

“Más allá del Dinero” Notas sobre el carácter público de la educación

Pablo Esteva *

Universidad de Buenos Aires

“Yo no fui”, hablemos de Políticas Públicas en Educación

Hubo una época en la que no había tiempo ni espacio en el cual el célebre Bart no fuese citado por alguno que habiéndose mandado una macana insistía, sin embargo, en hacerse el gil. Hubo incluso un rap del “yo no fui”. Época del furor de la tira *Los Simpson* en la que en un principio tenía como protagonista al mismísimo Bart, un pibe travieso, el cual definitivamente carecía y carece de la menor intención por reverenciar autoridad alguna; el mismo que en algún momento de su eterna niñez inexorablemente iba a ser diagnosticado con ADD.

Hoy, a muchos años de aquella primera época de *Los Simpson* en la que parecía un producto ineludible a consumir en la década de 1990, haré honor a la frase del irreverente de Bart y diré “yo no fui”, pero no para hacerme el gil, sino para evitar otorgarme originalidad en el planteo del presente escrito y ofrecer un reconocimiento a los contenidos audiovisuales, como la mencionada tira, diseñados con un pronunciamiento crítico respecto a diversos asuntos, dentro de los cuales se encuentra la inclusión del mercado en “políticas públicas” en educación.

Yo no fui, y el lector lo puede rastrear haciendo una búsqueda por internet, si así gustara, y encontrará un sinfín de expresiones artísticas, anteriores y posteriores a este escrito, que condensan en una o dos imágenes una crítica a la incursión del neoliberalismo en educación, mostrando el carácter irrisorio, polémico e incluso catastrófico de la presencia del mercado como actor con injerencia en la educación, y con mayor razón en la educación pública.

Hoy voy a tomar solamente de excusa al episodio 122 “La Boda de Lisa” de la 6° Temporada de *Los Simpson* para iniciar una reflexión que pretende no redoblar ni repetir lo expresado en el capítulo, sino retomarlo para ampliarlo, situarlo en el contexto actual en el que este escrito tiene lugar y abrir una reflexión en torno a las políticas públicas en educación.

*pablo.a.esteva@gmail.com

Contenido audiovisual declamativo-crítico: Viñeta del Episodio 122 de la 6° Temporada.

La viñeta muestra un aula de la Escuela Primaria de Springfield (escuela de gestión estatal) en la que la docente a cargo del curso exhibe un video a los estudiantes en el cual la marca Pepsi dicta un taller sobre “Suma y Resta”. En el mismo tiene lugar el siguiente diálogo entre “docente” y estudiante:

Docente -Si tienen 3 gaseosas y beben 1 ¿cuánto más se refrescarán? -señalando a un estudiante -Tú, el pelirrojo de Chicago.

Estudiante -¿Pepsi?

Docente -¡Crédito Parcial!



Indudablemente la viñeta pone en cuestión no sólo los contenidos curriculares, los recursos y las estrategias didácticas utilizadas, sino también las políticas públicas en educación. La escena describe una situación no deseable pero pasible de presentarse en el ámbito educativo (en todos sus niveles), es decir, la participación del sector privado (*Pepsi*) en una institución educativa (de gestión estatal) tergiversando los contenidos curriculares y con esto diríamos produciendo una desviación del carácter público de la educación.

Es esperable que las políticas públicas, entendidas como un conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación a una o varias cuestiones que despiertan interés, atención y movilización de otros actores sociales en un momento histórico determinado (Ozlack & O'Donnel, 1984), intenten solucionar problemas de índole social, económico, de infraestructura, etc.

En este sentido, desde el 2003 a la fecha las políticas públicas en educación implementadas desde el Estado Nacional Argentino tienden a abordar centralmente la problemática de la exclusión, decimos entonces que son políticas públicasⁱ cuyo objetivo es la inclusión social, entendiendo a esta como el aseguramiento de las condiciones materiales y simbólicas para la protección y el reconocimiento de todos los derechos humanos y los derechos económicos, sociales y culturales.ⁱⁱ

La educación como elemento igualador de la sociedad se efectiviza en la medida en que dicho principio se traduce en una mediación normativa y en política pública articulada a dicha normativa y a otras políticas públicas. Esto es observable, por ejemplo, en algunos casos vinculado con políticas de protección social (Asignación Universal por Hijo) y en otros, por ejemplo, con políticas de comunicación públicas promovidas por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

El punto central es comprender cómo está constituida la agenda para que desde el Estado se promuevan mediaciones normativas o políticas públicas en un sentido o en otro, es decir, orientadas a la inclusión social (y en este sentido elevando el carácter público de la educación) u orientadas a la desviación de la función educativa, desviación del carácter público de la educación.

¿Qué es un problema público? ¿Cómo se define una Agenda?

Si bien el concepto de Política de Estado remite a aquellos temas que debieran formar parte de la agenda con independencia de quién tenga la responsabilidad de gobernar, lo cierto es que los temas que concentran la atención de los gobernantes frecuentemente responden a sus concepciones ideológicas respecto a la realidad y su vinculación en función de dichos asuntos con los demás actores sociales intervinientes.

De forma sintética diremos que la agenda refiere a los problemas o asuntos que concentran la atención de un gobierno, respecto de los cuales considera que es necesario resolver. Y como hemos dicho, esa agenda presentará variaciones según las concepciones políticas y la percepción de la realidad de sus diseñadores.

La importancia del análisis de una agenda (pública) reside en que esta define un orden de prioridades de temas a resolver en el corto y mediano plazo, coincidente en principio con un período de gobierno determinado.

Nos preguntamos ahora cuándo un problema tiene carácter público y cuándo un asunto logra ingresar en la agenda del gobierno. En principio, los problemas públicos no son objetivos, sino que responden a una construcción social: en este sentido, un hecho puede no ser socialmente asumido como problemático en un contexto determinado y en otro sí. En líneas generales, un asunto ingresa a la agenda cuando adquiere proporciones de crisis, cuando sensibiliza a la población, cuando adquiere grandes magnitudes de impacto, cuando afecta al poder público o simplemente está de moda. Ahora bien, la instalación de un asunto en la agenda (pública) responde a una pugna en el campo de actores, dentro de los cuales se encuentra el Estado. Con frecuencia la definición de la agenda pública refleja la concentración y el ejercicio de poder de uno de los actores en particular. Si bien no es posible afirmar que la agenda es construida por la posición dominante, sí podría decirse que su definición ofrece mayor resistencia a la injerencia del actor con menor grado de concentración de poder.

La conformación de colectivos responde a dicha resistencia, y en muchas ocasiones logra ser un contralor de la gestión de funcionarios responsables de las políticas públicas. Los actores en desacuerdo incesantemente realizan ensayos por intervenir nuevamente en la construcción de la agenda a partir de diversos espacios y mecanismos de participación política enunciando su posicionamiento crítico, emergiendo como ciudadanos en lo público.

Ahora bien, el análisis de políticas públicas y de la agenda de un gobierno precisa de criterios ético-políticos claros para realizar una diferenciación entre una orientación en concordancia con el carácter público de la educación o el desvío en la función educativa.



Acerca de la función de educar y el sujeto educativo

La reflexión acerca de la función de la educación invita a revisar cuáles han sido los usos de la educación en la modernidad. Esto implica interrogarnos qué imperativos han regido la orientación de la educación, para luego poder pensar cuáles tienen injerencia en la orientación de la educación actualmente.

Fundamentalmente, la religión, los estados modernos y el mercado han utilizado a la educación como medio, como herramienta, para garantizar su vigencia y permanencia en el territorio. Esta utilización de la educación es factible merced a su función disciplinaria, la cual procede promoviendo que los individuos se adapten a un orden social determinado.

Contrario a lo que podría pensarse, la educación como institución, podríamos aseverar, no corresponde, así, a un fin, sino a un mero medio, operando como dispositivo de poder, no sólo en el sentido en que allí coexisten diversas relaciones de poder que oprimen la subjetividad; sino primordialmente en el sentido en que allí se reproduce el orden social determinado y se promueve una subjetividad hegemónica identificada a un ideal social, lo cual tiene por fin la legitimación de las prácticas sociales de un orden dominante.

¿Es posible una educación sin disciplinamiento social? El problema se suscita cuando pensamos en términos del sujeto educativo (pedagógico). En esas coordenadas confluyen el disciplinamiento social y la imposición de valores que habría que diferenciar.

El ingreso a la escolaridad marca, entre otras cosas, el ingreso a un sistema de intercambios con reglas preestablecidas, en este sentido, implica el ingreso en el contrato social y, a su vez, marca el ingreso en una metodología de adquisición del conocimiento, el método científico. Tanto el método científico como el contrato social son mediaciones instrumentales que promueven el desarrollo de una subjetividad determinada en un orden social determinado, y a partir de las cuales se transmiten valores necesariamente en un sentido desde la heteronomía hacia mayores niveles de autonomía.

Pero esta transmisión de valores no debe confundirse con la imposición de valores de un grupo dominante. Esta última puede con frecuencia incluir intereses (como la inculcación del valor mercantil en su vertiente consumista por ejemplo) que disten de sostener el carácter público de la educación, el objetivo de la inclusión social y los fundamentos en la Declaración Universal de Derechos Humanos o el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Habría que decir, entonces, que la función disciplinar de la educación no conlleva en sí problema, y en este sentido la pregunta por una educación sin disciplinamiento carece de sentido. El problema reside, entonces, en la orientación de dicho disciplinamiento dentro de un dispositivo de poder determinado. Aquí reside el planteo del presente escrito: nos centraremos en el disciplinamiento social propio de la educación regido por la orientación imperativa del mercado, lo sintéticamente manifestado por la viñeta de *Los Simpson* anteriormente descrita.

Imposición Autoritaria del Valor Mercantil: Trabajo o Consumo

La imposición del valor mercantil en educación puede situarse en dos momentos consistentes con los planteos de Bauman respecto a Modernidad Pesada y Modernidad Líquida.

En un primer momento, podríamos situar, como el valor del trabajo ocupa la escena en la Modernidad Pesada. La educación, por entonces, cumplía la función de inculcar una moral del trabajo. El objetivo consistía en reproducir en la institución educativa la forma con la cual se debía incorporar al individuo en la vida social. En este sentido, la educación obraba en su vertiente de disciplinamiento social garantizando que los individuos hubieran aprehendido el contrato social que establece y garantiza las reglas que regulan los intercambios. Sin embargo, a su vez, esta moral “mercantilista” del trabajo se caracteriza por la legitimación del sacrificio

y la aceptación de las relaciones de poder en los individuos. En este punto, la adaptación del individuo a las reglas sociales implicaba su construcción como individuo sujetado a un modelo de “progreso social” (utópico) a costa de sí mismo, es decir, el individuo con esfuerzo y sumisión necesariamente progresaría. Es decir, nos encontramos finalmente con un individuo que se desarrolla aprendiendo a conocer cuál es su propio valor de cambio en el mercado. En conclusión, en la modernidad pesada podemos encontrar una educación que se sirve de su vertiente de disciplinamiento social necesario para inculcar una moral mercantilista.

Cuando la moral de trabajo es reemplazada por una moral del consumo vuelve la pregunta “para qué se educa”. Se educa a través de un disciplinamiento social para una sociedad de consumo. Esta moral consumista parece legitimar la defensa a cualquier costo del objeto de consumo, un costo que implica al propio individuo y la exclusión de un otro. No deja de ser una moral mercantilista, pero se modifica radicalmente la configuración del individuo, de un individuo sacrificial se produce un pasaje a un individuo regido únicamente por el principio de placer.

No caben dudas de que el disciplinamiento social constituye una de las funciones de la educación; sin embargo, el problema reside en qué orientación darle en función de un horizonte ético. ¿Cuáles son los alcances y los límites que pretendemos situar en dicho disciplinamiento social? La discusión vuelve a situarse respecto a si las políticas públicas en educación conservan un horizonte ético.

Pensar sin/con Estado

Allá por el año 2004, el historiador **Ignacio Lewkowicz**, editaba su libro *Pensar sin estado: La subjetividad en la era de la fluidez*, en cuyo **capítulo 7, “Catástrofe: experiencia de una nominación”**, proponía utilizar el término catástrofe para analizar el pasaje de los Estado-Nación al Estado Técnico-Administrativo del Neoliberalismo. Un capítulo plagado de referencias a la obra de **Zygmunt Bauman**, quien constantemente intenta pensar la actualidad de ese entonces a la luz del par modernidad pesada-modernidad líquida. En este pasaje, el escritor analiza las implicancias que una y otra tienen en la construcción de subjetividad: las implicancias que un Estado-Nación como ordenador simbólico y práctica dominante tiene en la estructuración de los lazos sociales, en la dinámica social y en la subjetividad; y la implicancias de un Estado técnico-administrativo incapaz de posicionarse como ordenador simbólico, librando el camino para la operación del mercado, la cual dista de ser un sustituto de aquel Estado-nación.

Con una utilización de términos teóricos esgrimidos por el sociólogo europeo, el autor propone realizar un recorrido con el término catástrofe no a través de sus diversos estadios conceptuales como Bachelard propone respecto a los perfiles epistemológicos de los conceptos, sino a través de la dimensión experiencial. En este sentido finaliza el escrito realizando una crítica política hacia el comportamiento del capital financiero en el modelo neoliberal expandido en la era de la fluidez, el cual prospera e incrementa su poder en las catástrofes, produciendo y reproduciendo la catástrofe en la cual es afectado positivamente por esta dinámica, acentuando, a su vez, el carácter alterador de la dinámica alterada en la que opera.

Hoy volvemos a plantearnos la pregunta por las implicancias que una configuración estatal tiene en la dinámica social, en la constitución de los lazos sociales y la subjetividad.

Resumen:

¿Qué rol juega el Estado en estos tiempos, cuando la lógica mercantil se expande a cada dominio de la vida social? Las implicancias de esta pregunta se despliegan a partir de una viñeta que retrata el futuro de la educación en Springfield, imaginada hace ya 20 años. Un breve segmento del episodio "La boda de Lisa", ambientado en 2010 nos abisma al fenómeno la "tele escuela", en la cual el actor de moda es el transmisor no de una educación posible, sino de la imagen imperante.

Abstract:

What role does the State play these days when commercial logic influences all aspects of social life? The implications of this question unfold from a vignette that portrays the future of education in Springfield, as imagined 20 years in the past. A brief fragment of the «Lisa's Wedding» episode, set in 2010, plunges us into the phenomenon of the «TV school» in which the celebrity of the moment teaches the latest trends, not the academic subjects.

Bibliografía

Amnistía Internacional (1995). Educación en *Derechos Humanos. Propuestas Didácticas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

CULLEN, C. (1996). *Crítica de las Razones de Educar*.

CULLEN, C. (2003). *Perfiles Ético Políticos de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.

LEWKOWICZ, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Paidós.

NIKKEN, P. (1994). El Concepto de Derechos Humanos. *Estudios Básicos de Derechos Humanos* (pp. 1-6). San José Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos.

ⁱ Dentro de las mismas podemos nombrar el Programa Conectar Igualdad; Secundaria para Todos, Fortalecimiento de la Formación Docente, FinEs, Educación Sexual Integral, Contenidos Audiovisuales como "PakaPaka" o "Canal Encuentro".

ⁱⁱ Hacemos referencia a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y al Pacto Internacional Sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).