

El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina

Pablo Gentili – 1996

(Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro)

Desde inicios de los años 70, y siendo su marco de origen la dictadura militar impuesta en Chile luego del derrocamiento del gobierno constitucional de Salvador Allende, el programa de reformas impulsado por el neoliberalismo en América Latina se ha expandido progresivamente a casi todos de los países de la región. La frágil institucionalidad que marcó la transición hacia la democracia en aquellas naciones que superaban la traumática experiencia de largas dictaduras, por un lado, y, por otro, las peculiaridades de regímenes políticos democráticos de carácter tutelar y con un alto grado de corrupción, en los pocos países que no enfrentaron gobiernos de (acto durante este período, constituyeron factores propicios para la expansión del neoliberalismo en América Latina¹. La poderosa hegemonía que fue ganando dicho proyecto acabó de cristalizarse durante los años 80 a partir de la aplicación de un conjunto de reformas orientadas a garantizar un riguroso programa de ajuste económico como producto de la llamada crisis de la deuda. La ortodoxia neoliberal promovida por los organismos financieros internacionales, especialmente el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, fue asumida por las élites políticas y económicas locales como la única receta válida para superar el déficit público y estabilizar las convulsionadas economías de la región. Este núcleo de doctrinas, así como la retórica que pretende darles sustento y legitimación discursiva, se ha fundado en un aparente acuerdo global que ha ido penetrando capilarmente en el sentido común de las administraciones gubernamentales latinoamericanas. Los medios académicos y periodísticos han popularizado este conjunto de propuestas y discursos como el Consenso de Washington que subyace en las decisiones políticas de gran parte de los gobiernos de la región².

¹ Botán, A. *Estado, capitalismo e democracia m América Latina. Paz e Fena, S5o Paulo, 1994: Fiad. J. L. En busca de diseños perdidos. Ensayos críticos sobre a festejada trise do estado. Insight, Río de Janeiro, 1995; Laurel!, A. C. (ed.). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. Cortez, S Paulo, 1995; Sierra, G. de (ed.). Los pequeños países de América Latina en la hora neoliberal, U.N.A.M., Nueva Socied/ Caracas, 1994.*

² La expresión *Washington Consensus* fue usada por primera vez por John Williamson investigador del *Institute for international Economics*. uno de los más célebres “think tanks” del gobierno americano (Véas Williamson, J. “What Washington means by Policy Reform”; y “The Progress of Policy Reform in Latin America”, *J Washington*. 1990). El programa de ajuste y estabilización propuesto en el marco de este “consenso” incluye diez tipos específicos de reforma que, tal como señala Williamson, han sido implementados casi siempre con intensidad por los gobiernos latinoamericanos a partir de la década del 80: disciplina fiscal: redefinición de las prioridades del gasto público; reforma tributaria; liberalización del sector financiero: mantenimiento de tasas de cambio competitivas; liberalización comercial; atracción de inversiones de capital extranjero; privatización de empresas estatales; desregulación de la economía; protección de derechos autorales, Véas Portella Filho. P. “O ajustan]ento na América Latina: crítica no modelo de Washington”. *Luso Nova*, 32, 1994.

La validez de esta fórmula ha sido cuestionada y discutida por numerosos autores³. Sin embargo, cualquier estudio comparativo medianamente riguroso acerca de las políticas públicas en los países latinoamericanos no sólo justifica el uso de este concepto, sino que demuestra la necesidad de ampliar su alcance más allá de los límites a los cuales ha sido habitualmente restringido. En efecto, si bien casi con exclusividad la expresión acuñada por John Williamson ha sido usada para hacer referencia general a las políticas de ajuste económico, es posible defender la tesis de que existe también un Consenso de W en el campo de las políticas educativas. Esto puede permitirnos reconocer los dos aspectos articulados a través de los cuales se vehiculiza el proyecto neoliberal como construcción hegemónica⁴; revalorizando, al mismo tiempo, el papel activo que ha tenido la construcción de un nuevo sentido común tecnocrático en la orientación de las políticas gubernamentales implementadas en América Latina⁵. El llamado Consenso de Washington resume ambas dimensiones: da cuenta del programa de reformas institucionales llevado a cabo (en nuestro caso específico, la reforma educativa) y, al mismo tiempo, de la retórica desplegada por los gobiernos que las impulsan y pretenden legitimarlas. Sobre este asunto trata el presente trabajo.

³ En Brasil, por ejemplo, la discusión acerca del impacto y la adhesión al citado Consenso de Washington ha sido motivo de una intensa polémica durante la campaña para las elecciones presidenciales de 1994. Un excelente artículo de José Luis Fiori disparó la polémica ("Os maedeiros falsos", *Folha de São Paulo, Caderno Mais!*, 03/07 Rápidamente las observaciones de Fiori — que entre otras cuestiones destacaban la inapelable adhesión del candidato E. H. Cardoso a los principios orientadores del citado consenso — fueron respondidas por el propio Cardoso y por Luiz Carlos Bresser Pereira. Quién luego se tornaría Presidente del Brasil, rechazó en su descargo toda vinculación con la ortodoxia neoliberal, no tanto por los principios que le dan forma, sino por considerarla producto de un artificial estereotipo conspirativo (Cardoso, E. }1. "Reformas e imaginacao Fhola de Sao Paulo. Caderno Mais!. 10/07/94). Bresser Pereira, que meses más tarde se transformaría en Ministro de Reforma del Estado en el Gobierno Cardoso, salió a terciar en la polémica con un ensayo cuyo optimismo apologético ya se reconoce en el propio título: "O í3m do triunfalismo neoliberal" (*Folha de Sao Paulo Caderno Mais* 17/07/94).

⁴ Un intento de caracterización del neoliberalismo como proyecto hegemónico puede encontrarse en los textos compilados en: Sader, E. & Gentili (eds.), *Pós-Neoliberalismo As politices sociais e o estado democrático. Paz e Tena, Sao Paulo, 1995* [traducción española: *La trama del neoliberalismo. Alianza Editorial, Buenos Aires, 1997*].

⁵ Me refiero aquí al sentido común de los "technopols" como fueron llamados, por el propio Williamson, los economistas encargados de implementar las propuestas de reforma promovidas por el ft Consensus. Véase: Williamson, J. *l Search of a Manual J Technopols, IIE, Washington, 1993*. Williamson ha percibido que la reducción de la citada ortodoxia al ámbito geográfico de la capital norteamericana tiende acarrear falsas resistencias, las cuales pueden ser evitadas si se reconoce el carácter universal de las reformas que precisan ser llevadas a cabo. Se trata, para él, de reconocer la necesidad de construir un - 'sentido común internacional', donde el consenso exprese la fuerza de una verdadera "convergencia universal" (Entrevista a John Williamson realizada por Fernando Canzian: 'Pai do 'Consenso endosa real', *FaMa tJ SJo Paula. 07/08/94*).

E! Consenso de Washington en educación

Quien estudie los programas de estabilización y reforma económica en los países latinoamericanos podrá reconocer entre ellos una notable homogeneidad. Esta característica también puede ser identificada en las propuestas de reforma educativa llevadas a cabo en la región. Tal regularidad se verifica en la expansión de un mismo núcleo de diagnósticos, propuestas y argumentos “oficiales” acerca de la crisis educacional y de sus supuestas salidas, así como en la circulación y el impacto (directo e indirecto) que los documentos y ‘recomendaciones’ del Banco Mundial y del FMI tienen en la definición de las políticas públicas destinadas a este sector. Un nuevo sentido común tecnocrático ha también penetrado capilarmente en los Ministerios de Educación orientando los diagnósticos y las decisiones políticas de los administradores del sistema escolar⁶. La regularidad y semejanza entre las políticas educativas desarrolladas en los diferentes países de la región, más allá y contra las diferencias específicas de cada caso nacional, ha pasado a ser una de las características más destacadas de las reformas escolares implementadas durante los últimos quince años. Siendo así, se ha tornado cada vez más difícil reconocer alguna divergencia sustantiva en las acciones y en los discursos de quienes actualmente orientan las propuestas de cambio educativo en América Latina⁷.

Una retórica y un núcleo de propuestas comunes orienta las políticas de ajuste implementadas en la esfera educacional, lo cual no expresa otra cosa que la particularidad que asume el Consenso de Washington en un área prioritaria de la reforma social impulsada por el neoliberalismo. De hecho, podemos decir que este conjunto de discursos, ideas y propuestas sintetiza lo que podría ser definida como la forma neo/ibera! de pensar y diseñar la reforma educativa en la América Latina de los años 90.

Es posible caracterizar el Consenso de Washington en educación tratando de responder a cuatro interrogantes: ¿cómo entienden los neoliberales la crisis educativa?; ¿quiénes son, según esta perspectiva, los culpables de ella?; ¿qué estrategias deben ser definidas para salir de dicha crisis?; ¿quiénes deben ser consultados, desde esta óptica, si se pretende encontrar una solución a los problemas que hoy enfrenta la escuela?

Trataré de responder a estas preguntas apelando a un criterio que, a pesar de exageradamente generalizador, puede ayudarnos a reconocer las regularidades,

⁶ *Una crítica a los principios comunes que definen el diagnóstico neoliberal sobre la crisis educativa en América Latina puede hallarse en: Gentili, P. Mentiras que parecen verdades:*

argumentos neoliberales sobre la crisis educacional. En: Revista ADVJ, 8, Universidad do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

⁷ *El Presidente Fernando Enrique Cardoso, a pesar de su rechazo a la noción de Consenso de Washington, dado su falso carácter conspirativo, ha sido transparente al afirmar durante una de sus habituales visitas a la Argentina: “estamos tan integrados [el Presidente Menem que hubiese un error por parte del protocolo y nuestros discursos fueran cambiados, nadie se percataría” (Jornal O Globo, 09/04/96). La entusiasta afirmación de Cardoso podría ser extendida a todos los ministros y ministras de educación de América Latina: si sus discursos fueran mezclados, nadie reconocería a quién pertenece cada página.*

los aspectos globales, los núcleos comunes e invariantes de la política educacional en América Latina, más allá de las especificidades locales.

La crisis. En la perspectiva neoliberal, los sistemas educativos latinoamericanos enfrentan hoy, básicamente, una crisis de eficiencia, eficacia y productividad, antes que una crisis de universalización y extensión de los servicios ofrecidos. La expansión acelerada de la oferta educacional durante la segunda mitad del siglo se produjo, según este argumento, sin que la misma haya sido acompañada de una distribución eficiente de los recursos asignados al sector y sin un eficaz control de la productividad alcanzada por las instituciones escolares. De esta forma, se interpreta que los sistemas educativos latinoamericanos han crecido cuantitativamente sin garantizar un consecuente crecimiento cualitativo. El desafío de la universalización, habiéndose cumplido, fue alcanzado a expensas de un progresivo deterioro de la calidad y de los índices de productividad de las instituciones escolares, América Latina estaría enfrentando así una profunda crisis de gerenciamiento, de *management* de las políticas educativas. En suma, una profunda crisis de calidad.

En la óptica neoliberal, dicha crisis expresa la incapacidad estructural del Estado para administrar las políticas sociales. Este hecho, siendo un atributo general del asistencialismo estatal, se expresa con una peculiaridad propia en el campo educativo: la crisis de productividad de la escuela no sintetiza otra cosa que la crisis del centralismo y la burocratización propias de todo Estado interventor. Los gobiernos han sido, según esta perspectiva, incapaces de asegurar la democratización de la educación mediante el acceso de las masas a las instituciones educativas y, al mismo tiempo, la eficiencia productiva que debe caracterizar a las prácticas pedagógicas en las escuelas de calidad.

Semejante diagnóstico se fundamenta en tres premisas extensibles a todo el campo de las políticas sociales: a) los gobiernos no sólo han sido incapaces para asegurar calidad y cantidad, sino que ellos son estructuralmente ineptos para combinar ambas dinámicas; b) la expansión de los servicios educacionales es un objetivo ya conquistado por casi todos los países de América Latina, siendo los índices de exclusión y marginalidad educativa expresión clara de la falta de eficiencia del sistema y no de su escasa universalización; c) la posibilidad de combinar calidad y cantidad con criterios igualitarios y universales es una falsa promesa de los estados interventores y populistas.

En la perspectiva neoliberal, la perniciosa penetración de la política en la esfera educativa ha producido un contaminante efecto improductivo que se constituye en la causa fundamental de los males que aquejan a la escuela. La política se apoderó del espacio escolar al ser reconocido que éste debía funcionar como un ámbito fundamentalmente público y estatal. La naturaleza pública y el monopolio estatal de la educación conducen, según esta perspectiva, a una inevitable ineficacia competitiva de la escuela. Existe una crisis de calidad porque los sistemas educativos latinoamericanos no se han configurado como verdaderos mercados escolares regulados por una lógica interinstitucional flexible y

meritocrática. La escuela está en crisis porque en ella no se han institucionalizado los criterios competitivos que garantizan una distribución diferencial del servicio que se fundamente en el mérito y el esfuerzo individual de los ‘usuarios’ del sistema. En su ámbito no se ha establecido el necesario sistema de premios y castigos que recompensa o sanciona las acciones. decisiones individuales; en suma, un sistema donde los “mejores” triunfan y los “peores” fracasan.

La crisis de calidad expresa, por otro lado, la incapacidad gerencial del Estado para administrar los inmensos y aparentemente ingobernables sistemas educativos nacionales. Se trata de un complejo problema administrativo cuya solución no requiere un aumento de recursos sino una asignación más eficaz de los mismos. De allí, que los gobiernos neoliberales esfuerzan en enfatizar que la cuestión central no radica en aumentar el presupuesto educativo, sino “en gastar mejor”; que no hacen falta más trabajadores de la educación, sino “docentes mejor formados y capacitados”; que no hace falta construir más escuelas, sino “hacer un uso más racional del espacio escolar”; que no hacen falta más alumnos, sino “alumnos más responsables y comprometidos con el estudio’. Con los mismos recursos financieros, la misma cantidad de maestros y maestras, de alumnos, de escuelas y de aulas: los gobiernos neoliberales prometen hacer una verdadera revolución educativa. Para ello, sostienen, se precisa de una condición inevitable: impulsar una profunda reforma administrativa que reconozca que sólo el mercado puede desempeñar un papel eficaz en la asignación de recursos y en la producción de la información necesaria para la implementación de mecanismos competitivos meritocráticos que orienten los procesos, de selección y jerarquización de las instituciones escolares y de los individuos que en ellas se desempeñan.

Se trata, en definitiva, de transferir la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado; negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores. La educación debe ser pensada como un bien sometido a las reglas diferenciales de la competencia. Lejos de ser un derecho del que gozan los individuos dada su condición de ciudadanos, debe ser transparentemente establecida como una oportunidad que a los individuos emprendedores, a los consumidores “responsables”, se les presenta en la esfera de un mercado flexible y dinámico (el mercado escolar). La reforma administrativa propuesta por el neoliberalismo se orienta a des-publicizar la educación, a transferirla a la esfera de la competencia privada. Reducida a su condición de mercancía, la educación sólo debe ser protegida no por supuestos derechos “sociales”, sino por los derechos que asisten el uso y disposición de la propiedad privada por parte de sus legítimos propietarios. Es en este marco que se reconceptualiza la noción de ciudadanía mediante una revalorización de la acción del individuo en tanto propietario que elige, opta, compete para acceder (comprar) un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la

educación una de ellas. El modelo de hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor⁸.

Los culpables. Siendo así es relativamente fácil avanzar en la identificación de los “culpables” ‘la crisis, Existen, desde esta perspectiva, algunos responsables que, de forma directa o indirecta, han actuado promoviendo y profundizando la dinámica improductiva de la escuela. En primer lugar, obviamente, el modelo de Estado “interventor” ha sido el principal culpable y promotor de la crisis que hoy enfrentan las instituciones educativas. Por otro lado, los grandes sindicatos (especialmente, las organizaciones de trabajadores y trabajadoras de la educación), a pesar de su oposición y resistencia a las políticas gubernamentales, también son identificados por el neoliberalismo como uno de los principales culpables de la crisis educativa. En efecto, los sindicatos han justamente exigido al Estado aquello que, en la perspectiva neoliberal, genera la propia crisis: más intervención, aumento de los recursos, criterios igualitarios, expansión de la escuela pública, etc. Los gobiernos latinoamericanos han tenido en los sindicatos un enemigo paradójico. Desde esta óptica, la acción sindical al haber reafirmado (y exigido) la centralidad del Estado en la planificación y el diseño de las políticas educativas, se ha transformado en una barrera insalvable para la modernización de los sistemas escolares, así como ha impedido la transformación de los mismos en un conjunto de me competitivos y flexibles.

Sin embargo, se apresuran a reconocer los eficientes *technopols* del consenso neoliberal, la cuestión no se agota allí. Si así fuera, la simple “reforma” (o destrucción) del modelo de Estado populista/interventor y el debilitamiento de las estrategias de resistencia sindical, garantizarían por sí mismas el ambiente favorable para una mejora de la crisis educacional que enfrentan las naciones latinoamericanas. A pesar de que dichas condiciones ya se han producido en algunos países de la región, la crisis no parece tener una vía de solución en el corto plazo. Ocurre, argumentan los expertos alineados en las filas bancomundialistas, que hay un tercer gran culpable de la crisis educativa: la sociedad. Imponer (o ‘consensuar”, que en la terminología neoliberal quiere decir más o menos lo mismo) condiciones de mercado que garanticen una competencia efectiva entre las instituciones escolares y los actores que en ellas intervienen, supone un gran desafío cultural. El Estado de Bienestar creó, por el contrario, las condiciones de una profunda indisciplina social basada en la confianza que la comunidad acabó depositando en las falsas promesas que los propios estados han formulado y que los sindicatos han exigido: la necesidad de construir una escuela

⁸ Esta dinámica ha sido más ampliamente tratada en Apple, I., F. F. da Silva & P. Gentili. *El neoliberalismo y la crisis de la escuela pública*. Losada, Buenos Aires, 1997. Véase también Frigotto, G. *Educação e crise do capitalismo real*. Cortez, Sao Paulo, 1995; Gentili, P. (ed.). *Pedagogía da exclusão. Crítico ao neoliberalismo em educação*. Vozes, Petrópolis, 1995; Silva, I. P. da. *Identidades Terminais. As transformações na política da pedagogía e na pedagogía d política* Petrópolis, 1996; Silva, F. F. da & P. Gentili (eds.). *Escola S.A. Quem gane quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNFE, Brasília, 1996.

pública, gratuita y de calidad para todos. Perdiéndose el componente cultural que da sustento a la competencia y al éxito o al fracaso fundados en criterios meritocráticos, se pierde inexorablemente — dicen — la ética individualista que reconoce el valor del esfuerzo, de la tarea ardua y constante, del amor al dinero y al progreso material, la admiración a los triunfadores, la satisfacción espiritual y material de ser un ganador en la vida, etc. Las sociedades latinoamericanas no han cultivado, aparentemente, este tipo de principios éticos. Su perezoso colectivismo no les ha permitido reconocer el valor de la cultura del trabajo; actitud ésta que terminó por delegar en un Estado falsamente paternalista la solución de los principales problemas que aquejan la vida diaria de los individuos.

La educación pensada como “capital humano” individual debe ser un asunto que compete pura y exclusivamente a la esfera de las decisiones y elecciones privadas que cada uno precisa realizar con el objeto de mejorar su posición relativa en los mercados que debe que actuar⁹. Siendo la educación una inversión cuyo retorno inmediato es fundamentalmente individual, la transferencia al Estado de dicha responsabilidad convierte a éste en una instancia inoperante y al individuo irresponsable e incompetente en una de las causas más evidentes de la crisis de la escuela.

El neoliberalismo privatiza toda, inclusive el éxito y el fracaso social. Ambos pasan a ser considerados una variable dependiente del conjunto de opciones individuales mediante las cuales las personas se juegan día a día su destino. Si la gran mayoría de los individuos es responsable de un destino no demasiado gratificante es porque todavía no han sabido reconocer las ventajas que ofrece el mérito y el esfuerzo mediante los cuales se triunfa en la vida. Hay que competir, y una sociedad moderna (y “libre”) es aquella en la cual sólo los mejores triunfan. Dicho de manera simple: la escuela funciona mal porque las personas no reconocen el valor del conocimiento e invierten poco en su “capital humano”; los profesores trabajan mal y no se actualizan; los alumnos hacen como si estudian cuando en realidad pierden el tiempo, etc. La sociedad no sólo sufre la crisis de la educación. Ella también la produce y reproduce.

La retórica neoliberal enfatiza así que debe desconfiarse de la capacidad supuestamente milagrosa del gobierno para mejorar la calidad de la escuela. Semejante tarea depende mucho más del empeño y del esfuerzo individual de las personas y las familias que de las iniciativas que pueda (o quiera) implementar el Estado. Por otro lado, siendo la sociedad también, responsable de la crisis de productividad del sistema educativo, confiar en que ella como conjunto indiferenciado puede eficazmente formular una solución viable a este problema, es, en la perspectiva neoliberal, tan ilusorio como confiar en que el gobierno lo

⁹ *He tratado de caracterizar esta perspectiva, así como las diferencias que ella posee con la versión clásica de la teoría del capital humano en: Gentili, P. Poder económico, ideología y educación, Miño y Dávila / Jq Buenos Aires. 1994: y: Gentili, P. Que há de nove ias novas formas de exctlts& educacional? Neoliberalismo. trabalho e educaçflo. ltn: F4ucaçao & Realidade. y. 20 i 1. Uni Federal de Rio Grande da Sul, 1995.*

hará. Desconfiar del Estado y de la sociedad es, de esta forma, el primer paso para reconocer que la transformación de la educación depende sólo de la capacidad, la inventiva, el esfuerzo y el mérito incesante de cada individuo (maestros, alumnos, personal no docente, padres, etc.) para cambiar su propio trabajo en su propia escuela; Se trata de un llamado a que cada uno “ocupe su lugar” y no espere soluciones milagrosas justamente de aquellos ámbitos que han creado las condiciones propicias para el desarrollo de la crisis. En suma, el cambio educativo depende, en apariencia, de que “cada uno haga lo que tiene que hacer y reconozca la responsabilidad que ha tenido con relación a la crisis de calidad de la escuela.

Las estrategias. El diagnóstico de la crisis y la identificación de sus aparentes responsables constituyen el marco orientador de las estrategias que el neoliberalismo define para superar la actual crisis educativa. En efecto, desde dicha perspectiva, salir de la crisis supone desarrollar un conjunto de propuestas a niveles macro y micro institucionales mediante las cuales sea posible institucionalizar el principio de la competencia que debe regular el sistema escolar en tanto mercado educativo. Dos grandes objetivos dan coherencia y atraviesan horizontalmente tales estrategias: a) la necesidad de establecer mecanismos de control de calidad (en la amplia esfera de los sistemas educativos y, de manera específica, hacia el interior de las propias instituciones escolares); y, b) la necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formula el mercado de trabajo¹⁰.

El primer objetivo garantiza la materialización de los citados principios del mérito y la competencia. El segundo, da sentido y establece el horizonte de las políticas educativas, al mismo tiempo en que permite precisar los criterios necesarios para evaluar la pertinencia de las propuestas de reforma escolar. Es el mercado de trabajo quien emite las señales que deben orientar las decisiones en materia de política educacional. Es la evaluación de las instituciones escolares y el establecimiento de criterios de calidad, lo que permite dinamizar el sistema mediante una lógica de premios y castigos que estimulan la productividad y la eficiencia en el sentido anteriormente destacado.

El limitado espacio de que disponemos aquí no nos permite desarrollar de manera específica las características y el contenido que asumen las estrategias derivadas de estos objetivos. De cualquier forma, es importante destacar que las propuestas neoliberales combinan dos lógicas aparentemente contradictorias: la centralización y la descentralización. Generalmente, se enfatiza esta última como la característica fundamental de los programas de reforma educativa impulsados por el neoliberalismo, lo cual limita nuestra comprensión crítica de los mismos.

¹⁰ *Las administraciones neoliberales han destacado cada vez con más énfasis la necesidad de desarrollar programas de calidad total en educación, apelando para ello a una serie de estrategias empresariales de control, medición y evaluación de los procesos productivos transferidos al ámbito escolar. Si la escuela debe ser pensada como una empresa, ella debe ser evaluada como se evalúa la capacidad competitiva de cualquier firma. Hemos realizado una crítica a estos enfoques reduccionistas en: Gentili, J. & J. J. da Silva (eds.) Neoliberalismo. Qualidade e Educação. Visões críticas. Vozes. Petrópolis, 1994.*

En efecto, por un lado, las políticas de ajuste educativo promovidas por el Consenso de Washington se fundamentan en una vigorosa descentralización de funciones y responsabilidades en el ámbito educacional: se transfieren las instituciones escolares de la jurisdicción federal a la provincial y de ella a la esfera municipal; se propone repasar el fondo público hacia niveles cada vez más micro, evitando así la interferencia “perniciosa” del centralismo estatal; se desarticulan los mecanismos unificados de negociación con las organizaciones gremiales de los trabajadores de la educación (dinámica que tiende a cuestionar la validez misma de las entidades sindicales de nivel nacional y regional); se flexibilizan las formas de contratación y las retribuciones salariales de los colectivos docentes. Pero, por otro lado, y al mismo tiempo, se lleva a cabo una no menos poderosa estrategia centralizadora fundada en: a) el desarrollo de programas nacionales de evaluación de los sistemas educativos altamente centralizados en su diseño e implementación (básicamente, pruebas de rendimiento aplicadas a la población estudiantil); b) el diseño hipercentralizado de reformas curriculares a partir de las cuales establecer los contenidos básicos de un Currículum Nacional; y, c) la implementación de programas nacionales de formación de profesores permitan la actualización de los docentes según el plan curricular establecido en la citada reforma.

En suma, la salida que el neoliberalismo encuentra a la crisis educativa es producto de la combinación de una doble lógica centralizante y descentralizante: centralización del control pedagógico (a nivel curricular, de evaluación del sistema y de formación de los docentes) y descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema.

Los “expertos”. ¿Quiénes, desde la perspectiva neoliberal, deben ser consultados para poder superar la actual crisis educacional? Podríamos plantear el mismo interrogante, aunque de forma negativa: ¿a quién no habría que consultar? En primer lugar, a quienes hemos descrito como sus aparentes culpables. ¿A quiénes sí? Obviamente, a los exitosos: a los hombres de negocios.

El razonamiento neoliberal es, en este aspecto, transparente: si los empresarios han sabido triunfar en la vida (esto es, si han sabido desenvolverse con éxito en el mercado) y lo que está faltando en nuestras escuelas es justamente competencia, quién mejor que ellos para confiarnos los secretos necesarios para triunfar. El sistema educacional debe convertirse él mismo en un mercado. Deben ser entonces consultados aquellos que mejor entienden del mercado para ayudarnos a salir de la improductividad y la ineficiencia que caracteriza a las prácticas escolares y que regulan la lógica cotidiana de las instituciones educativas en todos los niveles. Los empresarios no sólo son hombres exitosos sino que además poseen dinero, recurso ciertamente escaso en las instituciones escolares. Si cada empresario adoptase una escuela, el sistema educacional mejoraría casi de forma automática gracias a los recursos financieros que los “padrinos” distribuirían y a los principios morales de la casi mágica y

todopoderosa filosofía de la calidad total que ellos difundirían en la comunidad escolar.¹¹

Sin embargo, la cuestión no se agota aquí. En cierto sentido, para los neoliberales, la crisis se resume en un conjunto de problemas técnicos que también deben ser respondidos de forma eficiente. Es así que salir de la crisis presupone consultar a los especialistas y técnicos competentes que disponen del saber instrumental necesario para llevar a cabo las citadas propuestas de reforma: expertos en curriculum, en evaluación, en formación de profesores (si es “a distancia”, mejor), especialistas en toma de decisiones con escasos recursos, sabihondos reformadores del Estado, intelectuales competentes en, reducción del gasto público, doctores en eficiencia y productividad; etc. Alguien, cándidamente, podría preguntar dónde encontrar tanta gente. La respuesta puede hallarse en los pasillos de los Ministerios de Educación de cualquier gobierno latinoamericano adscrito al citado Consenso: son los organismos internacionales (especialmente el Banco Mundial) los que aportan todo tipo de especialistas y expertos en estas materias.

En una era de globalización del capital, también se globalizan los intelectuales a su servicio.

Ciertamente, hay muchos indicios de que el célebre “consenso” excede las dos aceras de la Calle 19 en Washington, donde se erguen imponentes el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. La globalización de los *technopols* pedagógicos es un buen ejemplo de ello. Y en este juego, hasta España ha entrado en campo. En efecto, algunos expertos españoles han sabido aprovechar muy bien las ventajas comparativas que ofrece la globalización intelectual, transformándose en consultores multi disponibles para cualquier tipo de reforma. Junto a sus excelentes jamones, chorizos y aceitunas, la Península ha pasado a exportar “hombres prácticos”, “hacedores de reformas”. Algunos ejemplos son paradigmáticos (o patéticos). Quien busque uno, puede encontrarlo en el ex-coordinador de la reforma curricular española: el Prof. César Coll, quien ha pasado a ser a la pedagogía de exportación ibérica, lo que Julio Iglesias a la música.

La comparación puede ser exagerada, ya que Julio Iglesias nunca se ha entrometido en asuntos de política educativa en ningún país de América Latina. Si bien es cierto que, en su último disco, el célebre cantante hispano ha tenido una buenadosis de coraje para entonar algo de lo mejor del repertorio tanguero, el psicólogo español no ha sido menos valiente al coordinar la elaboración de los documentos de base del nuevo Curriculum Nacional en Brasil (la versión

¹¹ *Un importante número de gobiernos latinoamericanos han implementado y promovido programas de adopción y/o creación de escuelas por parte de empresarios y entidades empresariales. La apelación a los empresarios “humanistas” para que adopten una escuela es frecuente en los discursos de gran parte de los líderes políticos neoliberales en los países de la región. En esta misma línea, el Presidente Cardoso en su primer mensaje al país dedicado a la cuestión educativa sostuvo: “las personas con más recursos, las empresas grandes y pequeñas, también deben pensar en el futuro de Brasil, asumiendo el mantenimiento de una o más escuelas en su vecindad” (Fol de São Paulo, 08/02/95).*

tercermundista del *Marc CuMeular par a l'Ensenyament Obligaton*). Ambos, como no podría ser de otra manera, han desafinado en el intento. Julio iglesias le imprime al tango la cadencia propia de una pueblerina banda de carabineros. Cesar Coll, al curriculum brasilero, el mismo psico4ecnicismo, la misma fascinación por las modas lexicográficas y la misma desconsideración por la realidad cotidiana de los centros que ha caracterizado a la no demasiado exitosa reforma educativa española.

Si es difícil imaginar a Carlos Gardel interpretando una zarzuela, no menos difícil es imaginar algún pedagogo brasilero, por mas competente que sea, coordinando la política curricular del *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Cataluña. No pretendo hacer aquí, obviamente, ningún comentario xenófobo, ni prejuicioso¹². Simplemente, estoy tratando de caracterizar una tendencia que define el sentido de las nuevas reformas educativas latinoamericanas: la transnacionalización de los tecnócratas encargados de producir recetas de carácter supuestamente universal, más allá de la historia, los conflictos, las necesidades y las demandas locales. Habría que aplicar la famosa transversalidad que tanto se le exige al curriculum al análisis de esta tendencia.

¿Es e! Consenso de Washington una conspiración maligna (y exitosa)?

Dos objeciones podrían formularse al análisis desarrollado en las líneas precedentes: es excesivamente conspirativo, lo cual invalidaría las premisas generales que le dan sustento; y, es irrealista, en la medida en que no reconoce que, más allá del “costo social” que genera, el orden promovido por los *teohnopo/s* neoliberales es la única propuesta de reforma viable teniendo en cuenta las pésimas condiciones económicas y políticas en las que se encuentran las sociedades latinoamericanas. Aun cuando dichas criticas pueden ser formuladas de manera conjunta y articulada, no necesariamente se complementan. En efecto, la primera descarta nuestros argumentos porque sostiene que los mismos presuponen la existencia de una aparente conjura internacional, cuando lo que existe, en realidad, es el establecimiento de una serie de acuerdos

estratégicos entre las naciones orientados a garantizar el desarrollo económico, político y cultural de un sistema capitalista ya definitivamente victorioso, una vez desaparecida la amenaza del comunismo. La segunda crítica argumenta que, más allá de las evidentes asimetrías en las relaciones de poder y en el sufrimiento diferencial de los “costos” que genera el nuevo orden mundial, una buena dosis de pragmatismo obliga a no tratar de oponerse a lo que ha demostrado ser el único sendero exitoso (y posible) para escapar de los laberintos de la crisis. Examinemos brevemente ambas objeciones.

¹² *Creo que, en cierto sentido, este proceso ha tenido un efecto colateral positivo. Los educadores críticos latinoamericanos comenzaron a preocuparse con las producciones de sus colegas ibéricos y viceversa. La ignorancia mutua que había caracterizado nuestra ausencia de intercambios durante los últimos años comenzó a ser transformada de manera incipiente, aunque progresiva*

¿Conspiración? Realmente, no parece demasiado serio suponer que las políticas neoliberales son diseñadas por un reducido grupo de malignos conspiradores durante una partida de bridge. Esto es tan absurdo como suponer que el Consenso de Washington expresa, de hecho, un verdadero “consenso”; o sea, el acuerdo unánime entre naciones o grupos que negocian cuestiones de interés común. Las nada discretas y ciertamente poco pacíficas maneras de persuasión que han sido usadas en América Latina para “imponer” (vaya paradoja) el citado “consenso”, tienen bastante poco que ver con aquello que generalmente denominamos con ese nombre. Si la hipótesis de la conspiración es falsa, -no lo es menos la confiante perspectiva de quienes sospechan que el triunfo del capitalismo ha traído consigo la difusión de una serie de certezas universales que pueden sentar las bases de un acuerdo global orientado a garantizar el desarrollo de los pueblos.

Lejos de cualquier tipo de conspirativismo, lo que el Consenso de Washington sintetiza es la hegemonía neoliberal en el contexto de un capitalismo globalizado. Este, como todo proceso hegemónico, no se reduce sólo a la construcción de una política del consentimiento, sino también a una poderosa estrategia de coerción¹³.

La centralidad y el protagonismo que los organismos financieros internacionales fueron cobrando en el escenario mundial durante los últimos años, especialmente el impacto que la acción de los mismos ha tenido para los países del Tercer Mundo, constituye una de las características más salientes de esta nueva hegemonía.

En efecto, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y, en materia regional, el Banco Interamericano de Desarrollo no se han limitado a desempeñar las tareas propias de simples agencias de crédito, sino que ejercen actualmente una función político-estratégica fundamental en los procesos de ajuste y reestructuración neoliberal que están siendo llevados a cabo en nuestros países. Tales instituciones son, además, una paco disimulada y poderosa herramienta de presión al servicio de la política exterior norteamericana, tendiente a garantizar y perpetuar la hegemonía político-militar de los Estados Unidos en la configuración del nuevo escenario mundial que sucedió al fin de la Guerra Fría¹⁴.

Los países latinoamericanos constituyen un ejemplo elocuente de la intervención directa que estos organismos ejercen en asuntos de política económica doméstica, así como en la promoción (u obstaculización) de ciertas propuestas legislativas o de profundas reformas constitucionales; de su activa, aunque no siempre

¹³ Boron, A. *A sociedade civil depois do dilúvio* nec En: Sader, E. & P. Centili (eds.).

pós-Als políticas sociais e o estado democrático. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1995.

¹⁴ Véase; Chomsky, N. *Ano 501. A conquista continúa* Seritta, São Paulo, 1993. Una discusión sobre el papel ejercido por el nuevo oligopolio mundial en las cada vez más jerarquizadas relaciones internacionales del capitalismo globalizado puede encontrarse en: Chesnais, F. *A transformação do capital. Xamfl, Sao Paulo, 1996;* y J. M. *Globalização da Política. Mitos, realidades e dilemas. UFRJ, Rio de Janeiro 1997.*

transparente, ingerencia en las relaciones internacionales de los países de la región; del papel importantísimo que ambas instituciones juegan en el diseño de las políticas sociales implementadas (o no implementadas) por los gobiernos locales, etc. Especialmente a partir de la década del 80, y desde la introducción de los llamados programas de ajuste estructural (*SAPs - Structura Adjustment Programmes*), ambas instituciones han ejercido un fuerte carácter tutelar de las economías latinoamericanas. En rigor, las fronteras entre el Banco Mundial y el FMI se han diluido como producto de la aplicación del ajuste promovido por estos organismos con el objeto de garantizar, más allá de toda retórica, el pago de la deuda externa (la cual — como ha demostrado con elocuencia Alfredo Calcagno — sigue siendo tan inagotable y eterna como la deuda que la cándida Eréndira mantenía con su abuela desalmada)¹⁵, Este proceso ha intensificado el sentido interventor y condicionante de ambas instituciones en asuntos vinculados a la política interna de los países latinoamericanos, especialmente en lo referido al diseño de las políticas sociales llevadas a cabo en la región.¹⁶

Con relación a este último aspecto, dos cuestiones merecen ser destacadas aquí. Primero, la presión ejercida por los organismos financieros internacionales para una drástica reducción del supuestamente elevado gasto público social en los países de América Latina¹⁷. La posibilidad de renegociación de las deudas y la captación de nuevos empréstitos han estado, entre otros factores, directamente vinculadas al imperativo (o, si se prefiere, al chantaje) de limitar al extremo la intervención de los gobiernos en la esfera de las políticas sociales. Asimismo, la reducción del gasto público ha sido acompañada de la implementación de un riguroso programa de privatizaciones, no sólo de las empresas productivas del Estado, sino también del sistema de seguridad y bienestar social y de una progresiva transferencia a los usuarios de los costos vinculados a su financiamiento. La educación, en este marco, fue uno de los sectores más fuertemente sometidos al ajuste impulsado por dichas políticas¹⁸.

Por otro lado, y en segundo lugar, es importante destacar que el papel ejercido por el Banco Mundial y el FMI en el diseño e implementación de las políticas sociales se ha caracterizado por dos tendencias asociadas: el instrumentalismo de las propuestas sectoriales llevadas a cabo y el condicionamiento de los límites y del contenido que tales políticas pueden tener en el contexto del complejo proceso de reestructuración promovido por dichos organismos. El “instrumentalismo” se expresa en la subordinación de la política social a la dinámica más amplia de la lógica económica, teniendo como objetivo central el

¹⁵ Calcagno, A. E. *La perversa deuda*, Legasa, Buenos Aires, 1988

¹⁶ Couto, M. C. *Banco Mundial: políticas e reiónhas* En: De Fornmasi, L., M. Warde & S. Haddad (O Banco Mundial e as políticas educacionais. Cortez. S Paulo. 1996

¹⁷ Favares, M. C. & J.L. Fiori. *Desajuste Global y Modernización Conservadora. Paz y Tierra*, Río de Janeiro, 1993

¹⁸ . Torres, C. A. *Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo*. En: Gentili, P. (*Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação* Vozes. Petrópolis, 1995.

tratar de dar apoyo, respaldo y legitimidad a los programas de ajuste¹⁹. Las políticas sociales son así pensadas como un componente indisoluble de los procesos de reestructuración económica y diseñadas desde la óptica de un exacerbado reduccionismo tecnocrático. Todo asunto referido a cuestiones de política social (entre ellas, la reforma escolar) se limita a la aplicación de la lógica costo y al énfasis en la necesidad de considerar como prioritaria la obtención de una creciente tasa de retorno de los recursos invertidos²⁰. El “condicionamiento” de los límites y el contenido de la política social se expresa en el protagonismo que dichas instituciones juegan en el financiamiento directo y creciente de ciertos programas sectoriales desarrollados en la región. Aun cuando este financiamiento es asumido de forma directa por el Banco Mundial y el BID, el FMI ejerce un papel central en el establecimiento de las pre-condiciones necesarias para la aprobación de los recursos a ser invertidos. Como bien observa Marilia Fonseca, aun cuando estos préstamos se ocultan tras el velo de la “cooperación” y la “asistencia técnica”, se trata de voluminosas sumas de dinero que pasan a engrosar la inagotable deuda externa de los países del Tercer Mundo, y cuya inversión está sometida a un riguroso control ideológico que define el contenido y los límites de los proyectos implementados²¹. La cada vez más intensa canalización de créditos para el área social, especialmente para el área educativa, no puede ser entendida fuera de este contexto²².

Obviamente, los organismos financieros internacionales no son el Tío Sam que impone su voluntad arbitraria e implacable a los inocentes y siempre bondadosos gobiernos latinoamericanos que defienden el interés del pueblo. Por el contrario, estos últimos han sido, tanto en su versión dictatorial como constitucional y salvo muy raras excepciones, un engranaje central en la aplicación del riguroso ajuste neoliberal implementado en la región. El Consenso de Washington se construye innegablemente hacia el interior de las fronteras nacionales, desempeñando en este proceso un papel fundamental los grupos dominantes locales. En tal sentido, es importante destacar que la implementación y legitimación de los principios y

¹⁹ Coraggio, J. L. *Desarrollo humano, economía popular y educación. Rei/Aique. Buenos Aires, 1995.*

²⁰ Esta posición aplicada al campo educativo puede encontrarse en: Banco Mundial. *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial. BIRD, Washington, 1996.*

²¹ Fonseca, M. O. *Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. En: Gentili, P., (ed). op. cit., 1995.*

²² *Los préstamos del Banco Mundial destinados al área social fueron, hasta casi inicios de los años 70, considerablemente reducidos, Entre 1947 y 1957 constituyeron el 0,4% del total de recursos invertidos por esta institución, Durante el periodo 1958 y 1968 aumentaron al 3,7%, A partir de la gestión de R. Mc.Namara, y en el contexto de una redefinición sectorial de los préstamos que tuvo como marco general el énfasis que el Banco Mundial comenzó a establecer en la problemática de la pobreza, los recursos para el área social crecieron en el período 1969- 1979 al 12,8% de total de inversiones. Los años 80's especialmente la primera mitad de los 90 fueron el marco de un espectacular aumento de los préstamos sectoriales al área social. En 1994 tales recursos ya constituían el 25,4% de la totalidad de los préstamos efectuados por el Banco Mundial. El sector educacional sufrió, en este contexto, un crecimiento no menos impresionante. Tomando el caso de Brasil, por ejemplo, mientras que la participación sectorial de la educación constituía, entre 1987 y 1990, el 2% del total de recursos invertidos por el Banco Mundial en el país, entre 1991 y 1994, dicha inversión creció a casi un tercio de los préstamos realizados por esta institución (29% del total de recursos invertidos).. Véase: De Tommasi, M. Warde y S. Haddad (eds.). op. Cit. 1996*

propuestas que definen el ajuste neoliberal no sólo encuentran base de apoyo en las élites económicas, políticas y culturales latinoamericanas, sino que ellas son, en sí mismas, parte constitutiva e indisoluble en la construcción de esta nueva hegemonía. El Consenso de Washington no tiene en tales grupos simplemente un ‘aliado’, dicho consenso se configura como proyecto hegemónico en y desde estos grupos.

La aplicación indiscriminada del ajuste promovido por la ortodoxia neoliberal está costando la vida de millares de niños y niñas, de millares de hombres y mujeres privados de los más elementales derechos humanos. No creo que un problema semejante pueda ser descartado como fruto de una falsa paranoia conspirativa.

¿Está siendo exitoso el programa de ajuste? Si algo unifica a los grupos políticos dominantes y al obsecuente círculo de intelectuales que, cooptados o no, trata de dar supuesta legitimidad “científica” a los programas de ajuste, es su reiterada apelación al pragmatismo. Las políticas neoliberales — dicen — pueden tener un “costo social” elevado. Sin embargo, son la única salida que permite establecer las condiciones necesarias para un desarrollo con equidad.

Ciertamente, no es este el lugar para discutir la sustentación ética de semejante pragmatismo. Mucho menos, las razones que llevaron a algunos intelectuales de izquierda a adherir dogmática y acríticamente a la ortodoxia neoliberal²³. Podemos, sí, interrogarnos acerca del supuesto e irrefutable éxito del ajuste aplicado según la receta del Washington *Consensus*.

Un análisis riguroso del impacto de las políticas de ajuste estructural demuestra que la realidad se aleja diametralmente de cualquier visión exitista. Esto es particularmente claro en lo que se refiere a la reforma educacional. En efecto, estudios recientes demuestran que el desempeño de los países latinoamericanos que aplicaron o aplican programas de ajuste estructural y sectorial financiados por el Banco Mundial ha ido en un sentido contrario a las promesas formulados por dicho organismo y por los gobiernos que los llevaron a cabo²⁴. En América Latina, y a lo largo de la década del 80, estos países han sido: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Dominicana, Ecuador, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Panamá, Uruguay y Venezuela. ¿Qué tendencias se han verificado en estos países?

²³ *Algunas consideraciones importantes para abordar forma crítica esta problemática pueden encontrarse en el excelente artículo de Emir Sader, “Nos que amávamos tanto O Capital”. En: Praga. Revista de Estudios Marxistas, 1, 1996.*

²⁴ *Consideraré aquí como referencia general el importante estudio de E. Reimers & L. Fiburcio. Educación, ajuste y reconstrucción: opciones para el cambio. UNESCO. París, 1994. El trabajo de Reimers & Fiburcio no se limita al análisis del caso latinoamericano sino que tiene alcance mundial. De tal forma, es posible verificar que muchas de las tendencias que indicaremos aquí para América Latina también se extienden a gran parte de los países de África y Asia que aplicaron o aplican programas de ajuste estructural o sectorial financiados por el Banco Mundial.*

1. Una reducción progresiva del gasto en educación como porcentaje de PNB, la cual se expresa en una creciente disminución tanto de los gastos de capital (con el consecuente deterioro de las condiciones de infraestructura de los sistemas educativos), como de los gastos corrientes (principalmente, una disminución creciente del salario real de los docentes y del personal que se desempeña en las instituciones escolares). Como ha sido destacado en algunos estudios, tal reducción ha estado directamente asociada a un aumento de las erogaciones destinadas al pago de los intereses de la deuda externa de los países de la región. De esta forma, es posible reconocer que el pago de los intereses de la deuda externa aumento, el gasto público social disminuyó sensiblemente y, a pesar de todo, la propia deuda no paró de crecer²⁵.

2. Un aumento de la responsabilidad de las familias en el financiamiento de la educación, por la vía de sistemas de privatización directa o indirecta de la enseñanza pública. Los sistemas de descentralización y transferencia a los municipios, lejos de limitar los efectos antidemocráticos de esta tendencia, los ha profundizado.

3. Una intensificación de los mecanismos históricos de segmentación y dualización de los sistemas educativos que se verifica: en un aumento que los sectores populares urbanos y rurales poseen para acceder al sistema; en la ausencia de mejoría o en un empeoramiento de los índices de transición entre el subsistema primario y el secundario (para los niños y las niñas de sectores populares es cada vez más difícil superar la barrera del nivel al que consiguen acceder); en el mantenimiento o el brutal aumento de las tasas de desgranamiento y retención del sistema; y en la persistencia del analfabetismo estructural en el que se encuentran sumergidos grandes sectores sociales.

4. Dadas estas condiciones, es posible verificar que los países que aplicaron o aplican el ajuste estructural y sectorial promovido por el Banco Mundial no pueden demostrar mejorías sustantivas en la calidad de los procesos pedagógicos, sino que contrariamente, evidencian un empeoramiento de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje en las instituciones escolares.

La realidad cotidiana de los sistemas educativos latinoamericanos demuestra que la tan denunciada ineficacia e improductividad de la escuela es no sólo, aunque fundamentalmente, una consecuencia directa de las políticas de ajuste. El Consenso de Washington en educación no ha hecho más que profundizar el carácter estructuralmente antidemocrático de los sistemas educativos de la región. Mucho más una alternativa para el problema de la calidad, la ortodoxia neoliberal sigue ampliando las diferencias entre los integrados a los limitados circuitos de excelencia y quienes transitan por los amplios segmentos del sistema donde la constante es la falta de recursos materiales y de infraestructura, el deterioro salarial y la ausencia de condiciones mínimas para la construcción y transmisión de saberes. A diferencia de lo que el neoliberalismo denuncia, persisten todavía enormes problemas de “cantidad” en el sistema no sólo la

²⁵ Calcagno, A.E. & Calcagno A. F. *El universo neoliberal. Recuento de sus lugares comunes. Alianza Editorial. Buenos Aires, Madrid. 1995.*

universalización de la escuela ha sido mucho más una promesa que una realidad en gran parte de los países de la región; sino que el aumento de los índices de exclusión demuestra que lejos de ampliarse, el acceso a las escuelas de calidad se ha reducido' como posibilidad real para un importante sector de la población. Sociedades dualizadas y marcadas por la miseria y la discriminación no pueden sino tener sistemas educativos dualizados, miserables y discriminadores

El Consenso de Washington abre muchos interrogantes sobre las posibilidades estratégicas de una alternativa democrática al neoliberalismo. De cualquier forma, nos presenta también algunas claras evidencias. Una de ellas es fundamental para concluir este breve trabajo: después del diluvio neoliberal nuestras escuelas serán mucho peores de lo que ya son ahora. No se trata sólo de un problema de calidad pedagógica, aunque también lo es. Se trata de un problema político y ético: nuestras escuelas serán peores. porque serán más excluyentes.