, Perú; 492 pp.
- GIROUX, Henry A. (2003). *Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa*. Universidad de Penn State Traducción: José Aldemar Giraldo Hoyos BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa N°2, pp. 17-25. Diciembre-Abril 2003.

- GRAMSCI, Antonio (1986). *Cuadernos de la Cárcel. Tomo 4. [Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana]*. Editorial Era; primera edición en español; México; 480 pp.
- GRAMSCI, Antonio (2000). *Cuadernos de la Cárcel. Tomo 6. [Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana]*. Coedición Editorial Era / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; primera edición en español; México; 613 pp.
- GOLTE, Jürgen; ADAMS, Norma (1987). *Los caballos de Troya de los invasores. Estrategias campesinas en la conquista de la gran Lima*. IEP Instituto de Estudios Peruanos, 2da edición; Lima Perú.
- GROMPONE, Romeo; MEJÍA, Carlos (1995). *“Nuevos tiempos, nueva política. El fin de un ciclo partidario”*. IEP Instituto de Estudios Peruanos, Colección Mínima; Lima, Perú; 110 pp.
- HUNTINGTON, Samuel (2005). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Editorial Paidós, Colección Surcos I; Barcelona, España.
- KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna (2017). *A Construção da Pedagogia Socialista*. Editora Expressão Popular; São Paulo, Brasil; 360 pp.
- KOTLER, Philip (1998). *Principios de Marketing*. Editorial Interamericana; México.
- KUCZYNSKI, Pedro Pablo; ORTIZ DE ZEVALLOS, Felipe (1990). *Respuestas para los 90's*. Apoyo; Lima, Perú; páginas sin numeración.
- KUCSYNSKI, Pedro Pablo (2016). *“Pedro Pablo Kucsyanski: ‘Queremos hacer una revolución social, este país es aún muy retrógrado’.*”. Entrevista periodística. Por Luis PRADOS; en Lima 8 agosto 2016; para el Diario EL PAÍS <España> Disponible en: https://elpais.com/internacional/2016/07/31/america/1469992382_071845.html
- KURZ, Robert (2001). *“Las lecturas de Marx en el siglo XXI”*. Disponible en: <https://www.rebellion.org/hemeroteca/izquierda/kurz290602.htm> [Este texto constituye la Introducción (páginas 13 a 48) del libro de Robert Kurz 'Marx Lesen', Frankfurt am Main, Eichborn (2001). Fue traducido del original alemán al portugués y publicado en el segundo cuaderno de Critica Radical (Fortaleza, Ceará, Brasil). Traducción del portugués: R. D.]
- MAKARENKO, Anton (1996). *Poema pedagógico*. Editorial AKAL; Madrid, España; 736 pp.
- MANACORDA, Mario Alighiero (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Editorial Oikos Tau S.A.; Barcelona, España.
- MANDINO Og (1992). *El vendedor más grande del mundo*. Editorial Diana; México DF, México.
- MARIÁTEGUI, José Carlos (2007). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Editorial Biblioteca Ayacucho; Caracas, Venezuela.
- MARX, Carlos (1968). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Editorial Grijalbo, Colección 70; México DF, México; 160 pp.
- MARX, Karl (1974). *Miseria de la Filosofía*. Ediciones Júcar; Madrid, España; 305 pp.
- MARX, Carlos (1977). *Crítica del programa de Gotha*. Editorial Progreso; Moscú, URSS; 24 pp.

- MARX; ENGELS (1981). *Manifiesto del Partido Comunista*. Editorial Progreso; Moscú, URSS; 96 pp.
- MARX, Carlos; ENGELS, Federico (1987). *Obras fundamentales 1. Marx, escritos de juventud*. Fondo de Cultura Económica; México DF, México; 752 pp.
- MARX, Karl (1990). *El Capital. Tomo I, vol. 1, Libro primero. El proceso de producción del capital*. Siglo XXI editores; México DF, México; 381 pp.
- MATOS MAR, José (1984, 1988). *Desborde popular y crisis del Estado: El nuevo rostro del Perú en la década de 1980*. CONCYTEC; Lima Perú.
- MATTEI, Ugo; NADER, Laura (2013). *Saqueo. Cuando el Estado de Derecho es ilegal*. Editorial Palestra, Colección Palestra Extramuros; Lima, Perú; 420 pp.
- MATTELART, Armand; DORFMAN, Ariel (1983). *Para leer al pato Donald: comunicación de masa y colonialismo*. Editorial Siglo XXI; México DF, México.
- MENDO ROMERO, José Virgilio (1990a). “*El proyecto educativo*”. En: Revista jornada pedagógica, n° 15. IPP Instituto de Pedagogía Popular; Lima, Perú.
- MENDO ROMERO, José Virgilio (1990b). “*Educación posible y posibilidad de la educación*”. En: Revista Autoeducación, n° 28/30, febrero. IPP Instituto de Pedagogía Popular; Lima, Perú.
- MENDO ROMERO, José Virgilio (1992). “*El curriculum como movimiento social*”. En: Revista Rimaq, año I, n° 1, nov. 1992. Escuela de postgrado de la Universidad Nacional de Educación “La Cantuta”; Lima.
- MENDO ROMERO, José Virgilio (1997). “*El curriculum como construcción social*”. En Revista Maestro, n° 7, octubre. Lima.
- MENDO ROMERO, José Virgilio (1998). *Hacia otra razón constructivista*. Lima, Perú.
- MENDO ROMERO, José Virgilio (2006). *Entre la utopía y la vida: ensayos sobre filosofía, educación y sociedad*. UCH Fondo editorial, Instituto de Ciencias y Humanidades; Lima, Perú.
- MORILLO MIRANDA, Emilio (1994). *La luz apagada: un siglo de políticas educativas*. Ed. Mendoza Chong Long; Lima, Perú; 128 pp.
- MURAKAMI, Yusuke (2012). *Perú en la era del Chino. La política no institucionalizada y el pueblo en busca de un salvador*. Coedición IEP Instituto de Estudios Peruanos – CIAS Center for Integrated Areas Studies, Kyoto University, segunda edición revisada y actualizada; Lima, Perú; 698 pp.
- NUGENT, Guillermo (1992, 2012). *El laberinto de la choledad*. UPC Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 2da edición; Lima, Perú.
- ONU (1972). Declaración de Estocolmo
- ONU (1992). “Agenda 21”. Cumbre de Río o Cumbre de la Tierra, llevada a cabo del 3 al 14 de junio de 1992 en Río de Janeiro.
- ORTIZ CABANILLAS, Pedro (1994). *El sistema de la personalidad*. Editorial Orión; Lima, Perú.

- ORTIZ CABANILLAS, Pedro (1997). *La formación de la personalidad*. Editorial Stella; Lima, Perú.
- ORTIZ DE ZEVALLOS, Felipe (sin fecha). "Felipe Ortiz de Zevallos: 'Busco a gente que piense distinto para aprender de las discrepancias'." Entrevista periodística. Por Paolo BENZA. Para el portal web Somos Periodismo. Disponible en: <http://somosperiodismo.com/felipe-ortiz-zevallos-busco-gente-piense-distinto-aprender-discrepancias/>
- PASTOR, Jaime (2017). "En el 80 aniversario de su muerte: Apuntes sobre el pensamiento político-estratégico de A. Gramsci". Publicado el 27/04/2017. Disponible en: <https://vientosur.info/spip.php?article12514>
- PATRIAU, Mariella (2000). "Cipriani será el cardenal que el Opus Dei y Fujimori deseaban". Artículo periodístico. Publicado en: Diario Liberación, Lima 13 de septiembre del 2000, páginas 12-13. Disponible en: <http://stucchi.tripod.com/politica/sera.htm>
- PEÑALOZA RAMELLA, Walter (1989). *La Cantuta: una experiencia en educación*. CONCYTEC; Lima, Perú.
- PEÑALOZA RAMELLA, Walter (2000, 2003) *Los propósitos de la educación*. Fondo editorial del Pedagógico San Marcos; Lima, Perú.
- PERÚ (1992). *Decreto Ley No. 25556. Ley Orgánica del Ministerio de la Presidencia* (Norma donde se crea el INFES "Instituto Nacional de Infraestructura Educativa y de Salud") (11 de junio de 1992)
- PERÚ (1994). *Decreto de Urgencia n° 094-94*. Norma de creación del MCEP (11 noviembre 1994)
- PERÚ (1995). *Decreto Supremo N° 051-95-ED, Organización Interna y Funciones Generales de los Órganos del Ministerio de Educación* (norma donde se crea el PLANCAD).
- PERÚ (1996). *Decreto Legislativo N° 882, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación* (9 noviembre 1996)
- PERÚ (1996). *Decreto Supremo N° 002-96-ED, Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación* (norma donde se reglamenta el PLANCAD).
- PERU. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Currículo nacional de la Educación Básica Regular* (2016). Ministerio de Educación; Lima, Perú. Aprobado por Resolución Ministerial n° 649-2016-MINEDU. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-secundaria-17-abril.pdf>
- PERU. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). *Historia, geografía y economía 2. Secundaria. Texto Escolar*. Editorial Santillana; Lima, Perú.
- PERÚ. Portal de Transparencia Económica del MEF: "CAPITULO I. SOBRE CARTA DE INTENCION EN EL FMI". Disponible en: <https://www.mef.gob.pe/es/portal-de-transparencia-economica/297-preguntas-frecuentes/2220-sobre-carta-de-intencion-en-el-fmi>
- PIKETTY, Thomas (2015). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica; México DF, Mexico; 679 pp.

- PISTRAK, Moisey M. (2000). *Fundamentos da escola do trabalho*. Editora Expressão Popular; São Paulo, Brasil; 288 pp.
- PIZARRO ROMERO, Javier (2016). *Todo está en la mente: el caso del discurso y la práctica de la autoayuda en el Perú*. Tesis de maestría. PUCP; Lima, Perú. Disponible en: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/8103>
- PREAL (2007). *Boletín nº 1 - GTEE PREAL*. 29 de diciembre de 2007. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1630>
- PORTANTIERO, Juan Carlos (1988). *"Gramsci y la educación"*. Disponible en <http://docplayer.es/21340954-Gramsci-y-la-educacion.html> [Texto original extraído de: Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Coord. Guillermo González y Carlos Alberto T. Centro de Estudios Educativos A.C. México, D.F. 1988. Págs. 191-196]
- RAMA, Germán W. (1994). *"Educación y cambios en la estructura social de América Latina"*. En: Boletín 35 "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe". Diciembre 1994. UNESCO, OREALC; Santiago, Chile. Disponible en: <https://es.calameo.com/books/005106133811fe57b6784>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2018). *Diccionario de la Lengua Española* (en línea). Edición del Tricentenario. Actualización 2018. Disponible en: <https://dle.rae.es/?w=diccionario>
- RICOEUR, Paul (1990). *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI; México.
- RIVERA PALOMINO, Juan (2001). *Érase una vez una reforma: estudio crítico de la reforma neoliberal 90-2000*. Editorial San Marcos; Lima.
- RIVERO, José (2005). *"La Educación Peruana: crisis y posibilidades"*. En: Pro-Posições. v. 16. n. 2 (47) - maio/ago. 2005. Disponible en: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2317/47-artigos-riveroj.pdf>
- RODRÍGUEZ, José; VARGAS, Silvana (editores) (2002). *Documento de trabajo 13. Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998*. MECEP - Ministerio de Educación del Perú; Lima, Perú. Disponible en: <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/mecep/doc13.pdf>
- RÖPKE, Wilhelm (1996). *Más allá de la oferta y la demanda*. Unión Editorial S.A.; Madrid, España.
- SALESSI, Solana; OMAR, Alicia (2017). *"Comportamientos proactivos en el trabajo: una puesta al día"*. En: Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, vol. 9, núm. 3, diciembre, 2017, pp. 82-103. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333454618005.pdf>
- SARTORI, Giovanni (2000). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Editorial Taurus; Madrid, España; 205 pp.
- SCHULTZ, Theodore (1960, 2012). *"Investimento em capital humano (Discurso presidencial pronunciado no septuagésimo terceiro encontro anual da associacao americana de economia, Saint Louis, 28 dezembro 1960)"*. En: BROOKE, Nigel (organizador) (2012). *Marcos*

históricos na reforma da educação. Fino Traço, Coleção Educere, 1ra ed.; Belo Horizonte, Minas Gerais; 520 pp.

SENGE, Peter (1993). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Editorial Granica; Barcelona, España; 498 pp.

SHEFSKY, Lloyd E (1997). *Los emprendedores no nacen se hacen*. Editorial McGraw Hill; México.

SMITH, Adam (1776, 1996). *La riqueza de las naciones*. Alianza editorial, Libro de bolsillo; Madrid, España.

SOBEL, Irving (1978, 2012). "A revolução do capital humano no desenvolvimento económico: sua história e status atual (1978)". En: BROOKE, Nigel (organizador) (2012). *Marcos históricos na reforma da educação*. Fino Traço, Coleção Educere, 1ra ed.; Belo Horizonte, Minas Gerais; 520 pp.

SOSA FUENTES, Samuel (2012). "Otro mundo es posible: crítica del pensamiento neoliberal y su visión universalista y lineal de las relaciones internacionales y el sistema mundial". En: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Vol 57, No 214 (2012). Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/32516>

STIGLITZ, Joseph E. (2002). *El malestar en la globalización*. Editorial Taurus; Madrid, España; 314 p.

TABA, Hilda (1974, 2003). *Elaboración del currículo*. Editorial Troquel, reedición; Buenos Aires, Argentina.

TOCHE, Eduardo; PAREDES, Martín (compiladores) (2006). *Perú hoy: Democracia inconclusa: transición y crecimiento*. DESCO Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo; Lima, Perú; 492 pp.

TOFFLER, Alvin (1973). *El "shock" del futuro*. Plaza & Janes S.A., Barcelona, España.

TOFFLER, Alvin (1994). *La Tercera Ola*. Plaza & Janes; Barcelona, España; 661 pp.

UNESCO, OREALC (1991). *Boletín 24 "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe"*. Diciembre 1991. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/11_173_s.pdf

UNESCO, OREALC (2001). *Informe "Situación educativa 1980-2000 de América Latina y el Caribe. Proyecto principal de educación"*. Santiago de Chile, Chile. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147439s>

VALLES, Miguel. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

VARSAVSKY, Oscar (1971). *Ciencia, política y cientificismo*. Centro editor de América Latina, 2da edición; Buenos Aires, Argentina.

VON MISES, Ludwig (1986). *Planificación para la libertad y otros ensayos*. Centro de estudios sobre la libertad; Buenos Aires, Argentina, 1986.

WHEEN, Francis (2000). *Karl Marx*. Editorial Debate; Madrid, España; 430 pp.