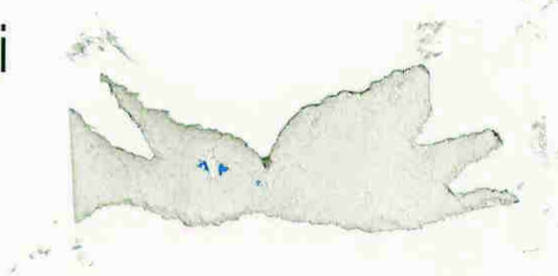


PEDAGOGÍA DE LA IGUALDAD

ensayos contra la educación excluyente

pablo gentili



 **siglo veintiuno**
editores

 **CLACSO**

pablo gentili

Es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Desde 1992 reside en Brasil, donde es profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Actualmente, es secretario ejecutivo adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Brasil. Ha publicado más de veinte libros sobre reformas educativas en América Latina y el Caribe, algunos de los cuales son obras de referencia para estudiar los procesos de privatización y analizar las dinámicas de exclusión que afectan la educación latinoamericana contemporánea. Ha dictado conferencias y cursos de posgrado en más de treinta países. Además de su trabajo académico, Pablo Gentili sostiene una activa militancia en defensa de la educación pública; es uno de los fundadores del Foro Mundial de Educación, instancia asociada al Foro Social Mundial, del cual fue, junto con Moacir Gadotti, coordinador ejecutivo.

Ilustración de cubierta: NLshop

sociología y política
serie pensar desde el sur

A cargo de Emir Sader y Pablo Gentili

PEDAGOGÍA DE LA IGUALDAD

ensayos contra la educación excluyente

pablo gentili



siglo veintiuno editores argentina, s.a.

Guatemala 4824 (C1425BUP), Buenos Aires, Argentina

siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

Cerro del Agua 248, Delegación Coyoacán (04310), D.F., México

siglo veintiuno de españa editores, s.a.

Sector Foresta nº 1, Tres Cantos (28760), Madrid, España

Pablo Gentili

Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente -
1a ed. - Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina, 2011. //
192 p. ; 21x14 cm. - (Sociología y política / Serie Pensar desde el Sur)

ISBN 978-987-629-172-9

1. Educación. 2. Pedagogía. I. Título

CDD 370



CLACSO cuenta con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo
Internacional (ASDI)

www.clacso.org / www.asdi.org

© 2011, Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Diseño de cubierta: Juan Pablo Cambariere

ISBN 978-987-629-172-9

Impreso en Impresiones Martínez // Dardo Rocha 1860, Ciudadela,
en el mes de junio de 2011

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina // Made in Argentina

A Flor y a Camila, que iluminan mi vida.

Índice

Presentación	
La política educativa del abandono	11
1. Nada en común	
Sobre la pedagogía del desprecio por el otro	21
La sociedad como ilusión	23
Conocimiento e ignorancia	37
La propiedad privada como derecho natural	46
La esfera del mercado	50
Contra la pedagogía del desprecio	59
2. Marchas y contramarchas	
El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina	65
Marchas	69
Contramarchas	78
Futuro	96
3. La juventud es una promesa	
Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina	103
La educación no es, y nunca ha sido, una “meta social”	104
La expansión de la educación secundaria en América Latina	106
El futuro de la escuela secundaria	111

4. Una vergüenza menos, una libertad más	
La Reforma Universitaria en clave de futuro	121
5. La educación en Haití	
Del abandono al caos	139
Raíces del abandono	140
La política del abandono	142
La persistente transición del abandono al abandono	144
La educación en el abismo	148
Caos y reconstrucción	151
Acurrucadas en la esperanza	154
6. Adoquines y anclas	
El hambre de saber y los saberes del hambre	157
Lecturas	158
Hambre	165
Dolor	173
Llanto	177
Nota sobre los textos	179
Bibliografía	181

Presentación

La política educativa del abandono

Al menos una vez por año, sin excepción, una noticia del campo educativo estremece a las sociedades latinoamericanas: la calidad de la escuela no ha mejorado, su precariedad continúa inalterada, sigue degradándose en caída libre o, en el mejor de los casos, se ha corregido levemente, siempre menos de lo esperado. En esos momentos, la indignación suele ser generalizada, y aún en un grito de espanto y enojo a los medios de comunicación, las asociaciones de padres, los políticos, las organizaciones estudiantiles y, cada vez más, al propio sindicalismo docente, a los opinólogos de temas variados, a los organismos internacionales, a las iglesias y, en un sentido más corriente, a la gente común. Esta ola de indignación comienza en la víspera del anuncio oficial sobre los resultados de las pruebas anuales de rendimiento académico aplicadas en las escuelas de cada país e, inexorablemente, eclosiona cuando los datos toman estado público mostrando que, como el año anterior, el sistema educativo sigue en crisis.

El decepcionante desempeño de nuestras instituciones escolares también adquiere relevancia cuando se divulgan los resultados de pruebas internacionales que, además de mostrar nuestras elocuentes limitaciones pedagógicas, establecen comparaciones (casi siempre humillantes) entre lo que aprenden nuestros jóvenes y lo que suelen aprender los de otros países, más afortunados que nosotros en materia escolar. Para alivio de nuestra autoestima, estas pruebas suelen ser más esporádicas y nos enfrentan a nuestra mediocridad internacional sólo cada tres o cinco años. De todos modos, los resultados son irrefutables: los países latinoamericanos siempre aparecen en los últimos lugares de los *rankings* internacionales de rendimiento escolar, sólo superados en ese oprobio

por algunas naciones africanas o por la generosidad de Azerbaiyán, Kazajistán o Kirguistán, que también disputan las últimas posiciones, poniendo en evidencia que no todos los pueblos asiáticos son eficientes en asuntos educativos.

Como consuelo, puede observarse que, incluso en los países más desarrollados del planeta, hay una enorme insatisfacción con la calidad de la educación y, en particular, con el resultado obtenido en materia de aprendizaje. Finlandia, Canadá, Holanda y Australia suelen tener grandes debates nacionales sobre la aparente "crisis" de sus sistemas escolares, aunque los resultados de las pruebas internacionales los ubiquen en las mejores posiciones. Sin embargo, el avance de países como China, Singapur, Corea o Japón los alerta sobre la pérdida de competitividad cognitiva ante la supuestamente invencible disciplina oriental para el estudio. Una observación aún más alarmante cuando se identifican las posiciones que ocupan en las pruebas internacionales los Estados Unidos, Francia, Italia y España, bastante más cercanos por su rendimiento escolar a la realidad de Turquía o de los Emiratos Árabes que a la de China.

Sea como fuere, y aunque en el Primer Mundo también se cuecen habas, el malestar latinoamericano ante el mediocre desempeño escolar de sus estudiantes suele basarse en una presunción que pocos parecen estar dispuestos a poner en duda: cuando a un país le va mal en materia educativa, su desarrollo económico se ve seriamente comprometido, ya que la falta de acceso a una escolaridad que habilite y capacite para el desempeño en los puestos más competitivos del mercado de trabajo resiente el bienestar de la población. La ecuación es simple y, en cierta forma, bastante estimulante: si todos tuvieran una educación de calidad, todos vivirían mejor, habría más empleo, mayor acceso a bienes y servicios, mejor calidad de vida, menos violencia, menos consumo de drogas, menos corrupción, la gente elegiría mejor a sus gobernantes y los controlaría más, habría menos muertes en accidentes de tránsito, las plazas estarían mejor cuidadas y las mascotas no harían sus necesidades en la puerta de las casas ajenas.

Es curioso que las habituales quejas por la pésima calidad de nuestros sistemas escolares unan a griegos y troyanos alrededor de

un ideal que habría dejado atónitos a los fundadores del socialismo utópico. En efecto, la suposición de que la raíz de nuestros males está en la crisis educativa y, asociada a esta, de que la mejora en la calidad de la educación permitiría superar nuestros históricos tormentos, parecería sustentarse en la aspiración de que es posible y deseable que alguna vez nos encontremos todos (sin distinciones de clases, razas, género o religión) en una sociedad en la que el bienestar y la equidad se hayan generalizado, en la que todos vivan alegres y felices, gozando de los beneficios que brinda el conocimiento cuando está a la altura de los desafíos que le plantean los nuevos tiempos. Si estuviéramos primeros en los *rankings* de calidad educativa, también saldríamos primeros en los de productividad del trabajo, competitividad económica y, como “todo el mundo sabe”, seríamos naciones más felices y menos sometidas a los avatares del infortunio y la desgracia que padece la gente pobre y desdichada.

El presente libro aspira a contribuir con la necesaria crítica a esta interpretación tan generalizada como errónea. Ahora bien, dado que cuestionar la importancia que tiene la educación en nuestras sociedades puede parecer una herejía, tal vez convenga hacer algunas precisiones acerca de las ideas que atraviesan, de forma explícita o implícita, estos ensayos.

Como muchos, considero que la educación constituye un bien fundamental para la construcción de una sociedad mejor. Pero no creo que deba adjudicársele exclusivamente a ella la responsabilidad de distribuir capacidades y habilidades para el desempeño laboral, con la bienintencionada aspiración de que, si esto ocurriera, todos seríamos más felices, pues entonces desaparecerían las inequidades y habría una distribución más justa de las riquezas acumuladas y de los bienes que mejoran la calidad de vida del conjunto de la población. Entiendo, más bien, que este argumento es una sagaz coartada con un gran poder de seducción entre los más pobres, aquellos que, justamente, observan día a día que esas promesas de bienestar se desvanecen ante el peso de evidencias bastante más contundentes que el mal desempeño de sus hijos en la escuela.

Dicho de una forma más simple: una sociedad será más o menos justa por la manera como se articulen los factores que definen

su modelo de producción, acumulación y distribución de riquezas. En este proceso, la educación juega un papel fundamental, ya que ella también es un bien que se produce, se acumula y se distribuye. Sin embargo, atribuirle una intervención protagónica en esta dinámica, desdibujando otros factores o subordinándolos a ella, es una estrategia simplista en términos sociológicos y políticos, aun cuando pueda resultar retóricamente contundente. Un modelo de desarrollo excluyente se consolida y amplía en la medida en que alienta un sistema escolar excluyente, caracterizado por la baja calidad educativa, las dificultades de acceso al conocimiento, las pésimas condiciones de ejercicio del trabajo pedagógico y también, desde luego, la precaria formación de sus docentes. A la vez, un modelo de desarrollo excluyente precisa, además de una educación que discrimina, un mercado de trabajo discriminador, relaciones sociales que se fundan en la violación de los derechos humanos, un sistema productivo en que la prepotencia empresarial se sobrepone al interés colectivo, un Estado ausente ante las necesidades y demandas populares, un débil sistema de protección social, etc. Suponer que todo esto se modifica casi automáticamente cuando la educación mejora su "calidad" puede ser un simpático acto de voluntarismo pedagógico, por el cual se atribuye a la escolaridad un poder magnánimo, pero es también un peligroso fraude político. Con el argumento de que la educación es fundamental para hacer de las nuestras sociedades más equitativas y productivas, se corre el riesgo de tratar de explicar nuestro atraso por la crisis educativa, y no al revés.

Este libro parte de reconocer el valor y el potencial de la educación para contribuir a disminuir las injusticias y revertir las brutales formas de exclusión y discriminación que sufren grandes sectores sociales. Esta afirmación, sin embargo, no suscribe la esperanza de que la educación pueda cambiar el mundo si en el mundo no cambian otras cosas, además de la educación. Sostendremos en este conjunto de ensayos que el valor de la educación es, en una sociedad democrática, fundamentalmente político y cultural: la acción educativa cambia a los seres humanos, y son ellos los que pueden cambiar el mundo. Por eso ella es tan importante. De hecho, formulada en un sentido negativo, la afirmación anterior posee

plena validez: si la educación no cambia a los seres humanos, ellos no cambiarán el mundo en el que viven.

Aunque los capítulos que siguen reconocen y enfatizan el valor político de la educación, no desconocen que, así como la reproducción social es un proceso multidimensional, también lo es la transformación de las condiciones de vida y la construcción de los principios de justicia e igualdad que estructuran una sociedad democrática. Si resulta fundamental la crítica al *economicismo* tecnocrático que reduce la educación a un mero valor de cambio, también lo es el cuestionamiento al *redentorismo* pedagógico que, aun reconociendo el valor de la educación como esfera de producción de conciencias críticas, acaba, por una vía diferente, atribuyendo toda responsabilidad en el cambio social al papel que desempeña la escuela, ya sea que cumpla su mandato liberador o lo traicione.

Se trata, en definitiva, de reconocer los límites de la educación y, al mismo tiempo, su enorme potencial democrático.

En este libro también asumimos que, durante los últimos años, ha habido grandes avances y conquistas democráticas en buena parte de los países de América Latina. Una de ellas ha sido, sin lugar a dudas, la expansión de los sistemas educativos y la universalización del acceso a la educación básica, sumada a la significativa ampliación de la enseñanza media y superior. Sin embargo, a pesar de reconocer estos avances, es preciso alertar sobre la persistencia de enormes deudas educativas que se acumulan, alimentando un inventario de inequidades que parece resistir al tiempo y a las demandas de justicia social y ciudadanía que formulan amplios sectores de la sociedad.

La situación puede parecer paradójica. ¿Cómo es posible que el fracaso educativo de las naciones latinoamericanas sea tan insistentemente mencionado si los sistemas escolares no han dejado de crecer e, incluso, la inversión en educación ha aumentado en muchos de nuestros países?

En materia educativa, universalizar un bien significa no sólo garantizar el acceso a él, sino también asegurarse de que quienes accedan lo hagan en condiciones de igualdad. La expansión de los sistemas escolares latinoamericanos ha sido, sin duda, una gran conquista democrática. Pero la acentuada diferenciación y la seg-

mentación institucional que hoy los caracterizan constituyen una recurrente deuda y una persistente injusticia social. El acceso a la escuela se realiza así en condiciones de extrema desigualdad entre los niños y las niñas latinoamericanos, generada por las marcas de origen que pesan sobre la población infantil (pobreza, discriminación étnica y racial, inequidades de género, precariedad en las condiciones de vida, de acceso a los bienes básicos, a los servicios de salud, etc.) y acentuada por la fragmentación de los sistemas educativos. De tal forma, la misma cantidad de años de escolaridad no supone la misma oportunidad educativa cuando se compara a dos niños de cualquier ciudad latinoamericana. Para saber a qué oportunidades educativas reales tienen acceso, es necesario saber en qué barrio viven, cuál ha sido el nivel educativo alcanzado por sus padres, la ocupación que ellos ejercen y los ingresos de que disponen, entre otros datos. La enorme pulverización del sistema hace que, en un mismo barrio, las diferencias entre las instituciones educativas se hayan tornado tan hondas que la cantidad de años de escolaridad llega a ser hoy un indicador que poco dice de las efectivas oportunidades ofrecidas a cada niño.

Los *rankings* de medición de la calidad, basados casi siempre en pruebas estandarizadas de aprendizaje (aplicadas en el ámbito nacional o internacional), pueden ocultar más que poner en evidencia la fragmentación de nuestros sistemas escolares, su marcada diferenciación y, consecuentemente, las razones que explican, dentro del propio sistema, las variaciones de rendimiento. En rigor, en América Latina no existen sistemas nacionales de educación, sino circuitos educativos diferenciados a los que accederán casi todos los niños y las niñas en edad escolar: para unos, los más pobres, una escuela precaria y sin condiciones para tornar efectivo su derecho a la educación; para otros, los que disponen de mejores condiciones de vida, circuitos educativos que abrirán oportunidades y espacios para su desarrollo personal y profesional.

En este sentido, debemos reconocer que el grado de universalización de la educación, en una sociedad democrática, se mide en los niveles de expansión de su red escolar, en los años de esco-

laridad de los niños, las niñas y los jóvenes, y también en el grado de *justicia educativa* que esa sociedad es capaz de construir, contrarrestando los procesos de exclusión, discriminación y desigualdad que se producen no sólo fuera sino también en el interior del sistema escolar. La universalización del acceso a la escuela es una extraordinaria conquista democrática que puede ver debilitados y amortiguados sus efectos cuando se produce en contextos de profunda injusticia educativa, en los que reina la desigualdad de oportunidades y de condiciones para revertir la herencia de inequidades que cargan sobre sus espaldas los más pobres y excluidos.

Para universalizar la educación, no sólo es necesario que haya más niños y niñas en las escuelas. Es necesario también que estas sean cada vez mejores para todos, a fin de disminuir la brecha que separa a los que acceden a una educación de calidad y a los que tienen como única oportunidad una escolaridad sin recursos, pobre y, muchas veces, abandonada a su suerte. En materia democrática, la universalización de la escuela y la igualdad de oportunidades y condiciones educativas para todos forman parte del mismo proceso. “Universalizar” un sistema pobre para los pobres y preservar intacto un inventario de privilegios y oportunidades para los sectores más ricos es lo que se ha hecho durante buena parte de nuestra historia.

Así las cosas, este libro aporta diversos argumentos para contribuir a una comprensión más amplia del derecho a la educación: este significa, ni más ni menos, acceder a las mismas oportunidades educativas, lo cual, en América Latina, debería traducirse en políticas públicas orientadas a revertir las condiciones de exclusión, discriminación y abandono en que viven millones de niños y niñas. Por eso, para hacer efectivo el derecho a la educación, la escuela debe cambiar, aunque también deben hacerlo el mercado de trabajo (que niega a los padres y madres de esos niños un empleo y un ingreso dignos); las relaciones sociales patrimonialistas y coloniales que discriminan a los pobres por su origen, por el color de su piel, y que segregan a las niñas por niñas y a los niños por considerarlos una potencial amenaza para la seguridad pública; el racismo institucional y el sexismo, que anidan en el cora-

zón del Estado y que estructuran las relaciones interpersonales en la esfera del mercado.

Además de reconocer el valor político de la educación y contraponerlo a una dimensión económica que, más que poner en evidencia, soslaya la importancia de la educación para la construcción de una sociedad democrática, *Pedagogía de la igualdad* reúne diversos ensayos que pretenden articularse alrededor de un eje en común: comprender cuáles son las ideas y propuestas que han hecho posible las reformas neoliberales que asolaron América Latina y buena parte del mundo durante las últimas décadas; cómo han incidido en las políticas educativas y cómo han contribuido a modelar un sentido común en cuyo marco las políticas basadas en la intensificación de la exclusión, el abandono y la discriminación resultaron no sólo posibles sino también deseables, no sólo apropiadas sino también inevitables. Este libro parte del reconocimiento de que las ideas cuentan y que, en materia política, ganar la batalla de las ideas supone disponer de buena parte del terreno conquistado a la hora de imponer un sistema de dominación y también, claro, de construir colectivamente un proyecto de liberación y emancipación humana. En este sentido, si las ideas cuentan, comprenderlas, elucidar su origen, analizar sus sentidos e interpretar sus efectos debe ser parte de todo debate político y de cualquier intento por transformar el mundo en que vivimos.

Este libro se concentra en una dimensión de la política educativa que no siempre merece una atención detallada por parte de los científicos sociales que estudian los procesos de reforma escolar. En efecto, buena parte de estos estudios se focaliza en el análisis y comparación de programas gubernamentales de reforma del aparato educativo, en los cambios producidos en los marcos jurídicos o normativos de la educación, en las transformaciones curriculares, las formas de regulación del trabajo docente, las modalidades que asume la evaluación pedagógica o institucional, y en un sinnúmero de acciones que orientan los gobiernos, al igual que en sus efectos deseados o indeseados en la esfera del sistema escolar. Considero que estos análisis son fundamentales, aunque pueden ser limitados si no van acompañados de una re-

flexión acerca de los sentidos, los valores y saberes que hacen que una reforma sea posible, viable, percibida como necesaria e, incluso, ineludible. Toda reforma educativa (de hecho, toda reforma social) se sustenta en una serie de conocimientos que es necesario desvendar para poder comprender su orientación y su sentido, para contribuir a su transformación y, como en el caso de las políticas neoliberales, para revertir sus efectos excluyentes y discriminadores.

Diversos temas y problemas se abordan en los capítulos que componen el presente volumen. Sin embargo, creo que todos, de una forma u otra, asumen un mismo desafío: determinar sobre qué bases cognitivas, sobre qué valores y sentidos debería apoyarse hoy una educación libertadora y emancipadora. La lucha por la educación es siempre una lucha por los sentidos que ella asume en el presente y asumirá en el futuro de nuestras sociedades. Sobre esto tratan los capítulos del libro, donde reúno trabajos de estilo diferente, aunque complementarios entre sí.

Hace algunos años publiqué una compilación de textos que denominé *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en la educación*.¹ Aquel volumen trataba de abordar algunos de los ejes analíticos centrales para la necesaria crítica a los gobiernos neoliberales que se expandían, en los años noventa, por toda América Latina. El presente trabajo aparece en un marco muy distinto, en el que las conquistas democráticas, aunque incipientes y aún en plena consolidación, se amplían con el surgimiento de gobiernos populares o reformistas que pretenden revertir una herencia de exclusiones históricas en la región, que las gestiones neoliberales volvieron más estructurales. Este proceso, sin lugar a dudas, es muy importante, y su existencia misma se debe sobre todo a la dinámica de las luchas sociales que protagonizan nuestros pueblos.

Sin embargo, no es posible dejar de advertir que América Latina continúa siendo la región más desigual del planeta. Esta evidencia plantea enormes desafíos y, bajo ningún aspecto, deja mar-

1 Véase Gentili (1995).

gen para asumir una actitud triunfalista o complaciente que desconsidere el tamaño de los retos que deberemos enfrentar. Revertir el abandono de la infancia, la negación de derechos fundamentales a millones de niños y niñas en todo el mundo, y particularmente en esta región, sigue siendo un imperativo ético y político.

1. Nada en común

Sobre la pedagogía del desprecio por el otro

Una de las premisas más notables del proyecto moderno ha sido concebir la educación como un medio fundamental para universalizar los saberes científicos y morales que nos ayudan a construir las bases de nuestra vida en común. La ciencia y los valores democráticos son así considerados un requisito indispensable para la construcción del bien común y la convivencia armónica, tolerante y pacífica entre los seres humanos. El optimismo pedagógico moderno ha sido, sin lugar a dudas, uno de los pilares fundamentales de toda aspiración a constituir una educación universal y pública para las masas, que las aleje de la ignorancia y, consecuentemente, las acerque a los beneficios del progreso. Desde esta perspectiva, el acceso a los conocimientos socialmente acumulados, el dominio de ciertas competencias cognitivas que permitan la intervención consciente y calificada en un mundo cada vez más complejo, así como el aprendizaje de normas y valores sobre los que se edifica una ética cívica y republicana, constituyen una necesidad pedagógica inexcusable si lo que se quiere es una sociedad basada en la libertad y el progreso colectivos. La educación nos ayuda a vivir juntos porque mediante ella se edifican las razones que nos unen y nos definen como comunidad.

Los argumentos precedentes resultarían quizá más convincentes si no hubieran sido puestos bajo sospecha, nada menos que por quienes pretendieron ser, a mediados del siglo pasado, los herederos legítimos del pensamiento liberal sobre el que se edificó la promesa civilizatoria del republicanismo moderno. En efecto, una de las ofensivas intelectuales más poderosas (y probablemente exitosas) del último siglo ha sido la que llevó a cabo un conjunto de liberales ilustres dispuestos a descontaminar el pen-

samiento moderno de un supuesto colectivismo perverso, así como de las pretensiones racionalistas que no harían más que condenar a la libertad y a los derechos individuales a un mero dispositivo legal sin implicaciones efectivas. Durante los últimos cincuenta años, a veces de manera silenciosa y no siempre gozando del beneplácito del *mainstream* académico occidental, estos intelectuales encabezaron una poderosa batalla teórica, o sea, política, contra los principios y las razones que justifican proyectos colectivos y universales y contra la constitución de sentidos y motivos compartidos que nos ayuden a cimentar sociedades más igualitarias y justas.

Poner lo *común* bajo sospecha, identificando toda aspiración a construir lo que nos pertenece y nos iguala como comunidad, esto es, lo *público*, como la causa de todos nuestros males y penurias, ha sido una de las mayores victorias del liberalismo de la segunda mitad del siglo XX, un liberalismo, como dirá R. Bellamy (1994), “neutralizado” y que ha conseguido centrifugar cualquier nostalgia igualitaria. La derrota de lo público, de lo común, ante la efervescencia supuestamente creativa del individualismo egoísta se ha gestado en el plano de las ideas y se ha consolidado en el plano político al imbricarse estrechamente en la vida cotidiana de nuestras sociedades. La teoría, dijo alguna vez Karl Marx, se vuelve una fuerza material muy efectiva una vez que se apodera de las masas.

Cuestionar lo común ha creado condiciones para promover políticas de desprestigio y debilitamiento de una de las instituciones fundamentales de todo orden democrático que aspire a sustentarse en la igualdad y la justicia social: la escuela pública y el derecho a la educación. El presente texto apunta a revisar las bases doctrinarias sobre las que se ha edificado la crítica del liberalismo tardío a toda búsqueda de un orden común, fundado en los derechos humanos universales, la igualdad y la justicia social. Denominaré “neoliberalismo” a este movimiento intelectual, y me concentraré en algunos de sus principios teóricos y metodológicos, sin vincularlo vis a vis con las administraciones o gobiernos neoliberales que han dominado los aparatos estatales de numerosos países, tanto industrializados como en vías de industrializa-

ción, a partir de los años setenta. Para llevar a cabo esta tarea, recurriré a los aportes de Friedrich von Hayek (1899-1992), Ludwig von Mises (1881-1973), Murray Rothbard (1926-1995) y, finalmente, Milton Friedman (1912-2006), sin lugar a dudas cuatro de los más prominentes representantes de esta corriente del pensamiento social contemporáneo.

LA SOCIEDAD COMO ILUSIÓN

Hayek y Mises consideraban que la civilización occidental y el liberalismo fundían y confundían sus fronteras. De tal forma, la crisis del liberalismo (o su amenaza) involucraría siempre, de manera inexorable, una crisis de la civilización occidental y una consecuente amenaza a su supervivencia. Desde esta perspectiva, el liberalismo constituye mucho más que una doctrina política. Se trata de una actitud espiritual que, como tal, puede ser reconocida a lo largo de todo el proceso de constitución histórica de la civilización occidental.

Para comprender mejor esta cuestión, es importante destacar que, en la obra hayekiana, existe una permanente contraposición, algunas veces explícita y otras implícita, entre un supuesto estadio primitivo del desarrollo humano y el orden civilizatorio actual, denominado por el intelectual austríaco “orden extenso de cooperación humana”. Dicha contraposición deriva de los fundamentos sobre los cuales se asienta cada tipo de orden histórico. En tal sentido, el orden primitivo alcanza cohesión mediante el desarrollo del instinto y del espíritu gregario, una solidaridad comunitaria basada en la existencia de pequeños grupos, así como en un altruismo ingenuo fundado en el reconocimiento de que el individuo aislado carece de autonomía y capacidad de supervivencia. De allí que Hayek considerara la mentalidad primitiva como prototípicamente antiindividualista, clánica y tribal. El individualismo primitivo hobbesiano no ha sido, de esta forma, otra cosa que un mito carente de todo asidero histórico. “Nunca se dio en nuestro planeta esa supuesta ‘guerra de todos contra to-

dos'”, sostuvo Hayek en su última obra, *La fatal arrogancia. Los errores del socialismo* (1990: 41).

Por el contrario, el orden extenso de cooperación humana (estadio superador del orden primitivo) encuentra su fundamento en la eliminación de las tendencias instintivas que promueven la solidaridad comunitarista y el altruismo tribal. El proceso civilizatorio (y, en consecuencia, el liberalismo que, como actitud espiritual, coincide con él) se funda en un rechazo elemental a cualquier forma de igualitarismo gregario.² En palabras de Hayek, “un orden en el que todos trataran a sus semejantes como a sí mismos desembocaría en un mundo en el que pocos dispondrían de la posibilidad de multiplicarse y fructificar” (1990: 44). El antiindividualismo primitivo es así considerado como esencialmente contradictorio en relación con el orden extenso que promueve el proceso civilizatorio burgués, cuya existencia depende *ab origine* de individuos dispuestos a superar sus impulsos naturales e instintivos, o sea, comunitaristas.

En rigor, el concepto de sociedad hayekiano coincide con la noción de proceso civilizatorio, y este último es expresión de una dinámica superadora de la mentalidad y el orden salvaje colectivista propio de las hordas primitivas.³ En su estadio tribal, el hombre no construye sociedades, sino apenas comunidades gregarias fundadas en principios atávicos. Superar ese estado es, desde la óptica hayekiana, la precondition necesaria para desarrollar un orden civilizado. De allí que ni el hombre primitivo pueda ser liberal, ni el liberalismo coincidir con el orden instintivo que domina las pequeñas agrupaciones de humanos en estado salvaje.

² De allí que, para Hayek, el liberalismo como elemento constitutivo del proceso civilizatorio es naturalmente superior a las diversas formas de representación y organización política que fue conquistando (Hayek, 1976, 1990, 1991).

³ Hayek siempre tuvo una gran desconfianza respecto del uso abusivo de la palabra “sociedad”. El adjetivo “social”, afirma, “aniquila totalmente el significado del sustantivo al cual se aplica” (por ejemplo, “justicia social”, “democracia social”, “Estado social”) (Hayek, 1990: 188).

No existe sociedad sin liberalismo, no existe liberalismo sin sociedad. Así las cosas, los llamados Estados de Bienestar serán considerados por Hayek como “a-sociales”, en la medida en que acaban reconstruyendo la trama de una solidaridad comunitarista basada en un pretencioso altruismo igualitario y en un amenazador antiindividualismo propios de la lógica colectivista tribal: un orden que entra en franca contradicción con una sociedad competitiva y dinámica. La socialdemocracia y, de forma mucho menos disfrazada, el socialismo constituyen, desde la perspectiva de Hayek, concepciones primitivas y gregarias del orden social.

Sin embargo, el autor de *Camino de servidumbre* reconoce que la construcción de un orden civilizatorio nunca es producto de la voluntad ni del racionalismo prometeico de ciertos individuos (el fracaso de los regímenes comunistas y de los Estados de Bienestar serán, para él, una clara expresión de esto). La sociedad no es obra de la ingeniería mental de los hombres que se reconocen dispuestos a construirla. El orden extenso se fundamenta en una serie de

normas regulatorias del comportamiento humano, plasmadas por la vía evolutiva (especialmente, las que hacen referencia al recto comportamiento, al respeto a las obligaciones asumidas, al intercambio, al comercio, a la competencia, al beneficio y a la inviolabilidad de la propiedad privada), las que generan tanto la íntima estructura de ese peculiar orden como el tamaño de la población actual. Tales esquemas normativos se basan en la tradición, el aprendizaje y la imitación más que en el instinto y consisten, fundamentalmente, en un conjunto de prohibiciones (“no se debe hacer tal cosa”), en virtud de las cuales quedan especificados los dominios privados de los distintos actores. La humanidad accedió a la civilización porque fue capaz de elaborar y de transmitir —mediante los procesos de aprendizaje— esos imprescindibles esquemas normativos (inicialmente limitados al entorno tribal, pero extendidos más tarde a espacios cada vez más amplios) que, por lo general, prohibían al hombre

ceder a sus instintivas apetencias y cuya eficacia no dependía de la consensuada valoración de la realidad circundante. Esas normas constituyen una nueva y diferente moralidad dirigida a reprimir la “moral natural”, es decir, ese conjunto de instintos capaces de aglutinar a los seres humanos en agrupaciones reducidas, asegurando en ellas la cooperación, si bien a costa de entorpecer o bloquear su expansión (Hayek, 1990: 42-43).

El fragmento citado resume gran parte del contenido sustantivo que Hayek y los más destacados intelectuales neoliberales han atribuido al concepto de orden extenso de cooperación humana. A los efectos de definir mejor su contenido, me detendré en algunas de las dimensiones que lo caracterizan.

ESPONTANEIDAD EVOLUTIVA

El orden extenso de cooperación humana (o sea, la sociedad civilizada) es, por definición, un agrupamiento de *individuos libres*. Sin embargo, es fundamental en la perspectiva doctrinaria neoliberal aclarar que esto no implica que los individuos dispongan, en virtud de tal atributo, de una capacidad ilimitada de acción e intervención para transformar la sociedad en la cual viven según sus particulares intereses y demandas. El individualismo hayekiano no se fundamenta en una ciega confianza iluminista o, como se dijo, en una visión prometeica acerca de las habilidades y aptitudes individuales para interferir en el “normal y evolutivo” desarrollo del orden social. Por el contrario, este individualismo hace referencia a la existencia de una esfera de libertad inalienable de la cual los individuos deben gozar en todo régimen histórico civilizado. Esa esfera tiene límites evidentes: si los individuos fueran libres de cambiar la sociedad cómo y cuándo les viniera en gana, la propia esfera de la libertad individual estaría amenazada, en virtud de que no necesariamente todos los individuos aceptarían de buen grado o con la misma simpatía los cambios efectuados por otros que comparten con ellos el mismo orden social.

De allí que, para Hayek, el orden extenso de cooperación humana sea resultado de múltiples acciones individuales (en rigor, de la cooperación humana), factor que lo torna inmune a la voluntad arbitraria de algunos pocos dispuestos a torcer el desarrollo de su natural evolución. En tal sentido, una de las características más destacadas de dicho proceso evolutivo es la *espontaneidad*. El orden civilizatorio no sigue un plan predeterminado para su desarrollo; por el contrario, evoluciona de forma abierta a partir de un complejo proceso de ensayo y error, de la cooperación voluntaria entre individuos, del éxito y el fracaso de las acciones individuales, de las múltiples estrategias adaptativas de cada uno, de acuerdos y contratos siempre inestables entre personas que se disponen a realizar determinado tipo de intercambio, de deseos cumplidos o frustrados que remiten a voluntades en permanente construcción y evolución, de ajustes y desajustes mutuos. Por lo tanto, es imposible conocer el resultado o profetizar la dirección que asumirán esos intercambios: la espontaneidad es el requisito de armonía y equilibrio que precisa todo orden extenso de cooperación humana.

“Armonía” y “equilibrio” del orden extenso no significa que cada uno deba tener garantías preestablecidas para la satisfacción de su voluntad y sus deseos, sino la existencia de una esfera de intercambios abierta en la que cada uno pueda poner libremente en juego su voluntad y sus deseos sin la interferencia de otros, asumiendo el riesgo subyacente a toda acción individual, esto es, la posibilidad de ganar o de perder.

En la perspectiva doctrinaria hayekiana, los hombres pueden, por medio de su acción libre, cambiar –mejorar o empeorar– su propia situación en el mundo social. Sin embargo, la naturaleza espontánea del orden extenso de cooperación humana hace que este sea inmune a cualquier pretensión planificadora o racionalista. El sistema es “ordenado”, sin que esto presuponga la existencia de criterios “deliberados” de ordenamiento.⁴ Por tal motivo,

4 La distinción y contraposición entre “orden espontáneo” y “orden deliberado” es fundamental en la terminología hayekiana. Tal como afirma Paloma de la Nuez, “este orden [el orden extenso] surge del mutuo y espontáneo ajuste de sus elementos; de la auto coordinación

desde la óptica neoliberal, fracasaron los Estados de Bienestar y, por eso, fracasarán siempre los socialismos.⁵

En este contexto hay que entender la enfática crítica que formula Hayek a las perspectivas denominadas “constructivistas”. Según él, estas parten de un falso presupuesto: “[si] el hombre creó las instituciones de la sociedad y de la civilización, él debe ser capaz de modificarlas a voluntad para satisfacer sus deseos y anhelos” (Hayek, 1981: 3). Semejante posición comienza, dice Hayek, con Descartes, en la modernidad, y es desarrollada por Voltaire y los más conspicuos representantes de la Edad de la Razón,⁶ para luego ser llevada al paroxismo por el contractualismo rousseauiano. Contra toda pretensión racionalista, el autor de *La fatal arrogancia* tratará de demostrar con insistencia a lo largo de su obra filosófica que

los hombres, en su conducta, *nunca* actúan guiados exclusivamente por su entendimiento de las relaciones causales entre medios conocidos y ciertos fines deseados, sino que también actúan guiados por normas de conducta de las cuales rara vez tienen conciencia, las que ciertamente no han inventado conscientemente, y [...] distinguir la función y significación de esto es una tarea difícil y sólo parcialmente lograda por el esfuerzo científico (Hayek, 1981: 6).

Esa serie de reglas y normas, que no fueron deliberadamente construidas ni son necesariamente conocidas por todos, van ganando solidez en el largo, complejo y espontáneo proceso evolutivo del desarrollo histórico y orientan la acción de los individuos en las diferentes esferas sociales en las que deciden realizar sus intercambios y satisfacer sus necesidades. De este respeto depende

de las actividades humanas sin una organización deliberada o inteligencia directora que las ordene” (1994: 202).

5 Esta es una de las tesis que defiende Hayek en la célebre crítica a los regímenes socialistas que desarrolla en *La fatal arrogancia* (1990).

6 Hayek se refería a ella como “la irrazonable Edad de la Razón”. Véase su célebre conferencia “Los errores del constructivismo” (incluida en Hayek, 1981).

la preservación del orden extenso de cooperación humana. En la propia dinámica evolutiva de dicho orden, ese conjunto de normas pasa por un riguroso proceso de selección natural “durante el cual grupos que lograron un orden más eficiente las sustituyeron [...] por otras, a menudo sin saber a qué se debía su superioridad” (Hayek, 1981: 7).⁷

Resulta importante destacar que la perspectiva evolucionista de Hayek, a pesar de ser profundamente antirracionalista, no niega al individuo una limitada capacidad de previsión y evaluación sobre su vida y sobre los acontecimientos sociales. Esta cuestión plantea al esquema analítico hayekiano un enorme problema argumentativo. En efecto, si la imprevisión y el espontaneísmo fueran totales y absolutos, ¿cómo concluir que el keynesianismo, la socialdemocracia y el socialismo serán *inexorablemente* negativos para el bienestar de los individuos y condenarán *siempre* a nuestras sociedades a recorrer un dictatorial camino de servidumbre? Siendo fieles a la doctrina esencialista neoliberal, podríamos afirmar que keynesianos, socialdemócratas y socialistas han desempeñado un papel trágico en lo que se refiere a la construcción de una sociedad de hombres libres. Pero ¿cómo atribuir validez *universal y perpetua* a di-

7 En el primer capítulo de *La fatal arrogancia*, Hayek tratará de diferenciarse de las posiciones evolucionistas de tipo darwinista, especialmente del darwinismo social, sin dejar de defender un tipo específico de argumentación basada en el carácter inexorable de los procesos de selección evolutiva. No llega a ser, sin embargo, muy claro por qué motivos Hayek rechaza el darwinismo social, si la lógica de su argumentación nos conduce directamente a él. En rigor, la preocupación del intelectual austríaco parece radicar mucho más en defender la perspectiva evolucionista que en precisar sus matices. De allí que, luego de un rápido derrotero acerca de los límites del darwinismo social para comprender la evolución cultural, afirma: “El darwinismo social yerra en muchos aspectos. Ahora bien, las duras críticas que hoy se lanzan contra él no dejan de ser fruto también de su radical rechazo a esa fatal arrogancia que pretende que el hombre puede moldear a su gusto la realidad circundante. Y aunque este último planteamiento nada tiene que ver con la teoría de la evolución correctamente entendida, en lo que a las disciplinas humanas atañe, no es inusual que se recurra a esa confusión metodológica (así como a otros evidentes errores que vician también el darwinismo social) para justificar el rechazo de toda explicación evolutiva” (Hayek, 1990: 63).

cha observación? En su obra *Los fundamentos de la libertad*, el propio Hayek reconoce que “somos tan poco capaces de concebir lo que la civilización será o podrá ser de aquí a cien años, o incluso de aquí a veinticinco años, como nuestros antepasados medievales o incluso nuestros abuelos lo fueron para prever nuestra forma de vivir hoy” (Hayek, 1991: 42). Si aceptamos esta premisa, ¿cómo creerle cuando profetiza de forma vehemente acerca del destino que nos esperará si triunfa el colectivismo intervencionista? El anticonstruccionismo hayekiano puede llegar, de esta manera, a transformarse en un verdadero contrasentido, capaz de negar sus propias previsiones proféticas, o, en el mejor de los casos, en una navaja de doble filo capaz de herir a quien se valga de ella para protegerse del “intelectualismo arrogante”. Hayek pretende dar respuesta, aunque de manera no muy convincente, a este dilema. Pero para entender mejor sus argumentos, detengámonos antes en una caracterización más precisa del concepto de “acción individual”, pilar doctrinario del neoliberalismo esencialista.

LA ACCIÓN INDIVIDUAL Y LA INEXISTENCIA DE LA SOCIEDAD

La conceptualización de la actividad individual tiene fundamental relevancia analítica para los autores de la llamada Escuela Austríaca, inaugurada por Carl Menger, su eficiente sucesor Eugen von Böhm-Bawerk y Friedrich von Wieser hacia fines del siglo XIX.⁸ Una de las figuras más destacadas de esta postura teórica ha sido Ludwig von Mises, referencia central del campo doctrinario neoliberal y maestro de dos de sus exponentes más significativos: el propio Friedrich von Hayek y Murray Rothbard.⁹

⁸ Véase Dobb (1975), especialmente el capítulo 7. También Rothbard (1985).

⁹ Hayek era también austríaco, mientras que la influencia miseana de Rothbard data de la estadía del maestro vienés en la Graduate School of Business de la New York University, a partir de 1945. La importancia de Mises es fundamental en el pensamiento neoliberal, lo cual se revela en la influencia que ejerció sobre tres grandes figuras políticas de la Europa de posguerra: Wilhelm Ropke, Luigi Einaudi y Jacques Rueff.

Mises ha sido, sin lugar a dudas, quien con más densidad y profundidad conceptual ha tratado la dimensión individual de la acción social en su monumental obra *Human Action. A Treatise on Economics*, publicada por primera vez en 1949.¹⁰

Para él, la acción humana individual reviste una importancia central en los fenómenos sociales: fuera de la interacción establecida entre *individuos que actúan*, la sociedad carece de existencia real. El intelectual vienés reconocerá que

el individuo vive y actúa en sociedad. Pero la sociedad no es más que esa combinación de esfuerzos individuales. *La sociedad en sí no existe*, a no ser a través de la acción de los individuos. Es una ilusión imaginarla fuera del ámbito de las acciones individuales. Hablar de una existencia autónoma e independiente de la sociedad, de su vida, su alma y sus acciones, es una metáfora que puede fácilmente conducir a errores groseros (Mises, 1995a: 143; el resaltado es mío).

Margaret Thatcher repetiría esta observación años más tarde, en una alocución que dio rápidamente la vuelta al mundo.

Si la sociedad es una entidad sin existencia propia, la acción individual se convierte en el núcleo constituyente de todo intercambio, acuerdo, contrato o actividad institucional. En rigor, no podemos comprender nada de lo que acontece en la esfera de aquello que denominamos “sociedad” si soslayamos la acción humana que predetermina las interacciones entre las personas. Ahora bien, ¿es posible comprender la acción humana? La respuesta de Mises será cautelosa y compleja.

La acción humana, explica el teórico, puede ser comprendida si se la somete a un análisis riguroso y ajustado a ciertos criterios metodológicos que corresponden al campo de una ciencia específica: la praxeología, o teoría general de la acción humana. Uno de

¹⁰ Las referencias que aquí haré a dicha obra corresponden a la edición brasileña; véase en la bibliografía Mises (1995a).

los componentes esenciales de esta disciplina, sostiene Mises, es la *cataláctica*, también denominada “teoría del orden de mercado”, esto es, de las relaciones de intercambio entre los individuos.¹¹ La praxeología parte de una serie de presupuestos fundamentales, algunos de los cuales se describen a continuación:

1. Sólo la acción torna al hombre *humano*. Dicho de otro modo, el hombre no es sólo *homo sapiens*, sino también *homo agens*. De allí que: “Seres humanos que, por nacimiento o por defectos adquiridos, son irremediablemente incapaces de cualquier acción (en el estricto sentido del término y no sólo en el sentido legal), prácticamente no son humanos. Aunque las leyes y la biología los consideren humanos, les falta la característica esencial del hombre. El niño recién nacido tampoco es un ser agente. Todavía no recorrió el camino de la concepción hasta el pleno desarrollo de sus capacidades. Entre tanto, al final de esta evolución, se torna un ser agente” (Mises, 1995a: 15).
2. Los individuos “totales” son *agentes*, lo cual quiere decir que actúan con el objeto de satisfacer necesidades.¹² El motor de la acción es la satisfacción de determinados deseos, que varían de individuo en individuo y escapan a cualquier tipo de pretensión normativa o estandarización: los deseos y las necesidades de cada uno son siempre individuales. La existencia de *deseos*

11 Hayek usaba el concepto de “catalaxia” como sinónimo de economía. Para una comprensión de los argumentos hayekianos a favor de la validez y la utilidad de esta noción, véase el capítulo VII de *La fatal arrogancia*, titulado elocuentemente “Nuestro envenenado lenguaje”.

12 Aunque Mises no distingue entre individuos *totales* o *parciales*, me tomo la libertad de hacerlo ya que esto permite comprender mejor su interpretación acerca de las dimensiones de la acción humana. *Totales* son, en este marco, los individuos *agentes*. *Parciales*, aquellos que, incapacitados para actuar, están limitados en la realización de su libertad. La inclusión de los niños en esta categoría es por demás interesante.

colectivos sólo puede aceptarse, dirá Mises, en el terreno de las metáforas y de los usos figurados del lenguaje.

3. Como consecuencia de lo anterior, es posible afirmar que lo que mueve a los individuos a la acción es un estado de *insatisfacción* frente a determinadas circunstancias.
4. No existen criterios universales de satisfacción y confort. Cada individuo define mediante criterios, principios y valores propios e inalienables las cosas, situaciones o condiciones que le crean incomodidad y, con ello, voluntad para actuar. La búsqueda de la felicidad es el estímulo de la acción. Sin embargo, “nadie tiene condiciones para determinar lo que haría a alguien más feliz” (Mises, 1995a: 15).
5. La teoría general de la acción, la praxeología, se mantiene neutral e indiferente ante los criterios, principios y valores de los individuos. No juzga. Así, “sus conclusiones son válidas para todos los tipos de acción, independientemente de los objetivos pretendidos. Es una ciencia de los medios y no de los fines. Emplea el término felicidad en un sentido meramente formal [...] [ya que] no implica ninguna afirmación sobre la situación de la cual el hombre espera obtener felicidad” (Mises, 1995a: 16).
6. En el actuar, el hombre controla sus instintos e impulsos. Aun cuando obre movido por la necesidad de satisfacer un instinto brutal, el individuo –a diferencia de los animales– puede elegir si insiste en realizar su deseo a pesar de las consecuencias que tal acción le acarreará. Las personas que, por diversos motivos, no pueden controlar sus impulsos están inhibidas de *actuar* (no son agentes) y, en consecuencia, no pueden ser consideradas plenamente humanas.¹³

13 “El hombre”, afirma Mises, “no es sólo un animal totalmente sujeto a los estímulos inevitables que determinan las circunstancias de su vida” (Mises, 1995a: 37).

7. Al actuar, el hombre es siempre *racional* (“actuar racionalmente” es, entonces, una expresión redundante). No existe, por lo tanto, *acción irracional*, ya que esto supone una contradicción en los términos.¹⁴ Se trata, naturalmente, de una razón reductible al individuo y que no existe fuera de él. El objetivo final de la acción es siempre la satisfacción de algún deseo del agente hombre. En la medida en que nadie está en condiciones de sustituir los juicios de valor de un individuo por su propio juicio, es inútil o trivial hacer juicios acerca de los objetivos y de las voluntades de otras personas. Nadie puede afirmar qué hará más feliz o más infeliz a otro hombre. Aquel que critica nos informa acerca de lo que imagina que haría si estuviera en el lugar de su semejante, o bien está proclamando, con arrogancia dictatorial, qué comportamiento le resultaría más conveniente al otro (Mises, 1995a: 20).
8. La racionalidad de la acción no garantiza su éxito. En efecto, un individuo puede determinar racionalmente su deseo, actuar con la pretensión de satisfacerlo y fracasar en el intento. La falibilidad de la razón refleja la falibilidad de la acción humana. La sociedad progresa gracias a este mecanismo.¹⁵
9. Fiel a las enseñanzas de la Escuela Austríaca, Mises afirma que la praxeología es esencialmente *subjetivista*. Los juicios y las acciones individuales son un *dato* y, como tal, dependen de criterios subjetivos que están

14 Según el esquema analítico miseano, quienes se desempeñan de forma irracional no pueden ser considerados plenamente humanos. Los niños y las niñas vuelven a ser un buen ejemplo de la naturaleza incompleta de los individuos “incapacitados para actuar”.

15 Nuevamente aquí, “los juicios finales de valor y los objetivos finales de la acción humana son datos para cualquier tipo de investigación; no son pasibles de mayores análisis. La praxeología lidia con los medios y recursos escogidos para la obtención de tales objetivos finales. Su objeto son los medios, no los fines” (Mises, 1995a: 23).

por encima de cualquier deliberación o juicio colectivo, así como de cualquier evaluación científica o interferencia moral externa al propio individuo.

10. La acción presupone la existencia de relaciones de causa-efecto. El hombre actúa o deja de actuar porque reconoce la causalidad de los acontecimientos. Sin embargo, retomando el punto octavo, esto no garantiza a las personas ni el éxito ni la felicidad.
11. Las relaciones de causalidad permiten comprender, en la perspectiva praxeológica, cómo los individuos, en el transcurso de su acción, se mueven por un criterio de *utilidad*. Los agentes actúan para maximizar su felicidad y para minimizar su falta de confort: el utilitarismo guía sus procedimientos y elecciones. Para la teoría general de la acción humana, “utilidad” quiere decir: “importancia atribuida a alguna cosa en razón de su supuesta capacidad para reducir circunstancias incómodas” (Mises, 1995a: 120). La validez de dicho criterio utilitarista es también de índole individual. No todos los agentes atribuyen a los mismos acontecimientos igual grado de malestar, ni todos definen el mismo rumbo de acción ante semejantes o idénticas situaciones de infelicidad. Tampoco en este caso, la praxeología se preocupa por la coincidencia o no entre el valor de uso subjetivo que los individuos atribuyen a determinado bien y el supuesto valor de uso objetivo que dicho bien posee. Los criterios de utilidad y, en consecuencia, el valor atribuido por los individuos a determinados acontecimientos y bienes dependen de cada individuo. Como veremos más adelante, existe un factor de conocimiento e ignorancia imponderable que incide en todo tipo de elección. Determinada acción puede maximizar la felicidad de un individuo, mientras que puede minimizar la de otro. En ambos casos, se ponen en juego experiencias y conocimientos acumulados. También un determinado grado de ignorancia: la

persona puede desconocer otras alternativas de acción u otros bienes que podrían permitirle un acceso más directo al ansiado bienestar. Para la praxeología, lo importante es que *sólo el individuo* tiene legítima soberanía sobre estas elecciones. La pretensión de torcer el rumbo de las decisiones individuales (con la excusa de “ayudar” a determinados individuos a maximizar su felicidad evitando que se equivoquen) tendrá consecuencias siempre más riesgosas que los “errores” que eventualmente cada individuo pueda cometer en la implementación de sus opciones electivas. Este tipo de intervención, dirán los praxeólogos, es el preanuncio del totalitarismo, el comienzo de todo camino de servidumbre.¹⁶

Llegados a este punto, estamos en mejores condiciones de comprender que, para Mises y otros exponentes del neoliberalismo, la mal llamada “esfera de la sociedad” no es otra cosa que el ámbito donde los individuos se reúnen voluntariamente para el ejercicio de su acción y la puesta en práctica de sus elecciones. En efecto, como queda claro en la posición de Hayek, la satisfacción de las necesidades individuales precisa del intercambio, ya que este constituye el mecanismo apropiado para la maximización de los beneficios. Individuos aislados no podrían realizar de forma plena su felicidad sin el concurso de acciones basadas en la cooperación. *La sociedad no existe*. Existen los individuos que la crean, porque gracias a ella (y en ella) realizan sus fines particulares. Tal como afirma Ludwig von Mises:

Los factores fundamentales que permitieron la existencia de la cooperación, la sociedad y la civilización, y que transformaron el animal hombre en un ser humano, re-

16 El problema de la *utilidad* se vincula de modo general, en el análisis de la Escuela Austríaca, con la llamada “ley de utilidad marginal decreciente” en la determinación del valor. El tema excede los límites del presente trabajo. Véase al respecto Rothbard (1987).

siden en el hecho de que el trabajo efectuado mediante la división del trabajo es más productivo que el trabajo solitario, y en el hecho de que la razón humana es capaz de percibir esta verdad. Si no fuera por eso, los hombres habrían sido siempre enemigos mortales unos de otros, rivales irreconciliables en sus esfuerzos para asegurar una parte de los escasos recursos que la naturaleza ofrece como medio de subsistencia. Cada hombre sería forzado a ver a los otros como sus enemigos; su intenso deseo de satisfacer sus propios apetitos lo conduciría a un conflicto implacable con sus vecinos. Ningún sentimiento de simpatía podría florecer en tales condiciones. [...] En un mundo hipotético, donde la división del trabajo no aumentase la productividad, no habría sociedad. No habría cualquier sentimiento de benevolencia y de buena voluntad.

El principio de la división del trabajo es uno de los grandes principios del devenir cósmico y del cambio evolutivo (Mises, 1995a: 144).

La contribución realizada por Mises en *La acción humana* no llega a resolver los problemas analíticos del espontaneísmo hayekiano y abre, por añadidura, no pocas dificultades argumentales. Analizar el papel atribuido a las nociones de conocimiento e ignorancia nos permitirá avanzar mejor por los laberintos de esta retórica.

CONOCIMIENTO E IGNORANCIA

En el capítulo “El poder creador de la sociedad libre” de *Los fundamentos de la libertad* (1991), Hayek reconocerá que la naturaleza siempre limitada del saber pone en evidencia que la ignorancia es el motor de la evolución social. En contraposición con las perspectivas que atribuyen al conocimiento un papel protagónico en el desarrollo humano, especialmente al conocimiento científico y tecnológico, Hayek sostendrá que “para entender de qué forma

funciona la sociedad hay que intentar definir la naturaleza general de nuestra ignorancia". Esto conduce a aceptar que "la idea de que el hombre está dotado de una mente capaz de concebir y crear la civilización es fundamentalmente falsa" (1991: 41). De este modo, el desarrollo de la mente y del conocimiento se subordina al desarrollo de la civilización, y no al contrario, como podrían suponer las interpretaciones racionalistas o contractualistas.

Esta cuestión, también cardinal en el esquema analítico neoliberal, se funda en tres premisas:

1. El conocimiento sólo tiene existencia real si se lo define como producción individual.
2. De tal forma, el conocimiento es siempre una entidad dispersa.
3. Es lógica y empíricamente imposible predeterminar el conocimiento que poseen todos los individuos y, mucho menos, tratar de predecir lo que cada uno hará con el conocimiento que posee.

Tal como afirma Hayek:

El conocimiento existe únicamente como conocimiento individual. Hablar de conocimiento de la sociedad como un todo no es otra cosa que una metáfora. Jamás existe como total general la suma de conocimientos de todos los individuos. El gran problema estriba en la manera de aprovecharse de ese conocimiento, que existe solamente disperso como partes diferentes y separadas y a veces como creencias en conflicto de todos los hombres.

En otras palabras: como miembro de una sociedad civilizada, el hombre puede perseguir sus fines individuales con mucho más éxito del que obtendría actuando como francotirador, porque la civilización nos facilita constantemente el aprovechamiento del conocimiento que individualmente no poseemos y porque cada individuo, al utilizar su particular conocimiento, ayuda a otros individuos desconocidos. Sabemos poco de los singulares he-

chos a los que continuamente se ajusta toda la actividad social para proporcionar lo que hemos aprendido a esperar. Pero aún sabemos menos de las fuerzas que operan este ajuste mediante una coordinación apropiada de las actividades individuales. Nuestra actitud, cuando descubrimos nuestro limitado conocimiento de lo que nos hace cooperar, es una actitud de resentimiento más que de admiración o de curiosidad. Mucho de nuestro impetuoso y ocasional deseo de destrozarse la total e intrincada maquinaria de la civilización se debe a esa incapacidad del hombre para comprender lo que está haciendo (Hayek, 1991: 43).

Los conocimientos individuales son, por definición, dispersos, aunque no por ello se encuentran atomizados y en perpetuo desorden. En efecto, desde la perspectiva hayekiana, existe en ellos un *orden* derivado de un ajuste no deliberado, espontáneo y acumulativamente variable. Esto es, los saberes –no sólo los científicos, sino *toda* clase de saber– se encuentran en intercambio y flujo permanente, y entre ellos se producen innumerables reajustes orientados a la solución de problemas. Dichos reajustes nunca cristalizan de forma definitiva: están sujetos a cambios permanentes que los propios individuos aplican a partir y en virtud de sus también innumerables e impredecibles intercambios y de su constante cooperación. No existe *un* conocimiento, existen múltiples saberes que entran en juego cuando los individuos se disponen a satisfacer sus necesidades.

Nuevamente es importante destacar aquí que los saberes que intervienen en cualquier dinámica de intercambio no necesariamente son “conocidos racionalmente” por todos los individuos. La intuición, el *savoir faire*, la imitación y la experimentación desempeñan un papel fundamental en este juego. El éxito de una sociedad libre –o sea, de un orden civilizado– reside en la posibilidad de que cada individuo pueda desplegar sin coerción o interferencia sus conocimientos acumulados mediante la experiencia, la imitación y la habilidad. Si bien este es un proceso que se lleva a cabo en la esfera de lo que podríamos denominar “sociedad”, sólo tiene

sentido y sólo se lleva a la práctica como actividad estrictamente individual.

La combinación de conocimiento y aptitud que lleva al éxito no es fruto de una deliberación común de gentes que buscan una solución a su problema mediante un esfuerzo conjunto; es el producto de individualidades que imitan a aquellos que han logrado más éxito en su existencia al guiarse por signos o símbolos tales como los precios obtenidos por sus productos o por expresiones de estima moral o estética al observar determinadas normas de conducta. Para abreviar, el proceso consiste en utilizar los resultados de la experiencia de otros. Es esencial que a cada individuo se le permita actuar de acuerdo con su especial conocimiento –siempre único, al menos en cuanto se refiere a alguna especial circunstancia– y al propio tiempo usar sus oportunidades y habilidades individuales dentro de los límites por él conocidos y para su propio interés individual (Hayek, 1991: 47).

De la valoración que Hayek realiza del conocimiento y la ignorancia se deriva, filosóficamente, su concepción de la libertad, tema central en toda su obra. En efecto, si pudiéramos prever y predecir los comportamientos humanos mediante un dominio total del conocimiento disponible, no habría espacio para la libertad individual. El hombre es libre porque no conoce todo y porque, a partir de lo que conoce, actúa.¹⁷ No todos conocen las mismas cosas y, si esto fuera posible, dos personas que poseyeran exactamente el mismo saber nunca actuarían igual. Nuestra inevitable ignorancia es el fundamento de la libertad.

Derivan de aquí varios asuntos relevantes. En primer lugar, toda actividad de planificación que se arroga la potestad sobre las acciones y decisiones individuales de otras personas acaba negando

¹⁷ Aquí, el concepto de “acción” coincide con la perspectiva elaborada por Mises de individuo agente.

la libertad de la que debe disponer cualquier individuo a la hora de decidir cómo actuar en virtud de lo que conoce o ignora. La actividad económica es un buen ejemplo de ello. En los intercambios económicos, los individuos despliegan conocimientos, aprovechan informaciones disponibles, imitan acciones o estrategias ya implementadas, o crean otras no llevadas aún a la práctica. Los intercambios económicos son libres si los individuos lo son para establecer el rumbo y el sentido de sus acciones y elecciones. Se trata, claro está, de un silogismo curioso: el sistema es libre si los individuos y los intercambios entre ellos también lo son. Problema que, para Hayek, se resuelve reconociendo que la falta de certezas, o mejor, la permanente presencia de probabilidades inciertas derivadas de nuestra ignorancia deben ser respetadas porque es allí donde se realiza la práctica de la libertad: frente a las múltiples opciones que se les presentan a los individuos para actuar (en el campo económico o en cualquier otro), cada uno elige su propio camino y, de esa forma, asume sus propios riesgos. Por el contrario, la planificación de las acciones o decisiones ajenas, lejos de abrir opciones, las cierra e impide, bajo un manto de paternalismo, que sean las propias personas quienes elijan sus alternativas o caminos, y que gocen de los resultados indeterminados de sus respectivas elecciones, o sufran por ellos.

Por otro lado, y consecuentemente, la experiencia de la libertad —entendida desde la matriz analítica hayekiana— no presupone la existencia de metas predeterminadas. Esto es, contra toda pretensión socializante, desde el punto de vista de la filosofía política neoliberal, la libertad no se conquista al satisfacer una serie de condiciones u objetivos específicos. Por ejemplo, establecer que para alcanzar un grado mínimo de libertad los individuos precisan tener un ingreso medio determinado constituye un contrasentido, además de un alarde de autoritarismo antiliberal. En la perspectiva doctrinaria del neoliberalismo, los individuos deben ser libres para llevar a cabo las acciones y las decisiones que crean más convenientes en aras de llegar a una determinada capacidad adquisitiva. A tal efecto, pondrán en juego una serie de estrategias vinculadas a lo que han aprendido y, naturalmente también, a lo que ignoran. *Libremente*, cada uno conquistará aquello que me-

rece. La *competencia* se vuelve, de esta forma, uno de los pilares fundamentales de la libertad.¹⁸

Asimismo, esta concepción de libertad se asienta en un radical antiintelectualismo que aproxima el neoliberalismo fundamentalista a la filosofía política conservadora. En la perspectiva hayekiana, los intelectuales suelen asumir vanidosa y arrogantemente la supuesta representación de individuos, grupos y hasta sociedades a la hora de determinar los “mejores caminos” para resolver problemas o satisfacer necesidades. Apoyados en la falsa validez universal de los conocimientos científicos y tecnológicos, para Hayek, los intelectuales pretenden autoproclamarse intérpretes de la voluntad colectiva, y de esta forma impiden la libre circulación de experiencias e intercambios individuales que permiten el verdadero progreso social. Su conclusión sobre este aspecto es sumaria: “a esto se debe que los intoxicados con el progreso del conocimiento se conviertan tan a menudo en enemigos de la libertad” (Hayek, 1991: 45).

El dilema referido anteriormente, más que dilucidarse, se ha oscurecido. En efecto, para Hayek, la naturaleza espontánea e imprevisible del desarrollo social vuelve inocuo cualquier esfuerzo de predicción intelectual y negativa toda planificación racional de políticas que involucren acciones o decisiones individuales.

He afirmado ya que, desde el punto de vista de Hayek, en una sociedad de hombres libres el “espontaneísmo” es sinónimo de “orden” y no, como podría pensarse, de su ausencia. También, que el conocimiento, a pesar de ser siempre individual y disperso, no por ello se encuentra en estado de caos. Por lo tanto, aunque el orden espontáneo no tenga una estructura predefinida, posee una coherencia, un conjunto de regularidades y un componente que, en la perspectiva doctrinaria del neoliberalismo, suele ser presentado con la fuerza de un verdadero a priori: la propiedad privada como derecho inalienable de los individuos libres.

18 En esta dirección, una distribución del ingreso altamente polarizada no niega la libertad de los individuos si esta es el resultado de un juego competitivo interindividual.

En el orden extenso de cooperación humana, la espontaneidad tiene como límite inviolable el derecho de propiedad de las personas. De este modo, disponemos de un criterio valorativo que nos permite conocer y distinguir de manera general lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto. No podemos predecir qué harán en el futuro los individuos, ni cómo se comportarán ante determinadas circunstancias; ni siquiera podemos prever cuáles serán esas circunstancias. Estamos inexorablemente condenados a una ignorancia productiva.¹⁹ Hayek reconoce que, frente a tamaña incertidumbre, la certeza de la propiedad privada es el prerrequisito básico para evitar que nos precipitemos en el caos. De allí la condena al proyecto keynesiano y socialista: ambos acaban siendo un mecanismo de violación de los derechos de propiedad y, de esta forma, idealizaciones autoritarias e inevitablemente contrarias al orden civilizatorio. Dicho de otro modo, el Estado de Bienestar y el Estado socialista se ponen a contramano de la historia como dinámicas involutivas. De allí que, desde la perspectiva de Hayek, sea posible condenar esas alternativas sin transformarnos por eso en pretenciosos profetas intelectuales que aspiran a orientar el rumbo del “normal” desarrollo evolutivo de las sociedades realmente existentes. Al reprobar este tipo de proyectos se protegen las condiciones que hacen del orden social una esfera de libertad. En suma, nos volvemos activos defensores de la incertidumbre y del espontaneísmo a partir del reconocimiento humilde de que sólo la acción individual en un marco de intercambio e interacción permite la evolución de la especie.

La solución hayekiana al citado dilema es limitada en varios aspectos, pero fundamentalmente en uno: ¿a partir de qué argumentos podemos llegar a la conclusión de que la propiedad privada merece ser defendida a tal punto que ella imponga la frontera entre lo justo y lo injusto, entre la ley y el delito, entre lo bueno y lo malo? Siguiendo el razonamiento de Hayek, la propie-

19 “Productiva” porque, según hemos visto, la ignorancia acaba constituyendo no un límite para la acción, sino un verdadero estímulo que potencia las acciones y los intercambios individuales.

dad privada, así como cualquier otra institución, no ha sido producto de la mentalidad prometeica y constructivista de algunos individuos iluminados, sino el resultado de un largo proceso evolutivo que le brinda existencia real *en* los individuos y *más allá* de ellos. Si la propiedad privada es producto de la evolución espontánea, ¿qué nos garantiza que, como muchas otras instituciones, no vaya a desaparecer? Su surgimiento ha sido fundamental para la construcción del proceso civilizatorio: ¿quién puede asegurarnos que su desaparición (espontánea y no propositiva) no traerá consigo un enorme impulso liberador para los individuos? ¿Qué hace de la propiedad privada un atributo perenne en una sociedad de hombres libres? Una vez más, entonces: si los individuos son verdaderamente libres, ¿por qué no pueden serlo para acabar definitivamente con la propiedad privada, valiéndose de sus intercambios en el largo proceso del desarrollo histórico, sin que medien decisiones coercitivas, autoritarias o cualquier pretensión directiva? Ella, como el resto de las instituciones, ha surgido del libre y espontáneo intercambio establecido entre los individuos. Mutatis mutandis, lo mismo sucede con el uso del chupete en los niños. ¿Por qué la propiedad privada es más inalienable que el derecho de los infantes a succionar sus apetecibles chupetes?

Hayek no resuelve el problema y debe apelar a criterios apriorísticos destinados a justificar la defensa irrestricta de la propiedad privada, o a simples argumentos dogmáticos que desestabilizan la propia argumentación evolucionista del padre del neoliberalismo

20 Paloma de la Nuez, por ejemplo, en su apologética obra sobre la contribución hayekiana al campo de la filosofía política, afirma que "estos principios generales, abstractos, no siempre articulables ni articulados, compartidos por todos los miembros de la sociedad, fundamento de las leyes [entre los cuales la defensa inalienable de la propiedad privada ocupa un papel fundamental], son inamovibles y su mantenimiento es incondicional. Sin embargo, no fueron creados por la razón humana, sino que surgieron del proceso de evolución social. Así resulta problemático conciliar la afirmación de la inamovilidad de los principios con la justificación evolutiva de estos, y quizá la única respuesta posible sea la aceptación hayekiana de una adhesión dogmática y permanente a tales principios, sin más justificación" (1994: 225).

teórico. Varios hayekianos se percataron de esta evidente contradicción, aunque no por ello se han tomado el trabajo de superarla.²⁰

Quien sí consiguió hacerlo, aunque introduciendo nuevos y variados problemas en la lógica argumental de la doctrina neoliberal, es Murray Rothbard, referencia fundamental del *libertarianismo*.²¹ Me detendré en su provocativa contribución teórica en la sección siguiente.

21 El *libertarianismo* constituye una corriente intelectual y política de amplio desarrollo en los Estados Unidos. Las observaciones que realizaré acerca de la obra de Murray Rothbard permitirán definir algunas de las características fundamentales de esta variante radical del neoliberalismo anglosajón: el hiperindividualismo, la defensa incondicional de la propiedad privada (que tiene como primera condición la propiedad privada del propio cuerpo), la crítica a toda forma de intervención gubernamental (que llega, incluso, a proponer la abolición del Estado), el establecimiento de un programa de privatización progresiva (y en algunos casos total) de la sociedad, etcétera. Algunos de los más poderosos movimientos por los derechos civiles en los Estados Unidos abrevan en el ideario libertario: desde grupos a favor de la legalización del aborto y del uso de drogas, asociaciones de gays y lesbianas, movimientos de libre elección en el campo educativo, hasta entidades favorables a la liberalización del uso de armas y a la privatización de los sistemas de seguridad pública, entidades contrarias a la justicia federal y defensoras del derecho a la libre determinación local de la administración de justicia y grupos de orientación neonazi. Este complejo y heterogéneo mapa de entidades políticas y sociales se corresponde con un no menos heterogéneo marco doctrinario que, en apariencia, justifica y legitima el movimiento libertario. Recientemente, David Boaz, uno de los intelectuales más reconocidos del movimiento, ha publicado una compilación de las principales lecturas que influyeron en la estructuración política e intelectual del libertarismo, que incluye autores como John Locke, Thomas Paine, James Madison, Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, Adam Smith, Herbert Spencer, Immanuel Kant, Benjamin Constant, Thomas Jefferson, Lord Acton, pasando por Ludwig von Mises, Murray Rothbard, Robert Nozick, Milton Friedman, Friedrich Hayek, Michael Polanyi, Antonio Martino, Alvin Toffler, Richard Epstein, la Biblia y Lao Tse. El libro incluye una importante, aunque no menos híbrida y curiosa, revisión bibliográfica realizada por Tom Palmer ("The Literature of Liberty"). Véase Boaz (1997a).

LA PROPIEDAD PRIVADA COMO DERECHO NATURAL

Continuando y profundizando las contribuciones formuladas en sus obras *Man, Economy and State* (1962) y *Power and Market* (1970), Murray Rothbard elabora en *La ética de la libertad* (1982) “un sistema ético positivo para defender con sólidos argumentos la causa de la libertad individual” (Rothbard, 1995: 20).²²

La clave de la teoría de la libertad es la clara delimitación de los derechos de la propiedad privada. Sólo es posible, en efecto, delimitar la esfera en que las acciones de los individuos concretos están justificadas una vez bien fijados y establecidos sus derechos de propiedad. Sólo entonces puede definirse y analizarse con precisión el “delito” como invasión violenta o agresión contra la justa propiedad (incluida la propiedad sobre su propia persona) de otros individuos. La teoría positiva de la libertad se convierte así en un análisis de *qué* es lo que puede ser considerado como un derecho de propiedad y también, a la inversa, de *qué* es lo que se puede entender como delito (Rothbard, 1995: 21).

Rothbard pretende superar las limitaciones del esquema analítico hayekiano al situar la propiedad privada en la esfera de los derechos naturales individuales, recuperando, aunque de forma extemporánea y limitada, la tradición liberal lockeana. Así, plantea que la propiedad privada no es producto de un evolutivo desarrollo del proceso civilizatorio, sino que constituye un atributo *natural* del hombre, un componente de la esencia humana, de la *ley natural* que rige el comportamiento de los individuos como tales.

Para desarrollar este argumento, Rothbard considera necesario recurrir a una heurística teoría robinsoniana, que permite, al menos en su opinión, demostrar la imbricación de la propiedad pri-

²² Las citas corresponden a la edición española (Rothbard, 1995).

vada con la ley natural y, en consecuencia, establecer su sentido y su validez universal, así como su incuestionable perennidad. Si la propiedad privada fuera producto de la evolución, dice Rothbard, siempre podría ser cuestionada. Si, por el contrario, es producto de la ley natural que define al hombre en tanto tal (y, como veremos, a la sociedad libre en tanto sociedad libre), debe ser permanentemente defendida, ya que impugnarla implicaría impugnar no sólo la evolución sino la esencia humana misma.

En *La ética de la libertad*, Rothbard se distancia de los principales teóricos de la filosofía política neoliberal, en especial de los representantes de la Escuela Austríaca, como Hayek y Mises, por considerarlos extremadamente subjetivistas y, por ello, incapaces de comprender las leyes naturales que rigen el justo comportamiento humano.²³ Su principal propósito es establecer un conjunto de bases racionales y de alcance universal que justifiquen la defensa de la libertad individual y de una sociedad plena y radicalmente libre: la sociedad libertaria.²⁴

Aunque no sea el objetivo de este trabajo establecer un pormenorizado análisis de las polémicas y los debates llevados a cabo en el marco de la filosofía política neoliberal, vale destacar que la distancia analítica entre el pensamiento libertario de Rothbard y el subjetivismo espontaneísta de Hayek y Mises es abismal. (Esto de-

23 Rothbard fue discípulo de Ludwig von Mises hacia quien, a pesar de sus diferencias analíticas, dispensaba una gran admiración. La deuda de gratitud del intelectual libertario con su maestro está resumida en un pequeño y apologético libro titulado *Lo esencial de Ludwig von Mises*, publicado en ocasión de la muerte del pensador austríaco ocurrida en 1973 (Rothbard, 1985).

24 También resulta significativo señalar el distanciamiento libertario del liberalismo clásico en la versión lockeana. En efecto, si bien Rothbard considera que el célebre *Second Treatise on Government* de John Locke constituye la primera elaboración sistemática de la teoría libertaria, su noción de propiedad privada y de ley natural no contempla los recaudos que el padre del liberalismo asignaba a dichas nociones. Esta cuestión, así como la anterior, supera los límites del presente texto. Para escapar de la lectura reduccionista que hace Rothbard de la obra de Locke, puede consultarse el célebre trabajo de C. B. Macpherson, *La teoría política del individualismo posesivo* (1979), especialmente el capítulo V.

bería alertarnos sobre la equivocada suposición de que el pensamiento doctrinario neoliberal es un todo homogéneo sin rupturas ni contradicciones internas.) Corrobora lo dicho la siguiente cita de Rothbard, clara y elocuente como todo su texto:

La ley natural aclara, pues, qué es mejor para el hombre –qué fines se deben perseguir por ser los más acordes con su naturaleza y los que mejor tienden a realizarla–. En un sentido profundo, la ley natural proporciona al hombre una “ciencia de la felicidad” y le muestra los caminos que llevan a la dicha real. En cambio, la praxeología o la economía –y lo mismo cabe decir de la filosofía utilitarista con la que aquella ciencia tiene estrechas relaciones– analizan la “felicidad” en un sentido puramente formal, como logro de las metas que la gente suele poner –por las razones que sean– en los peldaños más elevados de su escala de valores. La satisfacción de estos fines depara al hombre su “utilidad” o “satisfacción” o “felicidad”. El valor, entendido como valoración o utilidad, es puramente subjetivo y lo fija cada individuo. Este proceder resulta perfectamente adecuado en la ciencia formal de la praxeología o en la teoría económica, pero no necesariamente en todos los demás campos. Por lo que respecta a la ética de la ley natural, se ha comprobado que los fines pueden ser buenos o malos para el hombre en diversos grados. El valor es aquí objetivo –determinado por la ley natural del ser humano– y la “felicidad” humana es entendida en su sentido racional, es decir, en atención a su contenido (Rothbard, 1995: 37).

La ley natural es presocial, preestatal y no deriva de un proceso acumulativo que, como resultado del acopio de intercambios individuales, le brinde coherencia y sentido histórico. *Racionalmente* sabemos qué es lo justo y lo injusto, cuál es la frontera entre la legalidad y el delito, en la medida en que podemos reconocer los alcances *objetivos* de la ley natural. Una sociedad sólo es verdadera-

mente libre cuando sus bases de sustentación legal se fundamentan en la objetividad de estos principios.²⁵

La posición iusnaturalista-libertaria de Rothbard se comprende así mucho mejor: la sociedad donde impera el régimen de *libertad pura* se fundamenta en la ley natural y por eso se torna radicalmente contraria al statu quo vigente. En efecto, la ley positiva impuesta por el Estado, así como determinadas costumbres o acuerdos políticos establecidos entre individuos, pueden contradecir o violar la ley natural. El Estado (“esa vasta maquinaria de la delincuencia y de la agresión institucionalizada”) será, para Rothbard, una esfera inevitablemente confiscatoria cuyos efectos en la vida de los individuos no se distinguen de los que produce cualquier otra “organización criminal”.²⁶ La ley natural es *revolucionaria* porque se torna una herramienta de lucha contra la arbitrariedad del aparato estatal, contra los abusos siempre permanentes del gobierno y de las corporaciones. Es esencialmente transformadora porque mueve a los individuos a un tipo de acción *radical* contra la negación de su derecho inalienable a ser propietarios de sus vidas y de sus legítimas posesiones.

Al régimen de libertad pura –la sociedad libertaria– se lo puede describir como una sociedad en la que *no se “distribuyen” los títulos de propiedad*, es decir, en la que nadie perturba, menoscaba, viola o interfiere en los derechos de propiedad que las personas tienen sobre sí mismas o sobre otros bienes tangibles. Y esto significa que *puede* disfrutar de la *libertad absoluta*, entendida en su sentido social, no sólo Crusoe en su isla solitaria sino cualquier

25 Esta es la cuestión que, al no ser aceptada por Hayek, torna su defensa del derecho de propiedad argumentalmente débil y, a la postre, dogmática. En rigor, la posición rothbariana también encuentra su fundamento en un a priori dogmático, en una ficción doctrinaria: la ley natural. Sin embargo, como es evidente, se trata de un dogmatismo que presenta bases argumentales más coherentes, aunque inaceptables.

26 Las citas corresponden al capítulo XXIII, “El rango moral de las relaciones con el Estado” (Rothbard, 1995: 253).

persona en cualquier sociedad, sea cual fuere su nivel de progreso o su complejidad. Todo hombre disfruta, en efecto, de absoluta libertad –de libertad pura– si, como le ocurre a Crusoe, sus propiedades “naturales” (sobre su persona y sobre sus bienes tangibles) están a salvo de invasiones o de injurias por parte de otros hombres. Y viviendo en una sociedad de intercambios voluntarios, cada persona puede, por supuesto, disfrutar de libertad absoluta no al estilo solitario y aislado de Crusoe, sino en un entorno de civilización, de armonía, de sociabilidad y de productividad incomparablemente superior en virtud de los intercambios de propiedad con sus semejantes. *No* es, pues, necesario que tengamos que pagar el advenimiento de la civilización al precio de la pérdida de la libertad absoluta. Los hombres *son* libres por nacimiento y jamás necesitan las cadenas. Se puede alcanzar la libertad y la abundancia, la libertad y la civilización (Rothbard, 1995: 77).

El épico pasaje de Rothbard brinda una síntesis elocuente de la posición libertaria. Volveré sobre algunas de sus consecuencias éticas y políticas al final de este texto.

LA ESFERA DEL MERCADO

Uno de los conceptos más recurrentes en la estructura analítica neoliberal es el de *intercambio*. Tal como hemos visto, si bien en la esfera de la sociedad la acción es siempre irreductiblemente individual, los agentes precisan del intercambio para satisfacer de manera eficiente y productiva aquello que, aislados, nunca conseguirían. El intercambio es, en este sentido, una necesidad individual. Sin embargo, esto no debe conducir a la falsa suposición de que los intercambios, aun cuando sean *necesarios*, están determinados o subordinados a estructuras institucionales ajenas a la voluntad de los individuos que los establecen. En efecto, según la perspec-

tiva neoliberal, en una sociedad libre, todo intercambio entre individuos tiene como origen y fundamento la libre voluntad de los agentes que lo ponen en movimiento. Si por alguna razón específica esta interacción se independiza de los individuos o se torna un mecanismo coactivo que los obliga a actuar de determinada manera, tales intercambios pierden su libertad originaria y se convierten en acciones tiránicas y autoritarias que tienden a la colectivización de las relaciones interindividuales. De allí que el aparato doctrinario neoliberal sólo puede concebir la sociedad como una esfera voluntaria, flexible y experimental de acciones individuales en perpetuo movimiento. La sociedad no es otra cosa que la suma compleja de estas acciones: en definitiva, la esfera del intercambio.

De esta forma llegamos a un punto central en la perspectiva doctrinaria del neoliberalismo: si la sociedad es la esfera de los intercambios voluntarios y libres entre los individuos, sociedad y mercado funden y confunden sus fronteras. En este sentido, el mercado constituye un ámbito no restringido a los intercambios estrictamente económicos. Todo tipo de intercambio orientado a satisfacer necesidades, realizar deseos y permitir –al menos hipotéticamente– un aumento del bienestar y la felicidad individual define una esfera específica de mercado.²⁷ Existe, por ejemplo, un mercado laboral, en el cual los individuos ponen en juego su capacidad, sus conocimientos y sus experiencias para intercambiar su fuerza de trabajo, que a su vez les permite acceder a un ingreso. También existen un mercado educativo, donde se realizan los intercambios de bienes y servicios educacionales orientados a la satisfacción de las aspiraciones culturales y a la adquisición de títulos y certificados para el intercambio en otros mercados; un

27 Estos deseos y estas necesidades se conquistan “hipotéticamente” porque, como ya se dijo, tal realización depende de estrategias que los individuos definen y cuyo resultado no está predeterminado. La acción en el mercado puede desembocar en el éxito o en el fracaso. Resulta evidente que este relativismo supone la imposibilidad de establecer condiciones de éxito o fracaso universal. Lo que es una victoria para algunos puede ser una derrota para otros y viceversa.

mercado de atención médica, en el cual los individuos “negocian” condiciones de salud y servicios orientados a la prevención y cura de enfermedades; un mercado de la moda, donde se intercambian bienes y servicios en virtud de determinados patrones estéticos vinculados al vestuario y la apariencia física; un mercado de la seguridad, en el que los individuos ponen en juego sus condiciones de intercambio para promover determinados grados de protección ante el delito; un mercado previsional, en el cual cada persona trata de garantizar ciertas condiciones de bienestar ante la invalidez o la vejez mediante el intercambio con empresas de seguros que se comprometen a hacerlo; etcétera.

La lógica del intercambio no se reduce al ámbito interno de cada mercado, sino que se amplía indefinidamente en una dinámica de permanentes conexiones horizontales y verticales entre mercados. Un individuo X, por ejemplo, asiste al mercado educativo para adquirir una determinada cualificación que se sintetizará en un diploma, que luego pondrá en juego –intercambiará– en el mercado de trabajo. Esto le permitirá acceder a un determinado salario gracias al cual podrá comprarse (o no) la ropa que más le gusta, contratar el seguro de salud y de jubilaciones que considere más apropiado (teniendo en cuenta su capacidad adquisitiva), hacer el viaje de sus sueños, reducir el tamaño de su nariz (si esta le parece de dimensiones exageradas), y, eventualmente, asegurarse un confortable sitio en el cementerio de moda luego de que sus extenuadas coronarias se agoten de tanto intercambio competitivo.

Milton y Rose Friedman sintetizarán esta posición en su difundida obra *Free to Choose. A Personal Statement*, publicada a inicios de los años ochenta con gran impacto mundial.²⁸ Para los autores, el factor que permite el intercambio dinámico inter e intramercado es el sistema de precios, entendido como

²⁸ La obra tuvo como origen una serie de televisión en diez episodios que también alcanzó una gran difusión mundial. Seguiré aquí la edición brasileña (véase Friedman y Friedman, 1980).

el mecanismo que desempeña esa tarea, sin una dirección centralizada, sin exigir que las personas se hablen o se gusten. Cuando usted compra un lápiz o el pan diario, no sabe si el lápiz fue producido o el trigo cultivado por un blanco o un negro, un chino o un hindú. El sistema de precios permite que las personas cooperen pacíficamente en una fase de la vida, mientras cada una de ellas se ocupa de sus propios intereses en lo que respecta a todo lo demás (Friedman y Friedman, 1980: 27).²⁹

El sistema de precios sintetiza informaciones acumuladas, transmitidas y puestas en movimiento por los innumerables intercambios que los individuos establecen a fin de satisfacer de forma utilitaria sus necesidades y sus deseos. Aquí, como en la perspectiva hayekiana, cada individuo se comporta frente a las informaciones del sistema de precios de una forma idiosincrásica: no todos disponen de la misma información, e incluso quienes comparten los mismos saberes se conducen de diferente manera ante determinadas situaciones comunes. El flujo de información del sistema de precios se mantiene en equilibrio homeostático.

Un gran problema en la transmisión eficiente de informaciones es la certeza de que todos pueden usarlas y recibirlas sin obstruir el casillero de “entrada” de aquellos que no precisan de ellas. *Automáticamente, el sistema de precios resuelve el problema.* Las personas que transmiten informaciones tienen el incentivo de buscar a aquellos que pueden usarlas y que se encuentran en condiciones de hacerlo. Los que pueden usarlas tienen incentivos para obtenerlas y están en situación de hacerlo (Friedman y Friedman, 1980: 29; las itálicas me corresponden).

²⁹ Los autores consideran la producción del lápiz como modelo emblemático de los intercambios guiados por un dinámico sistema de precios. Véase, especialmente, el capítulo 1, “O poder do mercado” (Friedman y Friedman, 1980).

Monopolios, controles y regulaciones se transforman en interferencias fatales para el libre flujo de informaciones que autorregula el sistema de precios que, por su parte, autorregula el mercado. Todo esto produce distorsiones, ruidos y tensiones artificiales que quiebran el estado de equilibrio que caracteriza a toda dinámica de intercambios libres. Para los autores, se trata de un “equilibrio cooperativo”, aunque “cooperación” no significa aquí “solidaridad”. En efecto, mientras que los individuos precisan de las informaciones que circulan por el mercado, al apropiarse de ellas, producen nuevas informaciones aprovechadas por otros agentes que buscan maximizar sus beneficios. No se trata de un ejemplo de solidaridad, sino de una actitud de egoísmo cooperativo. “Para que el orden económico pueda surgir como consecuencia no intencional de los actos de un sinnúmero de personas, cada una de ellas [debe estar] preocupada única y exclusivamente por sus propios intereses” (Friedman y Friedman, 1980: 27). Al actuar de forma egoísta, los individuos ponen en movimiento un sistema de informaciones que directa o indirectamente favorece a quienes aprovechan las ventajas del flujo de nuevos conocimientos derivado de la acción de terceros.

En el mercado pueden existir individuos solidarios dispuestos a ayudar a los otros. Por ejemplo, filántropos interesados en distribuir parte de su fortuna a jóvenes artistas que pretenden concretar proyectos creativos. En este caso, plantean los autores, el sentido voluntario y espontáneo de esa acción no la distingue de cualquier otra, como la de tratar de ganar dinero produciendo automóviles. El dueño de una fábrica de vehículos intenta satisfacer sus deseos y necesidades haciendo lo posible por conquistar el gusto de los consumidores hacia los productos que él fabrica. El filántropo hace lo propio mediante un mecanismo distributivo cuyo fin principal es satisfacer su espíritu altruista. El primero beneficia directa o indirectamente a otros creando fuentes de trabajo y vendiendo automóviles que permiten realizar el sueño de consumo de numerosos agentes. El segundo hace lo mismo, pero financiando las actividades artísticas de jóvenes talentos y, al mismo tiempo, satisfaciendo el deseo de consumo cultural de aquellos que se beneficiarán con las obras producidas por esos artistas. Los intereses se imbrican de ma-

nera casual e involuntaria. La solidaridad y el espíritu generoso son variantes que asume el egoísmo en la dinámica interactiva del mercado. En suma, el mercado es un sistema de informaciones en permanente circulación, cuyo flujo permite realizar potencialmente las aspiraciones egoístas de un sinnúmero de individuos.

A los requisitos para la acción, algunos de los cuales fueron enunciados en las secciones anteriores, los autores agregan dos de fundamental importancia: la *suerte* y la *disposición*.

La suerte determina nuestros genes y, a través de ellos, afecta nuestra capacidad física y mental. La suerte establece el tipo de familia y el medio cultural en el que nacemos y, como resultado, nuestras oportunidades de desarrollar nuestra capacidad física y mental. La suerte fija todos los demás recursos que podamos heredar de nuestros padres o de algún bienhechor. Puede destruir o ampliar los recursos con que comenzamos. Pero la disposición desempeña también un papel de suma importancia. Lo que resolvemos sobre cómo usar los recursos que poseemos –trabajar duro o llevar las cosas a la ligera, ingresar en una ocupación o en otra, lanzarnos a una u otra aventura, ahorrar o gastar– puede determinar si los disipamos, los aumentamos o los mejoramos. Decisiones semejantes tomadas por nuestros padres, por otros bienhechores, por millones de personas sin ninguna relación directa con nosotros, afectarán nuestra herencia (Friedman, y Friedman, 1980: 35).

En suma, el mercado no puede funcionar si se obstruyen las posibilidades de intercambio libre entre los individuos. Esta cuestión será esencial en varios aspectos:

1. Toda planificación que exceda los límites de la determinación individual acaba creando barreras e interferencias a la decisión y la elección de los agentes. Como tal, debe ser eliminada. En la perspectiva neoliberal, la idea de “mercado planificado” es un oxímoron.

2. Por lo tanto, esto marca un claro y definido límite a la acción del Estado y del gobierno. Si la acción estatal penetra en la esfera de las decisiones y los intercambios individuales, el aparato de Estado se torna enemigo del mercado. La cuestión aquí es establecer si existe algún tipo de actividad que el gobierno pueda realizar sin interferir *inevitablemente* en el buen funcionamiento del mercado. La respuesta neoliberal será en este punto, como en otros, divergente.
3. De este modo, la política constituye una seria amenaza al libre y espontáneo desarrollo del mercado.
4. La obstrucción artificial (política) del mercado también puede ser creada por mecanismos no estatales: instituciones, grupos de individuos, corporaciones, acuerdos y determinados tipos de contratos pueden funcionar como barreras estructurales para los intercambios voluntarios entre los individuos.
5. Toda esfera pública es, por definición, antagónica al mercado. Existe un consenso casi unánime entre los principales exponentes intelectuales del neoliberalismo en reconocer que “lo público” es, por antonomasia, lo que no tiene dueño. Y aquello que carece de un vínculo de propiedad no puede ser sometido a una relación de intercambio mercantil.³⁰
6. La propiedad privada constituye uno de los pilares indivisibles del mercado. Sin propiedad privada no existe mercado, y también a la inversa. La existencia de la propiedad es el comienzo y el fin del mercado. Tal como afirma Mises en su célebre obra *Sobre liberalismo y capitalismo*, “los principios del liberalismo se condensan en una sencilla palabra: propiedad; es decir, control privado de los factores de producción (pues los bienes

³⁰ Los autores afirman que “cuando todos son dueños de todo, nadie es dueño de ninguna cosa y nadie tiene interés directo en mantenerla o mejorarla” (Friedman y Friedman, 1980: 37).

de consumo tienen, evidentemente, que ser siempre condición privada). Todas las restantes exigencias liberales derivan de tal fundamental presupuesto” (Mises, 1995b: 36). Asimismo, el no reconocimiento del carácter esencialmente estructural de esta precondition para la existencia del mercado —o sea, de la sociedad libre— es uno de los rasgos de las políticas keynesianas, socialdemócratas y socialistas que los intelectuales neoliberales critican con mayor énfasis. Este es uno de los ejes de *Camino de servidumbre*, de Hayek; de *Capitalismo y libertad*, de Friedman; del opúsculo panfletario de Mises, *La mentalidad anticapitalista*; así como de *Power and Market*, de Rothbard.

7. Sólo hay mercado cuando la dinámica institucional no actúa de forma compulsiva o coercitiva, impidiendo la competencia entre los individuos por los bienes y servicios que permiten el intercambio orientado a la maximización de utilidades y a la realización de la felicidad individual.
8. Toda actividad competitiva en el mercado carece de resultados prefijados. La competencia es un proceso de descubrimiento, según la conocida tesis desarrollada por Hayek en un ensayo que lleva ese mismo título. Al competir, se ponen en juego habilidades, destrezas, experiencias, intuiciones y, como ya se destacó, procesos de conocimiento que conviven con una alta dosis de ignorancia en el actuar individual. Desde la perspectiva neoliberal, la competencia es un requisito esencial contra la opresión y el totalitarismo, una forma *justa* de distribución de bienes y de recursos.³¹
9. El mercado es inherentemente una esfera *descentralizada*. Los criterios de centralización, que tienden al monopolio, contradicen la lógica flexible e incierta del

31 Véase “La competencia como método de descubrimiento”, en Hayek (1981).

actuar libre y competitivo de los agentes, y suponen la negación empírica y conceptual de todo sistema mercantil. En suma, los mercados son órdenes *policéntricos* y, como tales, se diferencian de los sistemas monocéntricos, “los cuales disponen y usan menos cantidad de información, son torpes a la hora de cumplir las funciones para las cuales fueron creados y requieren de una pirámide de autoridad que poco favorece la libertad” (De la Nuez, 1994: 205).³²

10. Ganancia y pérdida son componentes constitutivos de la acción humana y, como tales, no pueden ser sometidos a criterios valorativos externos a la propia definición de principios establecida por cada individuo. Toda carga negativa atribuida a la ganancia o todo reclamo ante situaciones de privación o perjuicio constituyen un cuestionamiento moral del propio mercado.³³ La *moral* del mercado hace caso omiso del supuesto sentido negativo o positivo involucrado en el lucro o la pérdida individuales. La cita de Ludwig von Mises permite sintetizar de forma elocuente esta posición:

Muchas personas son absolutamente incapaces de lidiar con el fenómeno del lucro empresarial sin manifestar un sentimiento de hostilidad envidiosa. Para estas personas, la fuente de la ganancia es la explotación de los asalariados y de los consumidores, esto es, una injusta reducción de los salarios y un no menos injusto aumento en los precios de los productos. De derecho no debería haber ningún tipo de lucro.

³² El carácter policéntrico de los mercados ha sido destacado en *La lógica de la libertad*, de Michael Polanyi (1951), un texto de referencia permanente para Hayek. Polanyi fue uno de los miembros fundadores de la Sociedad de Mont Pèlerin.

³³ Véase Acton (1978).

La economía es indiferente en relación con estos juicios de valor arbitrarios. No le interesa saber si las ganancias deben ser aprobadas o condenadas desde el punto de vista de una pretendida ley natural o de un pretendido código de moralidad eterno e inmutable que sólo puede ser comprendido mediante la intuición personal o la revelación divina. La economía meramente establece el hecho de que lucros y pérdidas son fenómenos esenciales en la economía de mercado. No puede haber una economía de mercado sin ellos. Ciertamente, es posible, para el Estado, confiscar las ganancias. Pero una política semejante, necesariamente, convertiría la economía de mercado en un caos. No cabe la menor duda de que el hombre tiene el poder de destruir muchas cosas y, a lo largo de la historia, lo ha usado ampliamente. Él también puede destruir la economía de mercado.

Si esos supuestos moralistas no estuvieran cegados por su propia envidia, percibirían que no se puede hablar de ganancia sin referirse simultáneamente a su corolario, la pérdida. No silenciarían el hecho de que las condiciones preliminares para el desarrollo económico son creadas por aquellos cuyo ahorro acumula el capital adicional y por los inversores; y de que la utilización de esas condiciones favorables al progreso económico es efectuada por los empresarios. Las demás personas no contribuyen al progreso, pero son beneficiadas por la cornucopia de abundancia que la actividad de otros hombres les brinda (Mises, 1995a: 299).

CONTRA LA PEDAGOGÍA DEL DESPRECIO

La sintética descripción de algunos de los aportes formulados por Mises, Hayek, Rothbard y Friedman pone en evidencia los fundamentos teóricos de una encarnizada batalla contra toda posibilidad de aspirar a una sociedad igualitaria. Los blancos de ataque

de esta retórica de la desigualdad se extienden en un amplio espectro doctrinario, desde el liberalismo ético de la filosofía política moderna, pasando por el pensamiento socialdemócrata y socialcristiano, hasta el socialismo en cualquiera de sus vertientes y colores. Se trata de deconstruir cualquier condición analítica para pensar en la remota posibilidad de una sociedad donde los seres humanos encuentren, inventen, imaginen o luchen por edificar las bases de su igualdad, un espacio de singularidades y universalidades compartidas, de diversidad y de pluralidad. En suma, de construcción de lo que tenemos, de lo que somos o podemos ser y tener *en común*. El neoliberalismo tramará una lucha sin cuartel contra la posibilidad de dotar a lo público de un significado democrático, y afirmará que toda pretensión de conquistar la igualdad es una de las causas fundamentales que explican nuestro infortunio y la crisis de las instituciones.

En este contexto, resulta casi una obviedad la crítica neoliberal a la escuela pública y al derecho a la educación. Me detendré ahora en algunas de las consecuencias que se derivan de ese enfoque y de su obsesiva proclamación del desprecio hacia el otro como una precondition para el progreso económico y la conquista de la libertad humana.

En cierta forma, el republicanismo liberal ha vivido siempre aferrado a la idea de que la formulación de la ley garantiza su eficacia. Leyes igualitarias construyen mundos igualitarios; leyes universales garantizan el acceso a bienes universales. Por su parte, los socialistas, en su acertada crítica al formalismo jurídico y al igualitarismo meritocrático, casi siempre han afirmado que la lucha por la igualdad supone la lucha contra las relaciones de clase, así como contra la alienación y la explotación, los fundamentos materiales de una sociedad dividida e inevitablemente desigual, basada en la primacía del mercado y en la propiedad privada.

Las modestas aspiraciones políticas del liberalismo democrático y las no siempre realizadas aspiraciones emancipadoras del socialismo realmente existente poco importan aquí. Lo cierto es que las propuestas de sociedad y el *ethos* democrático que fundamentan las aspiraciones políticas del liberalismo republicano, la socialdemocracia o el socialismo no pasan, ante los ojos de un filósofo neoli-

beral, de un pirotécnico despliegue de argumentos totalitarios cuyas consecuencias son desastrosas para la libertad individual y el funcionamiento del mercado. La libertad y la igualdad entran en contradicción ineludible, se rechazan en el imantado espacio de sociedades que aspiran a la opulencia y al desarrollo, al desafío de recorrer la larga pero inexorable marcha del progreso a la que nos invita el mercado, cuando actúa sin la interposición de la política y de los anhelos totalitarios de los dictadores de turno.

Desde la perspectiva doctrinaria del neoliberalismo, la igualdad, en su recato socialdemócrata o en su aspiración revolucionaria, no es otra cosa que un invento para imponer la dictadura de un grupo dominante sobre el universo disperso de las minorías que forman y conforman el orden espontáneo de cooperación humana, el mercado, la esfera de los intercambios. En suma, nada parecido a la *polis*, a una comunidad igualitaria de hombres libres ni, mucho menos, a la alucinada utopía de una sociedad sin clases.

En este marco, cualquier discurso acerca del cuidado o del interés hacia el otro suena como una hipócrita argucia, un embuste ideológico destinado a ocultar intereses individuales tras el velo de un falso espíritu solidario. La democracia, el bien común y la aspiración misma de construir una sociedad protectora e incluyente no son más que falacias de la razón cínica, propias del intelectualismo libertario, de la fatal arrogancia de individuos que pretenden trazar los planos de un ambicioso y totalitario ejercicio de ingeniería social basado en el desprecio al motor del crecimiento y del desarrollo humano: la competencia, la defensa inalienable de la propiedad privada y de los derechos individuales por sobre todo derecho colectivo o social.

El neoliberalismo teórico entabla así su batalla ideológica contra la justicia social y la igualdad, contra todo proyecto emancipador, ya sea que esté basado en un ingenuo formalismo jurídico o en una liberadora promesa revolucionaria.

En el liberalismo democrático y en la socialdemocracia, bajo la fórmula del ciudadano, y en el socialismo, bajo la fórmula de la clase revolucionaria, la escuela pública está llamada a cumplir un papel redentor. Ella libera, iguala, socializa los saberes, eleva los corazones y las mentes, educa al soberano, redime al oprimido,

construye los sueños y las utopías sobre los que se refleja incólume un horizonte de felicidad y de fraternidad entre las masas. La escuela pública edifica lo común, en el ideal moderno que disputan republicanos de recatadas virtudes democráticas y socialistas de vocación revolucionaria. La escuela universal edifica lo *público*, lo que nos pertenece y debemos construir entre todos, lo que nos han robado y debemos recuperar, lo que hemos soñado o estamos dispuestos a soñar. La escuela pública construye la igualdad, y es la igualdad radical lo que la sustenta.

El neoliberalismo teórico reaccionará enfático ante tal galimatías, en el que sólo encuentra pésimas intenciones y desequilibrios emocionales derivados de un igualitarismo enfermizo y cínico. La educación, lejos de ser un derecho, es una oportunidad o, como dirían los más contemporáneos ideólogos del mundo empresarial, una “ventaja comparativa”. La educación –sea la que se imparte en las escuelas o la que se aprehende en los diversos niveles de socialización– es un factor de producción que nos diferencia y nos califica, nos potencia y nos empodera para la lucha competitiva. Es un medio para convertirnos en lo que queremos ser y diferenciarnos de aquellos que se interponen en nuestro camino con la pretensión de enajenarnos el derecho a ser portadores de nuestro propio destino. La educación –dirán los neoliberales como Mises, Hayek, Rothbard y Friedman– no nos iguala; por el contrario, nos diferencia. No nos une; nos separa. No nos agrega en la hipocresía del amor fraterno; nos sumerge en la lucha por llevar a cabo nuestros ideales e intereses en un mundo donde no hay espacio para que todos nos realicemos y donde impera la ley que rige la evolución humana: los mejores sobreviven, los peores sucumben en el intento.

La educación no nos hace parte de un universo común. Simplemente porque, si lo hiciera, destruiría nuestra vocación productiva y creativa, nuestro vital desprecio por el destino del otro y nuestro ilimitado deseo de maximizar las ventajas y oportunidades que el mercado nos ofrece. Así, el neoliberalismo doctrinario consagra la victoria del individualismo exacerbado contra toda aspiración a hacer de lo común, de lo público, en suma, de la igualdad, un sentido, una meta que oriente nuestra vida y nuestros sueños, nuestros ideales y nuestras energías utópicas (véase Gentili, 2007).

La política es el espacio de la lucha por los sentidos, de la imposición autocrática o de la construcción colectiva de una agenda que establezca los límites de lo que es posible imaginar, producir e inventar. En una coyuntura en la que el neoliberalismo político ha marcado el rumbo de nuestras sociedades cada vez más excluyentes y desiguales, el neoliberalismo académico ha ganado buena parte de las batallas libradas. La lucha por la hegemonía es la lucha por la producción de una frontera dentro de la cual ciertas posibilidades y oportunidades son viables, mientras que otras son condenadas al desván de las utopías fútiles e ingenuas, del idealismo o del infantilismo. La hegemonía impone los límites al realismo.

El descrédito que contamina cualquier posibilidad efectiva de construir algo que nos pertenezca, nos conforme y nos defina como sujetos iguales es una de las más poderosas victorias del neoliberalismo y de las fuerzas políticas de derecha que, bajo un ropaje en ocasiones elegante y en ocasiones brutal, han colonizado nuestros gobiernos y, también, nuestro corazón y nuestra mente.

La política es el espacio de la lucha por los sentidos. No puedo dejar de imaginar que continúa siendo un imperativo ético inexcusable luchar por nuestro derecho a vivir en un mundo donde la justicia social y la igualdad sean un patrimonio común, donde la solidaridad y el respeto revolucionario a la dignidad de todos sean el motor que alimente nuestro aprendizaje incansable para tornarnos, cada día, una sociedad mejor.

2. Marchas y contramarchas

El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina

El desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad.

Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948.

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) se había constituido sólo tres años antes y esta sería, quizá, una de sus resoluciones más extraordinarias y ambiciosas. Se transformaría, también, en una de las más elocuentes muestras de que, a pesar de los avances alcanzados, las aspiraciones igualitarias que desde entonces han cimentado acuerdos, declaraciones y tratados internacionales sobre los derechos humanos están marcadas por la asimetría abismal que separa los principios que los fundamentan de las acciones y las prácticas que deberían consagrarlos. En efecto, desde su proclamación, la Declaración estableció la universalidad de los derechos humanos sobre la base de un contundente arsenal de normas y valores democráticos; sin embargo, tanto en el norte como en el sur, en las sociedades llamadas "avanzadas" así como en las que aspiran a serlo, estos derechos gozan de una potencia declamatoria bastante más contundente que su eficacia política para contribuir a organizar la vida de los pueblos, sus relaciones y sus conflictos.

Parafraseando a Paulo Sérgio Pinheiro, no hay forma de negar que toda celebración de un tratado o declaración por los derechos humanos suele ser un "ejercicio de frustración", por cuanto en los

hechos se revela limitadísima su capacidad para modificar la intolerable cotidianidad de quienes sufren la violencia del hambre, la exclusión, la segregación, el racismo, la explotación, el maltrato y el martirio por la prepotencia de gobiernos, empresas o grupos más poderosos. A lo largo de la historia, los pueblos han sido capaces de generar un diversificado arsenal de normas democráticas y justas para establecer, proclamar y fundamentar derechos humanos cada vez más amplios y complejos. Al mismo tiempo, también parecen tender a crear, inventar o multiplicar otros arsenales capaces de volver estas normas y principios éticos una aspiración minúscula frente a los desafíos y las deudas que genera su persistente violación. A más de sesenta años de su proclamación, la Declaración Universal de los Derechos Humanos sigue siendo tan poderosa en sus fundamentos como tenue en su aplicación.

Sin lugar a dudas, una de las conquistas democráticas más destacadas de esta proclama ha sido incorporar y reconocer la educación universal, gratuita y obligatoria como un derecho humano fundamental. En su artículo 26, la Declaración establece:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONU, 1948).

Los principios de igualdad y libertad con los que se inicia la Declaración (“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”; ONU, 1948) no databan, claro está, de 1948, sino que habían sido reconocidos tanto en la Declaración de la Independencia de Estados Unidos de 1776, como en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Asimismo, el reconocimiento de la educación como un derecho para todos había sido incorporado en diversas leyes y constituciones tanto en Europa como en las Américas desde el siglo XIX, y en el Estado prusiano desde 1717 (Tomasevski, 2004: 68). Sin embargo, la Declaración de 1948 dotará al derecho a la educación de un elemento nuevo y altamente desestabilizador del poder totalitario, de importante impulso y potencia democrática: su alcance universal. Así, junto con los otros derechos humanos, la educación debe ser protegida “no sólo en el ámbito del Estado, sino también *contra el propio Estado* [...] a partir del momento en que el Estado falle en sus obligaciones constitucionales para con sus sujetos” (Bobbio, 2000: 485). La educación como derecho de cada ciudadano, garantizado por el Estado, pasará a concebirse como un derecho de todos los seres humanos, más allá de sus fronteras nacionales, y los Estados que lo violen serán responsables de un delito contra sus propios ciudadanos y contra todos los ciudadanos del mundo.

La importancia que la Declaración Universal de los Derechos Humanos posee para el diseño de una política educativa democrática no siempre ha sido debidamente reconocida y ponderada, particularmente por aquellos grupos, movimientos y organizaciones que luchan por la defensa del derecho a la educación en los países más pobres. Sorprendentemente, tampoco por aquellos gobiernos que en América Latina, durante la última década, han iniciado procesos de reforma y reestructuración que aspiran a revertir la herencia de exclusión y desigualdades que dejaron sus antecesores neoliberales y conservadores.

Sin lugar a dudas, y en parte por las razones expresadas al comienzo de este capítulo, hay sobrados motivos para desconfiar de la eficacia política de declaraciones y tratados internacionales cuya retórica jurídica grandilocuente contrasta de manera brutal con su

mediocre desempeño práctico. Un razonamiento semejante, sin embargo, no hace sino alimentar una profecía autocumplida que poco ayuda a consolidar una perspectiva y una práctica liberadoras en el campo educativo. Dicho de otra manera, la evidente fragilidad de la Declaración Universal de los Derechos Humanos para instituir de manera efectiva la educación como un derecho fundamental e inviolable está lejos de ser una característica inevitable de todo artefacto jurídico liberal en el siempre lábil e inestable espacio que la democracia burguesa le deja a la justicia social y a la igualdad. Por el contrario, la debilidad de la Declaración es parte constitutiva de un proceso de confrontación y disputa que debe ser enfrentado por todos los que asumen la defensa y la construcción de la educación como un derecho de la humanidad. El desconocimiento o la desconsideración de la relevancia política que supone la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental en dicha Declaración –principio ratificado y ampliado en otros dispositivos no menos importantes, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (adoptado por la Asamblea General de la ONU en 1966), la Convención sobre Derechos del Niño (de 1989) y la Declaración del Milenio (del año 2000)– limita más que amplía la lucha por la educación pública y democrática. Entre otras razones, porque se pierde de vista que la inclusión de cualquier derecho en un tratado o una declaración de esta naturaleza expande significativamente las aspiraciones y demandas por la garantía de este derecho y, al mismo tiempo, abre dos campos de disputa fundamental: el de la lucha por su implementación efectiva y el de la lucha por su reconocimiento como principio ético, como valor y sentido fundamental para organizar la vida y las relaciones humanas en una sociedad determinada. Se trata, sin lugar a dudas, de un espacio de disputa quebradizo, agrietado, inestable, aunque necesario si aspiramos a ampliar las condiciones efectivas de acceso universal a los bienes educativos, al conocimiento socialmente producido y al derecho inalienable de contar con instituciones públicas que establezcan las condiciones efectivas para el ejercicio de esta experiencia de justicia e igualdad.

A continuación, desarrollaré algunas dimensiones del proceso de afirmación del derecho a la educación en América Latina y el

Caribe desde la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Al mismo tiempo, analizaré algunos de los factores que han limitado u obturado los avances democráticos que se produjeron en este campo. Entiendo que la discusión acerca de las marchas y contramarchas que ha enfrentado y enfrenta el derecho a la educación constituye un requisito para poder pensar su futuro, y ayuda a diseñar estrategias que permitan superar las barreras que nos han impedido vivir en sociedades donde el conocimiento sea un bien público y no una mercancía susceptible de ser apropiada o expropiada por aquellos sujetos u organizaciones que detentan el poder económico y político.

MARCHAS

Sin duda, una de las evidencias más consistentes del avance del derecho a la educación en América Latina desde la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos ha sido la progresiva y sostenida expansión de los sistemas escolares en todos los países de la región. Este crecimiento fue extraordinario y, aunque aún persistan mecanismos que niegan a los sectores más pobres las oportunidades de acceso y permanencia en las instituciones educativas, la universalización de la escolaridad ha sido sistemática durante toda la segunda mitad del siglo XX. Así, este período ha estado marcado por el crecimiento de la capacidad de los sistemas escolares para atender a aquellos sectores tradicionalmente excluidos.

Sin embargo, no es posible dejar de observar que las diferencias regionales han sido y son, en rigor, muy hondas, hecho que explica por qué las tasas de crecimiento y el impacto de la expansión de la matrícula en los diversos países de América Latina y el Caribe no siempre han aumentado al mismo ritmo ni con la misma intensidad. Sin embargo, desde 1948, y especialmente en el caso de las naciones menos desarrolladas de la región, la expansión del derecho a la educación ha estado indisolublemente

Cuadro 1. Tasas de analfabetismo en América Latina y el Caribe (1950-2015)

País	1950	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2010	2015
Antillas Holandesas	—	—	7	5,6	4,4	3,9	3,5	3,1	2,8	2,5
Argentina	14	8,6	7	5,6	4,3	3,7	3,2	2,8	2,4	2,1
Bahamas	—	—	9	6,9	5,6	5	4,6	4,2	3,8	3,4
Barbados	—	—	2,1	1,2	0,6	0,5	0,3	0,3	0,2	0,2
Belice	—	—	25	17,5	10,9	8,4	6,8	5,3	4	3,2
Bolivia	—	—	42,5	31,3	21,9	17,9	14,6	11,7	9,4	7,3
Brasil	51	39,4	31,6	24	18	15,3	13,1	11,1	9,6	8,2
Chile	20	16,4	12,4	8,6	6	5,1	4,2	3,5	2,9	2,3
Colombia	38	27,1	22,2	16	11,6	9,9	8,4	7,1	5,9	4,9
Costa Rica	21	15,6	11,8	8,3	6,1	5,2	4,4	3,8	3,2	2,6
Cuba	—	—	10,7	7,5	4,9	4,1	3,3	2,7	2,1	1,6
Ecuador	44	32,5	25,7	18,1	12,4	10,2	8,4	7	5,8	4,8
El Salvador	61	51	42,1	34,2	27,6	24,1	21,3	18,9	16,6	14,6
Guatemala	71	62	54,9	47	39	35,1	31,5	28,2	25,2	22,5
Guyana	—	—	9,3	5,4	2,8	2,1	1,5	1	0,7	0,6
Haití	—	—	78	69,5	60,3	55,3	50,2	45,2	41,1	37,2
Honduras	65	55	49,4	40,1	31,9	28,3	25	22	19,4	17,1
Jamaica	—	—	31,9	23,7	17,8	15,2	13,1	11,3	9,8	8,4
México	43	34,6	26,5	18,7	12,7	10,5	8,8	7,4	6,2	5,2

País	1950	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2010	2015
Nicaragua	—	—	45,5	41,2	37,3	35,4	33,5	31,9	30,3	28,8
Panamá	30	23,3	20,7	15,1	11	9,4	8,1	7	6	5,1
Paraguay	34	25,4	20,2	14,1	9,7	8,1	6,7	5,6	4,7	4
Perú	—	38,9	28,5	20,6	14,5	12,2	10,1	8,4	7	5,7
Puerto Rico	—	—	14,7	11,1	8,5	7,2	6,2	5,4	4,6	4
República Dominicana	57	35,5	32,8	26	20,6	18,3	16,3	14,5	12,9	11,6
Trinidad y Tobago	—	—	9	5,3	3,2	2,3	1,7	1,2	0,9	0,7
Uruguay	—	9,5	6,7	5	3,5	2,9	2,4	2	1,7	1,4
Venezuela	—	—	23,7	16,1	11,1	9,1	7,5	6	4,8	3,9
América Latina y el Caribe	—	—	26,3	20	14,9	12,8	11,1	9,5	8,3	7,1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Nassif, Rama y Tedesco, 1984, y CEPAL - Cepalstat, Base de Estadísticas de América Latina y el Caribe, disponible en <<http://www.eclac.org/estadisticas/>>.

unida a la promoción de mejores condiciones de ingreso y permanencia para los más pobres en las instituciones escolares, así como a la ampliación de las oportunidades educativas de aquellos sectores medios y altos cuya escolaridad no estaba amenazada en el pasado. El impacto de la aplicación del derecho a la educación, que puede constatarse si se mide el incremento de la esperanza de vida educativa, y que se traduce en una mayor y mejor distribución de las oportunidades de progreso en el sistema escolar, constituye la evidencia más contundente de que, en Latinoamérica, la Declaración Universal de los Derechos Humanos no supuso sólo la formulación de una bella proclama.

El cuadro 1 (págs. 70-71) muestra la progresiva disminución del analfabetismo de la población adulta en casi todos los países de la región desde 1950, con proyecciones hasta 2015.

Las tasas brutas y netas de escolaridad, en todos los niveles, han crecido de forma sostenida en los últimos sesenta años, y han superado, en algunas naciones, el intenso ritmo de su crecimiento demográfico. Es el caso de países como Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Perú, República Dominicana y Venezuela, donde, desde los años cincuenta, la esperanza de vida educacional se ha multiplicado de manera exponencial década tras década.

Particularmente en los países más pobres de la región, la esperanza de vida escolar se duplicó en un cuarto de siglo, entre 1970 y 2005 (cuadro 2). Tal es el caso de países como Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua cuya situación es semejante a la vivida en los dos países más desarrollados e injustos del continente –Brasil y México–, en los que el tiempo promedio de permanencia de los alumnos en el sistema escolar se duplicó en los últimos veinticinco años.

Los planteles docentes también aumentaron notablemente, consolidando el crecimiento cuantitativo de los sistemas escolares (cuadro 3). Cuba es, sin lugar a dudas, el caso más emblemático de este proceso. En 1970, disponía de un docente por cada veintisiete alumnos/as. En 2005, poseía un docente por cada diez alumnos/as. Menos intenso, aunque no menos significativo, ha sido el crecimiento de los planteles docentes en República Dominicana, Ecuador, Granada, México, Surinam, Trinidad y Tobago y Venezuela.

Cuadro 2. Esperanza de vida escolar en años en países seleccionados (1970 y 2005)

País	1970	2005
Argentina	10,3	15,2
Bolivia	7,6	13,8
Brasil	7,1	14,2
Chile	10,1	16,1
Colombia	8,6	12,1
Costa Rica	8,3	11,7
Cuba	8,8	14,8
República Dominicana	8,0	12,3
El Salvador	6,5	12,0
Guatemala	4,3	10,3
Guyana	8,8	13,8
Honduras	6,6	11,3
México	7,9	13,2
Nicaragua	5,3	10,7
Panamá	9,1	13,4
Paraguay	7,2	12,0
Perú	8,9	13,9
Venezuela	8,0	12,7

Fuente: Unesco, 2008.

Cuadro 3. Cantidad de alumnos/as por docente en países seleccionados (1970 y 2005)

País	1970	2005
Cuba	27	10
República Dominicana	55	24
Ecuador	37	23
Granada	38	18
México	46	28
Surinam	37	19
Trinidad y Tobago	35	17
Venezuela	35	19

Fuente: Unesco, 2008.

Este proceso de ampliación y expansión del sistema escolar se produjo en un contexto de disminución, también progresiva, de la diferencia de la cantidad [de escolarizados] por género dentro del sistema. En efecto, la desigualdad educativa entre hombres y mujeres, que marcó buena parte del siglo XX, tendió a hacerse más difusa en términos cuantitativos en las décadas finales (cuadro 4).

Cuadro 4. Tasa de escolarización por sexo en países seleccionados (2006)

	H	M
Argentina	77,1	77,8
Bolivia (*)	79,4	75,6
Brasil	70,7	71,2
Chile	76,8	76,1
Colombia	70,7	69
Costa Rica (*)	71,6	73,1
Ecuador	70,9	71,9
El Salvador	66,9	65,4
Guatemala	62,5	56,4
Honduras	61,7	64
México	71,4	68,1
Nicaragua (*)	59,7	64,8
Panamá	72,3	73,8
Paraguay	68,9	68,2
Uruguay	73,5	77,7

(*) Los datos corresponden al año 2005.

Fuente: SITEAL, 2007, disponible en <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>.

La significativa disminución de la brecha de género en el campo educativo se ha hecho muy notable, particularmente, en el nivel superior del sistema. Mientras la participación de las mujeres en la educación superior apenas excedía el 35% en 1980, a comienzos de 2000 superaba el 50%. Actualmente, en buena parte de los paí-

ses de América Latina y el Caribe, la matrícula femenina ha superado a la masculina en el nivel superior en casos destacados como la Argentina (59,3%), Barbados (71,8%), Brasil (56,4%), Colombia (57,6%), Cuba (61,8%), El Salvador (54,8%), Guatemala (55,9%), Honduras (55%), Jamaica (69,9%), Nicaragua (54,3%), Panamá (60,6%), Paraguay (51,1%), Puerto Rico (64,4%), República Dominicana (55%), Trinidad y Tobago (61,1%), Uruguay (61%) y Venezuela (60,2%) (Aponte-Hernández, 2008).

Por otra parte, en casi todos los países de la región, el proceso de expansión y universalización del acceso a la educación se ha visto reflejado en la legislación educativa, que experimentó cambios sustantivos. En efecto, sólo cinco naciones latinoamericanas poseían, a comienzos del nuevo siglo, leyes de educación promulgadas antes de la década de los noventa (Costa Rica, Cuba, Honduras, Ecuador y Uruguay), mientras que veinte de ellas habían modificado o reformulado sus marcos jurídicos nacionales en el campo educativo entre 1990 y 2006. Tal como afirma Néstor López,

- una tendencia clara de las nuevas leyes [de educación] es la de ampliar la obligatoriedad, abarcando la educación secundaria (excepto Nicaragua), y parte o la totalidad del nivel inicial (excepto Chile). Es así como en estos países se llega a ciclos obligatorios de doce, trece o catorce años. [...] En el tránsito desde metas educativas que apuntaban al acceso y permanencia en el nivel primario, y que eran las que prevalecían antes de los años noventa, hasta estas nuevas metas, se describe una clara redefinición de las expectativas que las sociedades tienen con respecto a la educación de las nuevas generaciones (López, 2007: 30-31).

Así, por ejemplo, la obligatoriedad escolar se ha expandido en la Argentina a trece años, en Bolivia y en Perú a catorce, mientras que en Guatemala ha llegado a diez. El Proyecto de Ley General de Educación del Uruguay, remitido al Parlamento en junio de 2008, además de introducir el reconocimiento del derecho a la

educación como un bien público y social, determina, en su décimo artículo, la obligatoriedad de la educación para los niños y las niñas de 4 y 5 años, la educación primaria y la educación media básica y superior (14 años), con un mínimo de actividad curricular de novecientas horas anuales.

El proceso de expansión de la escolaridad, de hecho y de derecho, ha sido una constante en toda América Latina y el Caribe desde la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, la realidad regional pone en evidencia ciertas tendencias que en algunos casos debilitan y en otros obturan los avances democráticos aquí presentados.

Antes de enunciar algunas de estas tendencias, es necesario destacar dos aspectos que pueden prevenirnos de interpretaciones maniqueas o simplistas. Por un lado, no parece ser una contribución analítica relevante reducir la expansión de los procesos de escolarización, tanto en términos cuantitativos como jurídicos, a simples procedimientos de cosmética social, sin efectos inmediatos en la transformación de las condiciones de vida de las personas. No hay duda de que la expansión cuantitativa de los sistemas escolares, así como la ampliación del reconocimiento jurídico del derecho a la educación en las constituciones y leyes nacionales vigentes, son factores insuficientes para festejar la plena realización de los principios que guiaron la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental en la Declaración de 1948. No obstante, esos factores han sido fundamentales para dotar a toda demanda y a toda lucha por la ampliación del derecho a la educación de una proyección y una relevancia sin precedentes en cada país de la región. La importancia atribuida a la educación por parte de toda la sociedad y, particularmente, por los más pobres, ha movilizó demandas y conflictos de diverso grado de intensidad en las últimas décadas, incluso durante los períodos en que algunos países latinoamericanos atravesaron brutales dictaduras. Precisamente por eso, a contrapelo de las infundadas señales de alarma acerca de un supuesto desinterés en la educación por parte de las familias y de las comunidades con menos acceso a recursos económicos –lo que, desde el punto de vista de algunos organismos financieros internacionales, explica

ría la actual crisis educativa—, parece simplista y ligero atribuir el mérito del limitado, aunque significativo, proceso de democratización de la educación latinoamericana a la generosa actitud de algunos gobiernos en relación con el bienestar de sus ciudadanos y ciudadanas o a la necesidad de distribución de un bien cuya socialización permite aumentar la tasa de explotación de los poderosos sobre las mayorías.

Por otro lado, la evidencia de que el sistema educativo atraviesa una profunda crisis y de que la legislación social posee un impacto limitado para garantizar, de forma efectiva, la democratización de naciones marcadas por el clientelismo político y la corrupción puede quizás oscurecer más que aclarar el análisis sobre las mediaciones que atraviesan los procesos de disputa hegemónica en nuestras sociedades. Si se lo observa correctamente desde las aspiraciones fundacionales de la citada Declaración, el desempeño democrático de los sistemas educativos latinoamericanos y caribeños parece bastante modesto y, en algunos casos, francamente mediocre. Las evidencias cuantitativas o el formalismo jurídico de este proceso de expansión no parecen siquiera rozar las aspiraciones emancipadoras y libertarias que plantea una doctrina democrática basada en el reconocimiento inalienable de la educación como un bien universal. Ahora bien: aun con sus límites y con sus exiguos resultados, esta democratización ha sido producto de intensas luchas, demandas y movilizaciones, muchas veces silenciosas y anónimas, de los sectores populares y sus organizaciones. Lejos de ser un generoso beneficio concedido por los gobiernos a las masas ignorantes, la universalización y la expansión de los sistemas escolares que aceleradamente se produjo en Latinoamérica desde la segunda mitad del siglo XX ha sido, en buena medida, resultado de estas luchas y movilizaciones, que tuvieron a los sectores populares rurales y urbanos, a sus organizaciones, sindicatos y movimientos como agentes activos, no como platea indolente.

Destacar, por lo tanto, los límites de este avance no implica desmascarar un supuesto engaño incrustado en la falsa democratización de una expansión meramente cuantitativa o formalmente jurídica del sistema escolar, sino llamar la atención, justamente, sobre

las marchas y contramarchas que siempre encierra la lucha por hacer de los derechos humanos una realidad activa.

Así las cosas, más de sesenta años después de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación enfrenta poderosas limitaciones para constituir un derecho efectivo en las sociedades latinoamericanas. Sin pretender desarrollar exhaustivamente el conjunto de contramarchas que inhiben o bloquean el derecho a la educación, me detendré en las tres que considero fundamentales, ya que su persistencia condiciona seriamente la posibilidad de que los avances alcanzados en materia de expansión y universalización escolar consoliden y amplíen una concepción democrática de la educación como bien público y como derecho humano fundamental.

CONTRAMARCHAS

A la hora de consolidar y ampliar las fronteras del derecho a la educación en el sentido proclamado por la declaración de 1948, la educación latinoamericana afronta límites y riesgos insoslayables. La combinación de algunos factores define lo que, en otros trabajos, hemos identificado como un proceso de escolarización signado por una dinámica de *exclusión incluyente*: dicho de otro modo, los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998; Gentili y Alencar, 2003; Gentili, 2007). El concepto de “exclusión incluyente” pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que constituyen todo proceso de discriminación y que hacen que la construcción de procesos sociales de inclusión –asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia

sustantiva— dependa siempre de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no sólo las más visibles.

Este último aspecto es fundamental, en especial cuando analizamos los procesos de exclusión e inclusión en el campo educativo. En efecto, históricamente, la negación del derecho a la educación de los más pobres ha consistido en desconocer este derecho en la legislación nacional, o reconocerlo de forma débil, indirecta o restrictiva, así como en impedir el acceso de grandes sectores de la población a los niveles más básicos de la escolaridad, aun cuando la legislación nacional estableciera lo contrario. Excluidos de hecho y de derecho, los sectores más pobres han visto diluirse sus oportunidades educativas en un arsenal de dispositivos y argumentaciones mediante las cuales se justifica su baja o nula presencia en los ámbitos educativos. A comienzos del siglo XXI, esta situación cambió de manera notable. Como hemos visto en el apartado anterior, hoy, “la probabilidad de que los niños y las niñas que tienen menos de 5 años terminen sus estudios primarios en 2015 es igual o superior a un 95% en la Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, y se sitúa entre un 90% y un 95% en el Brasil, Costa Rica y Venezuela” (Unicef, 2006: 44). No puede sino resultar curioso que países que enfrentaron (o aún enfrentan) el rigor de políticas neoliberales de ajuste y privatización, especialmente durante los años noventa, alcanzaran niveles de universalización en las oportunidades de acceso a la educación básica iguales o muy semejantes a las de Cuba, cuya reforma educativa ha sido producto de un proceso revolucionario que ya dura cinco décadas. Un análisis más detallado revela, sin embargo, que el problema es bastante más complejo, conclusión a la que es posible arribar cuando se estudia el conjunto de factores que producen la exclusión educativa en las sociedades latinoamericanas.³⁴

34 Véanse al respecto los diversos estudios sobre el derecho a la educación en América Latina promovidos por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE, disponibles en <<http://www.foro-latino.org>>.

El análisis de la multidimensionalidad de los procesos de exclusión permite observar las marchas y contramarchas recorridas y pensar, a partir de ellas, cómo superar los límites que encuentran las posibilidades de hacer del derecho a la educación una oportunidad efectiva para las mayorías. Por este motivo, es fundamental reconocer que:

1. *La exclusión es una relación social y no un estado o posición en la estructura institucional de una determinada sociedad.*³⁵ De este modo, los que están excluidos del derecho a la educación no lo están sólo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada. Históricamente, a las personas con menos recursos se les ha negado el derecho a la educación impidiéndoles el acceso a la escuela. Hoy se les niega ese derecho porque la única alternativa que se les ofrece es permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad. Es decir, la persistencia de las situaciones de exclusión y desigualdad, que se han transferido hacia el interior del sistema escolar, limitan las condiciones efectivas de ejercicio de este derecho. Estas condiciones bloquean, obturan o restringen la eficacia democrática del proceso de expansión educativa que condujo a los sectores más pobres hacia el interior de una institución que, en el pasado cercano, disponía de un conjunto de barreras que limitaban sus oportunidades de acceso y permanencia.
2. *La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas,*

³⁵ Dos importantes compilaciones que contribuyen a una comprensión dialéctica de los procesos de exclusión pueden encontrarse en Karsz, 2004, y Paugan, 1996.

sociales y culturales que producen históricamente la exclusión. Por tal motivo, aun cuando los indicadores de mejoramiento en las condiciones de acceso a un derecho y los avances en la lucha contra la alienación, la segregación o la negación de oportunidades siempre supongan grandes conquistas populares, pueden no ser suficientes para consagrar el fin de los procesos de exclusión históricamente producidos, que condicionan o niegan este derecho. Es apresurado, entonces, considerar que un derecho se consagra por la superación parcial de las condiciones que lo negaban en el pasado. En otras palabras, la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que históricamente han producido y aún producen la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos. Afirmar que en América Latina ha habido un proceso de inclusión educativa efectiva, sin analizar las particularidades que caracterizaron su desarrollo, puede resultar engañoso. En rigor, lo que se observa durante la segunda mitad del siglo XX es un importante proceso de universalización del acceso a la escuela, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal con respecto a la obligatoriedad escolar. Sin embargo, su potencial democrático aún depende de que estas experiencias y oportunidades estén dotadas de ciertas condiciones políticas, capaces de revertir las tendencias que limitan o niegan las posibilidades efectivas de afirmación de este derecho. Cuando se trata de un derecho, no hay, digámoslo así, "inclusión por la mitad". La suma de las "porciones" de un derecho no garantiza la realización de las condiciones que le dan sentido y determinan su necesidad histórica, aunque el haber avanzado en la conquista de las posiciones y los ámbitos que definen un derecho sea siempre un imperativo democrático.

En este apartado pretendo mostrar que existen al menos tres tendencias orientadas a revertir y contrarrestar los avances alcanzados, haciendo de la universalización de las oportunidades de acceso a la escuela una “universalización sin derechos”, y de la expansión educativa de la segunda mitad del siglo pasado, una “expansión condicionada”.

Por “universalización sin derechos” entiendo el proceso de acceso a la escuela que se produce en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para hacer realidad las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948. Afir-mar que el proceso de universalización de la escuela en América Latina no cumple con los requisitos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos es algo bastante más grave que anunciar una inconsistencia jurídica. Ha habido expansión de la escolaridad, lo que es una noticia extraordinaria por sus implicaciones democráticas, pero el derecho a la educación de los latinoamericanos continúa siendo negado por la persistencia de factores que impiden el desarrollo de sus condiciones plenas de realización.

Por “expansión condicionada” entiendo el proceso por el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, lo que otorga a los sujetos que transitan por ellos un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales.

Tres de los factores que contribuyen a producir la universalización sin derechos y la expansión condicionada de los sistemas educativos latinoamericanos son: (a) la combinación y articulación de condiciones de pobreza y desigualdad vividas por un significativo número de personas en nuestras sociedades; (b) el desarrollo fragmentado de los sistemas escolares y las notables diferencias de oportunidad que ofrecen las escuelas, y (c) la promoción de una cultura política acerca de los derechos humanos, y particularmente del derecho a la educación, marcada por una concepción privatista y economicista que, lejos de ampliar, restringe las fronteras de este derecho a las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo. La exclusión incluyente en el campo educativo se produce no sólo, pero en parte, por la combinación de estos tres factores.

POBREZA Y DESIGUALDAD

La expansión de la cobertura educativa en América Latina ha permitido que sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar tengan acceso a él. No obstante, los altos niveles de pobreza y exclusión, por un lado, y la persistente desigualdad e injusticia social que caracterizan el desarrollo latinoamericano contemporáneo, por el otro, han limitado el potencial democratizador de dicha expansión. Los altos niveles de miseria, asociados al hambre y a la desnutrición, a las pésimas condiciones de vida y de salud de la población más pobre, conspiran contra la posibilidad de que el tránsito por las instituciones escolares sea la oportunidad efectiva de democratización de un derecho humano.³⁶ Actualmente, en América Latina hay más de ciento ochenta millones de pobres. Y, aunque los índices de pobreza han tendido a disminuir, todo indica que la crisis y la recesión económica mundial, que impacta en la región de manera muy intensa, producirán un aumento de estos indicadores como consecuencia de la precarización de las condiciones de vida de buena parte de la población.³⁷ Sin duda, esta precarización estará asociada a la crisis del mercado de trabajo –visible ya en casi todos los países– al intenso aumento del desempleo y, en consecuencia, a la reducción de los ingresos de la población más pobre. Como se sabe, estos sectores obtienen sus ingresos, fundamentalmente, del mercado de trabajo formal e informal, por lo que cualquier deterioro en este ámbito afecta sus condiciones de vida. Las décadas de 1980 y 1990 constituyeron un período de intensificación de los índices de pobreza y de indigencia, situación que comenzó a revertirse de manera tenue, aunque progresiva, en los últimos años.³⁸

36 Sobre los efectos del hambre en el aprendizaje, véase el relevante estudio del Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas (2006). Sobre el impacto que las pésimas condiciones de salud y las débiles políticas públicas en esa área generan en la población infantil y juvenil más pobre, véase el último *Informe sobre la salud en el mundo* (OMS, 2007), dedicado a la atención primaria de la salud.

37 El número de pobres, aunque ha disminuido en términos relativos, ha aumentado en términos cuantitativos con relación a 1980, cuando no llegaban a ciento cuarenta millones de habitantes en toda la región.

38 En algunos países, la reducción de los niveles de pobreza e indigencia ha sido muy significativa. Entre 2002 y 2006, por ejemplo, la Argentina

La situación heredada y las perspectivas futuras son particularmente graves dado que la pobreza tiene un impacto bastante más contundente en la población infantil y juvenil que en la adulta. Esto es, la intensificación o la persistencia de altos índices de pobreza y de indigencia tienden a condicionar seriamente las oportunidades de vida y los derechos de la población con menos de 18 años. En todos los países de América Latina, la incidencia de la pobreza es significativamente mayor entre los niños, las niñas y los jóvenes que en el resto de la población (CEPAL, 2008).³⁹ De esta manera, toda situación de pobreza estructural o su intensificación inevitablemente impactan en el sistema escolar, cuestionando, interfiriendo y fragilizando las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación. Así, el ciclo que va desde el nacimiento hasta el prematuro ingreso en el mercado de trabajo –signado, en el caso de las niñas, por el ejercicio también prematuro de una maternidad atravesada por los riesgos y la precaria asistencia médica– condiciona seriamente las oportunidades educativas de la infancia latinoamericana y caribeña, y cuestiona su propio derecho a la vida. El informe de Unicef (2008b), *Progreso para la infancia. Balance de la mortalidad materna*, muestra cómo las tasas de mortalidad infantil y el riesgo de morir por causas relacionadas con la maternidad son, en América Latina, inmensamente más altas entre los sectores más pobres de la población, particularmente en países como Haití, Bolivia, Honduras y Perú. En tal sentido, “las desigualdades económicas han reducido el avance de los progresos hacia la educación universal, pues el riesgo de abandonar la escuela es mayor en los estratos sociales más bajos” (Unicef, 2006: 46).

Las consecuencias de la pobreza no sólo son particularmente graves en la población infantil y juvenil, sino también en la pobla-

redujo sus índices de pobreza en 18% y de indigencia en 22%.

Venezuela, entre 2002 y 2007, lo hizo en un 12% y un 17%

respectivamente. En casi todos los países, con excepción de Uruguay, donde la pobreza creció un 3% y la indigencia un 4% entre 2002 y 2007, la disminución de estos índices ha sido inferior al 5% (CEPAL, 2008).

³⁹ En países como Uruguay, la Argentina, Venezuela, Panamá, Brasil, México, Ecuador, Colombia, El Salvador, Bolivia, Chile, Guatemala, Paraguay, Nicaragua y Honduras, el índice de pobreza entre la población de 0 a 18 años llega a ser casi el doble que el de la población entre 19 y 64 (CEPAL, 2008).

ción indígena y afrolatina. Estas dimensiones, claro está, se combinan de forma inevitable. Gran parte de la población indígena y negra –un poco más de doscientos millones de latinoamericanos– es pobre e indigente, y, entre los pobres e indigentes, los que sufren más intensamente esta condición son los negros y los indígenas. La mayoría de los pobres e indigentes, considerando la cantidad total, son niños y jóvenes; y la mitad de los afrolatinos y de los indígenas son niños, niñas y jóvenes. Las condiciones de pobreza e indigencia aumentan significativamente para la población entre 0 y 18 años y para la población indígena o negra. En los países donde esta población es muy numerosa, como Brasil, Colombia, Perú, Ecuador, Bolivia, México y Paraguay, los niveles de pobreza e indigencia de la población indígena o afrolatina llegan en algunos casos a duplicarse en relación con los niveles registrados entre la población no indígena o negra, mientras que aumentan notoriamente cuando se trata de niños y niñas, como ya señalamos. No resulta, por lo tanto, un ejercicio de adivinación sociológica reconocer que las oportunidades educativas de los niños, las niñas y los jóvenes indígenas y afrolatinos son bastante más limitadas que las de los niños, las niñas y los jóvenes en general y que las del resto de los pobres en particular. Haber nacido negro, negra o indígena en cualquier país de América Latina y el Caribe aumenta las probabilidades de estar excluido de la escuela, o de tener acceso a una escolaridad profundamente degradada en cuanto a sus aspectos pedagógicos.⁴⁰

40 En Brasil, por ejemplo, la tasa de alfabetización para la población blanca urbana con más de 25 años es del 93,7%, la de la población negra, del 85,7%. En el medio rural, los blancos con más de 25 años poseen una tasa de alfabetización del 79,5% y los negros, del 62,2%. El promedio de años de estudio en el medio urbano para la población blanca es de 8,1 y el de la población negra, 6,2; en el ámbito rural, 4,3 y 2,9 respectivamente. En Ecuador, la tasa de analfabetismo de la población blanca es de 4,7%, la de los afroecuatorianos, de 10,3 % y la de los indígenas, de 28,1% (Paixão y Carvano, 2008). En Colombia, según datos del Censo General de 2005, el índice de analfabetismo entre la población negra es de 10,92% y entre la población no negra, de 6,91%. En los departamentos de Nariño y Choco, la diferencia es todavía mayor: 22,23%-9,24% y 18,24%-12,74%, respectivamente (Observatorio

A esto se suma un aspecto que, relacionado con la pobreza, tiene sin embargo rasgos específicos: la desigualdad. La distribución del ingreso es, en América Latina, la más injusta del planeta. Aun cuando la pobreza disminuya, los niveles de desigualdad se mantienen inalterados o descienden más lentamente que los de miseria y la indigencia. En otras palabras, aunque algunas sociedades consigan reducir la pobreza, la injusticia social continúa, de forma constante; esto se pone de manifiesto al comparar la apropiación de los beneficios económicos por parte del 10% más rico de la sociedad y el que le corresponde al 40% más pobre.

Este panorama de inequidades tiene diversos impactos en el campo educativo y permite comprender las dimensiones del idiosincrásico proceso de universalización del acceso a la escuela sin derecho a la educación, que se ha producido en América Latina durante las últimas décadas. En efecto, en la región ha habido una notable correspondencia entre la pobreza en términos sociales y la pobreza en términos educativos, situación que tendió a profundizarse a medida que los pobres conseguían superar más y más barreras de acceso y permanencia dentro del sistema educativo. Resulta revelador asociar esta observación con un fenómeno

de la Discriminación Racial:

<<http://odr.uniandes.edu.co/pdfs/Cifras/Analfabetismo.pdf>>. En Bolivia, la población indígena tiene casi cuatro años menos de escolaridad (5,9 años) que la no indígena (9,6 años). Un tercio de los niños indígenas bolivianos de entre 9 y 11 años trabaja, proporción cuatro veces superior a la de los niños no indígenas. Los guatemaltecos indígenas de entre 15 y 31 años presentan un promedio de 3,5 años de escolaridad, mientras que los no indígenas, de 6,3 años. Sólo la mitad de la población indígena guatemalteca sabe leer y escribir, mientras que un poco más del 82% de la población no indígena lo hace. Casi 45% de la población indígena guatemalteca deserta durante el primer año de su proceso de escolarización. En México, la población indígena adulta posee menos de 4,6 años de escolaridad, mientras que la no indígena posee 7,9. Un cuarto de la población indígena es analfabeta, mientras que 6,4% de los no indígenas lo es. Los indígenas peruanos poseen 6,4 años de escolaridad, en tanto los no indígenas, 8,7. En el caso de las mujeres indígenas, esta diferencia es aún mayor: ellas poseen casi cinco años menos de escolaridad que las mujeres no indígenas (Hall y Patrinos, 2006).

no menos antidemocrático: la persistente desigualdad social se articula con una también persistente y cada vez más compleja desigualdad educativa. De esta forma, la escuela se universaliza, pero en condiciones de extrema pobreza para aquellos sectores que por fin consiguen ingresar a ella, ya que multiplica las inequidades y polariza aún más las oportunidades educativas del 10% más rico con relación al 40% más pobre. Un sistema educativo pobre y desigual es el correlato inevitable de sociedades que avanzan según un modelo de desarrollo que genera un enorme número de pobres y una brutal y estructural desigualdad. Es esta combinación de pobreza y desigualdad la que hipoteca el derecho a la educación de las grandes mayorías, y convierte las cada vez más amplias oportunidades educativas de las minorías en un verdadero privilegio. Los pobres pasan hoy más años en el sistema escolar. Los ricos también y, al hacerlo en mejores condiciones y con un progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas educativas, la desigualdad de este ámbito, lejos de disminuir, aumenta o se mantiene constante.⁴¹

El trato desigual en las oportunidades educativas, asociado al trato desigual en todas las oportunidades sociales, resulta mucho más severo en aquellos grupos de la población que, como los indígenas y los afrolatinos, sufren de manera más intensa la discriminación y la exclusión. En este sentido, una de las evidencias más elocuentes y perversas de la desigualdad es la persistencia del racismo dentro del sistema escolar, contracara de sociedades que se

41 En los países latinoamericanos y del Caribe suele estudiarse mucho más la producción social de la pobreza que de la riqueza. De tal forma, suelen también ser mucho más frecuentes los estudios sobre las condiciones de educación de los excluidos que los que abordan las formas y oportunidades educativas de los más ricos. La ausencia de estudios sobre la producción social de la riqueza y la educación es un serio límite para un análisis riguroso de la exclusión educativa, a la cual está asociada. No es posible comprender la producción social de la miseria si no se entienden los mecanismos de producción social de la riqueza, aspectos que en el campo educativo adquieren particular relevancia. Una excepción a esta observación puede hallarse en las investigaciones de Tiramonti y Ziegler (2008), y en las de Almeida y Nogueira (2002).

dicen herederas de un providencial mestizaje y devotas de una supuesta democracia racial que la realidad desmiente día a día. En América Latina, el racismo educativo se mantiene mediante procesos de discriminación pedagógica y curricular, puestos en evidencia por diversos estudios e investigaciones, así como en la constante y tenaz segregación que sufren estos grupos en la calidad y la cantidad de sus posibilidades educativas.⁴² Las oportunidades de acceso y permanencia de la población indígena y negra han aumentado sustantivamente. Sin embargo, la distancia que existe entre las condiciones educativas de estos grupos y las de los más favorecidos no ha disminuido, y la producción institucional del “apartheid educativo” se ha vuelto más compleja, aunque no menos contundente.

SEGMENTACIÓN Y DIFERENCIACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES

Los procesos de universalización de las oportunidades de acceso a la educación se han visto interferidos por intensos procesos de diferenciación y segmentación de los sistemas escolares, señalados permanentemente en los estudios regionales sobre esta materia. Los sistemas nacionales de educación se encuentran, en América Latina, muy diferenciados en circuitos institucionales que concentran condiciones y oportunidades educativas altamente heterogéneas y profundamente desiguales. Un proceso que ya había identificado con pertinente profundidad analítica el célebre proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, promovido por la Unesco, la CEPAL y el PNUD hacia fines de los años setenta y comienzos de los ochenta. En rigor, la definición misma de “sistema educativo” choca con la realidad de aparatos institucionales muy heterogéneos en sus dinámicas de funcionamiento, en sus condiciones

42 Diversos estudios acerca de los procesos de discriminación racial en el campo educativo pueden encontrarse en el centro de documentación del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas (OLPED-LPP), disponibles en <<http://www.olped.net>>.

de acceso a recursos, en el perfil de los docentes, en el tipo de alumnos que convocan, así como en el tipo y la calidad de los conocimientos que imparten. El ideal de una escolaridad común se ha conquistado en el espacio formal de una legislación que amplía, y seguramente ampliará, el reconocimiento jurídico del derecho a la educación de todos, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Sin embargo, esta aspiración tropieza con un aparato institucional que, aunque abierto a todos, acoge de forma desigual a los sujetos en función de ciertos atributos que los principios democráticos, al menos éticamente, condenan: el color de la piel, el grupo étnico de origen, el género, la región o el barrio donde viven, la profesión del padre y de la madre, sus salarios (o la falta de ellos), etc. Así las cosas, la escuela se ha universalizado sin que se haya extendido o democratizado su condición "pública", esto es, sin que se haya ampliado su estatus de bien común, de derecho social desmercantilizado y atravesado por una radical aspiración a mejorar de forma permanente la socialización de sus beneficios. Hoy existen más oportunidades de acceso a la escuela que sesenta años atrás, pero también se han hecho más complejas y difusas las formas de exclusión educativa y la restricción de las oportunidades escolares a aquellos que, aun dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación negado.

Las oportunidades educativas se vuelven más desiguales en un sistema escolar institucionalmente más complejo y heterogéneo, menos igualitario y más polarizado, segmentado y diferenciado. El sistema equivale, así, a una telaraña de circuitos donde los bienes educativos, lejos de consagrarse en su condición de derechos iguales e inalienables, se cristalizan en su condición de mercancías vendidas o compradas, concedidas por la gracia gubernamental o negadas por la petulancia y la prepotencia de una elite que aumenta su poder sobre la base de una ficción doctrinaria: la aparente consistencia entre el reconocimiento formal de los derechos y el trato desigual que el mercado les propina a los diferentes seres humanos en virtud de sus también desiguales oportunidades de acceso a ciertos bienes y recursos. Dicho de otra manera, la supuesta coherencia entre la afirmación de la igual-

dad ante la ley y la brutal desigualdad de condiciones de vida que cada persona enfrenta para usufructuar las oportunidades que el mercado ofrece.

El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas. Una quimera que adopta el rostro de bella sirena o de petulante monstruo, según el lugar desde el cual nos haya tocado la suerte o la desgracia de observarla. Todos, en América Latina, tienen formalmente el mismo derecho a la educación y a todos, sin distinción, ese derecho les ha extendido sus brazos y generosamente ha ampliado sus fronteras. El problema parece radicar en que, para hacer de ese derecho una oportunidad efectiva, hay que introducirse en un aparato institucional que hubiera dejado pasmado al mismísimo Josef K, protagonista del célebre relato de Franz Kafka, *El proceso*: un laberinto de interminables vericuetos, del que sólo los elegidos conocen el camino de salida, mientras los pecadores –negros, indígenas, pobres, inmigrantes, campesinos, jóvenes, trabajadores, desempleados, mujeres, niñas, hambrientos y famélicos de comida y justicia social– se embarcan en una trayectoria pedagógica signada por un fracaso anunciado al que sólo la suerte aspira a contradecir.

Sistemas educativos divididos en sociedades divididas: esa parece ser la fisonomía de una estructura escolar que se expande condicionando las oportunidades y distribuyendo bienes simbólicos de una forma tan desigual como se reparten los bienes económicos. No hay duda de que en las sociedades contemporáneas hay más riqueza y bienes acumulados. Tampoco hay duda de que en las sociedades contemporáneas hay más conocimientos socialmente disponibles. Nuestro derecho a la educación debería volver esos conocimientos un bien de todos. Sin embargo, el sistema escolar, partido y dividido, lejos de democratizar su acceso, conduce a los sujetos por los circuitos que mejor se adaptan a las marcas o los estigmas que definen el tamaño de sus derechos y oportunidades. Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no to-

dos tienen el mismo derecho a la escuela, por lo que los resultados del proceso de escolarización son tan desiguales como las condiciones de vida de los grupos, las clases, los estamentos o las castas que componen la sociedad o, en términos más precisos, el mercado.

Este proceso es bien conocido y estudiado en América Latina.⁴³ Ya hemos mencionado algunas de sus características distintivas. Otras, no menos importantes, han sido motivo de diversas investigaciones:

- a) Acceso y progresión educativa diferenciada.
- b) Discriminación pedagógica y logros escolares desiguales en virtud de criterios de género, desigualdades regionales, raciales y étnicas.
- c) Carácter hereditario de las oportunidades educativas.
- d) Calidad educativa desigual.
- e) Injusticia curricular.
- f) Distribución desigual de las oportunidades educativas: docentes diferentes, escuelas diferentes, recursos pedagógicos diferentes, “competencias” diferentes, aprendizajes diferentes, expectativas educativas diferentes; éxitos y fracasos diferentes.

La expansión condicionada de los sistemas nacionales de educación en América Latina expresa, quizá, el resultado de un trueque perverso cuyas raíces están ancladas en sociedades profundamente antidemocráticas: los poderosos parecen haber aceptado que las masas deben tener derecho a la educación, siempre y cuando el sistema educativo se debilite como institución capaz de garantizar la permanencia y, con ella, ese derecho. Además de permanecer, para tener derecho a la educación hay que “pertene- cer”, ya que, como dice la publicidad de una exclusiva tarjeta de crédito, “pertene- cer tiene sus privilegios”...

43 Importantes aportes en esta dirección pueden encontrarse en Tedesco (2005), Azevedo (2008) y Tenti Fanfani (2008).

SENTIDOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Tal como afirmamos al comienzo de este capítulo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue probablemente una de las proclamas más poderosas y ambiciosas en la lucha por la igualdad y la justicia social. La inclusión de la educación como un derecho humano fundamental presupuso reconocer varias cuestiones asociadas e indisolublemente unidas a este derecho, todas ellas dotadas de un notable potencial democratizador e inspiradas en una concepción libertaria y emancipadora de la justicia social. En tal sentido, más allá de los componentes que definen el derecho a la educación en el artículo 26, resulta significativo observar que, transversalmente, el conjunto de derechos que conforman la Declaración de 1948 adquieren fundamento y relevancia en la medida en que se vuelvan una realidad efectiva. Hay, sin lugar a dudas, un inevitable iluminismo prometeico y esperanzador en esta Declaración, una confianza en la razón y en el entendimiento humanos que, hoy, por varios motivos, podríamos poner entre signos de interrogación. Lo que resulta incontestable es que la afirmación del derecho a la educación como un derecho humano fundamental estaba asociada al reconocimiento de las condiciones indispensables para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

No dispongo del espacio suficiente para presentar cada artículo de la Declaración y analizar sus claras implicaciones y formas de articulación con la promoción del derecho a la educación, aunque una rápida lectura de estos permitiría apreciar que la relevancia democrática de la educación reside, desde el punto de vista de los derechos humanos, en que ella constituye un bien que abre, construye, potencia y afirma otros derechos. La Declaración de 1948 reconoce que la educación es un derecho humano, un bien público y social, porque ella nos ayuda a comportarnos y a reconocernos como seres humanos libres e iguales ante la ley, a tratarnos fraternalmente, a luchar contra toda forma de esclavitud y de servidumbre, contra toda forma de discriminación, tortura y tormento, de aspiración colonial o imperial; la educación nos protege y es salvaguardia de nuestra identidad, de nuestra privacidad y de nuestro honor, de nuestra

libertad, de la dignidad, de la felicidad (ella misma, un bien común), de toda libertad de pensamiento, del bienestar, del acceso a la riqueza acumulada, a la salud, a la vivencia plena de nuestra sexualidad, nuestra cultura y nuestra moralidad. La educación es un derecho humano fundamental porque es la base, el inicio y, al mismo tiempo, la aspiración, el punto de llegada, de toda lucha por la justicia social y la igualdad, de toda lucha contra la humillación y el desprecio a los que son sometidos millones de seres humanos por haber nacido pobres (Gentili, 2007). Así, al menos, parecía prefigurarse en los principios que guiaron la célebre Declaración de 1948.

No es motivo de alegría que, más de sesenta años después, esto suene tan estrafalario como utópico, atributos que se le asignan a toda aspiración inalcanzable y supuestamente engañosa en la vida de las personas y los pueblos.

Quizá la causa que explique esta situación no sea la desmedida ambición de quienes formularon la antigua y aún poco estrenada Declaración, sino el hecho de que, durante la última mitad del siglo XX y hasta nuestros días, la educación fue sometida a una dura disputa acerca de los motivos que la fundamentan y de las razones que la dotan de sentido. Fue justamente a mediados de los años cuarenta cuando comenzaron a desarrollarse los estudios sobre los efectos económicos de la educación, en particular bajo la supervisión de Theodore Schultz como director de la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago, cargo que ejerció desde 1946. El enfoque, que tendió a atribuir a la educación un valor económico fundamental para el desarrollo, estuvo amparado en un arsenal de investigaciones empíricas que rindieron, al menos, tres premios Nobel: Milton Friedman (1976), el propio Theodore Schultz (1979) y Gary Becker (1992), el más célebre formulador de la “teoría del capital humano” cuyo poder normativo sobre los discursos políticos acerca de la educación fue aplastante antes, durante y, trágicamente, después de las administraciones neoliberales. Desde esta perspectiva, la educación es un factor de producción que permite ampliar las oportunidades de ingreso y la competitividad de los agentes económicos en el mercado. Así, los portadores de los bienes educativos aumentan sus ganancias en la

medida que, haciendo un uso racional de estos, desarrollan estrategias competitivas que les permiten maximizar sus beneficios en un mercado cada vez más selectivo. La educación aumenta la productividad y las oportunidades educativas aumentan las posibilidades de competir por el dominio de los conocimientos técnicos y disciplinarios necesarios para disputar en el mercado los mejores puestos y los beneficios más deseados.

Más allá y en contraposición a la perspectiva humanista de la Declaración de 1948, desde la segunda mitad del siglo XX, este ha sido el argumento utilizado con espantosa regularidad por griegos y troyanos para dar cuenta de la crisis educativa y para explicar por qué, una vez superada dicha crisis, la educación podría conducirnos por la senda de la felicidad y del bienestar general. La relación lineal e inequívoca establecida entre educación y desarrollo económico, asociada a la también supuestamente inequívoca relación entre educación y empleo o educación y aumento del ingreso individual y social, no sólo entra en contradicción con los principios éticos que dotaban de sentido a la educación como derecho humano, sino también, y fundamentalmente, era utilizada como el argumento que condenaba al desván de la historia toda asociación entre educación y ciudadanía, educación y política, educación e igualdad. El razonamiento ha sido siempre, desde este punto de vista, bastante simple y contundente: a más educación, más desarrollo; a mejor educación, mejores empleos; a un aumento de los bienes educativos, un consecuente aumento de los ingresos personales. Así las cosas, si la educación “funciona” bien, la sociedad también (si presuponemos que las sociedades funcionan mejor cuando aumenta la riqueza acumulada). Si la educación “funciona” mal, lo mismo sucede en la sociedad y, en un marco de pobreza, el desarrollo se vuelve una aspiración lejana y tenue. La simetría suena convincente, si no fuera parcialmente falsa y peligrosamente engañosa.

Mientras la Declaración de 1948 reafirmaba la dimensión pública de la educación y su poder instituyente de una nueva sociedad basada en los principios del reconocimiento, la igualdad y la justicia social, el economicismo educativo iba impregnando y

contaminando los discursos de sociedades y gobiernos para los que el sentido de la educación se afirmaba en las ventajas económicas que podía producir. Es notable que en la proclama de la ONU no hubiera ninguna referencia directa a argumentos que justificaran el valor de la educación a partir de su aporte a la producción de riquezas. Sin embargo, esta es la concepción que ha tendido a imponerse, contra la interpretación política, tendencialmente igualitaria y radicalmente democrática que ha encerrado, desde entonces, el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental. Una concepción democratizadora, pública e inherentemente igualitaria, política y amparada en la doctrina de los derechos humanos, al tiempo que ella misma sustenta toda comprensión crítica sobre la vocación siempre destabilizadora de la educación como derecho que construye y amplía otros derechos. Una concepción socializante que, contraria a una concepción privatizadora, es la plataforma sobre la cual construir los principios y las prácticas de una educación liberadora. Una concepción socializante que se opone a una interpretación mercantilizada de los bienes educativos. Una concepción trágicamente derrotada *versus* una concepción trágicamente vencedora.

Atribuir como principal mérito de la educación sus virtudes para ampliar los retornos económicos de la inversión educativa ha supuesto, en estos últimos sesenta años, enfatizar los beneficios privados que ella genera y, en consecuencia, reducir el papel del Estado a una función subsidiaria, periférica o meramente asistencial. La Declaración de 1948 presenta, sin embargo, una dimensión diferente referida al papel de la educación y al rol del Estado en toda sociedad democrática. Por un lado, le atribuye a la educación la condición de derecho colectivo que, aun dejando márgenes a la libertad de elección individual, tiene al Estado como su principal responsable y garante. Por otro, afirma el derecho inalienable de los individuos a defenderse del Estado cuando este no cumple sus funciones, exigiendo por la fuerza del derecho violado la restitución de esta garantía y estos beneficios. La educación es así un derecho de todos; negárselo a un único individuo supone poner en cuestión su validez como un derecho que concierne a todos. Antes afirmábamos que no hay inclusión social que pueda ser parcial,

pues la inclusión es más que la suma de los fragmentos de espacios inconclusos donde se conquista un pedazo de la promesa integradora. Un principio semejante se aplica a los derechos humanos. No hay derechos “por la mitad” y no resulta consistente la idea de que los derechos colectivos se garantizan una vez que buena parte de los individuos se benefician de ellos. En otras palabras, no hay principio de mayoría que se aplique a los derechos humanos: no porque un gran número de personas tenga “derecho a la educación”, este es un derecho colectivo. El derecho a la educación, como derecho humano fundamental, pertenece a todos o no pertenece a nadie. Y si no pertenece a nadie, el principio democrático sobre el cual debe sustentarse cualquier proyecto de sociedad igualitaria y emancipada de poderes arbitrarios y totalitarios se debilita o desvanece. Esto es lo que diferencia el valor público y político de la educación como derecho de todos, del principio mercantilizado y privatizador de la educación como un derecho individual que sólo adquiere relevancia en la medida en que es capaz de crear valores en el mercado.

La lucha por los sentidos de la educación e, indisolublemente, la controversia por los sentidos del derecho que debe garantizarla son parte de una lucha más amplia por el modelo de sociedad que queremos, imaginamos y aspiramos a construir.

FUTURO

El recorrido realizado hasta aquí aspira a contribuir no sólo a analizar un pasado de conquistas modestas y de frustraciones recurrentes, sino también, esencialmente, a pensar espacios de intervención y de disputa que permitan consolidar y ampliar las fronteras de la educación como un bien público y social, como un derecho humano fundamental.

Naturalmente, la disminución de los índices de pobreza y desigualdad, la reversión de las tendencias a la segmentación y a la diferenciación de los sistemas escolares y la afirmación de la naturaleza pública de los bienes educativos constituyen condiciones

necesarias para que la universalización y la expansión de los sistemas escolares tiendan a consolidar las bases de sociedades democráticas e incluyentes en América Latina. Proclamar la educación como un derecho y dar continuidad o, incluso, ampliar estas tendencias regresivas parece una combinación desastrosa. Los desafíos son, pues, enormes, considerando que, aunque las condiciones políticas hayan cambiado de forma sustantiva en la región, los niveles de pobreza pueden tender a crecer en el marco de la crisis recesiva que enfrenta la economía mundial. En efecto, la desigualdad no ha disminuido significativamente en las últimas décadas, los sistemas continúan fragmentándose y los sentidos de una cultura política que desprecia el valor de los derechos y se refugia en las profecías autocumplidas del mercado como agencia redentora parecen no estar mostrando signos convincentes de agotamiento o debilidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, no parecen buenas las perspectivas del derecho a la educación en América Latina. La cuestión, sin embargo, lejos de estimular cualquier forma de desencanto, debe ser el motor de una renovada esperanza en el valor que el derecho humano a la educación posee y deberá poseer en el futuro, para también abrir espacios de realización y de reivindicación de otros derechos. La negación de nuestros derechos no debe llevarnos a disminuir nuestras aspiraciones emancipadoras, relegadas bajo un manto de excusas aparentemente realistas que acaban siendo el eufemismo de la derrota. La mejor forma de contrarrestar la negación de los derechos humanos es exigir más derechos, no menos.

Debemos, entonces, redoblar la apuesta, ampliar y radicalizar la herencia que nos deja la Declaración de 1948, ahora que ya han pasado más de sesenta años de proclamas y que ella está más roída y envejecida por su retórica enunciación que por su persistente aplicación en las instituciones democráticas.

Sin ánimo alguno de formular recetas providenciales, presentaré a continuación dos cuestiones que, junto con las anteriores, considero de fundamental importancia para tornar efectivo el derecho humano a la educación en las sociedades latinoamericanas. Dos cuestiones que ganan relevancia en el marco de las grandes

perspectivas democráticas que hoy se abren en América Latina. En efecto, los gobiernos neoliberales han sido derrotados electoralmente en muchos países de la región y, aunque estas políticas aún gozan de buena salud en el continente, resulta innegable que el ciclo que enaltecía las virtudes de la privatización generalizada y del ajuste estructural ha comenzado a agitarse. Actualmente, en la región, los gobiernos democráticos tienden a ampliarse y aspiran a superar la funesta herencia neoliberal, haciéndose eco de una voluntad popular que exige cambios sustantivos en las políticas públicas (Sader, 2009). Es en el marco de esta nueva coyuntura regional e internacional que ambas cuestiones cobran sentido y relevancia.

DEFENSA Y PROTECCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TRIBUNALES NACIONALES E INTERNACIONALES

Durante los últimos años se ha producido un negativo proceso de judicialización de las protestas y de las movilizaciones sociales, que llevó ante los tribunales a organizaciones y movimientos democráticos que luchan por la defensa de los derechos fundamentales. Así, judicializar la protesta ha significado el uso y el abuso de la ley para condenar a aquellos que se movilizan para que las leyes se cumplan y los derechos se respeten. Sé, por lo tanto, que el concepto de “judicialización” no goza de prestigio entre los defensores de las causas democráticas. Sin embargo, a contramano de cierto rechazo a llevar a los tribunales causas sociales, me permito darle a este procedimiento un sentido radicalmente diferente del que le han consignado, en la práctica, gobiernos y administraciones conservadores tanto en países industrializados como en vías de serlo. En efecto, el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental, desde la Declaración de 1948, constituye el punto de partida para la construcción de toda política educativa que aspire a sustentar los fundamentos de una democracia efectiva y duradera. Así, el cumplimiento de los principios que fundamentan el carácter de la educación como derecho humano en dicha proclama y en la Convención sobre los Derechos del Niño resulta una obligación jurídica y ética por parte de los ciento noventa y

dos Estados miembros de las Naciones Unidas. Violar este derecho significa violar un derecho humano fundamental y, de esta forma, poner en cuestionamiento el orden jurídico sobre el cual se sustentan los principios de una sociedad libre e igualitaria, solidaria y democrática. Si todo esto es correcto, deberíamos asumir sin medias palabras que negar a un pueblo el derecho a la educación constituye un delito contra la humanidad. También habría que reconocer que a ningún niño –sean cuales fueran su origen y nacionalidad, se encuentre donde se encuentre y profese la religión que profese– debería negársele el acceso y la permanencia en las instituciones educativas, que deben ofrecerle una educación de calidad, pertinente y gratuita. No menos importante resulta reconocer, en estos tiempos de guerra y brutalidad imperial, que el ataque militar a una escuela o institución educativa, en cualquier país del mundo, constituye un delito de lesa humanidad que debe ser llevado a las cortes internacionales como cualquier delito contra los derechos humanos.⁴⁴ Los Estados, en todas sus jurisdicciones, deberían ser juzgados y condenados por violar este derecho, tanto en ámbitos nacionales como internacionales. Tendemos a enfatizar con vehemencia que los gobiernos deben ser responsables por la educación de sus ciudadanos, pero no solemos ir más allá de una queja mansa y frustrada al observar que algo tan elemental como esto suele ser cotidianamente violado y menoscabado por los Estados de un significativo número de naciones. El extraordinario trabajo realizado por Katarina Tomasevski y Vernor Muñoz, en su condición de Relatores Especiales por el Derecho a la Educación de la ONU, ha puesto de manifiesto no sólo las complejas formas de atropello a este derecho, sino también las limitadas oportunidades y condiciones de defensa y protección que po-

44 Mientras escribo estas líneas, el ejército israelí se retira temporariamente de la Franja de Gaza, dejando más de un millar de muertos, una decena de escuelas –algunas de ellas bajo la responsabilidad de la ONU– destruidas y una universidad en ruinas. Bajo los escombros de Gaza se sepulta el derecho a la educación de una humanidad que se ha acostumbrado con sorprendente parsimonia a la barbarie.

seen los individuos, incluso en algunas naciones democráticas, para asegurarse de que este derecho se cumpla y se traduzca en un conjunto de acciones efectivas que las constituciones y las leyes garantizan formalmente.⁴⁵ La necesidad de ampliar y consolidar espacios institucionales de reconocimiento del derecho a la educación, por un lado, y de defensa jurídica de los ciudadanos ante la persistente violación de este derecho, por otro, son caras de una misma moneda: la afirmación de este derecho y la generación de mejores condiciones para su cumplimiento efectivo.

AMPLIAR LOS SENTIDOS DEMOCRÁTICOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Como hemos visto, subyace en la Declaración de 1948 una perspectiva radicalmente democrática de la educación como derecho, que crea condiciones y amplía las oportunidades para el ejercicio de otros derechos. El conjunto de derechos proclamados por esta Declaración parecería ganar sentido y potencialidad en la medida en que la educación se expande y las oportunidades educativas se socializan. Aunque poco de esto hemos logrado aún, de lo que se trata es de redoblar el desafío, no de menguarlo. Katarina Tomasevski (2004) ha realizado un esfuerzo en esta dirección al definir los contenidos centrales del derecho a la educación en su ya célebre esquema de las cuatro "A": asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Además de estas dimensiones, creo que es importante destacar un aspecto que dota al derecho a la educación de un poder democrático de fundamental importancia y de extraordinaria potencia emancipadora. Es verdad, como afirmara Bobbio (2000), que lo que dota de poder a un derecho humano no son sus fundamentos, sino su eficacia. Sin embargo, como el propio Bobbio observara, el debate acerca de los fundamentos no es nunca un

45 Los diversos informes de Katarina Tomasevski y Vernor Muñoz están disponibles en <<http://www2.obchr.org/spanish/issues/education/rapporteur/index.htm>>. Véanse también Tomasevski (2004) y Muñoz (2006).

problema menor o que se justifica sólo en el espacio académico de la filosofía política o de la filosofía del derecho. De allí que la necesidad de ampliar las fronteras del derecho a la educación, consolidando un conjunto de prácticas, instituciones y políticas que lo hagan efectivo, supone también revisar sus fundamentos y radicalizarlos.

Desde esta perspectiva, lo que justifica y torna imprescindible el derecho a la educación en toda sociedad democrática es la necesidad de impedir que el conocimiento sea monopolizado y expropiado de forma privada por aquellos individuos, grupos u organizaciones que disponen del poder y de los recursos, de la fuerza y de la superioridad técnica para acumularlo, alienando o enajenando a otros de sus beneficios. El monopolio del conocimiento constituye una de las más brutales formas de monopolización del poder y, por este motivo, debe ser democráticamente evitado en toda sociedad justa. La apropiación privada de un bien común, de imprescindible importancia para el presente y el futuro de las sociedades latinoamericanas, constituye un serio riesgo para la humanidad. El conocimiento se produce socialmente, mediante complejos dispositivos de acumulación, reproducción y creación, cuyo resultado es patrimonio de todos. La ruptura de todo monopolio del conocimiento es una de las bases de sustentación de cualquier sociedad donde la libertad y la igualdad no entran en contradicción mutua, sino que se fortalecen y se consolidan entre sí. De esta manera, el derecho a la educación nos concede la oportunidad de vivir en una sociedad donde el conocimiento es un bien público, y sus frutos, imprescindibles para la construcción del bienestar y la felicidad de todos.

Al mismo tiempo, el derecho a la educación se fundamenta en el derecho que todos tenemos a vivir en una sociedad en la que conviven formas de conocimiento plurales, multi e interculturales. El derecho a la educación supone el derecho que cada sociedad, así como diversos grupos dentro de ella, posee a participar activamente en la definición del conocimiento oficial. Lejos de propiciar una perspectiva relativista del valor de la ciencia y del conocimiento científico, esta posición nos previene de ciertas arbitrariedades políticas y culturales que suelen ocultarse detrás de un

discurso epistemológico supuestamente incontaminado y aséptico. La lucha por el conocimiento es siempre la lucha por el poder y, de esta forma, el propio conocimiento está atravesado por uno de los atributos que define una de las formas dominantes de ejercicio del poder: el colonialismo. De allí que a la colonialidad del poder, le corresponde una colonialidad del saber que el derecho humano a la educación cuestiona (Lander, 1993). Tenemos, pues, derecho no a cualquier educación y menos a la educación que los poderosos interpretan que nos merecemos, sino a una educación liberadora, basada en el reconocimiento y en el respeto a los saberes que nos han constituido como comunidad y como nación, a nuestras lenguas, a nuestra historia y a nuestras tradiciones, a nuestras comprensiones y macrovisiones acerca del mundo y de la sociedad. Tenemos también derecho, o deberíamos tenerlo, a compartir estos conocimientos con otras comunidades y naciones, y al reconocimiento de que esta pluralidad de saberes consolida nuestra convivencia y el respeto a nuestras diferencias. Convivencia y respeto que nos acercan a un mundo de iguales, al principio de fraternidad y solidaridad que debe estructurar “la razón y la conciencia” a las que apela la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su primer artículo. Una razón y una conciencia que se reconocen ahora plurales, interculturales, contrarias a toda forma de colonización o imperialismo epistemológico.

Ampliar las formas de protección y de defensa del derecho a la educación, redefiniendo y radicalizando sus sentidos y alcances, es una forma posible y necesaria de consolidar y extender nuestra ciudadanía, de recorrer juntos los caminos que siembran la justicia social y la igualdad entre los pueblos. Si conseguimos hacerlo, quienes festejen los próximos sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos recordarán con satisfacción que alguna vez este tipo de aniversarios no pasaba de ser un melancólico ejercicio de frustración.

3. La juventud es una promesa

Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina

¿Por qué no se ha logrado la plena escolarización de los jóvenes en América Latina y el Caribe? ¿Qué deberíamos hacer para alcanzarla y superar la profunda brecha que existe entre la meta social y la cruda realidad continental?

Me propongo desarrollar aquí tres argumentos que, desde mi punto de vista, pueden contribuir al análisis de esta cuestión. Por razones que luego aclararé, creo que el primer interrogante merece más atención que el segundo. No se trata de desconocer la importancia y la pertinencia de las políticas educativas destinadas a crear mejores condiciones de acceso y de escolaridad para todos los jóvenes de nuestras sociedades. Tampoco, naturalmente, de ignorar o desmerecer los avances de políticas públicas innovadoras que actualmente llevan a cabo algunos países de la región que aspiran a revertir la herencia de exclusión y desigualdad que ha marcado la historia de nuestro continente y que los recientes gobiernos neoliberales no han hecho más que profundizar y cristalizar. Entiendo, sin embargo, que la primera pregunta merece una mayor atención ya que encierra una complejidad de la cual deriva cualquier consideración acerca de las estrategias políticas que podrían permitir enfrentar y superar el inventario de inequidades que limita las oportunidades sociales y educativas de millones de jóvenes en Latinoamérica. Buenos diagnósticos no garantizan necesariamente buenas políticas, pero diagnósticos desacertados conducen siempre a malas políticas.

Así las cosas, creo que es fundamental determinar por qué no ocurre lo que, en apariencia, es una meta deseable para todos: la escolarización universal de la juventud latinoamericana. Quizá mis argumentos podrían resultar más apropiados para responder

a la pregunta: ¿alguna vez ha sido una meta social la escolarización universal de la juventud latinoamericana? Si mi aporte consolida una respuesta negativa, las políticas públicas deberían tratar de ajustarse a este escenario, no tan estimulante desde el punto de vista democrático, aunque sí más realista.

Vayamos a las evidencias.

1. LA EDUCACIÓN NO ES, Y NUNCA HA SIDO, UNA “META SOCIAL” EN AMÉRICA LATINA

Es probable que comenzar mi trabajo con esta afirmación genere cierta controversia, ya que contradice uno de los presupuestos que ilumina buena parte de los diagnósticos y de las propuestas acerca de cómo superar la profunda crisis educativa que viven los países latinoamericanos. Sin embargo, creo que afirmar que en nuestra región existe un “consenso” respecto de las virtudes y de los beneficios que ofrece la educación y, como si esto fuera poco, que dicho consenso es “generalizado”, no es más que una bondadosa expresión de deseos que parece estar en contradicción con la realidad social latinoamericana. En otros términos, lo que parece contraponerse a la realidad latinoamericana no es que haya un desajuste entre el noble deseo de que todos los jóvenes frecuenten las escuelas y la persistencia de factores que los alejan de ellas, sino, más bien, la idea de que, en la región, todos compartimos esta justa aspiración democrática. No es raro observar que, con sofocante frecuencia, se afirma que es una aspiración de “todos” democratizar la educación, garantizar mejores condiciones de escolaridad para los más pobres, ofrecer iguales oportunidades de desarrollo y bienestar al conjunto de la población y diseñar políticas efectivas para lograr tales objetivos. Todo esto sería música para los oídos de los exégetas de la democracia, si no fuera parcial o definitivamente falso cuando se lo confronta con los hechos que narran la historia de la América Latina contemporánea.

En efecto, un análisis riguroso de los procesos de desarrollo y expansión de la educación latinoamericana a lo largo de la histo-

ria y, particularmente, desde la segunda mitad del siglo XX, revela que, en este campo, como en muchos otros, no ha habido ningún proyecto nacional revolucionario, unificador o articulador de una alianza de clases o de un pacto social capaz de instalar la educación en el centro de las prioridades en materia de políticas públicas. Al menos, no ha habido, con excepción de Cuba, ningún proyecto duradero y estable de este tipo. Apelar, por lo tanto, a argumentos que remiten a defender aquellos objetivos en los que todos “estamos de acuerdo”, a los “consensos” y “afinidades” que nos unen como pueblos o naciones que miran al futuro de forma hermanada, no es otra cosa que un mito o un acto de fe. Lo que la realidad latinoamericana desmiente es que todos tengamos las mismas aspiraciones y deseos en relación con la educación de las generaciones futuras y que todos estemos en análogas condiciones de compartir los beneficios que esta generará en materia de ampliación de oportunidades y derechos. Desmiente también que todos estemos de acuerdo en urdir estrategias más democráticas para distribuir las riquezas que la educación genera y que en nuestra región, hoy como ayer, sólo algunos pocos acumulan.

Sin ánimo de dramatizar, la educación es hoy, como siempre, un espacio de confrontación y disputa, un territorio de lucha y antagonismo. Un campo de batalla. Cabe aclarar que esto no quiere decir, necesariamente, que en la educación se contrapongan siempre e indefectiblemente proyectos acabados ni, mucho menos, modelos de sociedad antagónicos, como parece suponer cierto tipo de análisis tentado de confundir la lucha de clases con la lucha en las clases. Afirmar que hay intereses en pugna, visiones y expectativas que se enfrentan, no significa sostener que en la educación, como en las películas de Indiana Jones, los buenos están de un lado y los malos del otro. Tampoco quiere decir que no haya buenos ni malos en la vida contemporánea. Significa, simplemente, que casi siempre la realidad social los junta, los funde y confunde, y una de las funciones del análisis sociológico es contribuir a entender este proceso.

No debería sorprender, aunque de hecho suceda, que luego de doscientos años de debate sociológico se siga apelando a una especie de espíritu prehegeliano, redentor y benevolente, para

explicar los supuestos intereses universalistas de políticas destinadas a beneficiar a todos y que acaban siendo un rotundo fracaso democrático. Sorprende, digo, que continúe afirmándose que el problema reside sólo en las políticas y no en los argumentos que aspiran a justificarlas. Sostengo que este tipo de consenso medieval derrocha nostalgia platónica y asume la fisonomía de un noúmeno trasnochado sobre el que se erige una promesa de acuerdo que, en América Latina, ha servido más para ocultar que para mostrar las contradicciones que dibujan un horizonte de falsas promesas de bienestar para las mayorías.

La educación no “interesa” a todos de la misma forma. Y ese es el problema. Ponernos de acuerdo será una cuestión de fuerza, de poder. El resto es mera ilusión.

2. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA HA SIDO RESULTADO DE UN PROCESO DE DISPUTA DE INTERESES SOCIALMENTE CONTRAPUESTOS

Asociada con la falsa premisa de un consenso que articula las necesidades sociales en torno a la escolaridad, se ha generalizado la idea de que la expansión de los sistemas nacionales de educación ha sido, en las últimas décadas, producto de la confluencia de un conjunto de intereses que armonizaron milagrosamente entre sí. Por un lado, los gobiernos –sea cual fuere su signo u orientación ideológica– implementaron desinteresadas políticas públicas destinadas a atender una demanda creciente de educación, que se tradujo en la incorporación progresiva en el sistema escolar de sectores tradicionalmente excluidos. Por otro, los sectores excluidos, advirtiendo los méritos y beneficios que aporta el tránsito por la educación, comenzaron a demandar y a exigir mayor acceso y permanencia en el sistema, convencidos de que el progreso podía estar a su alcance. Finalmente, un notable número de agencias internacionales, que hasta el momento fungían como bancos o entidades virreinales destinadas al fomento del desarrollo, descubrieron, al igual que los pobres, que la educa-

ción era un buen negocio y una inversión segura para lograr la felicidad de los pueblos, razón por la cual se abocaron a recomendar a los gobiernos que expandieran sus sistemas escolares. Este bucólico paisaje, de armónico clima democrático, tuvo como espectadores silenciosos a las elites y a las clases medias que, sin interés alguno en el asunto, observaron indiferentes cómo “las turbas populares” invadían un espacio que, hasta entonces, les pertenecía en forma exclusiva.

Acepto que la ironía precedente puede parecer un poco conspirativa, aunque, desde mi punto de vista, es bastante menos excéntrica que la presunción de que la escuela secundaria se expandió en América Latina porque a los pobres comenzó a interesarles la posibilidad de progresar en la vida, y a los gobiernos, buscar los medios para satisfacer este justo deseo. Todo esto sería extraordinario si los hermanos Grimm y no Marx, Weber y Durkheim hubieran fundado la sociología.

El dato es elocuente e innegable. Aunque las dinámicas de exclusión y segregación continúen hoy plenamente vigentes en nuestros países, sectores tradicionalmente marginados del sistema escolar han logrado, en las últimas décadas, acceder a niveles que antes se reservaban a las elites o a las clases medias. La evidencia más clara de este fenómeno es el crecimiento progresivo de las tasas de escolarización secundaria y, en menor medida, el incremento sostenido en el acceso al nivel superior del sistema. Es probable que, como se afirma en diversos estudios del SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina), esta expansión esté llegando a un techo. También, que los niveles de abandono y exclusión de los jóvenes en este segmento del sistema sean aún demasiado altos. Sin embargo, el crecimiento ocurrió y sería bueno tratar de saber por qué, si no queremos atribuírselo a un florecimiento espontáneo de buenas intenciones.

Propongo interpretar los hechos de una forma diferente.

En el sistema escolar se traba una dura batalla en torno a los bienes que la educación produce o ayuda a producir: conocimientos socialmente relevantes, poder y prestigio, estatus y reconocimiento, ascenso social y ventajas relativas en ámbitos de alta

y creciente competencia como son, particularmente, el mercado de trabajo y el de los bienes simbólicos. Las personas con menos recursos y sus organizaciones, los partidos populares, los sindicatos y los movimientos sociales han avanzado significativamente en su lucha por demandas sociales crecientes, que en el Estado de derecho democrático, aunque no haya sido habitual en la reciente historia latinoamericana, tendieron a traducirse en un amplio espectro de oportunidades de participación e intervención en espacios de los cuales antes estaban excluidos. Las luchas y movilizaciones promovidas por estos sectores y sus organizaciones han permitido conquistas democráticas en nuestro continente y en el mundo; la expansión del sistema escolar es una de ellas. Ciertamente, en este proceso de expansión, los pobres, sus principales beneficiarios, encontraron resistencias, tejieron alianzas, conquistaron espacios, compraron espejitos de colores y debieron soportar no pocas derrotas. El conflicto social, ya lo sabemos, no siempre se resuelve a favor de quienes merecen ganarlo.

Lo que trato de decir es que el proceso de expansión educativa, que vivió y aún vive América Latina como herencia inconclusa del siglo XX, tuvo como principal actor a los sectores populares, que hicieron esfuerzos arduos y protagonizaron batallas muchas veces silenciosas para derrumbar las barreras que los alejaban de la escuela. Las razones por las que los pobres confiaron –y, estimamos, aún confían– en las virtudes y los beneficios de los procesos de escolarización son, sin lugar a dudas, complejas y no necesariamente heroicas. En efecto, quizá no pocas veces sus luchas hayan estado influenciadas por una prometeica confianza en los argumentos tecnocráticos que reducen la educación a la capacitación profesional. Esto, sin embargo, para nada niega que, engañados o no, iluminados por la sabiduría de la vida y del sufrimiento o, simplemente, hartos de tanto maltrato, los pobres fueron a ocupar su lugar en el sistema escolar. Un lugar que creían merecido, aunque tal vez no haya sido explícita su percepción acerca de que se lo habían expropiado de forma injusta y prepotente los sectores más poderosos de la sociedad. Como quiera que fuera, los pobres fueron gestando su fuga hacia adelante: a empujones.

La respuesta del Estado estuvo a la altura de la tradición oligárquica y discriminatoria que ha definido la forma convencional de hacer política en nuestra región: la fragmentación y segmentación del sistema escolar, en particular de la oferta de nivel medio; el desprecio o la indiferencia hacia los grupos más postergados, por ejemplo, los sectores rurales; la desigualdad y la injusticia social que han interferido en las condiciones efectivas para hacer realidad demandas de justicia e igualdad inherentes a cualquier democracia moderna; la relevancia de una parafernalia de leyes, tratados y acuerdos nacionales e internacionales destinados a proteger y promover los derechos humanos y, dentro de estos, de forma indivisible, la educación, en un marco de sorprendente ineficacia de la ley y de los recursos jurídicos que deberían hacerla cumplir. En suma, si algo parece no haber contribuido a la universalización de la escuela media es la persistente vocación de los gobiernos latinoamericanos de pisotear las demandas populares y despreciarlas, en beneficio de una geografía del poder muy poco dispuesta a modificar privilegios y a ampliar derechos.

De manera general, en América Latina, los procesos de expansión de los sistemas nacionales de educación, en la segunda mitad del siglo XX, se realizaron en el marco de una frágil o inexistente institucionalidad democrática. Durante las últimas décadas, gobiernos profundamente conservadores y neoliberales, responsables por la aplicación de rigurosas políticas de ajuste y privatización que elevaron el número de pobres y llevaron los índices de desigualdad a los niveles más altos del planeta, generaron misteriosamente un proceso de ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia de los más pobres en el sistema escolar. Este hecho podría explicarse de diversas maneras, según la perspectiva analítica que asumamos. Por un lado, puede sospecharse que se trató de un acto de responsabilidad cívica de gobiernos que, aunque manifestaban un profundo desprecio por los derechos humanos y por la justicia social, ansiaban la escolarización del pueblo. Por otro, podría entenderse que se debió a una deliberada política de opresión y sumisión de los pobres al poder dominante, cuya finalidad era que cayeran en la trampa de creer que la escuela iba a liberarlos, cuando, en rigor, era la coartada para consumir su defi-

nitiva dominación. Finalmente, podría pensarse que, como argumentábamos anteriormente, los sectores de menores recursos, como siempre ocurre, fueron abriéndose camino a los empujones, ganando y perdiendo espacios, sumando o restando fuerzas, con marchas y contramarchas que delinearon el sinuoso camino de su lucha por la justicia y la igualdad. De la combinación de estas luchas y demandas con un conjunto de políticas y reformas orientadas desde el poder político, a la que se suma una enorme intervención de ciertos organismos financieros internacionales que pautaron el rumbo de las políticas gubernamentales en el marco de la peculiar institucionalidad del sistema escolar, sus actores y sus normas, sus prácticas y rituales, ha resultado lo que hoy conocemos como expansión de la escuela secundaria en América Latina.

Todo, menos una comunidad organizada de intereses solidarios y orgánicamente articulados alrededor del mismo proyecto. De esta forma, la fragmentación y segmentación de los sistemas nacionales de educación en nuestro continente no expresa otra cosa que la fragmentación y segmentación de los intereses, las demandas y las formas de intervención que los diversos sujetos en pugna pusieron en movimiento para conquistar o defender sus espacios en este campo minado que es la escuela, un espacio que resiste a cualquier interpretación bucólica y armónica.

El hecho de que hoy florezcan gobiernos democráticos que aspiren a revertir la herencia de inequidades e injusticias recibidas de las administraciones neoliberales nos llena de esperanza. Sin embargo, también nos alerta sobre una de las dimensiones propuestas en este debate: ¿cómo definir estrategias de acción que permitan hacer efectiva la universalización del acceso a la escuela de todos los jóvenes latinoamericanos? Aunque buena parte de estos gobiernos recién se inician y los desafíos que enfrentan son enormes, su éxito dependerá, seguramente, de que puedan atacar no sólo los epifenómenos de los procesos de exclusión, o sus manifestaciones sintomáticas, sino también, y fundamentalmente, la estructura oligárquica y privatizadora del Estado en casi todos los países de la región. Pues el Estado se ha revelado capaz de deglutir las demandas de justicia e igualdad, introduciéndolas en un laberinto de prestaciones burocráticas degradadas, en un simulacro

de oportunidades que hace de los derechos humanos una mueca, un gesto actoral vacío de efectividad democrática.

3. EL FUTURO DE LA ESCUELA SECUNDARIA DEPENDE DE LA DEFINICIÓN DE SU SENTIDO DEMOCRÁTICO Y DE SU PERTINENCIA SOCIAL

¿Cuál será la aspiración que orientará a los nuevos gobiernos democráticos de la región para hacer efectiva la universalización del acceso a la escuela secundaria? Quizá la respuesta resulte prematura, pero será necesario tomar algunas precauciones si lo que se pretende es asumir de manera decidida este desafío. No es mi intención realizar aquí un inventario de recomendaciones asépticas y de probada eficacia práctica. Más bien, identificar algunos problemas y tensiones que será necesario enfrentar para hacer de la universalización de la escuela media una realidad, a fin de consolidar procesos de reforma democrática que abran camino a políticas de defensa del espacio público, los derechos humanos y la justicia social. El éxito de los gobiernos posneoliberales en América Latina dependerá, en gran medida, del poder que tengan para revertir la herencia de injusticias e inequidades existentes, atacando las causas que las producen y no sólo sus manifestaciones fenoménicas. En lo que se refiere a la educación secundaria, esto supone algunas cuestiones fundamentales, entre las que destaco la necesidad de redefinir su sentido democrático así como su pertinencia social en tanto oportunidad política para la promoción de un conjunto de derechos ciudadanos.

Antes decíamos que han sido los pobres los que conquistaron su lugar en el sistema escolar y que, como contrapartida a tan impertinente invasión, los gobiernos les ofrecieron una estructura institucional marcada por las desigualdades, segmentada, diferenciada, partida. Los organismos financieros internacionales aportaron algunos de los recursos necesarios para que esto ocurriera y, aunque hoy ostentan una sorprendente amnesia de génesis, fueron en buena medida responsables del desastre educativo produ-

cido por los recientes o aún persistentes gobiernos neoliberales. El resultado, sin lugar a dudas, ha sido frustrante desde una perspectiva democrática. Metafóricamente, podríamos decir que a los pobres se les ofreció un trueque: tener acceso al nivel medio una vez que este se transformó en un aquelarre de ofertas, oportunidades y resultados diferenciados. Una relativa igualdad en la puerta de entrada y una absoluta desigualdad en la distribución de las posiciones ocupadas dentro del sistema, así como en los resultados y beneficios obtenidos en el pasaje por este nivel educativo. A medida que los sectores antes excluidos fueron “fugándose hacia adelante”, hacia adelante también se desplazaron las injusticias e inequidades internas de un sistema educativo cuya expansión no puede escindirse de su fragmentación.

Universalizar el acceso supone pues, al mismo tiempo, dotar a los sistemas escolares de una unidad y una articulación que, al ser hoy inexistentes, conspiran y contribuyen con la distribución desigual de oportunidades y con la negación del derecho efectivo a la educación para los más pobres. El desafío reside en reconstruir el sistema educativo, refundarlo sobre la base de la igualdad de oportunidades de acceso y, fundamentalmente, de la igualdad de condiciones en el proceso de escolarización. Esto implica el reconocimiento de que los sectores populares llegan a la escuela media, en general, con una frágil base académica y con condiciones de vida marcadas por la pobreza, el abandono y las privaciones. Es justamente por esto que a la escuela media de los pobres hay que dotarla de la más completa atención pedagógica, la mayor cantidad de recursos, los mejores docentes, las mejores condiciones de infraestructura, las más osadas iniciativas de retención, de becas y apoyos económicos destinados a los alumnos, pero también de otros dispositivos institucionales que hagan de ella un espacio de educación de tiempo y atención integrales. La supuesta igualdad de oportunidades que se crea en el ingreso al sistema escolar constituye la muela del republicanismo democrático. Cuando los pobres finalmente consiguieron derrumbar las barreras de entrada e “invadieron” la escuela media, se los condenó, justamente por su condición, a una oferta educativa degradada que los invita, día a día, a desistir o a abandonar, que los expulsa con indiferencia,

echándoles la culpa por su supuesto fracaso. Hay excepciones notables, es cierto, pero sólo confirman la regla de una escuela media que navega en el océano del simulacro democrático. Darles más y mejor educación a los pobres es una decisión política que se construye sobre la base de una opción, un modelo de distribución y redistribución que pone a la justicia social en el centro de las prioridades. Algo que, por cierto, las elites detestan y combaten despiadadamente. Cuando en la región más injusta del planeta, con los niveles más altos de injusticia social, se aplican fórmulas distributivas basadas en proporciones matemáticas regulares, el resultado no puede ser sino una reproducción de las desigualdades e inequidades, que tienden a ocultarse tras procedimientos más complejos de exclusión y tras discursos meritocráticos que pretenden explicar, como siempre, por qué los mejores triunfan y los peores, indefectiblemente, fracasan.

Más y mejores escuelas para los jóvenes pobres de América Latina y el Caribe es un imperativo ético democrático que no pueden evadir los nuevos gobiernos latinoamericanos si lo que pretenden es diferenciarse de sus predecesores neoliberales y conservadores.

Pero ¿para qué hacerlo?

La cuestión puede parecer obvia, pero no lo es. En principio, podríamos reconocer que uno de los grandes objetivos pedagógicos de la escuela secundaria es ofrecer una sólida formación académica que permita a todos, no sólo a los hijos de las elites o de las clases medias, tener continuidad en los estudios superiores. No establecer este como uno de los principios prioritarios de la escolaridad media es, creo, una gran estafa para los más pobres, y su principal consecuencia es allanar el camino de los sectores más favorecidos a las instituciones universitarias. El argumento que sustenta la tesis de que los pobres necesitan una escuela media con orientación técnica y profesional y de rápida salida laboral, mientras a su lado persiste un sistema comprensivo, propedéutico y abierto a la formación general, destinado a los que aspiran y pueden dar continuidad a sus estudios en el nivel superior, confunde los límites del realismo con los del cinismo. Mientras a unos se los engaña con la promesa de un empleo seguro en

un mercado de trabajo precario, discriminador y excluyente, a otros se los seduce con la posibilidad efectiva de acceso a las mejores instituciones universitarias que, estas sí, permitirán multiplicar las oportunidades de desarrollo personal y profesional, además de aumentar de forma exponencial los retornos económicos derivados del estudio. Aceptar que los pobres deben ir a una escuela pobre, que los eduque para seguir siendo pobres en un sistema de competencia y compensaciones brutalmente desigual, no parece ser una demostración de inteligencia republicana ni de pragmatismo democrático.

La promesa de una escolaridad media centrada en la profesionalización temprana de los jóvenes puede ser, quizá, bienintencionada, aunque, en las condiciones reales del desarrollo social y económico latinoamericano, resulte absolutamente descontextualizada. Hay factores que impiden hacer de la escuela secundaria un ámbito de formación profesional efectivo, como el abandono y el envejecimiento de la infraestructura escolar, la falta de inversión pública, el déficit de cuadros docentes, la precaria formación de los docentes en ejercicio, las erráticas políticas de reforma que hicieron que la escuela media fuera llamada así por estar siempre *medio* perdida, *medio* a la deriva, *medio* sin rumbo, *medio* a la "qué me importa". No hay ninguna duda de que buena parte de los sectores que hoy ingresan a la escuela secundaria lo hacen con la expectativa de poder ampliar sus oportunidades de acceso al mercado de trabajo, mejorar sus condiciones de competencia por los empleos más convenientes y aumentar sus remuneraciones futuras. La realidad, sin embargo, suele ser diferente. Por un lado, como afirmábamos, y como recuerda Camila Croso citando un estudio de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), buena parte de los que ingresan y luego abandonan la escuela media lo hace, fundamentalmente, por problemas familiares, económicos y por la necesidad de acceder al mercado de trabajo, además de la urgencia por asumir quehaceres domésticos o embarazos prematuros. La investigación citada permite observar que, en América Latina y el Caribe, casi el 70% de los jóvenes que deja de estudiar lo hace por estos motivos. Por otra parte, la inserción en el mercado de trabajo suele ser bastante más modesta que las promesas

redentoras que se propagan desde los periódicos, la propaganda oficial y las propias familias. Lo dice Claudia Jacinto de manera contundente:

la educación ha dejado de significar el pasaporte a la movilidad social ascendente ya que está mediatizada por la dinámica del mercado de trabajo y por los procesos de desarrollo. A la salida de la escuela, no esperan puestos disponibles para todos, ni menos aún empleos de calidad. Es más, ciertas investigaciones muestran que el título de nivel secundario no vale para todos por igual: el origen socioeconómico, el nivel educativo del hogar y la calidad del circuito educativo al que concurren parecen ser determinantes en el destino laboral de los egresados (Jacinto, 2006).

Quisiera agregar algunos datos que complementan esta observación. El estudio *O retorno da educação no mercado de trabalho*, coordinado por Marcelo Neri en el Centro de Políticas Sociais de la Fundação Getúlio Vargas, aporta algunos insumos de gran relevancia al presente debate. Las investigaciones de Neri muestran con elocuencia que la educación genera siempre un recurso económico que se incrementa conforme aumentan los años de escolaridad. De esta forma, la jerarquía salarial se espeja en las jerarquías dentro del sistema educativo, y resulta más amplia cuanto mayor es la distancia que separa los niveles de escolarización de los trabajadores. Así, es lógico que los pobres aspiren a aumentar su nivel educativo, convencidos de que la permanencia en el sistema les aportará un recurso de fundamental valor a la hora de disputar por un puesto de trabajo. Sin embargo, fortalecer la suposición de que las dificultades de empleabilidad de este sector se deben a su déficit educativo no sólo es una banal simplificación sino también, como observaremos, una peligrosa estafa. Analicemos algunos datos tomados de la base de indicadores del *Espelho de Educação e Renda* desarrollado por Neri y su equipo. La información compara a jóvenes brasileños de centros urbanos, con la misma edad y diferenciados por género, raza y nivel educativo. Estima los nive-

les de ingreso promedio derivados del trabajo (en reales) y las probabilidades de empleo para cada categoría.

Los datos son elocuentes y confirman que a mayor nivel educativo mejores salarios. Sin embargo, también ponen en evidencia algunos de los factores que operan en los procesos de discriminación y segregación en el mercado de trabajo, que la propia educación no consigue superar ni, mucho menos, limitar. En efecto, cuando se comparan transversalmente en una misma categoría los recursos económicos obtenidos de la educación, los avances son progresivos, mientras que, entre categorías, se manifiestan desigualdades notables. Por ejemplo, un hombre blanco de 20 a 24 años con la escolaridad primaria completa tiene un ingreso medio superior al de una mujer negra con nivel superior incompleto (R\$ 355 y R\$ 305, respectivamente). Dicho en otros términos, es verdad que para obtener mejores ingresos en el mercado de trabajo hay que tener educación. Sin embargo, si se ha nacido hombre y de piel blanca, el beneficio económico de la educación insume menos “esfuerzo educativo”, por decirlo de alguna manera. Una regularidad que se pone al descubierto de forma brutal en los datos presentados. En general, los hombres blancos ganan el doble que las mujeres negras con los mismos niveles educativos, y un poco menos del doble que las mujeres blancas. Estas perciben remuneraciones más bajas que las de los hombres negros, cuyos ingresos son menores a los de los hombres blancos con la misma edad y la misma trayectoria educativa. Los datos son contundentes: un hombre joven blanco que ha concluido el curso superior de Pedagogía (una de las carreras con peor remuneración en el mercado) tiene un ingreso medio casi igual al de una mujer negra que ha concluido el curso superior de Medicina (la carrera con la mejor remuneración del mercado) y semejante al de una joven mujer blanca que ha terminado el curso universitario de Derecho (otra de las carreras mejor remuneradas). Por su parte, un joven blanco que ha concluido la carrera de Medicina gana cinco veces más que una mujer negra que ha concluido el curso de Pedagogía y casi cuatro veces más que una mujer blanca de la misma edad, flamante pedagoga.

Cuadro 5. Ingresos promedio y probabilidad de empleo en jóvenes urbanos con diferentes niveles educativos (por género y raza)

Nivel educativo	Categoría	Ingresos promedio(R\$)	Probabilidad de estar empleado/a (%)
Primaria completa (20-24 años)	Hombre blanco	355	76,2
	Mujer blanca	217	41
	Hombre negro	274	76,1
	Mujer negra	168	40
Secundaria incompleta (20-24 años)	Hombre blanco	396	77,5
	Mujer blanca	242	42,9
	Hombre negro	306	77,5
	Mujer negra	187	42,7
Secundaria completa (20-24 años)	Hombre blanco	480	83,7
	Mujer blanca	294	52,7
	Hombre negro	371	83,6
	Mujer negra	277	52,6
Universidad incompleta (20-24 años)	Hombre blanco	645	81,5
	Mujer blanca	395	48,8
	Hombre negro	498	81,4
	Mujer negra	305	48,7
Curso de Medicina completo (25-29 años)	Hombre blanco	2722	96,8
	Mujer blanca	1667	87
	Hombre negro	2102	96,8
	Mujer negra	1207	86
Curso de Derecho completo (25-29 años)	Hombre blanco	2125	92,8
	Mujer blanca	1302	73,6
	Hombre negro	1641	92,7
	Mujer negra	1005	73,5
Curso de Pedagogía completo (25-29 años)	Hombre blanco	1180	94
	Mujer blanca	723	77,5
	Hombre negro	911	94
	Mujer negra	558	77,4

Nota: 1 dólar = R\$ 1,80.

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de la base de datos del *Espelho de Educação e Renda. Retornos da Educação no Mercado de Trabalho*, Fundação Getúlio Vargas, 2009.

La moraleja parece incontestable: por más que las personas se esfuercen denodadamente en el sistema educativo, lo que definirá sus salarios no será sólo la educación sino el color de su piel o su género. Sin tantos eufemismos: más allá de su experiencia de escolarización, cuando las personas llegan al mercado de trabajo serán calificadas en virtud de criterios sexistas, racistas y discriminadores que limitarán de forma inapelable sus méritos educativos. Es difícil saber si los pobres ya han advertido esto, pero es probable que lo sospechen. Esta situación pone en cuestión la capacidad de la escuela media para aumentar las posibilidades de crecimiento económico de los que asisten a ella, y, por tanto, también la legitimidad misma que se desprende de esa supuesta capacidad.

En esta misma dirección, los datos presentados revelan otro elemento nada despreciable: en cada categoría, los diferenciales salariales entre quienes terminaron sólo la escuela primaria, quienes no terminaron la secundaria y quienes sí la terminaron son muy pequeños. Por ejemplo, la remuneración media de un hombre blanco de 20 a 24 años que terminó sólo la escuela primaria es de R\$ 355; asciende a R\$ 396 en el caso de haber cursado y abandonado la escuela media, y a R\$ 480 si la terminó. En los jóvenes negros, la diferencia es, respectivamente, R\$ 274, R\$ 306 y R\$ 371. En las mujeres blancas, R\$ 217, R\$ 242 y R\$ 294. En las mujeres negras, R\$ 168, R\$ 187 y R\$ 277 (nótese que el mayor incremento se produce en la diferencia salarial entre mujeres negras con educación media incompleta y completa).

Por otro lado, la probabilidad de obtener una ocupación en virtud de los años de escolarización, aunque se diferencia notablemente entre categorías –aquí las diferencias de género son enormes–, no expresa divergencias sustantivas dentro de una misma categoría. Un joven blanco con primaria incompleta tiene el 76,2% de chances de estar empleado, mientras que uno con estudios universitarios incompletos, el 81,5%. Para las mujeres jóvenes negras las oportunidades de empleo son siempre más bajas, sea cual fuere su nivel educativo, aunque las diferencias de empleabilidad entre ellas cambia ligeramente según el nivel educativo: el 40,8% para las jóvenes con escolaridad primaria y el 48,7% para las que poseen estudios universitarios incompletos.

La educación media, como todos los niveles del sistema escolar, realiza su aporte a la competencia en el mercado de trabajo, pero prometer a los jóvenes mejores empleos y salarios sin cambiar las condiciones de precariedad y exclusión que existen en el mercado laboral es, simplemente, un embuste. Por lo tanto, los gobiernos posneoliberales de América Latina y el Caribe deben cuidarse de caer en la trampa de pensar que gracias a la educación hay desarrollo económico y que este, gracias a la escuela, se torna sustentable y socialmente equitativo. Cambiar la escuela sin cambiar el mercado de trabajo sólo producirá más frustración y decepción en una juventud que, noblemente esperanzada, recurre a la escuela tratando de forjar su futuro en un mercado de trabajo que, a los más pobres, les dispensará desprecio y humillación.

Precisamente en este último aspecto me gustaría detenerme para finalizar: la humillación que sufren los sectores de menores recursos cuando se enfrentan con la cruel realidad de promesas infundadas y de frustraciones que el mercado les devuelve como un *boomerang* maligno y cruel. ¿Qué podrá pensar una joven negra que ha pasado más de quince años en el sistema escolar y descubre que sus oportunidades de empleo no han crecido más que las de alguna vecina, también negra, con apenas tres años de permanencia en la escuela primaria? ¿Qué pensará esta joven cuando verifique que las promesas de incremento en sus ingresos, después de haber pasado una década más en la escuela que esa vecina, ni siquiera se aproximan a las remuneraciones mínimas fijadas por ley? ¿Qué sentirá cuando observe que ella, a pesar de estar en la universidad, apenas supera el salario de su hermano, también negro y joven, que abandonó prematuramente la escuela antes de acceder al nivel medio?

El sufrimiento no se imagina. Tampoco la sensación de desprecio que un ser humano experimenta cuando ve que sus derechos son pisoteados e ignorados, simplemente por haber nacido pobre. No hay capacidad narrativa ni recurso estilístico que sirva para representar la humillación que padecen, día tras día, millones de jóvenes latinoamericanos cuando se encuentran con un diluvio de promesas rotas y de explicaciones cínicas, que los incriminan en las causas de su propio abandono y eximen de culpa a los verdaderos responsables.

Quizá parezca poco, pero creo que en este espacio reside, justamente, la vitalidad, la pertinencia social y la necesidad política de la escuela media. Ella es la oportunidad para crear un espacio que ofrezca a la juventud –a las juventudes– la posibilidad de pensarse a sí misma, de reflexionar sobre el mundo, sobre la sociedad en la cual vive, de entender los procesos que abren o clausuran oportunidades históricas. Un espacio para que los jóvenes aprendan a leer el mundo y a reconocerse como parte de él, con sus miedos y sus ansiedades, con sus certezas inquebrantables y sus dudas inconmensurables, con sus rostros y su ánimo cambiante y con confianza en sí mismos. Una escuela que los escuche y los acoja, que los cuide y los libere, que los aproxime al borde del abismo, para que, solos, echen a volar.

Tal vez parezca poco, pero suena mejor que tanta cantilena hipócrita sobre el futuro de incertidumbre y congoja que les espera a los millones de jóvenes latinoamericanos.

4. Una vergüenza menos, una libertad más

La Reforma Universitaria en clave de futuro

I

Aquella tarde los astros parecían haberme dado una tregua. El clima de Río de Janeiro estaba inusualmente agradable: ni mucho frío ni mucho calor. Mateo, mi dulce niño, por aquel entonces de 7 años, jugaba en su cuarto con un amigo y, por alguna misteriosa razón, los gritos de gol no inundaban la casa. Nada me impedía iniciar la lectura de un libro que, hacía vaya a saber cuánto tiempo, consideraba indispensable para seguir pensando los temas que me ocupaban en ese momento. Hoy es mi día, imaginé. Tendré derecho a la felicidad, al ocio intelectual que el agobio cotidiano me niega con su persistente y casi siempre esquizofrénica rutina. Hoy es mi día, sospeché. Y sonó inesperadamente el teléfono.

Era Emir. Por la forma en que acentuaba las últimas sílabas de cada palabra intuí que las cosas no serían como las había pensado.

–Hace media hora que te estamos esperando para empezar la reunión, ¿vas a venir? –preguntó.

El encanto de mi bucólica tarde carioca, repleta de paz y de potencial aventura intelectual, se desvaneció repentinamente: no pasaría de una mera ilusión. Mi endemoniada agenda me había jugado una mala pasada. Me cambié rápidamente de ropa y cuando me disponía a salir recordé que Mateo y su amigo estaban jugando solos en el cuarto. Puse cara de día festivo y, emulando el patetismo del payaso de McDonald's, me animé a sugerir:

–Teo, ¿no querés acompañarme a la universidad?

–Pa, otra vez no, por favor. Estoy jugando con Luiz Carlos –respondió Mateo, mostrando las marcas de un prematuro y quizá justificado resentimiento hacia las instituciones universitarias.

Luiz Carlos, su amigo, es hijo del portero de un edificio de la cuadra y de una empleada doméstica que trabaja tres pisos más arriba. Vive en la habitación de servicio del departamento donde trabaja su mamá, una extensión de seis metros cuadrados que comparte toda la familia. Luiz Carlos es carioca. Su papá y su mamá, paraibanos. Paraíba es uno de los estados más pobres y más desiguales del Brasil.

–Que venga Luiz Carlos también –propuse.

Los dos se miraron sorprendidos. Luiz Carlos ni siquiera esperó a que Mateo reaccionara:

–Vamos –dijo, mientras pegaba un salto y, corriendo, gritaba–: Voy a preguntarle a mi mamá.

Esperamos varios minutos y Luiz Carlos no aparecía. La impaciencia me invadía, no tanto por la ansiedad de participar de la inoportuna reunión en el Laboratorio de Políticas Públicas, sino porque temía llegar a la universidad y que la reunión estuviera terminando, lo que luego me convertiría en el blanco de las justificadas miradas de condena moral de mis colegas. Sonó el timbre y, saliendo de mi ensimismado estado de culpa, abrí la puerta apresurado. Para mi sorpresa, allí estaban Luiz Carlos y su madre. Él, vestido como para un bautismo: camisa blanca, pantalón largo azul marino, peinado fundido al cráneo y una sonrisa nerviosa que le iluminaba el rostro. La madre, con sus manos apoyadas en los hombros del niño, preguntó:

–¿Es verdad que van a ir a la universidad?

Quedé perplejo y desconcertado. La pregunta era mucho más difícil de lo que jamás hubiera imaginado. Mientras intentaba una respuesta que diera cuenta de mi perspicacia sociológica, Mateo irrumpió:

–Sí. Vamos rápido, así volvemos pronto.

Y salimos, Luiz Carlos, vestido de día de fiesta; Mateo en bermudas, zapatillas y una camiseta sin mangas.

Cuando llegamos a la universidad, les pedí a los niños que bajaran del auto para estacionarlo en un lugar minúsculo del que luego no hubieran podido salir. Estacioné, hice las contorsiones de rigor y salí apresurado en dirección a la puerta principal. La Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) está al lado del

Estadio de Maracanã, frente a la *favela* de Mangueira, emplazada en un conjunto de espantosos edificios de concreto gris con más de veinte pisos de altura cada uno. Un entorno, digamos, imponente y, al menos para mí, bastante poco acogedor. Sin embargo, a juzgar por la mirada de Luiz Carlos, su percepción acerca de la arquitectura lugareña era diametralmente opuesta a la mía.

–Qué lindo –dijo, sin que Mateo ni yo pudiéramos agregar ningún comentario contemporizador–. Qué lindo –repitió.

–Bueno –traté de complementar en tono estúpidamente pedagógico–, es grande porque aquí trabaja mucha gente, se dan muchas clases y hay varias bibliotecas. Vos, cuando seas más grande, vas a venir a estudiar a acá. Ojalá seas compañero de Mateo.

Luiz Carlos me miró y sonrió discretamente:

–No, yo acá no creo que venga –dijo casi en susurro–. Mi papá ya me avisó que la universidad no es para los pobres.

Es difícil comprender los momentos en que se combinan las rupturas epistemológicas y epistemofílicas en un ser humano. Cuando esto ocurre, surge la oportunidad de un aprendizaje extraordinario. Un aprendizaje que cala, hiere, penetra la piel. Invade y coloniza el cuerpo. Se vuelve inolvidable. La frase de Luiz Carlos me petrificó. O sería su risa triste, no lo sé. Nada, absolutamente nada de lo que había estudiado hasta ese momento acerca de las universidades y sus políticas servía para ofrecerle una explicación convincente sobre la generosidad de la institución y las virtudes supuestamente redentoras del esfuerzo y la perseverancia para llegar a ocupar un pupitre en alguna de sus aulas. Ya ni recuerdo qué le respondí. Creo que Mateo me salvó del precipicio en que había caído. Fue él quien dijo, si la memoria no me falla, algo inteligente al respecto.

A partir de ese momento, cada vez que llego a la UERJ, no puedo dejar de mirar hacia arriba, contemplar sus más de veinte pisos de concreto gris y sentir una responsabilidad enorme, mientras circulo por los corredores con la mirada triste de Luiz Carlos clavada en mi espalda.

II

La historia de Luiz Carlos actualiza, noventa años después, el legado que heredamos de aquella heroica gesta de la Reforma Universitaria, cuya explosión detonó en Córdoba y fue recorriendo las Américas como un torbellino de libertad, justicia y compromiso con la igualdad. Su *Manifiesto liminar*, fechado el 21 de junio de 1918, constituye, sin lugar a dudas, uno de los más bellos y poderosos documentos políticos del siglo XX. Una fuente de inspiración intelectual y de energía militante que acompañó a cada una de las generaciones que, desde entonces, asumieron que la lucha por la universidad pública y la lucha por la justicia social son indivisibles, inevitables e impostergables.

Cristalizar la Reforma de 1918 como un hecho del pasado nos lleva a descartarla o a glorificarla, a ignorarla o a momificarla, reduciendo su sentido y alcance, abandonándola en un cementerio de efemérides donde la consagración del olvido parece ser su destino más noble.

Pensar la Reforma en clave de futuro significa poner en evidencia la plena actualidad de algunos de sus postulados y principios inspiradores, así como las barreras que el proceso reformista enfrentó, en virtud de su coyuntura histórica y de las limitaciones estratégicas de sus protagonistas. Actualizar el legado de la Reforma supone reconocerla y comprenderla en su dialéctica histórica, recuperando la extraordinaria vitalidad del legado político y ético que nos ha dejado aquella “nueva generación latinoamericana”, según la expresión de José Carlos Mariátegui.

A más de noventa años del estallido reformista, América Latina vive una coyuntura de extraordinaria riqueza política. Procesos de movilización y luchas populares han permitido consolidar alternativas posneoliberales que reaniman esperanzas de cambio y transformación en nuestro continente. Sin duda, aun con resultados no siempre contundentes, algunos de los nuevos gobiernos democráticos han puesto en marcha transformaciones que ponen de manifiesto la crisis de legitimidad del neoliberalismo y la emergencia de una agenda de reformas que algunos años atrás parecía inimaginable.

Sin embargo, hay un campo en que estos gobiernos parecen enfrentar enormes dificultades y mostrar no pocas limitaciones para implementar políticas democráticas que consoliden su carácter público: las universidades. Por diversos motivos, son los sectores más conservadores y tecnocráticos de nuestras sociedades los que tienen la iniciativa a la hora de formular propuestas de cambio para las universidades. En rigor, hoy la enunciación misma de la necesidad de una “reforma universitaria” parece patrimonio de quienes defienden la implementación de políticas de privatización y mercantilización de la enseñanza superior y no de aquellos que defienden una perspectiva transformadora y emancipadora para nuestras sociedades y sus universidades.

Existe actualmente, en América Latina, una evidente limitación de la izquierda para pensar de forma creativa y transformadora nuestras universidades públicas. Curiosa, o no tan curiosamente, la izquierda, que en algunos países de la región ha tenido más densidad universitaria que social, ha carecido de condiciones efectivas para pensar un proyecto emancipador y libertario, y muchas veces ha cedido las banderas y el poder de enunciación acerca del contenido de las reformas en la enseñanza superior a las derechas y sus portavoces.

Una coyuntura de oportunidades políticas inéditas en la región, sumada, por un lado, a las limitaciones que enfrentan los nuevos gobiernos progresistas para intervenir y revertir los efectos de las políticas neoliberales en el campo de la educación superior y, por otro, a la pobre imaginación estratégica de los intelectuales que, desde el campo de la izquierda, actúan en los ámbitos universitarios, impone la necesidad de recuperar y actualizar el legado reformista. En efecto, la necesidad de profundizar los procesos de transformación democrática que hoy viven muchos países latinoamericanos posiciona en la agenda política el debate público acerca de la función social de nuestras universidades, contraponiendo modelos educativos de sentido radicalmente opuesto y donde la disputa acerca de la naturaleza del derecho a la educación se vuelve más compleja y, por momentos, difusa. En el campo universitario, revertir la enorme capacidad de enunciación y de

acción que poseen los sectores conservadores y neoliberales, con sus políticas siempre sinuosas de privatización y exclusión, supone, entre otras cosas, recuperar y actualizar los desafíos reformistas que, noventa años atrás, marcaban, con todas sus virtudes y todos sus límites, los horizontes de una universidad emancipadora y libertaria.

Sin pretender realizar un análisis exhaustivo del conjunto de cuestiones involucradas en la necesidad de pensar la Reforma en clave de futuro, realizaré aquí una rápida revisión de algunos de los temas que, desde mi punto de vista, coloca en la agenda política y educativa este nuevo aniversario de la gesta reformista de 1918.

III

Reforma. Las administraciones neoliberales que gobernaron o aún gobiernan algunos países de América Latina y el Caribe han desarrollado una muy diversa y prolífica batería de programas destinados, entre otras metas, a reestructurar las universidades públicas, modificar de forma autoritaria su marco normativo, desarrollar sistemas de evaluación y gestión basados en un cuestionable productivismo académico, privatizar sus beneficios, transferir el costo del sistema a las familias, discriminar o entorpecer el acceso de los más pobres a las instituciones públicas de calidad y promover sistemas de gestión y control calcados del mundo empresarial. Todas estas acciones y propuestas ganaron rápidamente el mote de “reformas estructurales” que, más allá de su dudosa eficacia, condujeron a los movimientos de resistencia a una estrategia y a un discurso muchas veces defensivos o, incluso, conservadores.

Así las cosas, la bandera de la “reforma” (ahora con minúscula) fue asumida rápidamente por los sectores más reaccionarios de la sociedad, por las organizaciones políticas de derecha y por los organismos multilaterales de crédito, situación que dejó a los movimientos progresistas confinados y estancados en el

siempre riesgoso espacio de la protección o el resguardo de la memoria de un pasado glorioso. De este modo, la izquierda no sólo fue perdiendo la batalla de las transformaciones institucionales, sino que, en el camino y casi sin que se diera cuenta, le expropiaron una referencia que, durante buena parte del siglo XX, había inspirado a los movimientos de defensa de la educación pública: la reforma universitaria.

No debe, pues, parecer curioso que el movimiento de 1918 entendiera la Reforma como un proceso de reflexión acerca de la universidad y, al mismo tiempo, de cambio estructural en las modalidades de gestión y administración académica de las instituciones de educación superior. Se trataba de ser capaces de pensar políticamente en las instituciones universitarias para dotarlas de nuevos sentidos y transformarlas mediante la acción colectiva. “Llamar a las cosas por su nombre”, “arrancar el problema de raíz”:⁴⁶ cambiar las universidades para cambiar la sociedad. Un objetivo discutible y, de algún modo, prometeico, pero desbordante de un espíritu de época basado en una noción noble y épica de la juventud y la acción revolucionaria. “Cansada de soportar a los tiranos”, la “juventud” reclamaba su lugar en la historia, asumiendo su responsabilidad en la transformación de las instituciones universitarias.

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil.

46 Las citas corresponden al *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria* (21 de junio de 1918). Véase la referencia completa en la bibliografía.

Reformar las universidades suponía transformarlas radicalmente y en un sentido democrático, abrir la caja de Pandora de una institución cuyos beneficios eran expropiados por los tiranos de cualquier especie, gracias al concurso siempre solidario de los mediocres. ¿Un proyecto iluminista? Sí, pero enormemente disruptivo, transformador y desestabilizador de las verdades que sostenían un sistema de autoridad y poder que exponía los trazos autoritarios, antidemocráticos, patrimonialistas, clientelares y excluyentes de los procesos de modernización burguesa en América Latina y el Caribe. Por eso: revolucionario. Perdón: reformista.

Desde los años ochenta, la necesidad de defender las instituciones universitarias de la brutalidad autoritaria heredada de las dictaduras, por un lado, y de los regímenes neoliberales que se consolidaban y afianzaban en el poder con la prepotencia de sus gobiernos y con la legitimidad del voto popular, por otro, fue contaminando las expectativas y los discursos progresistas de una desoladora melancolía. Amparados en la nostalgia de los espacios perdidos y en una indignación reactiva ante los efectos antidemocráticos de la nueva ofensiva conservadora, buena parte de los sectores empeñados en la defensa de la educación pública asumieron la protección y el resguardo de una institución que, en apariencia, pretendía ser reformada y transformada, lo que equivalía a perder las conquistas obtenidas en un pasado de glorias cada vez más tenues y difusas. Resulta curioso que, en muchos países de América Latina, las universidades no eran (ni quizá sean hoy) muy diferentes de aquellas que tan vehementemente denunciaban los jóvenes reformistas noventa años atrás, al menos en los aspectos que hacen al sentido conservador de sus prácticas y a su contribución a un modelo de poder y autoridad profundamente discriminador y excluyente. Los gobiernos neoliberales no hicieron otra cosa que profundizar esas dimensiones, bajo la curiosa retórica de estar “reformando nuestras universidades”, construyendo las “nuevas” bases de unas instituciones que, ahora sí, estaban llamadas a ser los pilares de un proceso de modernización basado en el progreso económico y en la ampliación ilimitada de las relaciones de mercado a todas las esferas de la vida social.

La “contrarreforma” neoliberal secuestró así la potestad de la Reforma Universitaria, confinando a la izquierda a un pantanoso universo discursivo en el que se glorifica el pasado perdido y se observa el futuro en un trance de horrorizada hipnosis. Las glorias de 1918 se desvanecían así ante una apropiación ilegítima de la Reforma por parte de aquellos que estaban dispuestos a acabar, de una buena vez, con sus conquistas y desafíos.

Los dueños de un pasado de vergüenza y opresión se volvieron, gracias a una más que efectiva metamorfosis discursiva y estratégica, los portavoces del cambio y de la transformación, de la revolución productiva y de la modernización de las universidades que ellos mismos transformaron en la mueca de lo que los reformistas habían imaginado cuando, más de medio siglo antes, su mensaje corría como un reguero de pólvora por todos los países de América. Prepotente metamorfosis que empujó a los herederos de las luchas por la Reforma Universitaria a apropiarse de un pasado que poco les correspondía y que, en rigor, no merecían. Criticar a la universidad pública pasó a ser visto como una forma de “hacerles el juego” a los dueños del poder. Reformar las universidades pasó a identificarse como una práctica inherentemente destinada a privatizar las instituciones y a imponer la ley del más fuerte, discriminando a los más débiles y desprotegidos.

El secuestro de la bandera de la Reforma Universitaria por parte de las fuerzas conservadoras —entiéndase bien: no de las banderas del movimiento reformista, sino de la pretensión misma de asumir la reforma de las universidades como un objetivo político impostergable— forma parte de la misma lucha que se traba en nuestro continente desde que los estudiantes de Córdoba detonaron la mecha de la libertad. No hay, pues, ruptura, sino continuidad de un conflicto que pone de manifiesto que la disputa por los sentidos, por los significados que se logra imponer a los acontecimientos, posee una contundencia política extraordinaria. En los años veinte, quienes pretendían fundar un nuevo modelo universitario eran los jóvenes revolucionarios que aspiraban a edificar una nueva sociedad. Más de medio siglo después, quienes recogían el guante, con demandas y objetivos diametralmente opuestos, eran los conservadores de antaño, travestidos ahora

como gurúes o portavoces de un mercado de fronteras aparentemente ilimitadas. La izquierda perdió la batalla de las palabras. Y esto no es poca cosa en el campo de la política.

Recuperar y resignificar la Reforma de 1918 supone, creo, reconstruir los sentidos de una universidad que se mira a sí misma como un espacio desde donde es posible contribuir a la construcción de un futuro de justicia e igualdad, donde es necesario actualizar la herencia de las luchas heroicas por la libertad, pero, también, donde se trabaja cotidianamente para deconstruir una herencia colonial, repleta de brutales formas de discriminación, subalternidad y explotación; un espacio donde se construye la utopía y se desestabiliza el desencanto, donde se llama a las cosas por su nombre para, así, darlas vuelta y capturarlas por la raíz. Actualizar el legado de la Reforma supone reconocer que es necesario revolucionar nuestras universidades para contribuir al proceso de revolucionar nuestras sociedades. Desestabilizar las bases jerárquicas, antidemocráticas y patrimonialistas de nuestras universidades se transforma así en una radical contribución a la desestabilización de las bases jerárquicas, antidemocráticas y patrimonialistas de nuestras sociedades. Tal vez esta sea una de las más dignas herencias que recibimos de la Reforma Universitaria de 1918 y de los movimientos reformistas que la inspiraron.

IV

Sistema. Tampoco debe sorprender cómo, en los diversos documentos y textos y en las batallas libradas por el movimiento reformista, el reconocimiento y la necesidad de pensar en la universidad como un *sistema* estaba ya presente, a pesar del carácter embrionario que tenía la estructura institucional de la educación superior en cada uno de los países de la región y de las dificultades de comunicación y relación que imponían las limitaciones tecnológicas de la época.

De esta forma, podemos reconocer que la naturaleza sistémica del aparato universitario se reconocía en la estrecha asociación

existente entre el modelo de sociedad y el modelo de universidad disponible. Pero, también, entre el modelo pedagógico sobre el que se asentaba la autoridad en las instituciones universitarias y el monopolio del poder ejercido por las oligarquías y las jerarquías clericales; entre los privilegios de un cuerpo docente corrompido por las prebendas y el clientelismo y la brutal negación del derecho de nuestras sociedades a vivir en un estado de libertad y felicidad plena.

Asimismo, la naturaleza sistémica del aparato universitario se hacía patente, por contraste, en las luchas y en las redes intelectuales que se multiplicaban en una América Latina donde ninguna de las ventajas tecnológicas de la actualidad era siquiera imaginada. En esa articulación sistémica de luchas, se trataba de construir una nueva sociedad donde la universidad cumpliera la misión redentora y transformadora que le había dado origen: fundar un nuevo orden social de la mano de una juventud para la cual el “sacrificio es su mayor estímulo”; una “juventud en trance de heroísmo”, para la cual “la esperanza es su destino heroico” y que está llamada a construir las bases de un sistema de justicia, felicidad y libertad, cumpliendo con su revolucionaria misión de formar al soberano. Esa juventud dirá: “en adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien”.

La épica de un discurso tal vez perimido, aunque de trazos que exhalan una mística libertaria, vigorosa y valiente, no debe opacar la pertinencia de un desafío impostergable que hoy interpela a todo movimiento reformista: poner en evidencia la naturaleza sistémica de un modelo de universidad indisolublemente asociado a un modelo de sociedad autoritaria, jerarquizada y opresiva. Tampoco debe opacar el reconocimiento de que la eficacia de las luchas democráticas depende hoy, como en el pasado, de la articulación de los movimientos de resistencia, del intercambio y la cooperación nacional e internacional y de la difusión más amplia y generalizada de las nuevas ideas que abonan los procesos de construcción de una nueva sociedad.

Nada mal, considerando que noventa años atrás era bastante más difícil que hoy reconocer la necesaria dimensión sistémica de

toda lucha contra la opresión y el carácter articulado y funcional de las instituciones universitarias en el marco de un modelo de sociedad que les aporta sentido, al mismo tiempo que este es dotado de sentido por aquellas.

Nada mal, considerando que el desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos y caribeños durante la segunda mitad del siglo XX siguió una dinámica de intensa segmentación y diferenciación, que impactó seriamente en el subsistema universitario, transformándolo en un archipiélago de instituciones con sentidos, estructuras y resultados extremadamente diversos.

Nada mal, considerando que los gobiernos neoliberales basaron buena parte de su eficacia privatizadora en la reestructuración de un sistema universitario cada vez más fragmentado y pulverizado y en una fragmentación y pulverización cada vez mayor de los movimientos de resistencia dentro de las propias universidades (atomización del movimiento estudiantil, alejamiento de las organizaciones docentes de otros movimientos sociales o de otras organizaciones sindicales, indiferencia de la sociedad respecto de las demandas universitarias y, también, no pocas veces, indiferencia de las universidades ante las demandas de la sociedad).

La Reforma Universitaria de 1918 nos intima a unir aquello que, en algunos países, y casi sin solución de continuidad, las políticas conservadoras no hicieron más que fragmentar y segmentar, partir y polarizar durante los últimos noventa años. A pensar, a imaginar y a construir un modelo de universidad integrado y articulado (lo que no contradice el reconocimiento y el respeto a la diversidad y al dinamismo institucional que debe existir en todo sistema democrático) y a coordinar las luchas y resistencias para así potenciar sus resultados y ampliar sus conquistas emancipadoras.

V

Proyecto. Hay una potencial trivialización funcionalista en los debates que exploran el sentido y la función de cualquier institución

en nuestras sociedades. La pregunta “¿para qué sirven nuestras universidades?” está, por lo tanto, condenada a una inevitable simplificación que vuelve casi frívola toda respuesta unidireccional. Así, desde el campo de la izquierda democrática, solemos caer en una frecuente y bienintencionada tentación discursiva, tan simplista como irrelevante en sus consecuencias prácticas. Con cierto espíritu de autoindulgencia, nos entusiasma afirmar que nuestras universidades públicas están o deberían estar al servicio del pueblo. Este loable objetivo –un complaciente bálsamo para la conciencia pequeñoburguesa– se desvanece al no enlazarse o enraizarse en la compleja trama de relaciones que supone.

También aquí, la Reforma Universitaria de 1918 nos ayuda a trazar algunos de los senderos por los cuales transitar, sorteando los obstáculos de las respuestas dogmáticas o simplistas en el debate sobre la función social de las universidades. Pensar la Reforma en clave de futuro supone, como ya hemos afirmado, escapar a la aspiración de repetir vis a vis las consignas, los diagnósticos y las propuestas reformistas con noventa años de atraso. Por el contrario, se trata de reconocer, en la radicalidad de ese movimiento, los aportes que nos ha legado y la necesidad de reformularlo en virtud de una especificidad histórica que actualiza esta herencia en el marco de una nueva coyuntura.

De tal forma, el debate sobre la función social de las universidades debe enmarcarse siempre en la disputa en torno al modelo de nación que pretendemos construir. Como hemos visto, la crítica al ejercicio oligárquico de la docencia suponía una crítica implacable y contundente a un modelo de sociedad oligárquica sobre el que se instituía el régimen de dominación y segregación. La colonialidad del saber y la colonialidad del poder se articulaban así de forma dialéctica. El movimiento reformista suponía que la destitución de las bases de sustentación de esa pedagogía oligárquica, expresada de manera emblemática en el “fariseísmo académico” de una casta docente que se pretendía incuestionable, era una condición impostergable para derrotar cualquier forma de tiranía y opresión.

Más allá de la primacía que el movimiento reformista atribuía a la lucha universitaria como fundadora y rectora del conflicto so-

cial, aspecto que ya hemos mencionado, resulta innegable la actualidad y la radicalidad del legado recibido. Hoy, mientras nuestras universidades oscilan entre un mandato que les impone como única meta someterse a las implacables demandas del mercado —formando y transmitiendo las competencias que exigen los puestos de trabajo en un sistema cada vez más competitivo— y cierto purismo académico que se pretende incontaminado por las demandas de la sociedad y regido por las aspiraciones preclaras del espíritu científico, el debate sobre su función social, en los términos en que lo ha inaugurado el movimiento reformista, posee un valor inestimable.

En efecto, la pregunta “¿para qué sirve la universidad?” no puede estar desvinculada de la no menos compleja cuestión de saber “a quién le sirven nuestras universidades”.

Más de noventa años después del *Manifiesto liminar*, América Latina y el Caribe conforman la región más desigual del planeta. La disminución de los índices de pobreza, que de forma tímida y aún modesta ha despuntado en estadísticas recientes, no ha podido revertir niveles de injusticia social alarmantes y brutalmente persistentes. “¿Qué universidades necesitamos?” no deja de ser un interrogante que cobra sentido en el debate acerca de “qué proyecto de sociedad pretendemos construir”, en el marco de reproducción sistemática de las condiciones de pobreza y exclusión en que viven millones de latinoamericanos y caribeños.

No creo que sea posible debatir, por ejemplo, los sentidos de la aspiración a la “excelencia académica”, un tema tan presente en los círculos universitarios contemporáneos, sin focalizar nuestra mirada en la producción social de las condiciones de exclusión y discriminación. Un proyecto de universidad que construye su modelo de excelencia omitiendo las condiciones de vida de millones de seres humanos, e indiferente a su propia capacidad para luchar contra esa persistente exclusión, es una institución donde la excelencia acaba siendo la coartada, el pretexto quizá más efectivo para justificar su cinismo y su petulancia intelectual. La frase del *Manifiesto* es de una radicalidad extraordinaria y vale la pena repetirla: “[nuestras universidades se han transformado así en] el lugar en donde todas las

formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara”.

La excelencia académica, sin embargo, tampoco puede fundarse en un proyecto de universidad que soslaye la especificidad que poseen las instituciones de educación superior y el radical poder desestabilizador que se deriva, potencialmente, de esa especificidad. Las universidades deben ser espacios de producción y difusión de los conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos, entenderlo de formas diversas y abiertas, y el campo donde el debate acerca de esta comprensión se torna inevitable y necesario. Las universidades nos ayudan a leer el mundo, a entenderlo y a imaginarlo. Para esto, la producción científica y tecnológica constituye un aporte fundamental, entendiendo que el monismo metodológico y el sectarismo teórico no son otra cosa que obstáculos que impiden una comprensión crítica de nuestra realidad histórica. Descolonizar las universidades para contribuir a la lucha por la descolonización del poder parece ser un lema de gran actualidad, que resuena intenso en la memoria viva del movimiento reformista, aun cuando este estaba inevitablemente contaminado de un prometeico iluminismo.

La excelencia académica tiene que ver, por lo tanto, con la democratización efectiva de las universidades, de las formas de producción y difusión de saberes socialmente significativos, y con la democratización de las posibilidades de acceso y permanencia de los más pobres en las instituciones de educación superior. Todo “proyecto académico” es inevitablemente un “proyecto de vida”, o, si se prefiere, “un proyecto para pensar y construir la vida entre nosotros y con los otros”. Fuera de este marco, las universidades parecen condenadas a buscar su redención en la obsecuencia con los tiranos, sea cual fuera su origen, sean cuales fueran las razones que ellos buscan para justificar su propia existencia.

La excelencia académica se mide así en las oportunidades que las universidades crean para “revolucionar las conciencias”, como dicen los reformistas; en las condiciones efectivas que ofrecen para desestabilizar los dogmas que imponen los poderosos; en la lucha contra el autismo intelectual que nos proponen los dueños

del poder y replican sus mediocres acólitos, ocultos tras la toga de la prepotencia. Dicen los reformistas: “el chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes”. Hacer de esta expresión una guía de acción es, quizás, un indicador de excelencia más efectivo que el que cualquier prueba internacional de aprendizaje haya podido mostrar.

VI

Ética. Hemos señalado que América Latina, noventa años después del estallido de la Reforma, enfrenta una coyuntura política de enormes oportunidades democráticas, ante la regresión y la pérdida de legitimidad del proyecto neoliberal en buena parte del continente. El momento exige una gran dosis de creatividad y responsabilidad para poder avanzar, entre otros desafíos, en la construcción de una nueva reforma universitaria que, de una manera efectiva, amplíe y consolide instituciones académicas inclusivas y de calidad; “excelentes” en el sentido que indicamos en el apartado anterior. Las nuevas administraciones posneoliberales deben huir de las trampas que el neoliberalismo ha dejado en un sendero repleto de señuelos y cantos de sirena, donde la tentación del discurso tecnocrático puede ser el primer paso en dirección al fracaso.

El proyecto de la Reforma es, por sobre todas las cosas, un contundente discurso ético, público, sobre nuestras universidades y sus prácticas cotidianas. Construir las universidades como un componente imprescindible en la lucha contra la opresión y la injusticia significa recuperar su valor perdido, en una era en que las desigualdades y la explotación se reflejan en datos supuestamente irrelevantes. La universidad construye valores y, al hacerlo, se construye a sí misma como aparato de reproducción de la tiranía o como espacio público de producción e invención de utopías.

En 1918 se gestaban los trazos de una utopía de emancipación y revuelta, herencia que sería recuperada cincuenta años más tarde, cuando, en 1968, desde las barricadas de París, Praga, Mé-

xico, los Estados Unidos, Alemania e Italia, los estudiantes volverán a tomar las calles, clamando por justicia e igualdad.

Sin lugar a dudas, los tiempos han cambiado, y aunque los gobiernos populares se multiplican por todo el continente, las utopías libertarias y socialistas, humanistas y democráticas que inspiraron a los movimientos emancipadores durante todo el siglo XX parecen, como mínimo, dispersas, tenues y, por momentos, insignificantes.

Quizá hoy, más que nunca, la universidad pueda ayudarnos a imaginar alternativas, lo que supone, en primer lugar, que quienes trabajamos en estas instituciones seamos capaces de pensar nos a nosotros mismos. La universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente si ella no asume el desafío político de cambiarse a sí misma. No será nunca fuente de utopías –en plural y en permanente estado de inestabilidad– si no es capaz de enunciar los contornos de su propio proyecto utópico.

Es probable que los insumos para que esto ocurra no estén hoy tan visibles y definidos como en el pasado. Es posible que estén dispersos y fragmentados. Sin embargo, el legado esperanzador del movimiento reformista nos recuerda que las utopías siempre existen y, como proclamaba la juventud de París, quizás estén debajo de los adoquines, en los cimientos, bajo tierra. Recuperar o inventar nuevamente estas utopías es un desafío inexcusable, urgente y necesario. Y, para esto, entre otras cosas, están nuestras universidades. Unas universidades que para encontrar y trazar su sentido histórico no pueden huir del desafío de “pintarse de negro, de mulato, de indio, de obrero, de campesino”, como dijo el Che en su célebre discurso en la Universidad Central de las Villas, el 28 de diciembre de 1959.

Quizá nunca tanto como hoy resuene vigoroso el grito de esperanza que enarbola la sentencia reformista: “Una vergüenza menos, una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”. La historia de Luiz Carlos, con la cual he iniciado este capítulo, no hace otra cosa que actualizar y redoblar el desafío de la Reforma Universitaria de 1918, para transformar su propuesta en una impostergable exigencia política y en un urgente imperativo ético.

Que la universidad se pinte, pues, de la sonrisa tímida de los millones de Luiz Carlos que habitan en el horizonte luminoso de nuestras utopías.

5. La educación en Haití

Del abandono al caos

Haití está en ruinas. Su sistema educativo se encuentra entre las instituciones más afectadas del país como consecuencia del reciente terremoto que dejó doscientos mil muertos y un vendaval de calamidad. La información que suministraron el gobierno local y las agencias internacionales da cuenta de la destrucción física de más de la mitad de los establecimientos educativos nacionales, la muerte de cientos de docentes y personal escolar, además de varios miles de alumnos y alumnas en todos los niveles del sistema. El Ministerio de Educación ha sufrido también severos daños y la pérdida de técnicos y administrativos que se desempeñaban en la gestión educativa.

El sistema escolar haitiano es la marca emblemática de una nación colapsada.

La educación de Haití está en ruinas. La ayuda internacional se apresta a brindarle condiciones para su reconstrucción. Los aportes de un importante número de agencias de cooperación, de gobiernos, organizaciones no gubernamentales, iglesias, movimientos sociales y universidades de todo el mundo son valiosos y movilizan lo que quizá sea el volumen más importante de recursos económicos representado por la ayuda externa ante una catástrofe. A pocos días de la tragedia, se estima que la comunidad internacional podría obtener cerca de 20 000 millones de dólares, percibidos de forma directa o indirecta. Sin embargo, se correrán grandes riesgos de fracaso y frustración, de prepotencia y arrogancia, si se desprecia o desconsidera la situación que vivía la educación nacional el día 11 de enero de 2010, víspera del terremoto que inauguró un nuevo capítulo de desolación y muerte en el país. Haití conoce esa prepotencia y esa

arrogancia internacional desde que tuvo la impertinencia de declarar su independencia de Francia, en 1804. Entender las condiciones que enfrentaba el sistema educativo haitiano antes del sismo tal vez pueda ayudar a que una de sus más probables réplicas deje de amenazar a su ya castigada población: el fracaso de nuevas promesas de bienestar que consumen millones de dólares y sepultan millones de ilusiones.

Después del terremoto, la educación haitiana se encuentra, como el país, en el más absoluto caos. Antes, estaba simplemente abandonada.

RAÍCES DEL ABANDONO

Así como el Haití de hoy parece estar condenado al olvido, su historia suele ser despreciada por quienes reducen los procesos históricos latinoamericanos a una sucesión de gestas heroicas comandadas por hombres ilustres. En este sentido, se ignora que fue la primera nación latinoamericana y caribeña en independizarse de un imperio colonial y la primera del mundo en abolir la esclavitud.

La algarabía del festejo bicentenario que invade los países de la región debería haber comenzado hace ya algunos años, cuando se cumplieron en Haití dos siglos de esa lucha por la libertad. Un acontecimiento que parece hoy, en cierta forma, incomprensible: un contingente de esclavos venció a las tropas de Napoleón Bonaparte y asentó en América Latina los principios del reconocimiento igualitario entre los miembros de una nación, virtud que casi todos los países del continente aceptaron formalmente sólo medio siglo después y Brasil, nada menos que ochenta y cuatro años más tarde.

La impertinencia les costó cara a los haitianos. Francia estableció severas sanciones económicas a su ex colonia e impuso el pago de 150 millones de francos-oro en concepto de reparaciones. Tratando de evitar que la insolencia haitiana se expandiera como la peste, los Estados Unidos, otra nación independiente, también le impusieron sanciones económicas y demoraron más de medio si-

glo en reconocer la legitimidad de su gobierno. La cifra del castigo quizá pierda dimensión en su perspectiva histórica. Bill Quigley (2010) recuerda que Francia vendió todo el territorio de Luisiana a los Estados Unidos por un poco más de la mitad de ese dinero: 80 millones de francos. Napoleón se deshizo así de una extensión territorial que superaba los dos millones de kilómetros cuadrados, donde actualmente están los estados de Arkansas, Misuri, Iowa, Oklahoma, Kansas, Nebraska, Minnesota y las Dakotas; en suma, la cuarta parte del actual territorio estadounidense, además de los estados de Alberta y Saskatchewan en Canadá. No debería sorprender que un territorio ochenta veces más grande que el de Haití costara la mitad del valor impuesto a la pequeña isla como pago por su dignidad. El poder colonial mide el valor de los escarmientos por su eficacia para infligir sufrimiento y penuria a los pueblos.

El castigo francés contra Haití constituiría hoy algo más de 21 000 millones de dólares, valor superior a toda la ayuda internacional que prometen, después del terremoto, países, organismos internacionales, iglesias, ONG, movimientos sociales, sindicatos y universidades. Se calcula que la deuda con Francia fue pagada finalmente poco antes de 1948, casi ciento cincuenta años después de la independencia.

Pero Haití no sólo fue el primer país autónomo, sin esclavitud y estructuralmente endeudado de América Latina y el Caribe: fue también el que tuvo la primera ley de educación obligatoria. Sabían esos esclavos impertinentes y valerosos que para librarse de la opresión había que dominar las herramientas del saber, construir escuelas y educar al pueblo para hacerlo soberano. Lo sabían e imaginaron un sistema educativo que se adelantó en varias décadas a los del resto de las Américas. Lo sabían y lo imaginaron, aunque las guerras internas y los delirios protoimperiales de quienes habían luchado por la independencia parecían conspirar contra esta posibilidad. Alexandre Pétion, uno de los artífices de la lucha anticolonialista y presidente entre 1807 y 1818, prometía escuelas para todos los hombres y mujeres libres de Haití. Sin embargo, al final de su gobierno, el país sólo contaba con dos escuelas de salud, un liceo y una escuela primaria para hombres (Louis, 2010).

A las limitaciones impuestas por la precoz deuda externa se le sumaría la persistente incapacidad de los gobiernos haitianos para hacer de sus horizontes de libertad una realidad efectiva. La inestabilidad política y las reyertas internas, que solían costarles la vida a los ocasionales gobernantes, impidieron edificar las bases de un sistema educativo universal y progresivamente democrático. Pasada la primera mitad del siglo XIX y luego de diez gobiernos de presidentes, reyes, emperadores y dictadores, la educación haitiana rozaba la insignificancia en comparación con la gesta de libertad que había significado el proceso de lucha anticolonial. Ya en 1860, bajo el gobierno de Fabre Nicolás Geffrard, el Estado haitiano firmó un tratado con la Iglesia católica para la creación y el desarrollo de escuelas en todo el país. Se iniciaría así el proceso de privatización del sistema educativo nacional, beneficiado por las ventajas ofrecidas al clero: promoción para la apertura de escuelas confesionales, donación de terrenos, subsidios para el pago de docentes y otros aportes que fueron definiendo la fisonomía de un sistema escolar atravesado por el crecimiento de las instituciones privadas y el abandono estatal, una característica que se mantiene hasta el presente.

La privatización del sistema educativo avanzó así de forma sostenida, aunque no los ideales universalistas que habían imaginado los padres de la patria. En el centenario de la independencia, de los trescientos cincuenta mil niños y niñas en edad escolar sólo un poco más de treinta mil asistían a una escuela pública o privada.

Un sistema educativo abandonado en un país que transitaba entre el naufragio y la opresión. Un país, para algunos, sin suerte.

LA POLÍTICA DEL ABANDONO

A comienzos del siglo XX, menos de la mitad de los niños y niñas haitianos asistían a la escuela.

Entre 1915 y 1934 el país fue ocupado por los Estados Unidos. Los motivos de tal arrebato fueron los que siempre esgrimen las potencias coloniales para justificar sus atropellos. En este caso,

además de profundizar el proceso de degradación económica que vivía el país, la ocupación significó un drenaje sistemático de recursos haitianos hacia sus invasores. Una verdadera expoliación que se garantizó mediante el control estadounidense de las aduanas, el cobro de impuestos y la depredación de todos los bienes rentables del país.

La ocupación trajo más daños que ventajas a la población haitiana, como suele ocurrir cada vez que el gobierno de los Estados Unidos decide fundar, de la mano de su ejército y su tecnocracia, el reino de la libertad y del progreso más allá de sus fronteras. El crecimiento del sistema educativo continuó a ritmo lento, agónico. La privatización escolar, por el contrario, a ritmo acelerado: ya en la segunda década del siglo XX era prácticamente irreversible. Como modesto aporte al futuro educativo del país, la ocupación estadounidense contribuyó a estructurar, en 1926, la Escuela de Medicina. Un minúsculo tributo a un país que, aún hoy, tiene una de las más bajas esperanzas de vida del mundo y cuya población arrastra, desde siempre, pésimas condiciones de salud. Nada nuevo bajo el sol del Caribe. Los Estados Unidos pasaron como un vendaval, se llevaron todo lo que de valor se interpuso en su camino, violaron derechos y dignidades y dejaron un par de placas de bronce que aspirarían a ocultar el brillo del sol con las manos. La educación haitiana le debe mucho menos a la ocupación estadounidense que lo que la comunidad educativa estadounidense de ayer y de hoy le debe a este pequeño y maltratado país. En 1934 terminaba la invasión estadounidense a Haití, aunque la ocupación se mantendría hasta nuestros días, con una permanente presencia e intervención militar en el país y con un ocasional, paternalista y casi siempre ineficaz aporte de recursos que, en el campo educativo, sólo sirvió para consolidar los procesos de privatización y el desprecio estatal por el derecho a la educación de todos los haitianos.

A mediados del siglo XX, Haití recibió ayuda estadounidense para "saldar" su deuda reparadora con Francia y, pocos años más tarde, en 1957, el nada despreciable soporte político que llevó a la dinastía Duvalier al gobierno de la nación y la mantuvo en el poder hasta 1986. Dictadura brutal y sangrienta, corrupta y asesina,

pero lo suficientemente útil y necesaria como para blindar de anticomunismo esa porción del mar Caribe, tan cerca del temido infierno cubano, tan lejos de los más elementales derechos humanos y del respeto a la vida. La dictadura de los Duvalier mató a millares de haitianos, multiplicó casi veinte veces la deuda externa, saqueó los cofres públicos incrementando la fortuna de la familia dictadora en más de 900 millones de dólares, empobreció y produjo, ante la indiferencia o la mirada cómplice de los gobiernos de algunas de las naciones más desarrolladas del mundo, el proceso de expropiación educativa más brutal que se hubiera conocido en el continente. Los Duvalier huyeron de Haití con millones de dólares en sus maletas y miles de muertos pegados en la suela de sus zapatos, y dejaron un sistema educativo que se transformaría en el más privatizado de la región.

No se trata de una paradoja, sino de una cruel evidencia: el país más pobre de las Américas, uno de los más miserables del mundo, es el que tiene el sistema escolar más privatizado en todo el continente, con el 90% de sus escuelas bajo el comando de iglesias, ONG o pequeños empresarios, que albergan más del 80% de la población escolar.

No se trata de una paradoja. Se trata de una política que hace del abandono y del desprecio por la dignidad humana su misión más valorable.

LA PERSISTENTE TRANSICIÓN DEL ABANDONO AL ABANDONO

Lo que siguió en la historia reciente de Haití puede no ser plenamente conocido, aunque puede sospecharse. La inestabilidad política y el conturbado escenario interno continuaron profundizándose. Una insurrección popular derrumbó finalmente la dinastía dictatorial en 1986, y Duvalier Jr. fue expulsado del país. (El Bébé Doc, como era internacionalmente conocido, se exilió en Francia, donde gozó de inmunidad y de los beneficios que le ofrecía la fortuna expropiada por él y por su padre al pueblo haitiano.) Asumió el gobierno una junta militar comandada por un aspirante a dicta-

dor, Henry Mamphi, hasta que en enero de 1988, luego de un proceso electoral muy cuestionado, Leslie François Manigat se transformaría en el trigésimo sexto mandatario del país. Seis meses más tarde, haciendo honor a una estirpe militar tan frecuente en la región, Mamphi consideró que le volvía a tocar el turno de gobernar y derrocó al frágil Manigat. La ambición de Mamphi duró poco para él y mucho para los haitianos. Tres meses más tarde, el presidente de facto fue destituido por un conspirador profesional y, como no podía ser de otra forma, militar de carrera: Prosper Avril, quien se mantuvo en el poder durante un año y medio. Fue depuesto por otro militar, el general Hérard Abraham, comandante en jefe de las Fuerzas Armadas, quien nombraría por primera vez a una mujer en la presidencia provisoria del país, Ertha Pascal Trouillot, jueza de la Corte de Casación y encargada de organizar las esperadas elecciones libres.

En diciembre de 1990, el pueblo haitiano votó. Jean-Bertrand Aristide se transformó así en el primer presidente democráticamente elegido, con un abrumador apoyo popular, ciento ochenta y seis años después de la independencia del primer país abolicionista del mundo. Aristide había sido un destacado sacerdote adepto a la Teología de la Liberación y, aunque consiguió escapar a varias tentativas de asesinato llevadas a cabo por bandas militares o paramilitares, no pudo evitar ser expulsado de la Orden Salesiana, que lo consideraba un estorbo, en 1988. Las perspectivas y esperanzas abiertas en Haití eran, sin lugar a dudas, enormes. Sin embargo, una vez más, los anhelos de felicidad duraron muy poco. A un mes de haber asumido la presidencia, el gobierno de Aristide sufrió la primera tentativa de golpe militar y, antes de concluir un año de mandato, fue destituido por Raoul Cedras. Heredero de toda la prepotencia militar ejercida antaño en el país, Cedras lideró la junta militar hasta 1994, con un triunvirato de marionetas que ejercieron alternadamente la presidencia durante este período: Joseph Nérette, Emile Jonassaint y Marc Bazin. Este último había sido funcionario del Banco Mundial y uno de los candidatos que había disputado las elecciones contra Aristide, con un amplio apoyo de los Estados Unidos por medio de la National Endowment for Democracy (NED). En 1990, la truculenta

NED, nacida gracias al apoyo del presidente Ronald Reagan en 1983 y cuya función real siempre ha sido la desestabilización de los gobiernos progresistas y democráticos en América Latina y el Caribe, había aportado a la campaña de Bazin la nada modesta ayuda de 40 millones de dólares. Pólvora en chimangos. El candidato obtuvo sólo el 12% de los votos. Meses más tarde, ejercería su destino histórico como bufón del régimen militar, hasta que, con la ayuda del propio gobierno estadounidense, Aristide regresaría a la presidencia en un contexto de gran inestabilidad y brutal violencia política. En 1995, se celebraron nuevas elecciones presidenciales, en las que resultó elegido por el 88% de los votos René García Préval, primer ministro y compañero de exilio del ex padre salesiano.

Los senderos de la política haitiana son sinuosos y complejos, demasiado empinados para quien aspira a transitarlos desde el llano y provisto apenas de una racionalidad lineal y previsible. Aristide volvió al poder en 2001, luego de unas muy cuestionadas elecciones nacionales, más cerca ahora de Cuba y Venezuela que de los Estados Unidos, más interesado en atender las demandas de las mayorías pobres y excluidas que en prestar atención a las exigencias de los tutores coloniales que siempre guiaron los rumbos del país. Sin embargo, no logró realizar nada de esto. La violencia política se extendió a niveles extremos. La crisis económica no dejó de profundizarse y los niveles de desigualdad y miseria se elevaron aún más. Una nueva conspiración volvería a gestarse. Si Aristide había vuelto del exilio con la ayuda estadounidense, con ayuda estadounidense sería desplazado del gobierno y del país en febrero de 2004. El presidente que alguna vez supo sembrar esperanzas marcharía a un nuevo destierro, esta vez a Sudáfrica, y dejaría un vendaval de muertos, rebeliones y enfrentamientos de bandas paramilitares y militares, policiales y parapoliciales, y una población indefensa y sometida a los más brutales atropellos. El país estaba en ruinas, como casi siempre durante el último siglo.

Asumió el poder Boniface Alexandre, juez de la Suprema Corte. El 30 de abril de ese mismo año, el Consejo de Seguridad de la ONU estableció la Misión de Estabilización de las Naciones

Unidas en Haití (MINUSTAH). En mayo de 2006, René García Préal volvió a asumir el debilitado gobierno. Desde entonces, las temporadas de ciclones de 2007 y 2008 azotaron la isla. Los huracanes Noel, Ike, Gustav y Hanna dejaron centenas de muertos. El 12 de enero de 2010, un apocalíptico terremoto destruyó doscientas mil vidas, buena parte de la ya precaria infraestructura nacional y casi todas las esperanzas de poder hacer de Haití una tierra de felicidad y bienestar para los haitianos. En una de sus desorientadas y estupefactas declaraciones públicas después de la tragedia, el presidente Préal sugirió que era mejor que sus conciudadanos abandonaran de una buena vez lo que quedaba del país.

¿Qué pasó con la educación en este período marcado por las dictaduras, las intervenciones externas e internas, la corrupción, la violencia y la miseria, la interminable, honda y dolorosa miseria propinada al pueblo haitiano?

Como mencionamos, la dictadura de Duvalier dejó una herencia de privatización educativa, brutal evidencia de su persistente violación a los derechos humanos, de la militarización del Estado y de la expropiación casi ilimitada de la riqueza nacional. Poco y nada hicieron para revertir esta tendencia las breves administraciones civiles de una democracia siempre tutelada y frágil. Ni siquiera consiguieron revertir las ofensivas de contrarreforma autoritaria que llevaron a cabo las intervenciones militares y el desgobierno de los poderes provisorios que se sucedieron en el país desde mediados de los años ochenta. Con la caída de Duvalier, lejos de consolidarse políticas públicas democráticas y generadoras de un mínimo bienestar para la mayoría de la población excluida, se profundizaron acciones orientadas a “liberalizar” la economía, privatizar los precarios servicios públicos existentes, reducir el gasto social y estimular “alianzas” con el sector privado para dotar al raquítico Estado haitiano de mayor competitividad y dinamismo en la economía regional. Haití, prometían, podría transformarse en la Taiwán del Caribe. De esta forma, las mejoras necesarias en el campo social serían la consecuencia inevitable de la modernización económica, algo que, claro está, nunca ocurrió.

Las políticas nacionales han sido más que limitadas para atender la significativa deuda social existente en el país. La ayuda externa ha navegado entre las recetas inocuas para revertir la crisis, el despilfarro, la corrupción y la inoperancia de la burocracia nacional, así como la ampliación de un endeudamiento externo que Haití conoce desde que tuvo la impertinencia de declarar su independencia, más de doscientos años atrás, y fue, como afirma Eduardo Galeano, “arrojada al basural, por eterno castigo de su dignidad”.

LA EDUCACIÓN EN EL ABISMO

El Censo Nacional de 2006 reveló las carencias de una población de 8,4 millones de personas, casi todas ellas en estado de pobreza extrema. Hoy, con casi diez millones de habitantes, Haití tiene indicadores sociales alarmantes que la posicionan entre las naciones más pobres y desiguales del planeta: altas tasas de mortalidad materna (quinientas veintitrés mujeres mueren por cada cien mil partos); uno de cada ocho niños muere antes de cumplir 5 años y uno de cada catorce, antes de cumplir 1 año; la esperanza de vida es de 59 años para los hombres y de 63 para las mujeres. La tasa de alfabetización de la población adulta no llega al 60% y la cantidad de niños que asiste a un establecimiento educativo no supera el 50%. Más de quinientos mil niños y niñas en edad escolar nunca pisaron una escuela.

La escasez de alimentos y el vaciamiento de la capacidad productiva del país comprometen el desarrollo de la infancia, al colocar a millones de niños en una situación de precariedad extrema por la falta de acceso a los bienes fundamentales para su supervivencia. La desnutrición infantil y la ausencia de prevención médica no sólo se cobran la vida de centenas de niños cada año, sino que también condicionan severamente las oportunidades educativas de aquellos que acceden al sistema escolar. Menos del 75% de los niños y las niñas son vacunados contra la tuberculosis; 53%, contra la difteria y el tétanos; 52%, contra la poliomielitis; 58%, contra el sarampión, y vaya a saber cuán pocos, contra la hepatitis B.

En Haití, los derechos del niño son pisoteados cotidianamente ante la mirada indiferente de sus gobernantes y la incompetencia cómplice de algunos organismos internacionales que, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, han promovido políticas de ajuste que no han hecho otra cosa que profundizar las condiciones de miseria y abandono de los sectores más vulnerables de la población.

La escuela pública es casi inexistente y, como dijimos anteriormente, más del 80% de los niños y las niñas escolarizados asiste a escuelas privadas. Estas, casi siempre, poseen pésimas condiciones de infraestructura y ni siquiera pueden ser reconocidas como establecimientos escolares por los ocasionales visitantes de Puerto Príncipe. En efecto, antes del terremoto, una recorrida por las calles de la ciudad permitía identificar que decenas de escuelas funcionaban en galpones o en el segundo piso de construcciones altamente precarias, entremezcladas con viviendas y negocios, superpuestas, apelmazadas, en ruinas aun antes de que se anunciara que Puerto Príncipe había sido destruida a causa del temblor.

La escuela privada tiene un costo muy alto. Según un informe de la Coordinación Haití-Europa (Louis, 2010), el país gasta menos del 2% de su PBI en educación y el 65% de los gastos educativos son sustentados por las familias haitianas. El costo promedio de una escuela preescolar haitiana ronda los 70 dólares anuales y el de una escuela primaria, 160 dólares. Un valor desmedido en un país con un ingreso medio per cápita de 414 dólares. En otras palabras, enviar a un niño a la escuela primaria consume el 40% de la renta anual promedio de un adulto haitiano, suponiendo que posea algún tipo de ingreso. Considerando que más del 30% de la población no posee empleo formal ni informal, que no existen políticas asistenciales que financien la falta de recursos derivados de la inexistencia de una renta laboral y que sólo el 10% de las escuelas nacionales son públicas, es inevitable reconocer la trágica insignificancia del derecho a la educación para las familias más pobres en Haití.

Por otro lado, al igual que en todos los países latinoamericanos y caribeños, los beneficios educativos, como la riqueza, se distribu-

yen de manera muy desigual. De los niños y las niñas que no asisten a la escuela, casi el 75% pertenece a los dos quintiles más pobres de la población, un dato que se agudiza mucho más en las zonas rurales y, particularmente, en la población femenina.

La reconstrucción de la escuela pública parecería ser una urgencia democrática y un imperativo ético en Haití, aunque no parece haberlo sido para el Banco Mundial, uno de cuyos proyectos antes del terremoto consistía en financiar la matrícula de cien mil niños que cursaban sus estudios en mil escuelas privadas de todo el país. Tampoco, ciertamente, una prioridad del gobierno nacional que, en 2006, gastó la irrisoria suma de 82,9 millones de dólares en el financiamiento educativo público, de los cuales menos de la mitad se destinó a la enseñanza fundamental. Las familias pobres haitianas que no tuvieron la suerte de contar con el subsidio aportado por el Banco Mundial debieron cargar con algo más de los 270 millones de dólares que fueron necesarios para escolarizar a sus hijos e hijas. Un dato espantoso si se considera que más de la mitad de la población sobrevive con menos de 1 dólar diario y casi el 80%, con 2 dólares; el 20% más rico concentra más del 60% de los ingresos nacionales, y el 20% más pobre, apenas el 2%. Dicho de otra forma, mientras el Estado gastó menos del 2% de su PBI en educación, las familias gastaron cerca de 9% del PBI en garantizar la escolaridad de la mitad de los niños y las niñas que asisten a la escuela. La otra mitad, simplemente, no asiste.

El primer país de América Latina que tuvo una ley de escolaridad obligatoria no establece ni garantiza, aún hoy, la gratuidad de la educación en su legislación nacional.

En este marco, el debate acerca de la calidad de la educación, de las condiciones de aprendizaje y educabilidad en las escuelas, de los procedimientos y métodos de instrucción, de los currículos y los libros didácticos puede parecer irrelevante. En Haití se gradúan poco más de trescientos cincuenta docentes por año: ¿puede hablarse aquí de algo parecido a la "formación docente"? Por su parte, el sistema universitario, altamente precario y frágil, produce profesionales que rápidamente abandonan el país, huyendo a República Dominicana y, cuando es posible, a Canadá, los

Estados Unidos o Francia. Casi el 85% de los haitianos con nivel superior de educación ha salido del país durante los últimos años, según datos proporcionados por el Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA).

El enorme abismo que separa el sistema escolar haitiano de los valores y principios democráticos que hacen de la educación un derecho no parece haber sacado del autismo a gobiernos locales y agencias internacionales más proclives a ver la infancia como un mero producto de exportación, destinado a satisfacer las carencias afectivas de solidarias familias extranjeras, que como un colectivo sujeto de derechos plenos y efectivos.

El abandono se nutre de una política indiferente al sufrimiento de miles de niños y niñas que, al igual que su país, son vistos como objeto de saqueo o como chatarra de un naufragio que se hace visible ocasionalmente, apenas cuando la tierra tiembla.

CAOS Y RECONSTRUCCIÓN

El terremoto del 12 de enero de 2010 desbarató la educación haitiana, que ya se encontraba en ruinas. Escombros sobre escombros, destrucción sobre destrucción. El tamaño de los desafíos abiertos es tan enorme como las carencias que se ponían en evidencia desde antes del sismo, silenciadas por los gobiernos locales y la llamada “comunidad internacional” –hoy tan visiblemente conmovida ante la tragedia–.

Durante los días que sucedieron al desastre, un eco resonó tanto en los países industrializados como en vías de industrialización: se abre ahora la posibilidad de una reconstrucción duradera. Sin embargo, para que esto sea posible, no conviene despreciar la experiencia aportada por la mala cooperación que algunos organismos internacionales han ejercido, así como los trágicos errores que siempre ha conllevado militarizar las estrategias de ayuda externa a naciones que han sufrido desastres sociales o naturales. Así las cosas, es necesario estar atentos a las propuestas providenciales que aportarán los sagaces y siempre listos funcionarios de los bancos

solidarios o a las prepotentes acciones de guerra que aportarán ejércitos imperiales más acostumbrados a bombardear naciones periféricas que a reconstruirlas.

Aunque pueda resultar simplista proclamar que las fuerzas de la ONU deben retirarse en forma inmediata del país, sería irresponsable desistir de una evaluación estricta que determine la contribución efectiva de esas fuerzas en la pacificación y la reconstrucción de una nación en ruinas. La educación, una vez más, puede ser la clave desde la cual imaginar la edificación de un futuro de libertad y justicia para este país que iluminó los horizontes de igualdad en nuestro continente al fundar y dar sentido al abolicionismo anticolonial.

Hay que hurgar en los escombros que apiló el trágico terremoto. También en los que había antes que la tierra se pusiera a temblar. Cuando la ONU instaló la MINUSTAH, esta fuerza estaba conformada por seis mil setecientos efectivos militares, mil seiscientos veintidós agentes de policía, quinientos cuarenta y ocho funcionarios internacionales, ciento cincuenta y cuatro voluntarios de las Naciones Unidas y novecientos noventa y cinco funcionarios nacionales. Ningún maestro.

Hay que revisar, evaluar, ponderar con cuidado y con rigor el tenor de la ayuda internacional ofrecida al pueblo haitiano en materia educativa. No sólo porque la tendencia a repetir malas experiencias por parte de los organismos internacionales poco ha ayudado a satisfacer las demandas educativas de los países más pobres, sino también porque buena parte de los recursos destinados a estos programas no suele ser otra cosa que mera pirotecnia propagandística. En 2006, Haití recibía 9 dólares por año de ayuda internacional para la educación básica por cada niño o niña en edad escolar; bastante menos que República Dominicana, que recibía 32 dólares, Nicaragua, que recibía 97, o Guyana, que recibía 52.

Fueron pocos los países que, antes del terremoto, enviaron a Haití algo más que armas, blindados y ropa de batalla. Cuba, como siempre, brindó su ejemplo de solidaridad, aportando más de cuatrocientos médicos y paramédicos, que estaban instalados, trabajando arduamente en el país el 11 de enero, víspera de la tra-

gedia, y que contribuyeron enormemente a socorrer y auxiliar a las víctimas.

Haití precisa ayuda y la precisaba mucho antes del terremoto. Los huracanes y ciclones que asolaron el país pocos años atrás habían destruido cientos de escuelas y no se hizo mucho por ellas. Casi un centenar de niños y niñas murieron al derrumbarse una escuela en Puerto Príncipe en noviembre de 2008. Ese día la tierra no tembló. La escuela se cayó porque, como casi todas, estaba mal construida. La noticia duró pocos días en los periódicos y nadie juntó dinero para ayudar a las familias de las víctimas. Ni siquiera llamó la atención que el nombre de esta escuela fuera La Promesse. Días después, otro edificio escolar se vino abajo. El tema dejó de ser noticia porque, ya lo sabemos, lo que se repite de forma sistemática deja de ser atractivo en materia periodística. Y una vez más, todos ignoramos Haití, ejerciendo nuestra obsesión por el olvido y nuestro habitual desprecio por los más pobres del planeta.

También nos olvidamos de que, gracias a la valerosa acción de un conjunto de organizaciones de mujeres haitianas, los soldados de Sri Lanka que servían a las fuerzas de la ONU fueron expulsados de Haití por sus reiteradas violaciones a niñas indefensas, a quienes se suponía que debían ofrecer protección y seguridad, respeto y dignidad. Nos olvidamos de esas niñas y de las mujeres que valerosamente las defendieron. Myriam Merlet y Magalle Marcellin, dos de esas militantes, dirigentes de las organizaciones feministas que denunciaron el atropello, fueron algunas de las tantas víctimas fatales del terremoto del 12 de enero. ¿Quién defenderá a las niñas haitianas ahora que ellas no están y que nosotros ni siquiera llegamos a olvidarlas porque nunca las recordamos?

La violencia sexual era brutal antes del terremoto, y una de las tantas causas que explicaba el abandono escolar de las niñas haitianas. En marzo de 2008, la Brigada de Protección de Menores contaba en Haití con doce agentes en todo el país. Carecían de vehículos para su movilidad. Una catástrofe humanitaria en una nación donde la violación es y ha sido desde hace mucho tiempo un arma política, donde diecinueve de cada cien niñas que viven

en Puerto Príncipe han sido violadas (Amnistía Internacional, 2008). Una catástrofe humanitaria en un país donde casi la mitad de los hogares tiene como cabeza de familia a una mujer. Una mujer que destina casi todos sus ingresos, cuando los tiene, a permitir que sus hijos vayan a la escuela, sospechando, imaginando, soñando que allí será posible tejer un horizonte de felicidad y prosperidad.

Hay que reconstruir Haití con los haitianos, con sus organizaciones democráticas y populares. Refundar, desde su pueblo y junto a su pueblo, esa nación autónoma que no acabó de nacer porque no la dejaron. La educación puede ser una buena forma de hacerlo.

ACURRUCADAS EN LA ESPERANZA

La madrugada del 13 de enero un llanto estremeció las calles de Puerto Príncipe. Minutos antes hubiera sido absurdo intentar diferenciarlo de entre los miles de llantos que inundaban la ciudad, que bañaban con lágrimas de luto y dolor tanta muerte y tanta destrucción, ese desarraigo absoluto que se cuele por las grietas del alma y de una tierra seca que parece querer vengar todos los crímenes que se cometieron contra ella. En una pequeña tienda de campaña, en una especie de hospital improvisado sobre los escombros de la Cité Soleil, había nacido una niña. Las lágrimas de su madre iluminaban silenciosas el cielo gris de ese pequeño pedazo del mundo, donde se espejan nuestra indiferencia, nuestra impotencia y nuestra obstinación en el olvido. El llanto de la niña reinaba milagroso en las calles de Puerto Príncipe, mientras su madre la abrazaba, todavía marcada por las heridas de los escombros que la habían cubierto hasta hacía algunas pocas horas, en una escuela cercana. “Te llamarás Lu”, le dijo al oído en un *créole* dulce, amoroso. La enfermera brasileña que había asistido el parto cerró los ojos y rogó no volver a llorar desconsoladamente otra vez. La niña llevaría su nombre como forma de agradecimiento. Así lo había prometido su madre. Y allí estaban ellas,

abrazadas, acurrucadas, fundidas en sus lágrimas de amor y en la esperanza de un futuro que, como su patria querida, también estaba naciendo.

Haití: una vez más, pese a todo, la utopía.

6. Adoquines y anclas El hambre de saber y los saberes del hambre

El aire acondicionado del aeropuerto de Río de Janeiro parecía programado por el responsable del calentamiento global. Por momentos, me sentía como un expedicionario en la Antártida. Después, como un legionario que atraviesa el Sahara. Se trata de un irreparable defecto en el termostato, sentenció resignado un señor de baja estatura, en cuyo cuello regordete los surcos de transpiración formaban caprichosas estalactitas.

Como si esto fuera poco, mi vuelo estaba atrasado. En la maleta de mano cargaba varios libros que debía leer y revisar, pero la pereza me dominaba. Resignado y vencido por la somnolencia, fui casi instintivamente al puesto de venta de revistas. Traté de interesarme en el nuevo número de la *National Geographic* y, aunque hice un gran esfuerzo, no lo conseguí. Pensé en llevarme *Men's Health*, que prometía enseñar cómo decirle "chau" a la barriga y develar los secretos para lograr unos bíceps torneados y vigorosos, pero tampoco llegó a conquistar mi corazón de atleta devaluado. Me detuve en *Vida Simple*, una de mis predilectas, que aseguraba que con ejercicios de cinco minutos diarios podría combinar relax, placer y bienestar, y aumentar mi salario sin abandonar la actitud zen. Fue, sin embargo, la revista *Época*, de información general, la que despertó mi interés con una portada alegre y colorida en la que un niño pensante y soñador se apoyaba sobre un libro abierto exactamente por la mitad: "El secreto de los buenos alumnos. Cómo ellos se sacan buenas notas (sin ser superdotados)". "Esto sí que me interesa", pensé.

Al pagar, la señorita de la caja me recomendó que comprara un libro que estaba teniendo mucho éxito y seguramente me iba a interesar: *Los siete hábitos de los adolescentes altamente eficaces*. "Una

obra pequeña”, me dijo, mostrándome algo que parecía una libretita y, en rigor, ella llamaba “libro”. “Ya lo creo”, respondí resignado, “es justo lo que estoy necesitando”. “Le va a gustar”, prometió la joven sonriendo satisfecha, quizá por creer que había descubierto mi perfil de lector.

Los eternos minutos que precedieron al despegue del avión fueron de gran angustia. Sabía que debía releer uno de los excelentes capítulos de *Los efectos de la educación*, obra inspiradora de Christian Baudelot y François Leclerq. Sin embargo, mi corazón pedía a gritos dedicar el viaje a disfrutar los secretos de los buenos alumnos y a conocer los hábitos de los jóvenes eficaces. Al embarcar, y mientras aún me debatía entre la asnería y la responsabilidad analítica, una azafata propinó el golpe mortal al pensamiento crítico:

—¿Quiere una revista? —me preguntó.

Antes de que le respondiera, puso en mis manos un pesado ejemplar de *Capital*, publicación española dedicada a los negocios y a las nuevas tendencias del mundo empresarial. La nota de tapa sentenciaba: “Atrévete a comer el mundo”.

Mi viaje estaba resuelto. La teoría crítica, una vez más, había perdido la batalla.

LECTURAS

Comencé por la revista *Época* y su recorrido por los misterios que explican por qué algunos alumnos triunfan y otros fracasan estrepitosamente en su vida escolar. Como no podía ser de otra forma, la nota central era extensa, repleta de lugares comunes y de fotos de niños y jóvenes sonrientes. “Todo padre sueña con que a su hijo le vaya bien en la escuela” (*Época*, 2010), una evidencia que justificaba el motivo del reportaje, según su perspicaz autora. Para ser un buen alumno hay que saber ciertas cosas, dominar ciertos hábitos, ejercitar ciertas aptitudes y despojarse de otras. Ser un buen alumno significa saber seguir ciertas reglas, para ser más precisos, ocho, que, naturalmente, la nota se proponía revelar: re-

cibir incentivos, disfrutar del aprendizaje, tener orgullo de los buenos resultados, resistir a las frustraciones, tener el pensamiento libre, inspirarse en alguien exitoso, tener planes para cambiar el mundo, ser un competidor nato. Nada nuevo bajo el sol, es verdad, aunque a mí no dejaba de sorprenderme la enorme capacidad periodística de trivialización de la vida escolar y el contundente efecto normativo que suelen tener estos recetarios, sin otro fundamento que la eficacia de un rosario de tonterías aparentemente verdaderas a fuerza de su infinita repetición. Yo mismo, sin ir más lejos, aún conociendo el engaño, en dos o tres oportunidades debí reprimir el deseo de constatar si mi hijo Mateo, a punto de iniciar su adolescencia, disponía de estas cualidades, en apariencia tan bien justificadas y ponderadas.

Por algún motivo, la regla “ser un competidor nato” me impresionó más que cualquier otra. Probablemente se debiera al caso que elegía la sagaz periodista para ilustrar el tema: el relato de un padre que llamó a sus hijos trillizos, acaso antes de imaginar que serían inteligentes, Joeverton, Joemerson y Joebert. Gracias al entrenamiento diario, fueron merecedores de varias medallas en las Olimpiadas Brasileñas de Matemática, luego de competir entre sí por los primeros lugares, habilidad que habían aprendido al enfrentarse, rivalizar y disputar por todo lo que los unía y desunía en la vida cotidiana, incluso por el trofeo de ver quién terminaba primero la leche chocolatada. En la nota, Joeverton, Joemerson y Joebert manifestaban querer ser ingenieros. El papá, orgulloso, expresaba que su esfuerzo había valido la pena.

Terminada la lectura del inventario de secretos de los alumnos exitosos, asumí el riesgo de introducirme en el universo de los adolescentes eficaces. El libro resultó mucho más banal de lo que imaginaba, y aunque eso era insoslayable, no dejó de parecerme instructivo. Su autor, Sean Covey, resultó ser el hijo de un renombrado consultor empresarial, cuyo mérito había sido publicar, algunos años atrás, una obra con el mismo título, aunque dirigida a ejecutivos, es decir, a adultos. El joven Sean, quizás al ver que el oficio de escritor implicaba una inteligencia limitada y una capacidad de inventiva cercana a lo mediocre, había decidido escribir esa pequeña obra, destinada a ayudar a los jóvenes de todas las

culturas a ser mejores en todo, particularmente, en el aprovechamiento de sus potencialidades empresariales y su casi siempre adormecida vocación de *entrepreneurs*. La primera recomendación del pequeño volumen me dejó pasmado: “Crea tu propia cuenta bancaria personal” (Covey, 2009). Se trataba, sin embargo, de una metáfora, si es que la metáfora puede ser un recurso utilizado en un libro destinado a empresarios en formación, escrito por un autor de módico apego a la creatividad. “Abrir una cuenta bancaria personal” significa, según explicaba el aspirante a gurú juvenil, crear hábitos que nos hagan eficaces, invirtiendo en nosotros mismos como triunfadores y buenos ahorristas de capacidad competitiva, superadores de la adversidad, para depositarlos todos los días en una especie de cofre de ganancias íntimas: nuestra personalidad. Formar individuos “ganadores” supone estimular los valores y sentidos que modelan hábitos competitivos y productivos, mediante los cuales y gracias a los cuales es posible triunfar en la vida.

Terminé el libro más rápido que lo imaginado ya que, aunque era bastante breve, incluía al final diez páginas en blanco, destinadas a anotar ideas relevantes y eficaces. Como no se me ocurrió ninguna, decidí pasar a mi tercera obra de divertimento aéreo: la revista *Capital*, que me invitaba a comer el mundo de manera atrevida.

Confieso que, aunque me sentí un poco decepcionado, la publicación me resultó de gran interés. La nota central no era sobre gastronomía ni sobre viajes culinarios, sino sobre la voracidad de un conjunto de empresas españolas que, sin miedo al riesgo y dispuestas a vencer en los mercados más complejos y competitivos, salieron a “comerse el mundo”, y así ganaron posiciones destacadas en sus respectivas áreas, además de abultadas ganancias. Mi contrariedad aumentó al observar que casi todos los mercados competitivos que mencionaba la nota eran latinoamericanos, un verdadero reconocimiento a nuestras castigadas economías, digámoslo sin matices, especialmente viniendo de una publicación de negocios del primer mundo. Los méritos, no obstante, se atribuían a las virtudes de aquellas empresas que habían sabido ejercer su glotonería con inteligencia, mucho más que al dinamismo de

los mercados devorados por ellas (Capital, 2010). De allí que en ningún caso se mencionaran las condiciones que habían hecho posible el ejercicio de esa voracidad competitiva por parte de las empresas líderes españolas –como la destrucción del aparato estatal en buena parte de los países latinoamericanos, las privatizaciones, la corrupción existente, la desindustrialización, el bajísimo costo de la fuerza de trabajo local y la fragilidad de las normas jurídicas nacionales–. Ahora bien, nuevamente y desde otro enfoque, el tema era el mismo: en la vida moderna triunfa el que se lo propone. Todo es una cuestión de normas y hábitos de competencia, de saber arriesgarse, invertir en uno mismo, esforzarse y desplegar toda la voracidad triunfadora que nos lleva no sólo a ser alguien en la vida, sino a ser los mejores. El medio, el entorno, suele ser un detalle; lo que importa son las capacidades individuales que nos preparan para enfrentarlo y vencer.

Las tres publicaciones hablaban de lo mismo e incluso usaban las mismas imágenes deportivas, tan frecuentes en este tipo de literatura: “ganar la carrera”, “salir en cualquier lugar, pero llegar primero”, “remar contra la corriente”, “ser veloz y estar siempre atento”.

Mientras descansaba de tanta lectura atlética, me llamó la atención haberme sorprendido por el trivial descubrimiento de la semejanza en los temas tratados. En definitiva, la recurrencia al argumento competitivo es algo que, quienes transitamos por el mundo de la educación, conocemos bien y, con habitual insistencia, lo promovemos entre nuestros alumnos al jerarquizarlos y ordenarlos por calificaciones o atributos que disponemos con cierta arbitrariedad. También nosotros, los trabajadores del campo educativo, experimentamos la competencia al someternos a diario a mecanismos de categorización que nos ordenan por escalafones de superioridad, según nuestra capacidad productiva o nuestra mayor o menor formación, ubicándonos en *rankings* de la más diversa naturaleza, segmentados y organizados, encajados y divididos. Una práctica que, por cierto, los gobiernos adoptan hasta la exasperación burocrática, en arrebatos alucinados de una furia clasificatoria bastante poco imaginativa: primero los primeros, últimos los últimos. Hacerlo es fácil: los que obtienen notas más al-

tas, arriba; los que se sacan notas más bajas, abajo. Pruebas de aquí, pruebas de allá. Agencias especializadas y burócratas con cara de listos que, aunque nunca alcanzarían los niveles deseados si fueran evaluados, regla en mano amenazan a docentes y alumnos en nombre de la eficacia y la productividad académicas. Competir para ganar, ganar para sobrevivir. Desde que se entra hasta que se sale del sistema educativo, uno aprende que su lugar dependerá de la capacidad de competir que tenga y de cómo la ejerza contra sus semejantes. A esto obedece el éxito de lo que algunos llaman inteligencia.

“Así es la vida escolar”, pensaba a diez mil metros de altura. ¿Por qué habría de sorprenderme que estas tres publicaciones insistieran en el asunto?

La llegada de la comida y la decisión de la señora sentada delante de mí de reclinar el respaldo de su asiento hasta clavármelo en la quijada me dejaron definitivamente inmovilizado. Ya no conseguía leer y respiraba con dificultad. Pensé que lo mejor sería reflexionar sobre el asunto. ¿Qué era lo que me sorprendía y molestaba de esas revistas que tan generosamente me habían rescatado del tedio?

En general, cuando criticamos el frenesí competitivo que ha inundado los corazones, las mentes y los reglamentos del sistema escolar, solemos recurrir a estudios que muestran las penosas consecuencias generadas por los procesos de evaluación que, basados en supuestas dinámicas competitivas, individuales o interinstitucionales, permiten distribuir beneficios, estímulos o premios a los vencedores, y castigar a los perdedores. La crítica a los sistemas competitivos, dentro y fuera del aula, se centra en evidencias acerca de los cuestionables o injustos resultados que generan. Sin embargo, poco se insiste en una evidencia de carácter general, esto es, que la competencia suele partir de un mito originario, una invención, una ficción que asume la fuerza de un saber social de significativa relevancia y alcance: la presunción de un estado de igualdad originaria. Al respecto, se esgrimen diversos argumentos que justifican esta aparente igualdad de puntos de partida. Por un lado, se afirma que los seres humanos son lo que han sabido hacer de sí mismos. En otras palabras, cada uno es lo que

ha conseguido acumular en su cuenta bancaria personal, citando al imaginativo Sean Covey. La vertiente *egoísta* de esta interpretación supone que cada uno debe buscar por sus propios medios los valores que depositará en esa caja de ahorros e inversión. La *solidaria* indica que hay que ayudar a los que menos tienen para que puedan depositar más valores y hábitos en sus propias cuentas personales, a fin de superar el infortunio que produce haber nacido en una cuna plebeya. Del mismo modo, y de manera menos prometeica, se afirma que la igualdad de puntos de partida se origina en el hecho de que es imposible determinar, por razones voluntarias, desde dónde parte cada uno. Unos nacen ricos; otros, pobres; unos, inteligentes; otros, no tanto. Lo cierto es que, desde este punto de vista, la competencia se justifica porque partimos de una *inocencia de génesis* que nos exime de cualquier responsabilidad ante el infortunio de los que nacieron sin otro patrimonio que la desgracia.

Es en este marco que las metáforas deportivas encajan como un guante a medida. No deja de resultar gráfico y aleccionador el mensaje que apela a comparar la vida social o educativa con una maratón olímpica: todos parten del mismo sitio y, siendo portadores de sus propios atributos, unos llegan primero y otros, después; unos llegan a tiempo y otros, simplemente, no llegan. La vida, en definitiva, es así. Y como así funciona, no debe sorprender que los ganadores sean recordados y celebrados, mientras los perdedores se diluyen en el horizonte repulsivo de la mediocridad ajena.

La competencia es un ardid, una treta, un dispositivo para clasificar lo que ya viene organizado de "fábrica", por decirlo de alguna manera. No es una práctica que ejercemos. Es una práctica que *nos ejercen* para enseñarnos quiénes somos y dónde estamos. Para explicarnos de dónde venimos y hasta dónde podremos tener la ilusión de llegar.

La competencia se forma por el estímulo de hábitos y capacidades, de sentidos y signos que configuran el *habitus* triunfador en un conjunto de sujetos portadores de privilegios y virtudes que nada tienen que ver con su inteligencia o su esfuerzo personal, al mismo tiempo que modela las conciencias de aquellos que deberán pensar que si no tuvieron éxito en la vida o en la escuela ha

sido por su propia culpa o incapacidad. Sólo reconocen los méritos y las virtudes de la competencia los que, ejerciéndola, obtienen beneficios y posiciones inmunes a la adversidad gracias a ella. A los “no competitivos”, la competencia suele resultarles mucho menos generosa; su sentido se les descarga sobre las espaldas como un atributo descalificador y humillante, como una aspiración imposible de alcanzar, aun cuando no dejen de esforzarse en abrir cuentas bancarias personales para depositar sus depreciadas y despreciadas virtudes.

La competencia es, en suma, un dispositivo disciplinador de corazones y mentes. Una institución que se ha inventado para justificar la arbitrariedad de los poderosos y la resignación de los oprimidos. Un pretexto para modelar la frustración y la vergüenza de los derrotados, que viste de promesa su fracaso: algún día también les tocará a ellos, quizá cuando aprendan a “comerse el mundo”. La competencia es una ficción doctrinaria, destinada a presentar un horizonte inalcanzable para los derrotados y una coartada eficaz para los portadores de los atributos que diferencian a la nobleza de los siervos de la gleba. Es el soporte donde se escribe el guión de un cuento de hadas. Un cuento en el que los buenos, limpios y bellos triunfan, y los malos, sucios y feos fracasan, porque se lo merecen. La competencia libre es “un oxímoron”, diría mi amigo Estanislao Antelo. Es “una mentira espantosa”, diría mi tía Nérida, que nunca leyó a los griegos.

Y lo es porque no hay punto de partida común, ni libertad de elección. Lo es porque todo punto de llegada es arbitrario y sólo justo para los que asumen la potestad de escribir sus propias teorías acerca de la justicia.

Tal vez esté exagerando porque me falta el aire, la señora de adelante ronca y el joven que tengo a mi lado no deja de mover la rodilla al ritmo de las obras completas de Calle 13 que exceden las fronteras de su iPod. Pienso que la competencia es exactamente eso: ponerse en la fila, esperar un asiento y rezar para que a uno le toque la salida de emergencia. O viajar en clase ejecutiva.

¿Me estaré radicalizando, a contrapelo de mi edad?

Quizá.

HAMBRE

Pocas horas antes de partir había estado leyendo el excelente informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2009. Crisis económicas: repercusiones y enseñanzas extraídas* (WFP-FAO, 2009a). En él se estima que hay cerca de mil veinte millones de personas subnutridas en el planeta, lo que ha significado un agravamiento de enorme magnitud respecto de la ya delicada situación de las últimas décadas, como producto de la reciente crisis económica global. Desde comienzos de los años setenta, no había tantas personas hambrientas en el mundo. La inseguridad alimentaria se ha agravado y los pobres la sufren de manera cada vez más extrema, porque se reduce la diversidad de sus dietas, se ven privados del acceso a alimentos de calidad y a necesidades esenciales como la educación y la salud. El informe de la FAO sostiene que la inseguridad alimentaria aumentará significativamente a largo plazo, que la mortalidad infantil crecerá y que las niñas se verán más afectadas que los niños.

El mundo, al menos desde este punto de vista, ha empeorado. Durante la última década, el hambre no ha dejado de crecer y la crisis económica internacional no ha hecho más que empeorar las cosas. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio se vuelven cada vez más distantes en un mundo donde el número de hambrientos se distribuye de forma tan desigual como la riqueza. Aun en los países más pobres, los efectos del hambre y la subnutrición se sentirán de forma diferente:

La crisis económica afectará negativamente a amplios segmentos de la población de los países en desarrollo. La situación de las personas que se vieron más perjudicadas por el aumento de los precios de los alimentos (la población rural sin tierras, los hogares a cargo de mujeres y las personas pobres del medio urbano) es en particular precaria, debido a que ya se han acercado o han alcanzado, en muchos casos, el límite de su capacidad para hacer frente a la situación en el contexto de la

crisis alimentaria. Entre estos grupos, las personas pobres del medio urbano son las que podrán experimentar los problemas más graves, debido a que es más probable que la menor demanda de exportaciones y la menor inversión extranjera directa provoquen una reducción de la tasa de empleo en las zonas urbanas, que están más estrechamente relacionadas con los mercados mundiales que las zonas rurales. Sin embargo, las zonas rurales tampoco serán ajenas a los efectos: el aumento del desempleo ha provocado el retorno de migrantes de las zonas urbanas a las rurales, lo que obliga a las personas pobres del medio rural a compartir la carga en muchos casos. En algunos países, la caída de los precios de algunos cultivos hará aún más pesada dicha carga (WFP-FAO, 2009a: 10-11).

Las afirmaciones de la FAO son elocuentes, considerando que, en 1996, dirigentes de todo el mundo se reunieron en la Cumbre Mundial sobre la Alimentación decididos a sentar las bases de una lucha implacable contra el hambre, con el propósito de reducir a la mitad el número de personas subnutridas hasta el año 2015. Una meta hoy sepultada tras las evidencias de una crisis que preocupa a todos, pero que ataca de forma mucho más virulenta a los más pobres. No habrá menos subnutridos en 2015. Probablemente habrá más.

El hambre produce pobreza y la pobreza, hambre. Cuando se compara el informe 2006 de la FAO, elaborado a diez años de la Cumbre, con el de 2009, se observa el agravamiento de la situación mundial y, particularmente, el de los países más pobres. (WFP-FAO, 2006a y 2009a).

En América Latina y el Caribe, el panorama no es menos dramático. A pesar de los avances de los últimos años, en que algunos países han asumido como prioritaria la lucha contra el hambre, se manifiesta una regresión alarmante en la región, con cincuenta y tres millones de personas subnutridas, cifra similar a la de comienzos de los años noventa, en pleno auge de las reformas neoliberales. El continente en su conjunto presenta tendencias nega-

tivas con relación a las metas de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación y a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, más allá de avances significativos en países como Brasil, Ecuador, Bolivia, Venezuela, la Argentina y Uruguay. No obstante, como producto de la herencia histórica y de las actuales condiciones de la crisis mundial, la inseguridad alimentaria crece en la región. Esto significa, según la definición de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación, que las personas no “tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos, a fin de llevar una vida sana”. Amartya Sen (1997) ha destacado con elocuencia el papel que ejercen los mercados en la aparición y la multiplicación de las hambrunas, al indicar cómo, en los períodos de crisis, el derecho a la alimentación se ve amenazado por diversos factores que amplían los riesgos de fuertes crisis alimentarias. Hoy nos encontramos en una de ellas.

¿Y qué tiene esto que ver con la competencia, con la educación, con los aviones, los buenos alumnos y los adolescentes eficaces?

En primer lugar, debemos reconocer que los estudios sobre el hambre en el campo educativo son ciertamente escasos. Una evidencia que no deja de llamar la atención, considerando que los niveles de crecimiento de las tasas de escolarización y los significativos aumentos de la esperanza de vida educativa en América Latina y el Caribe han implicado el acceso al sistema escolar de un sector de la población que sufre las consecuencias de la subalimentación y la desnutrición, un sector que antes no accedía a la escuela y que ahora sí lo hace. El hambre impedía hasta hace relativamente poco la escolarización de los niños más pobres. Hoy, en muchos países de América Latina y el Caribe, el hambre es una de las razones que justifican la necesidad de asistir a una escuela pública para los sectores populares.

Antes de continuar, quizá sea necesaria una precisión conceptual. La desnutrición se reconoce en la insuficiencia moderada o grave de la talla con respecto a la edad, un retardo en el crecimiento que deriva no de patrones biológicos predefinidos sino de carencias nutricionales que tienen gran incidencia en el crecimiento físico e intelectual de los sujetos. Se llama a esto “desnu-

trición crónica” y “su gravedad estriba en que acumula las consecuencias de la alimentación y la nutrición deficientes durante los años más críticos del desarrollo físico y psicomotor de los niños, por lo que sus efectos negativos son en gran medida irreversibles. Esta carencia constituye uno de los principales mecanismos de transmisión intergeneracional de la pobreza y de la desigualdad” (CEPAL, 2003: 85).

Países como Haití poseen casi un 60% de su población en estado de desnutrición crónica; Nicaragua, casi el 30%; Guatemala, el 25%; Bolivia, el 23% y Paraguay, el 14%. En América Latina, el 21% de los niños y niñas presenta este síndrome.

Resulta evidente que, en América Latina y el Caribe, el importante aumento en las tasas de escolarización ha sido posible por la incorporación a la escuela de niños y niñas en situación de pobreza extrema, muchos de ellos subnutridos o desnutridos. De este modo, la exclusión escolar, que se basaba en el principio general de dejar afuera a los niños más pobres, se ha modificado notablemente al admitir a un sector de la infancia cuya situación estructural no ha cambiado —continúa siendo pobre—, pero ahora accede a la escuela. Dos cuestiones son, en este sentido, significativas. Por un lado, la escuela ha comenzado a recibir a una población que, además de sus necesidades educativas, también posee insatisfechas sus necesidades alimentarias. Por otro, la escuela ha pasado a ser, en muchos países latinoamericanos y caribeños, la principal agencia de alimentación de la infancia después de la familia. La institución donde se promete satisfacer el hambre de saber, en las barriadas más pobres, en las periferias urbanas, allí donde viven los excluidos de derechos humanos y justicia social, aspira a satisfacer el hambre a secas.

No pretendo entrar en la discusión acerca de la pertinencia o no de que la escuela pública tenga como una de sus principales funciones la alimentación de la infancia. Considero que las críticas que derivan de una supuesta pérdida de la función pedagógica de la escuela ante su protagonismo “asistencialista” suelen partir de argumentos generalmente ingenuos y, en el peor de los casos, cínicos. No tengo capacidad para evaluar si está “bien” o “mal” que la escuela haga esto y si, en el socialismo del siglo XXI,

debería o no hacerlo. Creo que si la escuela pública y sus maestros no cumplieran con este papel, miles de niñas y niños latinoamericanos vivirían hoy en peores condiciones. Con esto alcanza para rendirle a la escuela, una vez más, nuestro solidario respeto.

El acceso a la escuela de niños subnutridos o con desnutrición crónica ha planteado numerosos desafíos al proceso de escolaridad. Educar a la infancia es siempre un proceso altamente sofisticado y que requiere un conocimiento especializado de gran complejidad, aunque los tecnócratas y educadores de autoayuda se empeñen en decir lo contrario. Educar a un niño o una niña, en cualquier circunstancia, implica mucho más que sensibilidad y amor hacia los demás. Educar a un niño o una niña con hambre redobla el desafío.

Cuando los gobiernos latinoamericanos y caribeños muestran orgullosos sus estadísticas de crecimiento educativo, suelen olvidarse de mencionar que el hambre no ha disminuido en sus países, sino que, en algunos casos, ha aumentado. Es verdad que hay más niños en las escuelas, pero son niños que tienen hambre y por eso sufren condicionamientos que interfieren en sus aprendizajes. No se trata, por lo tanto, de una estadística que deba servir para ilustrar folletos que se distribuirán en eventos internacionales, sino de un llamado de atención a los responsables de los sistemas escolares. Las escuelas latinoamericanas y caribeñas albergan a millares de niños que tienen hambre. Hambre de dolor en el estómago y en la cabeza. Hambre de cuerpo cansado y de mirada esquiva, clavada en el piso. Hambre de tristeza profunda, de incomprensión y abandono. Hambre, sólo eso, hambre infinita de comida. De comida negada, como los derechos, como la dignidad.

En Ecuador, un país que hoy transita un proceso de cambios democráticos profundos, el 25,6% de niños menores de 5 años sufre desnutrición crónica. Un dato que oculta enormes disparidades regionales. En el sector rural, por ejemplo, casi el 36% de los niños y niñas ecuatorianos sufre desnutrición crónica. Gran parte de ellos no asistirá a la educación infantil, aunque sí aparecerá en los índices de acceso a la escuela primaria. Llegarán allí, al sistema escolar, para competir, ahorrar e invertir hábitos competitivos en

su cuenta bancaria personal, volverse jóvenes eficientes, buenos alumnos y, si *diosito* quiere, algún día, devorarse el mundo.

Pero *diosito* no quiere.

Para muchos latinoamericanos, la experiencia de la infancia es la vivencia del hambre, el momento en que aprenden cuál es su lugar en el mundo.

Llama la atención, pues, que los educadores no se interesen por este tipo de asuntos teóricos. En rigor, se trata de un tema con poco prestigio en las ciencias sociales. No resulta extraño, entonces, que uno de los principales intelectuales latinoamericanos del siglo XX, Josué de Castro, autor de la inmensa obra, *Geopolítica del hambre* (1946), siga siendo desconocido en las instituciones universitarias de nuestra región y del mundo. La obra de Josué de Castro constituye un poderoso alegato en defensa del derecho a la alimentación, así como un estudio sobre las condiciones históricas y políticas que producen las estructuras del hambre en nuestros países periféricos.

Antes, la escuela latinoamericana veía el hambre a la distancia, se abstenía con indiferencia de considerar sus causas y condiciones. Se abstraía, indolente, ante sus consecuencias. El hambre no era un problema pedagógico porque los niños con hambre no llegaban a la escuela. Hoy, con más del 90% de tasas de escolarización y casi el 21% de niños con desnutrición crónica, el hambre edifica la escuela. Y la interpela con la misma impertinencia con que amenaza la felicidad de la infancia. Hambre intensa, aguda, el hambre de morir de hambre mata a miles de niños y niñas en América Latina y el Caribe. El hambre crónica mata a la infancia, la despedaza. Y entra en la escuela, enseñoreada en su prepotencia y su arbitrariedad.

¿Cómo es posible dedicarse a la educación sin comprender cómo funciona el hambre? No lo sé, pero trato de recordar cuándo estudié el asunto en mis años de formación universitaria y no lo logro. Trato de recordar si lo he estudiado alguna vez, y me falla la memoria.

Reviso mis notas. Trato en vano de encontrar pistas.

Encuentro un informe aleccionador: *Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006. El hambre y el aprendizaje*. Dice al respecto:

- La nutrición durante el embarazo y los dos primeros años de vida determina, en gran medida, la futura capacidad intelectual del individuo.
- El hambre mantiene alejados a los niños y las niñas de la escuela y limita su capacidad de concentración una vez escolarizados.
- Los adultos que padecen hambre no pueden aprovechar las oportunidades de aprendizaje y, por consiguiente, transmiten el hambre a la generación siguiente (WFP-FAO, 2006b).

El informe también muestra el enorme potencial del aprendizaje y de la escolarización para revertir los efectos del hambre. Insiste en que todo esto depende de decisiones políticas. No atribuye la responsabilidad a los maestros que enfrentan esta difícil situación.

Respiro aliviado.

Vuelvo al *Mapa de la desnutrición crónica en el Ecuador* (MCDSE-PMA, 2010). Allí, al igual que en muchos otros informes sobre la materia, se hace referencia al “hambre oculta”, una deficiencia imperceptible para quienes toman las decisiones políticas, pero no para quienes la sufren. Remite a la falta de hierro, vitamina A, yodo, ácido fólico y zinc en las madres y sus hijos, cuando son pobres. En Ecuador, cerca del 40% de los niños con menos de 24 meses de edad tiene anemia. Un porcentaje análogo de embarazadas anémicas dará a luz en los próximos meses. Son niños y niñas que guardan su anemia en la cuenta bancaria personal que les prometen los escritores de pacotilla.

¿Qué hay que saber para educar a un niño o una niña con hambre oculta?

No lo sé. Seguramente, casi nada de lo que se le enseña a un joven al comienzo del magisterio. Hay, en América Latina, nueve millones de niños menores de 5 años que pronto entrarán en la escuela y que padecen desnutrición crónica. Además de ellos, se estima que hay nueve millones de niños que están en riesgo de desnutrirse de forma severa. Son dieciocho millones de niños y niñas que nos interpelan con sus rostros de infancia perdida, de ausencia y necesidad. Niños y niñas que ya están en la escuela o quieren acceder a ella. Quizá sospechen que allí encontrarán

maestros dispuestos a protegerlos. Ellos, los niños y las niñas más pobres, sí saben que la protección y el buen recibimiento son importantes, que el abrazo, a veces torpe y temeroso, es la expresión de un respeto que casi siempre se les ha negado. Es verdad, tienen hambre de comida y de otras cosas que la escuela podrá darles.

La escuela pública puede educar a los niños con hambre, además de alimentarlos. Sin embargo, para hacerlo, precisa de recursos, condiciones, infraestructura, apoyo, capacidades y esfuerzos combinados, además de una enorme dedicación y voluntad política por parte de los gobiernos. Afirmar que los niños con hambre no pueden ser educados es una forma de justificar y ampliar aún más su exclusión. El problema es que las escuelas a las que concurren suelen ser las que tienen menos recursos, peores condiciones, deficiente infraestructura, casi ningún apoyo; donde se ignoran las formas de organización de las comunidades –su experiencia local y sus saberes– y donde los esfuerzos se pulverizan por un permanente desperdicio de la experiencia pedagógica de quienes allí trabajan. Son las escuelas olvidadas, perdidas, aquellas a las que la única *voluntad* política que se les concede es la del desprecio y la indiferencia.

Dieciocho millones de niños y niñas pasarán hambre en América Latina y el Caribe hoy por la noche y soñarán con ir a la escuela, la única institución pública que cada día, cuando termina la madrugada, abre sus puertas para recibirlos. Y prometerles un mundo mejor.

¿Competencia? Deberíamos preguntarnos cómo ha sido posible que confiáramos en que algo parecido a la “competencia” puede explicar nuestra posición en el mundo y nuestros resultados en la escuela. Al menos aquí, en América Latina y el Caribe, un continente donde más de cincuenta millones de personas inician su jornada con hambre, dieciocho millones de ellas con menos de 12 años. Para algunos, “competir” resulta fácil. Para otros, enormemente difícil. Para algunos, la competencia es una plataforma que les permite desplegar todo su potencial productivo y sus dotes intelectuales en apariencia naturales. Para otros, es una puerta que se cierra de manera indiferente y brutal, aplastándolos contra la habitual disciplina de la frustración y el fracaso. A algu-

nos, la competencia les permite enorgullecerse y alimenta vanidades cuyo origen suele atribuirse al talento y al esfuerzo. A otros, los acostumbra a la disciplina de la resignación y la vergüenza. Algunos justifican sus posiciones competitivas como resultado del mérito y la perseverancia. Otros las atribuyen a su escasa inteligencia o a la desgracia.

A nadie le parecería *justo* que antes de iniciar una carrera se le aten adoquines a los cordones de las zapatillas. Nadie, en su sano juicio, podría aceptar que es *libre* una competencia de natación en la que unos nadan con la más alta tecnología en trajes de neopreno y a otros se les cuelgan anclas del cuello, proponiéndoles que, cuando quieran, inicien la prueba.

Adoquines y anclas. Justicia y libertad. No hay "sano juicio" que pueda juntarlos. Simplemente porque los más poderosos, como siempre, hacen trampa antes de empezar a competir.

DOLOR

Del conocimiento nace el combate, del combate, la libertad y las condiciones materiales de la búsqueda de la felicidad (Ziegler, 2006: 20).

Me intriga por qué el hambre suele no ser un problema analítico relevante en los magisterios y las universidades donde se forman maestros y maestras. Entiendo que no lo sea para los que se ocupan de identificar los secretos de los buenos alumnos, de los adolescentes eficaces y de las empresas competitivas. No me parece que las mismas razones justifiquen que despreciemos el asunto quienes decimos defender a la escuela pública y las políticas educativas democráticas.

En algo hemos fallado.

Leo y releo algunos textos que mucho ayudan a comprender las razones de nuestra inseguridad alimentaria: Raj Patel (2008); Silvia Federici (Haiven, 2009); Amartya Sen (1997); Altwater y Mahnkopf (2002); Vandana Shiva (1998), y el reciente y

provocativo *Lo que hay que tragar*, de Gustavo Duch (2010). Sin olvidar los aportes de la vasta obra de Jean Ziegler (2006), uno de los autores que más radical y comprometidamente ha denunciado las consecuencias del hambre en el mundo, en particular, su relación con la deuda externa de los países más pobres y con las políticas imperiales de la nueva economía mundial. Dice Ziegler:

La matanza por desnutrición y por hambre de millones de seres humanos es el principal escándalo que inaugura el tercer milenio. Es un absurdo, una infamia que ninguna razón podría justificar ni ninguna política legitimar. Se trata de un crimen contra la humanidad indefinidamente repetido. En este momento, cada cinco segundos, un niño de menos de 10 años muere de hambre o de enfermedades relacionadas con la malnutrición. [...] El hambre significa sufrimientos agudos del cuerpo, debilitamiento de las capacidades motrices y mentales, exclusión de la vida activa, marginación social, angustia por el futuro, pérdida de autonomía económica. Su resultado es la muerte. [...] Es el hambre la principal causa de muerte en nuestro planeta (Ziegler, 2006: 101-102).

Creo, sin embargo, que las razones de nuestra parsimonia ante el hambre y sus efectos en la educación no pueden agotarse en las informadas y bien fundamentadas denuncias de estos autores.

La escuela pública es hoy la principal agencia de alimentación de la infancia después de la familia. De esto depende la vida de millares de niños y niñas en todo el planeta. ¿Por qué, entonces, no dejan de atacarla y condenarla? ¿Por qué los maestros, que enfrentan todos los días este desafío, muchas veces desorientados y sin las herramientas adecuadas, no hacen sino recibir críticas y desprecio por parte de griegos y troyanos? ¿Por qué, si la escuela es la única institución pública que se ha hecho cargo del problema, se descarga sobre ella la munición pesada del descrédito y la humillación?

Ya librado del tormento del avión, camino por las calles de Madrid en una primavera fría y brillante. Pienso en el asunto y busco alguna respuesta en una pequeña librería del barrio de Chueca. Tropiezo con el último libro de Judith Butler, *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Lo devoro casi en una noche.

Butler sostiene que hay un conjunto de modos culturales que regulan las disposiciones afectivas y éticas que operan en la definición de un marco selectivo y diferencial a partir del cual ciertos tipos de violencia nos parecen insoportables y dolorosos, mientras que otros resultan perfectamente aceptables y tolerables. Uno aprende a ver, sentir y comprender la vida de los demás. La aprehende en un marco de sentidos: "la precariedad de la vida nos impone una obligación, la de preguntarnos en qué condiciones resulta posible aprehender una vida, y en qué otras resulta menos posible, inclusive, imposible" (Butler, 2010: 14-15). Hay vidas que valen nuestro sufrimiento y desconsuelo, cuando presenciamos o simplemente imaginamos el escarnio al que son sometidas diariamente. Butler estudia las guerras recientes en las que el gobierno estadounidense deposita toda su vocación liberadora.

Pienso en las vidas sin valor de tantos niños latinoamericanos. Aquellos cuyas imágenes, tantas veces repetidas, nos vuelven imperceptible el dolor y la vergüenza. Ellos no están con los rostros cubiertos, con sus manos atadas a los tobillos, acuchillados, como esos seres sin nombre y agobiados por la presunción de culpa que multiplican las imágenes de Guantánamo y otras cárceles ejemplares. Los niños y niñas con hambre están aquí y allá, por todos lados, son miles, cada mañana, en nuestras escuelas. Tienen, sin embargo, una semejanza con esos hombres peligrosos y anónimos: no generan pena ni dolor, ni siquiera la vergüenza de sentir que nunca lloramos por ellos, que sus vidas no son vidas en un sentido pleno. La violencia que se practica contra ellos es una violencia justificada y, en el caso de nuestros niños y niñas, silenciada, envuelta en argumentos que sirven para conformarnos y librarnos de toda responsabilidad en el asunto. Nada tenemos que ver con esas imágenes de miles de niños con hambre. Su recuerdo y su presencia insistente nos molestan y desagradan.

Hay vidas que *valen* y vidas que, simplemente, no existen.

No se trata de un asunto nuevo, es verdad. Susan Sontag afirma con razón que “el argumento según el cual la vida moderna es una dieta de horrores que nos corrompe y a la que nos habituamos gradualmente es una idea fundadora de la crítica de la modernidad” (Sontag, 2003: 123). Sin embargo, la izquierda y el pensamiento crítico se han alejado, penosamente, de interpretaciones que remiten a una dimensión afectiva, fuera de la cual ciertos holocaustos cotidianos pierden toda eficacia disruptiva y concientizadora. No se trata de sentir pena por los dieciocho millones de niños y niñas con hambre en América Latina o por los más de mil millones de personas con hambre en el mundo. Se trata de luchar y trabajar activamente para que las causas del hambre y sus consecuencias desaparezcan de la faz de la tierra. Para hacerlo, no podemos despreciar el valor político que tienen la indignación y la vergüenza ante este infierno. Lo que pretendo decir es que esta batalla política no puede ignorar que lo que detona la lucha emancipadora es siempre una cuestión de sensibilidad, de indignación ante el dolor, la angustia, el sufrimiento y la incompreensión que viven cotidianamente millones de seres humanos.

Es por eso que no son pocos los intentos que hacen los más poderosos para que cualquier referencia a estos asuntos sea sepultada por una catarata de argumentos a favor del espíritu emprendedor, la competencia y la libertad de elegir nuestro propio destino.

Los niños que entrarán en la escuela con hambre serán un *problema* para sus maestros, para sus compañeros de aula y para sus familias. No para los que escriben revistas de aeropuerto o pequeños libros de autoayuda. Para ellos, como para buena parte de los que tienen el poder de decidir las fronteras entre lo visible y lo invisible, estos niños y niñas no existirán jamás. No habrá motivos para que festejemos su presencia y lloremos su ausencia.

La designación de un infierno nada nos dice, desde luego, sobre cómo sacar a la gente de ese infierno, cómo mitigar sus llamas. Con todo, parece un bien en sí mismo reconocer, haber ampliado nuestra noción de

cuánto sufrimiento a causa de la perversidad humana hay en un mundo compartido con los demás. La persona que esté perennemente sorprendida por la existencia de la depravación, que se muestra desilusionada (incluso incrédula) cuando se le presentan pruebas de lo que unos seres humanos son capaces de infligir a otros —en el sentido de crueldades horripilantes directas—, no ha alcanzado la madurez moral o psicológica.

A partir de determinada edad nadie tiene derecho a semejante ingenuidad y superficialidad, a este grado de ignorancia o amnesia (Sontag, 2003: 132).

LLANTO

Hay pocos relatos más desgarradores que el de una madre cuando cuenta su impotencia y vergüenza al escuchar el llanto de sus hijos con hambre. El llanto del hambre es diferente de cualquier otra forma de llorar que jamás hayamos imaginado. El dolor de una madre o un padre que ven a sus hijos llorar de hambre, también.

Hoy por la noche, en América Latina, dormirán con hambre algo más de dieciocho millones de niños y niñas. Llorarán de dolor. Dolor de hambre, dolor indescriptible y profundo. Dolor de abandono y de injusticia. Llorarán fuerte y hondo, con sus madres y con sus padres, que los abrazarán con la fuerza de su impotencia. Y, quizá, con mucha vergüenza. Con una humillación inconsolable y profunda.

Llorarán acurrucados en su tristeza, durmiendo de a ratos, muertos de frío o de calor. Solos. Abandonados.

¿Qué es lo que habremos aprendido: que ellos pueden llorar a mares y nosotros siquiera escucharlos? ¿Qué es lo que nos habrán enseñado: que su vergüenza, su humillación y su abandono nos tendrán, una vez más, sin cuidado?

Hoy por la noche, en América Latina, dormirán con hambre dieciocho millones de niños y niñas, aprendiendo con su dolor lo que nosotros hemos olvidado.

Nota sobre los textos

NADA EN COMÚN. SOBRE LA PEDAGOGÍA DEL DESPRECIO POR EL OTRO fue publicado en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante, 2008.

MARCHAS Y CONTRAMARCHAS. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LAS DINÁMICAS DE EXCLUSIÓN EN AMÉRICA LATINA fue publicado en *La Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Madrid, 2009.

LA JUVENTUD ES UNA PROMESA. TRES ARGUMENTOS ACERCA DE LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN AMÉRICA LATINA fue publicado en uno de los debates temáticos del Sistema de Información y Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), IPE-Unesco-OEI, Buenos Aires, 2009, disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/DebatesVI/upload//deb_123/art_95/SITEAL_Debate_07_20091111_Gentili.pdf>.

UNA VERGÜENZA MENOS, UNA LIBERTAD MÁS. LA REFORMA UNIVERSITARIA EN CLAVE DE FUTURO fue publicado en E. Sader, H. Aboites y P. Gentili (comps.), *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*, Buenos Aires, Clacso, 2008.

LA EDUCACIÓN EN HAITÍ. DEL ABANDONO AL CAOS fue publicado en *Le Monde Diplomatique* (España, Bolivia, Chile, Colombia y Perú), *La Jornada* (México) y *Página/12* (Argentina), durante los meses de febrero y marzo de 2010.

ADOQUINES Y ANCLAS. EL HAMBRE DE SABER Y LOS SABERES DEL HAMBRE fue publicado en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del Estante, 2010.

Bibliografía

- Acton, H. B. (1978), *La moral del mercado*, Madrid, Unión Editorial.
- Almeida, A. M. y M. A. Nogueira (orgs.) (2002), *A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa*, Petrópolis, Vozes.
- Altvater, E. y B. Mahnkopf (2002), *Las limitaciones de la globalización. Economía, ecología y política de la globalización*, México, Siglo XXI.
- Amnistía Internacional (2008), "No les demos la espalda. Violencia sexual contra las niñas en Haití", noviembre, disponible en <<http://www.amnesty.org/es>>.
- Anderson, P. (1995), "Alem do neoliberalismo", en E. Sader y P. Gentili (eds.), *Pós-Neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático*, San Pablo, Paz e Terra.
- Aponte-Hernández, E. (2008), "Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenarios alternativos en el horizonte 2021", en A. L. Gazzola y A. Didriksson (eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, Unesco-Iesalc.
- Ashford, N. y S. Davies (eds.) (1992), *Diccionario del pensamiento conservador y liberal*, Buenos Aires, Nueva Visión.

- Azevedo, M. L. N. (org.) (2008), *Políticas públicas e educação. Debates contemporâneos*, Maringá, EDUEM.
- Barry, B. (1997), "La tradición del orden espontáneo", *Acta Académica*, 21, Universidad Autónoma de Centro América.
- Bellamy, R. (1994), *Liberalismo e sociedade moderna*, San Pablo, UNESP.
- Boaz, D. (1997a), *The Libertarian Reader. Classic and Contemporary Writings from Lao-Tzu to Milton Friedman*, Nueva York, Free Press.
- (1997b), *Libertarianism: A Primer*, Nueva York, Free Press.
- Bobbio, N. (2000), *Teoria geral da política. A filosofia política e as lições dos clássicos*, Río de Janeiro, Campus [trad. esp.: *Teoría general de la política*, Madrid, Trotta, 2003].
- Butler, E. (1989), *Hayek. Su contribución al pensamiento político y económico de nuestro tiempo*, Madrid, Unión Editorial.
- Butler, J. (2010), *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Barcelona, Paidós.
- Campana Latinoamericana por el derecho a la educación (2010), "En Haití el derecho a la educación no se cumple", 29 de enero, disponible en <<http://www.lattice.org/>>.
- Capital* (2010), 114, marzo, Madrid, Dixi Press.
- Castor, S. (2008), "La transición haitiana: entre los peligros y la esperanza", *OSAL*, año VIII, nº 23, abril.
- CEPAL (2003), *Panorama social de América Latina 2002-2003*, Santiago de Chile.

- (2007), *Panorama social de América Latina 2007*, Santiago de Chile.
- (2008), *Panorama social de América Latina 2008*, Santiago de Chile.
- Connell, R. (1997), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- Covey, S. (2009), *Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes. O guia para o sucesso definitivo para o adolescente*, Río de Janeiro, Bestseller [trad. esp.: *Los siete hábitos de los adolescentes altamente efectivos*, México, Grijalbo, 1999].
- De Castro, J. (1946), *Geografia da fome*, Río de Janeiro, O Cruzeiro [trad. esp.: *Geopolítica del hambre*, Barcelona, Guadarrama, 1972].
- De la Nuez, P. (1994), *La política de la libertad. Estudio del pensamiento de F. A. Hayek*, Madrid, Unión Editorial.
- Dobb, M. (1975), *Teoría del valor y de la distribución desde Adam Smith. Ideología y teoría económica*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Duch, G. (2010), *Lo que hay que tragar. Minienciclopedia de política y alimentación*, Barcelona, Los libros del lince.
- Época* (2010), 616, marzo, Río de Janeiro, Editora Globo.
- Fondation Qhasuq (2010), “Manifiesto por una verdadera educación, de calidad universal, como base para el desarrollo económico y social de Haití”, 29 de enero, disponible en <http://www.qhasuq.org/manifeste/index_es.php>.
- Friedman, M. (1955), “The Role of Government in Education”, en R. A. Solo (ed.), *Economics and the Public Interest*, New Brunswick, Routgers University Press.

- (1985), *Capitalismo e Liberdade*, San Pablo, Nova Cultural [trad. esp.: *Capitalismo y libertad*, Madrid, Rialp, 1996].
- (1995), "Public Scholls: Make Them Privates", *Briefing Papers*, 23, CATO Institute.
- Friedman, M. y R. Friedman (1980), *Liberdade de escolher. O novo liberalismo econômico*, Río de Janeiro, Record [trad. esp.: *Libertad de elegir: hacia un nuevo liberalismo económico*, Barcelona, Grijalbo, 1992].
- (1984), *La tiranía del status quo*, Barcelona, Ariel.
- Galeano, E. (2010), "Haití: la maldición blanca", 26 de enero, disponible en <<http://www.adital.com.br/>>.
- Gentili, P. (comp.) (1995), *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópolis, Vozes [trad. esp.: *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM, 2004].
- (1998), *A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*, Petrópolis, Vozes.
- (2007), *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*, Rosario, Homo Sapiens.
- y C. Alencar (2001), *Educar na esperança em tempos de desencanto*, Petrópolis, Vozes.
- Haiven, M. (2009), "Sobre capitalismo, colonialismo, mujeres y política alimentaria", entrevista a Silvia Federici, *Politics and Culture*, 2, disponible en <<http://www.sinpermiso.es>>.
- Hall, G. y H. A. Patrinos (2006), *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, Bogotá, Banco Mundial-Mayol.
- Hayek, F. (1976), *Camino de servidumbre*, Madrid, Alianza.

- (1980), “El ideal democrático y la contención del poder”, *Estudios Públicos*, 1, Santiago de Chile.
- (1981), *Nuevos estudios en filosofía, política, economía e historia de las ideas*, Buenos Aires, Eudeba.
- (1982), *Derecho, legislación y libertad. El orden político de una sociedad libre*, vol. 3, Madrid, Unión Editorial.
- (1985), *Democracia, justicia y socialismo*, Madrid, Unión Editorial.
- (1988), *Derecho, legislación y libertad. El espejismo de la justicia social*, vol. 2, Madrid, Unión Editorial.
- (1990), *La fatal arrogancia. Los errores del socialismo*, Madrid, Unión Editorial.
- (1991), *Los fundamentos de la libertad*, Madrid, Unión Editorial.
- (1994), *Derecho, legislación y libertad. Una nueva formulación de los principios liberales de la justicia y la economía política*, vol. 1, Madrid, Unión Editorial.
- Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo (2009), “Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza”, Francia, Unesco.
- Informe Dirección General-Unesco (1995), “Aplicación de la Resolución 27 C/21 relativa al llamamiento a favor de un apoyo a Haití”, 21 de agosto.
- Internacional de la Educación (2008), “Haití: 93 muertos en derrumbe”, 10 de noviembre, disponible en <<http://www.ei-ie.org/>>.
- (2008), “La IE exige al gobierno haitiano que investigue el derrumbe de dos escuelas”, 18 de noviembre, disponible en <<http://www.ei-ie.org/>>.

- (2009), “Hogares y escuelas devastados por los huracanes”, 19 de enero, disponible en <<http://www.ei-ie.org/>>.
- Jacinto, Claudia (2006), “Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria”, *Anales de la Educación Común*, año 2, n° 5, Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.
- Karsz, S. (coord.) (2004), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa.
- Lander, E. (ed.) (1993), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso.
- López, N. (2007), *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*, Buenos Aires, CLADE-IIPE-Unesco.
- Louis, I., (2010), “La mercantilización de la enseñanza primaria en Haití como forma de reproducción de las desigualdades”, documento de trabajo FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas), enero, disponible en <<http://foro-latino.org/>>.
- “Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria de 1918” (1998), en *Edición homenaje al 80º aniversario de la Reforma de 1918-1998*, Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Marín, M. (2010), “Haití: días de horror y tormento”, 27 de enero, disponible en <<http://www.adital.com.br/>>.
- MCDSE-PMA (Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social de Ecuador-Programa Mundial de Alimentos) (2010), *Mapa de la desnutrición crónica en el Ecuador*, Quito.

- Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia (2007), *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*, La Paz.
- Mises, L. von (1995a), *Ação Humana. Un tratado de economía*, Río de Janeiro, Instituto Liberal [trad. esp.: *La acción humana. Tratado de economía*, Madrid, Unión Editorial, 2007].
- (1995b), *Sobre liberalismo y capitalismo*, Madrid, Unión Editorial.
- Muñoz, V. (ed.) (2006), *El oro por las cuentas. Miradas a la mercantilización de la educación*, San José, Luna Híbrida.
- Nassif, R.; G. Rama y J. C. Tedesco, (1984), *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz-Unesco-CEPAL-PNUD.
- ONU (1948), Declaración Universal de los Derechos Humanos, disponible en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.
- OMS (2007), *Informe sobre la salud en el mundo 2007. Un porvenir más seguro. Protección de la salud pública mundial en el siglo XXI*, Ginebra.
- Paixão, M. y L. M. Carvano (2008), *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008*, Río de Janeiro, Garamont.
- Patel, R. (2008), *Obesos y famélicos*, Buenos Aires, Marea.
- Paugan, S. (ed.) (1996), *L'exclusion. L'état des savoirs*, París, La Découverte.
- Pierre-Charles, G. (1999), *Haití: pese a todo la utopía*, México, Siglo XXI.
- Polanyi, M. (1951), *The Logic of Liberty*, Chicago, University of Chicago Press [trad. esp.: *La lógica de la*

- libertad. Reflexiones y réplicas*, Buenos Aries, Katz, 2010].
- Programa Mundial de Alimentos, ONU (2006), *Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006. El hambre y el aprendizaje*, Roma.
- Quigley, B. (2010), “Destruyendo Haití”, 22 de enero, disponible en <<http://www.rebellion.org/>>.
- Rothbard, M. (1982), “Law, Poverty Rights and Air Pollution”, *CATO Journal*, primavera.
- (1985), *Lo esencial de Ludwig von Mises*, Madrid, Unión Editorial.
- (1987), *Individualism and Philosophy of Social Science*, Washington, CATO Institute.
- (1988), *Esquerda e direita. Perspectivas para a liberdade*, Río de Janeiro, José Olympo-Instituto Liberal.
- (1994), “Nations by Consent: Decomposing the Nation-State”, *The Journal of Libertarian Studies*, 11 (1).
- (1995), *La ética de la libertad*, Madrid, Unión Editorial.
- Sader, E. (2009), *A nova toupeira. Os caminhos da esquerda latino-americana*, San Pablo, Boitempo Editorial [trad. esp.: *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009].
- Sanchez, G. (2010), “Com 12 vezes mais soldados que o Brasil, EUA usam tática militar no Haiti”, 23 de enero, disponible en <<http://g1.globo.com/>>.
- Sen, A. (1997), *Bienestar, justicia y mercado*, Barcelona, Paidós.

- Shiva, V. (1998), *La praxis del ecofeminismo: biotecnología, consumo y reproducción*, Barcelona, Icaria.
- Sontag, S. (2003), *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Tedesco, J. C. (comp.) (2005), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IIPE.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Therborn, G. (ed.) (2006), *Inequalities of the World. New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches*, Londres, Verso.
- Tiramonti, G. y S. Ziegler (2008), *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.
- Tomasevski, K. (2004), *El asalto a la educación*, Barcelona, Intermón Oxfam.
- Torres Ruiz, G. (2010), “Lamentan fallecimiento de dos mujeres feministas en Haití”, 29 de enero, disponible en <<http://www.cimacnoticias.com/>>.
- Toussaint, E. y S. Perchellet (2010), “Haití: ¿donaciones para pagar una deuda odiosa?”, 18 de enero, disponible en <<http://www.quiendebeaqui.org/>>.
- Unesco (2008), *Global Education Digest 2008. Comparing Education Across the World*, Montreal, Institute for Statistics.
- Unicef (2006), *Logros y perspectivas en materia de género en educación*, Informe GAP, primera parte, Nueva York.
- (2008a), *Estado mundial de la infancia 2009. Salud materna y neonatal*, Nueva York.
- (2008b), *Progreso para la infancia. Un balance sobre la mortalidad materna*, Nueva York.

——— (2010), “Estadísticas sobre Haití”, 29 de enero, disponible en <<http://www.unicef.org/>>.

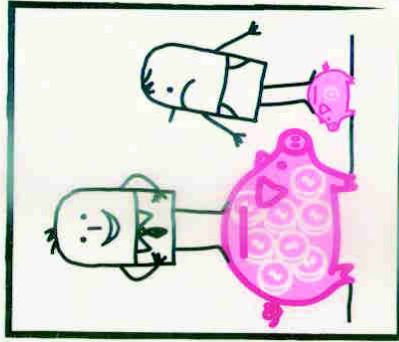
WFP-FAO (2006a), *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2006*, Roma.

——— (2006b), *Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006. El hambre y el aprendizaje*, Roma.

——— (2009a), *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2009. Crisis económicas: repercusiones y enseñanzas extraídas*, Roma.

——— (2009b), *Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2009. El hambre y los mercados*, Roma.

Ziegler, J. (2006), *El imperio de la vergüenza*, Madrid, Taurus.



pablo gentili
**pedagogía
de la igualdad**

Otros títulos publicados:

El nuevo topo

Los caminos de
la izquierda latinoamericana

Emir Sader

Cambio de época

Movimientos sociales
y poder político

Maristella Svampa

Espejos

Una historia casi universal

Eduardo Galeano

Historia del siglo XX

Europa, América, Asia,
África y Oceanía

María Dolores Béjar

Repensar la justicia social

Contra el mito de
la igualdad de oportunidades

François Dubet

Los límites de la cultura

Crítica de las teorías de la identidad

Alejandro Grimson

El costo de los derechos

Por qué la libertad depende
de los impuestos

Stephen Holmes y

Cass R. Sunstein

pablo gentili
pedagogía de la igualdad

Cuando se habla de la educación en América Latina, predomina una actitud escandalizada ante la situación de los docentes y de la infraestructura escolar o ante los pobres resultados en las pruebas anuales de rendimiento. Queriéndolo o no, esta actitud le atribuye a la educación una misión redentora: supone que la raíz de los males sociales reside en la crisis educativa, y que revertir esa crisis permitiría arribar a una sociedad equitativa.

En los ensayos que componen este libro, Pablo Gentili acumula razones para cuestionar esa esperanza simplista, con la convicción de que la educación no puede cambiar el mundo si en el mundo no cambian otras cosas: entre ellas, el modelo de producción y acumulación de la riqueza, las condiciones de acceso al mercado laboral, las formas de exclusión ligadas al género, la etnia o el origen social. A partir de estudios recientes, Gentili analiza hasta qué punto el derecho universal a la educación se verifica en América Latina. Su propósito no es, sin embargo, hacer un diagnóstico de las carencias, sino proponer una caja de herramientas para el pensamiento y la acción. En este marco, explica la incidencia de las reformas neoliberales, el panorama de la enseñanza media y superior, la actualidad de los postulados reformistas de 1918 y la necesidad de profundizar los avances insoslayables que tuvieron lugar en los últimos años, a fin de garantizar no sólo el ingreso al sistema sino, sobre todo, una educación de calidad.

Genuinamente comprometido con la realidad de la región, el autor se aboca a una rigurosa crítica de las perspectivas economicistas y tecnocráticas con que suelen abordarse los procesos de reforma educativa, y procura establecer qué valores y sentidos deben fundar hoy una educación liberadora. *Pedagogía de la igualdad* es, así, un aporte indispensable para repensar el papel de la educación en la construcción de sociedades más justas y democráticas.

ISBN: 978-987-629-172-9



siglo veintiuno
editores

www.sigloxxieditores.com.ar
lectores@sigloxxieditores.com.ar

siglo veintiuno
editores