

León Vallejo Osorio

Educación, reorganización del trabajo, territorialidad y formación docente
Cuadernos de Administración, núm. 36-37, enero-junio, 2007, pp. 344-388,
Universidad del Valle
Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225020349012>



Cuadernos de Administración,
ISSN (Versión impresa): 0120-4645
cuadernosadm@correounivalle.edu.co
Universidad del Valle
Colombia

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**Educación,
reorganización del
trabajo, territorialidad
y formación docente**

León Vallejo Osorio

Educación, reorganización del trabajo, territorialidad y formación docente

*León Vallejo Osorio**

Recibido: Septiembre 2006
Aceptado: Octubre 2006

* El autor es Especialista en Gestión de Procesos Curriculares, Especialista en Ética. Codirector Centro de Investigaciones Docentes CEID de la Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA. Director *Revista Pedagogía y Dialéctica* —<http://pedagogiydialctica.org>

EDUCACIÓN, REORGANIZACIÓN DEL TRABAJO, TERRITORIALIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

León Vallejo Osorio

RESUMEN

El actual ciclo de acumulación que, por estos decenios, rige las economías capitalistas, ha introducido -como dispositivo esencial que reordena el conjunto de la práctica social- mecanismos que garantizan la reproducción de la formación social como sociedad capitalista. En este texto se discuten y analizan dos formas concretas de dichos mecanismos: Uno de ellos, que juega a su plena legitimación, es la intermediación, que se ha tornado en esponja que capta ganancias extraordinarias por vía de la renta, apalancada en el Estado. El otro eje -mecanismo- que define el carácter de lo que van siendo las actuales políticas públicas, nace y se potencia en la reorganización del trabajo, en la dinámica que lleva a que cada vez más sectores de la práctica social se descubran como potenciales o reales "trabajos productivos", productores de plusvalía y (o) de renta.

Así, en el documento se sostiene y argumenta: primero, que el camino que une estos dos mecanismos ha girado en torno al manejo que se ha dado a las llamadas "generaciones" sucesivas de los procesos y a la concepción misma del "control de la calidad". Segundo, que la última "generación" descubrió que la "sociedad del conocimiento" necesita y debe generar un individuo (trabajador-consumidor) que sea "empresario de sí mismo". Son las avenidas del "free lance" y de los controles que

ABSTRACT:

The present cycle of accumulation, that within these decades governs the capitalist economies, has introduced -as an essential device that rearranges the set of the social practice- mechanisms that guarantee the reproduction of the social formation as a capitalist society. In this text, two concrete forms of these mechanisms are discussed and analysed: one of them that plays for its total legitimization, is the intermediation, that has turned into a sponge that catches extraordinary gains by the way of rent, supported by the State. The other axis -mechanism- that defines the character of which could be the present public policies, is born and powered in the reorganisation of work. In the dynamic that takes to the fact that more and more sectors of the social practice are discovered as potentials or real "productive works", producers of capital gain and/or rental.

Thus it is maintained and argued in this document: first, that the path that unites this two mechanisms has turned around the handling that has been given to the so called "successive generations" of the processes and to the conception itself of the "control of the quality". Secondly, that the last "generation" discovered that the "society of knowledge" needs and must generate and individual (worker-consumer) "entrepreneur of himself". These are the avenues of the "free lance" and the controls

a ello imponen los principios de la "Gerencia Estratégica". Tercero, que esto exige, la "reconversión", la re-ingeniería de los ciudadanos, para transformarlos en sujetos neoclásicos, en entes que se realicen en la práctica como clientes en seno del -ahora omnipresente- supermercado. Sujetos que sepan "hacer en contexto".

Las implicaciones de lo anterior son inmediatas: ya no se trata simplemente de aceptar que la fuerza de trabajo sea una mercancía, sino que además, debemos de entender que la calificación de la fuerza de trabajo también lo es, y de un modo esencial. Por eso se necesitan empresas que se dediquen a este negocio. Ello genera toda una pedagogía y los dispositivos de las políticas públicas que afectan y determinan, las condiciones y caracteres de la práctica escolar. Las condiciones materiales desde donde se producen la praxis y los resultados del quehacer de maestros, estudiantes, y con ellos, de la sociedad en su conjunto.

PALABRAS CLAVE:

Políticas públicas, Educación, Trabajo Productivo, Gerencia Estratégica, Pedagogía.

that imposed the principles of the "Strategic Management". Third, that this demands, the "reconversion", the re-engineering of the citizens, in order to transform them into neo-classic subjects, in beings that realise in practice as clients in sine of the -now omnipresent-supermarket. Subjects that know how to "do in context".

The implications in the previous affirmations are immediate: it's no long only about accepting that the work force is merchandise, but also, we must understand that the qualification of the work force is too, and in an essential way. That's why there's the necessity of companies that are dedicated to this business. This generates a whole teaching and the devices of the public policies that affects and determines the conditions and characters of the school practice. The material conditions from where take place praxis and the results of the task of teachers, students and, with them, of the society as a whole.

KEY WORDS:

Public policies, Education, Productive work, Strategic management, teaching.

**Políticas públicas:
Globalidad, calidad,
gerencia estratégica y
privatización**

**Saben lo que hacen, y
saben lo que dicen**

En relación con el tema que nos ocupa, hay tesis gruesas que aparecen –en el primer nivel– como “un asunto filosófico”, o como su “etapa filosófica”. Con esta distancia, los enfoques de la postmodernidad, aparecen como el ejercicio de fuertes pensadores o, en todo caso, de intelectuales que despliegan –ahora– otro nuevo “paradigma”. Reducidas a su condición esencial, sus tesis sólo dicen: “*desapareció el trabajo*”, “*no existe el trabajo*”. Como se sabe, en su inventario de piras funerarias, hay –en su discurso– otros muertos necesarios: el *hombre*, el *sujeto*, la *verdad*, la *conciencia*, el *inconsciente*, la *racionalidad*, la *objetividad*, la *historia* y la *realidad* misma...

Hay que ayudarles a estos filósofos, *interpretándolos*. Cuando enuncian que “*desapareció el trabajo*”, quieren –realmente– afirmar la desaparición de la *clase obrera*, del proletariado y de la *lucha de clases*. Algunos, lo dicen –sí– con todas las letras.

Nada habíamos logrado, en relación con su propia verdad, confrontando sus tesis *filosóficas*. A menudo,

sólo encontramos la decantación de parloteos y circunloquios. En cambio, los portavoces de la burguesía en el terreno de sus necesidades más inmediatas, los que manejan directamente sus asuntos, saben lo que hacen, y saben lo que dicen. Por eso los divulgadores de su *pensamiento gerencial*, tomando más a pecho su lógica circunstancial, los principios de la *lógica situacional del individualismo metodológico*, dicen con claridad meridiana eso que sus filósofos enmascaran o embrollan: “*el mercado es el rey, y los individuos deben prepararse para tomar decisiones a cada paso y en cada nicho como si estuviesen en el supermercado*”. El resto es fácil: se trata de ver –en sus agentes ubicados en la alta gerencia estratégica– los ecos de los desvaríos de sus filósofos de cabecera.

Dice, por ejemplo, Serna Gómez¹: “*Nos movemos en un mundo lleno de cambios e incertidumbres*”². El manual “*Planificación estratégica, instrumento del cambio*”, en otro tono y, se supone que en otra perspectiva, lo dice así: “*En un mundo de permanentes cambios, con una tradicional forma de conducción que hoy tiene problemas para comprender estos cambios, es importante desarrollar procesos de planificación y prepararnos para el futuro diseñando los objetivos deseados y alcanzables que permitan fortalecer la organización, recuperar la*

¹ Serna Gómez, Humberto. *Gerencia estratégica. Teoría-metodología-alineamiento, implementación y mapas estratégicos. Índices de gestión*. 3R ediciones; Bogotá: 2003 (octava edición)

² Serna... Pág. 15

iniciativa, desarrollar la capacidad de propuesta y realizar una adecuada gestión eficiente y eficaz"³.

Al parecer, según estos textos, el más alto diagnóstico establece que tenemos problemas para comprender los cambios permanentes que están ocurriendo en el mundo, y nuestros planes deben entonces apuntar a hacerlos no sólo *deseables*, sino *alcanzables*. Ni una palabra encontramos aquí sobre el *carácter* de estos cambios; no se pregunta a *quién* sirven. Queda en el aire un planteamiento: estos cambios no se deben combatir, sino aceptar... empujar...

En el texto de Serna Gómez, de entrada, se desliza la palabra "incertidumbre". Ésta viene anclada, muy precisamente, en el uso del lenguaje con el calibre "*light*" de lo que viene fondeado en el pensamiento de la llamada postmodernidad, donde es estandarte, escudo y camuflaje. Por eso, allí, leemos en el párrafo siguiente: "*lo que ayer fue verdad hoy es historia, la globalización de la economía, la apertura de los mercados, el desarrollo de la tecnología, la aparición de revolución en las telecomunicaciones están destruyendo las barreras tradicionales*"⁴. Sin ninguna duda, estos discursos se inscriben en la perspectiva política de quienes los blanden como armas para imponer las "aperturas" (política, económica, educativa y demás...).

La principalísima de estas armas, la más urgente, es el argumento de la lucha contra la "pre-modernidad" y el "atraso" donde la necesidad más sentida es "*la modernización del país*"...

En el manual de Serna Leemos, seguidamente: "*Parece que estamos llegando al final de la geografía*". Como se ve, no podemos avanzar una línea completa sin caer en el pantano de estereotipos postmodernos que definen su "enfoque". Esta tesis está ligada a otra de las más glamorosas en los discursos postmodernos: "*ha muerto la historia*", ya "*no hay historia*" o "*llegamos al fin de la historia*". En el entusiasmo, este autor, postula otro cadáver menos famoso: la geografía.

Así, muerta la geografía, muertas la historia y las ciencias sociales, el camino queda expedito. Veamos cómo lo concreta: "*Ya los negocios no tendrán las barreras geográficas y territoriales del pasado*". En cuanto ha muerto la Geografía y la Historia, y en tanto los negocios ya no tienen barreras (o no tendrán barreras), vendrá, sin ataduras la "*des-regularización de las economías*". Observemos: ya no se trata sólo de lo que empezaron a plantear los empresarios y sus Estados sobre *des-regularización de la fuerza de trabajo*, es decir, la necesidad sentida por ellos de liquidar toda regulación (jurídica y hasta moral) de las condiciones salariales, que se concretan en la liquidación

³ FECODE, Internacional de la Educación y la Organización Sindical de los Educadores de Suecia, Lärarförbundet. *Manual. Planificación estratégica Instrumento del cambio*. Edición y diseño de Jorge Luis Villada López. S.I: 2005. Pág. 7.

⁴ Serna... *Op. Cit.*

de los *contratos de trabajo*. Éste, como se recordará, era el discurso y la práctica en los ambientes empresariales en los últimos quince años. Con las famosas “desregulaciones” de la fuerza de trabajo, casi todas de leyes que protegían al trabajador (pago de cesantías, pensiones, vacaciones), que –en sus términos– “*vuelven muy pesada la misión de dar trabajo*”, se liquidaron para obtener un ideal de fuerza de trabajo “flexibilizada”, es decir, *ausente de cualquier protección legal*.

Humberto Serna no se queda ahí: postula ahora la “*des-regularización de la economía*” en su conjunto; no sólo de la de la fuerza de trabajo.

Nuestro autor sigue desplegando sus apuestas: “*Vendrá la des-regularización de las economías, la homogenización de los productos* ⁵ y la *clientelización de los mercados*”. Y agrega: “*Será entonces necesario una nueva definición y visión de los mercados, las organizaciones tendrán que volcarse hacia los clientes y la calidad en los productos y en los servicios; lo que se constituirá en la verdadera ventaja competitiva*”.⁶ Y, continúa: “*Para facilitar todos estos procesos el Estado se modernizará, se privatizarán...*”.⁷

Esta frase prosigue: “*y los particulares tendrán que prepararse para*

asumir la gestión de servicios y tareas antes en manos de la nación”. En el siguiente párrafo queda claramente expresado: “*en todo este contexto la competencia se hará más intensa y agresiva, donde la sobrevivencia de las organizaciones ineficientes e ineficaces, es decir, no productivas, se verá cada vez más amenazada*”⁸ (Una actividad productiva, es aquella que genera plusvalía).

Para que no quede la menor duda, se explicita: “*el cambio y la innovación serán constantes y la capacidad de respuesta se vuelve un elemento estratégico fundamental (...) aparecerá entonces la reingeniería organizacional como estrategia para dinamizar las organizaciones, hacerlas más flexibles, más planas, más orientadas al mercado y al cliente. Las organizaciones autodirigidas (empowered) [“empoderadas” dicen en la nueva jerga de los corporativistas, socialdemócratas incluidos], las organizaciones inteligentes (learning organizations) serán alternativas organizacionales para enfrentar un entorno agresivo y dinámico*”.⁹

¿Cuál rana se hierve viva?

Valdez¹⁰ trae aquí una metáfora ya famosa tomada del reputado libro de

⁵ Cuyo instrumento esencial de estandarización son las normas ISO 9000.

⁶ *Op. Cit.*

⁷ *Ibidem.*

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Valdez, Luigi. “*La re-evolución empresarial del siglo XXI*”. Norma; Bogotá: 2002.

Peter Senge¹¹. Con la “Parábola de la rana hervida” hace un llamado de atención a los empresarios para que no les pase lo de la rana, pero también para que adopten la misma táctica del cocinero y puedan cocinar viva a la rana de la clase obrera. La metáfora se concreta en esta fábula: “Si colocamos una rana en una olla con agua hirviendo, inmediatamente intentará salir. Pero si metemos la misma rana en agua a temperatura ambiente y no la asustamos, se queda quieta. Cuando la temperatura se sube de 21 a 26 grados centígrados, la rana no hace nada, e incluso se ve tranquila. A medida que la temperatura aumenta, la rana está cada vez más aturdida, y finalmente no está en condiciones de salir de la olla. Aunque nada se lo impide, la rana se queda ahí y muere hervida”¹².

Como las ranas, al percibir cambios repentinos, los obreros en la lucha frente al Estado y a los patronos, reaccionarán de tal modo que sus respuestas, pueden dar al traste con los procesos y revertirlos. Pero... si se conduce una táctica apropiada, con cambios lentos, prometiendo o haciendo efectivamente que no se lesione en algunos tramos a quienes tienen alguna estabilidad y algunas conquistas laborales, con el paso del tiempo, los nuevos trabajadores tendrán que aceptar las condiciones para vincularse a las “nuevas” dinámicas de las empre-

sas. Y, como no están organizados, o las organizaciones existentes han renunciado a su representación, nada podrán hacer. Así el conjunto de los trabajadores se irán dejando hervir... vivos y sin lucha. Para el caso, la recomendación indica que se le apueste a los “cambios graduales”; pero que, al hacerlo, deben los “empresarios” tener mucho cuidado con los cambios graduales de la economía, porque –en el proceso de la competencia– podrían resultar –igualmente– hervidos vivos.

La “sociedad del conocimiento”: revolución y no revolución

Antes de este consejo, establecido en la página 14, cuando compara los “cambios lentos” con los “rápidos”, Valdez empieza su disertación muy significativamente con otro ruido de la postmodernidad: la existencia de los “paradigmas”. Es la primera frase del libro: “hablar de nuevos paradigmas implica hablar de cambio”. Pero, aquí... “los paradigmas son los supuestos fundamentales que explican cómo funcionan los negocios” (Pág. 1). Observemos que todo el debate que había empezado con Kuhn (la discusión entre Kuhn y Popper, entre Popper y Lakatos, y entre todos ellos y Feyerabend) en torno al concepto de “paradigma”, finalmente Valdez lo viene a concretar en términos eficientes:

¹¹ SENGE, Peter. *La quinta disciplina*. Granica editor: 1985.

¹² VALDEZ... *Ob. Cit.* Pág. 14. En adelante, todas las citas de Valdez se refieren a este libro. Se indicará la página entre paréntesis.

“los paradigmas son los supuestos fundamentales que explican cómo funcionan los negocios y establecen la forma de competir entre los integrantes de una disciplina determinada. Cuando un paradigma cambia, establece nuevas condiciones y supuestos que traen consigo retos y oportunidades. El éxito de cada persona u organización dependerá del entendimiento y/o adaptación a los nuevos paradigmas. El objetivo del presente capítulo es conceptualizar el nuevo paradigma referido al conocimiento como fuente de generación de riqueza” (Pág. 1)

Aquí, se juntan dos tesis soberanas del pensamiento postmoderno. Por un lado, dice: *“los procesos, sobre todo los del conocimiento, obedecen a paradigmas”*. Por el otro: *“ya no va más el paradigma del trabajo, ahora lo que está al mando es el paradigma del conocimiento... estamos en la sociedad del conocimiento”*.

El senador Jorge Robledo, en una conferencia en el teatro Luis Felipe Vélez de ADIDA, en Medellín, dijo alguna vez que era una estupidez el planteamiento que anuncia a la sociedad actual y al país actual como *“una sociedad y un país del conocimiento”*. Todas, sin excepción, han sido sociedad del conocimiento: no sólo Alejandría, Atenas del siglo V, Florencia o las otras ciudades del Renacimiento. Todas las sociedades orientales, árabes, amerindias, han sido sociedades del conocimiento, incluidas las prehistóricas donde el saber comenzó a generarse llevando al control del fuego. En ellas se fue acumu-

lando, sedimentando, sintetizando y dando saltos históricos esenciales. Son, todas, *sociedades del conocimiento*, realmente establecidas y fundadas con el *conocimiento históricamente determinado*, en sus posibilidades y limitaciones. Así, el cuento (el “relato”) según el cual, por fin, llegamos a “la sociedad del conocimiento” y “la sociedad del conocimiento desplazó a la sociedad del trabajo”... “mató el trabajo”, es un “relato” que tenemos que criticar. Al hacerlo, develamos la *intencionalidad política e ideológica* que tiene, al servicio de las nuevas necesidades de acumulación del capitalismo, en el orbe entero, como parte de una maniobra del poder prevaeciente.

¿Por qué Valdez necesita iniciar el desarrollo de su argumentación partiendo del concepto de “paradigma” y del preconcepto de la “sociedad del conocimiento” así planteados?

Veamos cómo lo enuncia: *“A todo proceso repetitivo de generación de nuevos paradigmas se le llama evolución”*. Aquí está otra confesión de parte: si nosotros hablamos de “cambios de paradigmas” y vamos estableciendo cómo un cambio de paradigma sucede a otro cambio de paradigma, que sucede otro cambio de paradigma y así sucesivamente... podremos decir que se consolida una tendencia. Y, a eso, le llaman *“evolución”*. De este modo, queda claro el truco: si pensamos desde el punto de vista de los “paradigmas”, pensamos las transformaciones sólo como *“evolución”*; la *revolución* se descarta o no hay lugar

para ella. Ya no tenemos que pensar en términos de *revolución* sino de *re-evolución*... y... ése es, exactamente, el título del libro de Valdez que estamos comentando.

Ya Marx, en **Miseria de la filosofía**, decía que Proudhon, cuando degradó la dialéctica a una relación entre lo “positivo” y lo “negativo”, entre lo “bueno” y lo “malo”, finalmente asumió una apuesta que terminó *negando la historia*: no hay allí *revoluciones*, sólo *evoluciones* o, como –ahora– escribe Valdez, “*re-evoluciones*”.

La burguesía, una vez culmina su ciclo revolucionario (a mediados del siglo XIX) empieza a plantear que “lo que sigue” es la *evolución social*. Para decirlo con Senge y Valdez: sólo ranas dormidas. Según esta manida tesis, cuando aparece la burguesía y se consolida en el poder, asumiendo el control de los estados nacionales, *lo-que-sigue-ya-no-es-la-historia*, ya no son las revoluciones, *lo-que-sigue-es-simplemente-la-evolución-de-los-procesos*.

Filósofos, y directores de empresas desde la alta gerencia, necesitaron –y necesitan– la justificación ideológica que proclama que no hay *historia*. Necesitan las *evoluciones* y los “*cambios de paradigma*”.

Nuevas reglas del juego: matar la vaca del trabajo estable

Luego de dejar plenamente establecido lo anterior, Valdez desarrolla dos capítulos bien importantes de su

trabajo. Uno, que hace relación fundamentalmente a cómo se hicieron modificaciones a lo que él denomina las “reglas del juego”, y cómo había en el corazón del funcionamiento de las empresas capitalistas un “viejo paradigma” con una estrategia basada en los *costos*. Desde allí, analiza, se evoluciona hacia una nueva regla del juego esencial que está dada por la *velocidad*, por el juego del “justo a tiempo”, y cómo allí hay ya *un cambio en el pensamiento empresarial* generándose “*un nuevo concepto de trabajo*”. Valdez lo dice con todas las letras, lo hace *explícito*.

Dicho esto, en el capítulo cuarto hace una historia del concepto de *calidad* en la empresa: Hay, dice, una nueva estructura empresarial en donde –entre otras cosas– los trabajadores “*deben hacerse responsables del proceso*”. Ésta, es la tesis reina.

En esa “propuesta”, la empresa se organiza por equipos en sus distintas modalidades. Allí, las *evaluaciones del desempeño* están *determinadas por los logros obtenidos* en relación con estándares predefinidos, y la remuneración se convierte en *variable* que depende de los *resultados* alcanzados. Éstas son las bases del “cambio de mentalidad” necesaria al salto desde el salario (tal como la clase obrera lo conquistó a lo largo de los siglos XIX y XX) al “nuevo” salario a destajo disfrazado de “*retribución según el rendimiento*”.

En el “nuevo” esquema de organización del trabajo, impulsado por estos teóricos, ya funcionó realmente –

con eficiencia— en el proceso de la *acumulación originaria del capital*. Ahora hace énfasis en que, en las empresas, se formen *redes* para que el trabajo se haga fundamentalmente en equipos siempre *circunstanciales*. Los equipos funcionan al servicio de los intereses de la empresa: permanecen mientras a esas necesidades sirvan. Su actividad liquida todo equipo que piense en otros intereses, por ejemplo en los de los trabajadores.

Es un enclave esencial de la apuesta corporativa. Allí, la empresa no acepta más la realización de “*tareas que no agreguen valor*”, y cada trabajador tiene que desarrollar habilidades múltiples y, como consecuencia, debe abarcar varias funciones, ocupar distintos puestos... según lo necesite la empresa. Allí, y éste es otro eje importante, la *información* —sobre todo la *información relacionada con el mercado y el cliente*— es *clave*. La subcontratación de las tareas, principalmente, de los quehaceres de los especialistas, se convierte en una *necesidad* para la permanencia (o subsistencia); en todo caso, para que cada empresa sobreviva en el mercado. Los especialistas ya no son *trabajadores* de la empresa sino que se asumen como “**Free lance**”, como *contratistas* “independientes”, que deben pagarse a sí mismos sus prestaciones sociales.

Luego de establecer esos criterios, el autor dice: “*estamos llegando a un nuevo concepto del trabajo*”, y comienza a analizarlo planteando lo que todos sabemos: “*en el mundo hay una fuerte*

crisis de empleo. En Europa los jóvenes no encuentran un solo trabajo, ni siquiera de medio tiempo; en Asia, con excepción de China, ocurre lo mismo; en América Latina ocurre lo mismo. Hay un gran desempleo” (Pág. 239). La sentencia es clara: “*la mayoría de los trabajadores que han tenido que dejar sus puestos no lo están haciendo momentáneamente mientras pasa la crisis, estos empleos en su forma tradicional ya están cerrados para siempre. Su lugar lo ocupan empleos temporales o virtuales, cortos o largos, pero definidos en el tiempo*”. (Pág. 140)

Partiendo de este dato empírico tomado como diagnóstico, llega a concretar —muy exactamente— el sentido del alboroto precedente donde los filósofos postmodernos habían insistido hasta el aburrimiento: “*desapareció el trabajo, desapareció la sociedad del trabajo, desapareció la clase obrera*”. Pero Valdez lo dice más claramente. Escribe una verdad inmediata: “*las fábricas no están despidiendo empleados*”, hay que entender que en realidad “*están cerrando empleos*”. Por eso, agrega: hay que encontrar una manera de remediar el problema... de hecho, *la gerencia estratégica ha hecho aportes significativos a las modificaciones en el trabajo* que permiten zanjar esta dificultad.

Así, en pleno entusiasmo, nuestro autor cita a Jeremy Rifkin en “**El fin del trabajo**”: “*en un par de décadas— y este libro es del filo del 2000— las economías más ricas del mundo no tendrán necesidad de trabajadores*”. Dicho esto, el publicista del capitalis-

mo viene a explicar el asunto como es: “no es qué estamos haciendo bien o mal, simplemente estamos invirtiendo en el camino equivocado, hay que transformar esa vieja relación”. Y agrega: “el problema no radica en tratar de acomodar los desempleados en nuevos puestos”. (Pág. 141)

Hace, entonces, una historia bien interesante. Dice algo así como esto: en el siglo XIX la gente *hacía* un trabajo, pero no *tenía* un trabajo; pero el concepto y la práctica del trabajo fue evolucionando. El concepto del trabajo tal como lo hemos tenido por estos días surgió a principios del siglo pasado con la necesidad de “empaquetar” las tareas que habían de realizarse en las crecientes fábricas y en las burocracias de las naciones en vía de industrialización. Nos informa que apareció el problema de los *oficios perfectamente ubicados con manuales* para ellos: estableciendo las horas y lugares para elaborar cada cosa, cada parte de esa cosa, y cada proceso necesario. Nació así la estandarización y se generalizó una ecuación: “una persona = un puesto”. Y eso se hizo por casi doscientos años. Agrega que de este modo empezaron unas *tareas*, unas maneras de organizar el trabajo, que terminaron por “deshumanizarlo”. Un buen trabajo –reitera– implicaba e implica todavía, así, por tradición, la manera como la gente normal obtiene su dinero y vive, alcanza cierto **status**, hace amistades, moldea su sentido de pertenencia, se siente productiva, construye esperanzas para un futuro

mejor; y, evidentemente, llega a desarrollar todo eso, en el espíritu de la ya famosa “Fábula de la vaca”, muy promocionada por estos días en la escuela donde se propone como tema de reflexión a la hora de construir “nuevos valores”. Según esa fábula, todas las desgracias de un campesino estaban concentradas y se originaban en la propiedad que tenía sobre una vaca que le brindaba una precaria *estabilidad* y, por eso mismo, no se permitía “innovar” sobre su vida, y buscar otras soluciones. Un buen día, dice la fábula, llegó un sabio muy sabio y, para ayudarlo, mató a la vaca. Desde luego, al principio el campesino y su familia se lamentaron mucho y la pasaron muy mal; pero en una nueva visita, años más tarde, el sabio los encontró nadando en la prosperidad: al liquidar la falsa estabilidad, llegaron a un estado de benéfica *incertidumbre* que les permitió ser creativos y “proactivos”, dándose a otras posibilidades. No cabe la menor duda: para los nuevos estrategias de la gerencia estratégica, *el trabajo estable es una vaca que se debe matar*. En el periodo anterior, tener trabajo era muy importante. Tan importante como poseer una vaca flaca. Pero Valdez viene a contarlos que esto ha cambiado y que –en todo caso– hay que cambiarlo. Esa es su tesis fundamental.

Así, por ejemplo, en una propuesta esencial de la Constitución Europea el derecho al trabajo desapareció. Ya no aparece el *derecho al trabajo*, pero aparece el derecho a *buscar* trabajo.

“El conocimiento transforma al hombre en empresario de sí mismo”

Ésta, parece ser la síntesis de esta tendencia impuesta por los empresarios: *“Conceptos como horario de trabajo, tareas predeterminadas, trabajo para toda la vida, sueldos fijos, han llegado a su fin. El sistema ‘exitoso’ de la época industrial está resultando obsoleto con la revolución del conocimiento”* (Pág. 143). A continuación inserta una frase que desnuda todo este pensamiento, como base del nuevo “relato”: *“Hoy el conocimiento transforma al hombre en empresario de sí mismo”* (Antonia Nemeth) (Pág. 144)

Así, con el sustrato ideológico, con la idea según la cual *“el conocimiento formó al hombre en empresario de sí mismo”*, quebraron, tal como lo hemos dicho hoy, la relación salarial. Así de claro: *se quiebra la relación salarial.*

Valdez lo va a decir con todas las letras: *“lo que está desapareciendo no es el trabajo en sí, sino el trabajo empaquetado consistente en un empleo de ocho de la mañana a seis de la tarde, doce meses al año, con vacaciones, promociones y jubilación cerca de la vejez”* (Pág. 143). No está desapareciendo el trabajo; lo que está desapareciendo son las condiciones materiales del desarrollo y el ejercicio del trabajo, que él llama *“trabajo empaquetado”*. Están desapareciendo las conquistas laborales de la clase obrera...

“Una nueva forma de trabajar está surgiendo” en la era de la

postmodernidad. *“Los empleados ya no pueden pensar como empleados tradicionales y es mejor que se piensen como empresarios”*.

Es aquí donde aparece una “nueva” forma de organización de los trabajadores, y de la fuerza de trabajo. Se trata de organizarlos como empresarios y como consumidores. Ya no es posible permitirles organizarse como clase, como trabajadores. En adelante se pretende organizarlos como empresarios; micros, pero empresarios. Es el reinado de Ustedmismo Ltda.

Sólo deben tener acceso a las formas corporativas de organización al mando. Se trata de *“el nuevo concepto de trabajo que encaje en una empresa flexible, capaz de adaptarse a cualquier demanda del mercado, [con] empleados vistos como agentes libres o pequeños empresarios, contratados por proyectos específicos para tiempos determinados, según las necesidades de la empresa y el empleador”* (Pág. 144). Esto es muy claro. Tanto, que los comentarios sobran. Leamos: *“La seguridad en el trabajo es una promesa que ninguna empresa se atreverá a plantear por que no depende de ella”* pues la empresa misma puede desaparecer. *“(…) una empresa no podrá asegurarle a sus empleados trabajo para toda la vida porque ni ella misma sabe si sobrevivirá. Una de las compañías tradicionales y seguras con respecto al empleo en el Japón, la Toyota, está empezando a abandonar los esquemas del empleo de por vida, para contratar trabajadores profesionales por*

temporadas en puestos claves como el del diseño de automóviles” (Ibídem).

En este punto, el autor se desliza hasta un cierto uso del lenguaje propio de la postmodernidad: “*Como sustituto de la seguridad en el empleo debe surgir el término empleabilidad*”. Hay que formar sólo “empleabilidad” (derecho a buscar trabajo). Las empresas podrán, sí, prometerles a los empleados lo simple: “*cada día que trabajen para la empresa serán más valiosos para el mercado porque sabrán más y estarán mejor cotizados con respecto al mercado laboral*”. Es decir, la empresa sólo puede prometer a quien hoy está trabajando que, si lo hace bien, tiene *probabilidades* de seguir haciéndolo; “*los empleados por su parte valorarán esta nueva promesa porque les dará una seguridad diferente para el futuro, ya no se medirán por horas trabajadas ni por resultados obtenidos*” (...) “*el valor del empleado se medirá por sus conocimientos y experiencias generales, su flexibilidad, creatividad, capacidad para trabajar en equipo*”. A estos “agentes libres” les dicen ahora **Free lance**. El **Free Lance** suele decir “*yo no soy un desempleado, soy **Free lance***”. Eso quiere decir simplemente que siempre está pendiente de un corto contrato “por obra”.

Estos agentes libres tendrán, entre otras, las siguientes características: “*tratarán de aprender rápidamente y acumular nuevos conocimientos y probabilidades, serán flexibles y aprenderán a analizar rápidamente las situaciones, desarrollarán habi-*

lidades de negociación, solución de problemas y trabajo en equipo”.

Se supone que el trabajador ha aprendido a manejar el conflicto, que su trabajo se medirá no por ocho, diez horas trabajadas sino “*por la diferencia entre los resultados pactados y los logrados*”, que “*la remuneración será variable y dependerá de los resultados*”... y que “*las vacaciones y permisos serán decisión del trabajador*”.

El otro mecanismo, como sabemos ya suficientemente, es el que le aplican a los celadores, al personal del aseo, al personal de las secretarías, que ya son contratados por “*Cooperativas de Trabajo Libre Asociado*”. El contrato no es ya con “*Ustedmismo Ltda. ...*” sino con la Cooperativa tal... Este esquema se utiliza para la mano de obra menos calificada y es, como se sabe, mucho más oprobioso. Por cada trabajador la “cooperativa” se queda con un elevado porcentaje de su salario, y siempre será de libre remoción, pues también se trata del libre juego de aportes cooperativos...

Decía Marx, retratando **avant la lettre**, esto que venimos señalando:

“Dondequiera que ha conquistado el poder, la burguesía ha destruido las relaciones feudales, patriarcales, idílicas. Las abigarradas ligaduras feudales que ataban al hombre a sus “superiores naturales” las ha desgarrado sin piedad para no dejar subsistir otro vínculo entre los hombres que el frío interés, el cruel “pago al contado”. Ha ahogado el sagrado éxtasis del fervor religioso, el entusiasmo caballeresco y el sentimentalismo del pequeño burgués en las aguas heladas del cálculo egoísta. Ha hecho

de la dignidad personal un simple valor de cambio. Ha sustituido las numerosas libertades escrituradas y adquiridas por la única y desalmada libertad de comercio. En una palabra, en lugar de la explotación velada por ilusiones religiosas y políticas, ha establecido una explotación abierta, descarada, directa y brutal.

La burguesía ha despojado de su aureola a todas las profesiones que hasta entonces se tenían por venerables y dignas de piadoso respeto. Al médico, al jurisconsulto, al sacerdote, al poeta, al hombre de ciencia, los ha convertido en sus servidores asalariados”.¹³

Y ahora, como vemos no son ya ni asalariados en la forma “clásica”. El salario toma otra forma.

“La burguesía –dice Marx– ha desgarrado el velo de emocionante sentimentalismo que encubría las relaciones familiares, y las ha reducido a simples relaciones de dinero”. Y agrega: “La burguesía ha revelado que la brutal manifestación de fuerza en la Edad Media, tan admirada por la reacción, tenía su complemento natural en la más relajada holgazanería. Ha sido ella la primera en demostrar lo que puede realizar la actividad humana; ha creado maravillas muy distintas a las pirámides de Egipto; a los acueductos romanos y a las

catedrales góticas, y ha realizado campañas muy distintas a las migraciones de pueblos y a las Cruzadas”¹⁴.

Esa actividad humana tan extraordinaria, capaz de tantas maravillas no ha desaparecido. No desaparecieron los trabajadores sino que, como dice Valdez, se impuso o se está imponiendo otra forma de organización del trabajo. Una que da más a la acumulación, en su calidad de trabajo como mercancía bajo la sociedad capitalista. Eso lo hace aparecer como una *relación natural*. Veamos cómo lo describía Marx:

“Al decir que las actuales relaciones – las de producción burguesa– son naturales, los economistas dan a entender que se trata precisamente de unas relaciones bajo las cuales se crea la riqueza y se desarrollan las fuerzas productivas de acuerdo con las leyes de la naturaleza. Por consiguiente, estas relaciones son en sí leyes naturales, independientes de la influencia del tiempo. Son leyes eternas que deben regir siempre la sociedad. De modo que hasta ahora ha habido historia, pero ahora ya no la hay. Ha habido historia porque ha habido instituciones feudales y porque en esas instituciones feudales nos encontramos con unas relaciones de producción completamente diferentes de las relaciones de producción de la sociedad burguesa, que los economistas quieren hacer pasar por naturales y, por tanto, eternas”.¹⁵

¹³ Marx, Carlos y Federico Engels. *Manifiesto del Partido Comunista*. En: *Obras escogidas*. Editorial Progreso; Moscú: 1981. Tomo I. (Pág. 113).

¹⁴ Marx... *Op. Cit.*

¹⁵ Marx. “*Miseria...*” Pág. 98.

“Relaciones naturales o espontáneas”: ¡el mercado y la inversión!

Con el “fin de la historia” se postula que estamos inmersos en relaciones “naturales” y, por tanto, eternas. Se llega así a las tesis que funcionan a favor del actual proyecto histórico de la burguesía: **Primera**, la mercancía es natural; **Segunda**, el mercado es natural, y por eso es natural y lógico que exista; **Tercera**, el capital es natural e imprescindible, de tal modo que “no puede existir una sociedad donde no haya quien invierta y, por lo tanto, siempre habría que hacer leyes que favorezcan la inversión”.

Pero... ¿cómo se “favorece la inversión”? Hay una manera esencial: que el trabajo valga menos, para que pueda generar más plus-valor. Se trata de que, comparativamente con el mercado en el mundo, el valor de la fuerza de trabajo permita que –al ser utilizada por los capitalistas– produzca un mayor valor, una mayor plusvalía, y su movimiento deje lugar a maniobras rentistas de unos y otros inversionistas.

Hayek, que es algo así como el Gran Gurú en estos asuntos, lo veía de este modo: “*Me han dicho que hay comunidades en África donde hombres jóvenes capaces, ansiosos de adoptar los métodos comerciales modernos para mejorar con ellos su posición no pueden hacerlo a causa de que las costumbres tribales les exigen que*

*compartan los productos de su industria mayor, habilidades o suerte con toda su parentela. Un ingreso acrecentado de dichos hombres [al mercado], significaría sólo que tienen que compartirlo con una cantidad siempre creciente de reclamantes, por lo tanto jamás puede elevarse sustancialmente por encima del nivel medio de la tribu”.*¹⁶

En otras palabras: si estamos tratando de “cuidar” el mercado, para que sea éste quien todo lo regule, debemos evitar que esos salvajes –salvajes al fin y al cabo– “perjudiquen” el mercado y aborten el proceso.

La incoherencia es flagrante. El padre de la “**catalaxia**” termina por evidenciar que hay costumbres “salvajes” que descartan al mercado. Por eso, haciendo un esguince, los “neo”liberales, sobre todo los prepotentes portavoces de la llamada “Escuela Austriaca”, reversan el asunto. Ya no se trata de un “orden natural”, sino de un orden *espontáneo*, “más o menos” natural, en el sentido de las explicaciones teleológicas del aristotelismo medieval: del mismo modo que el lobo tiene dientes “para comerse mejor” a Caperucita. Aunque ésta pregunte “¿por qué tienes esos dientes tan grandes?”, el lobo –que no puede explicarlo– intenta hacerla “comprender”: “para comerte mejor”. Que el lobo se coma a Caperucita es “espontáneo”; que Caperucita le haga lo mismo al lobo, es ¡imposible!. El

¹⁶ HAYEK, F. A. *Nuevos estudios en filosofía, política, economía e historia de las ideas*. Eudeba, Buenos Aires: 1981, Pág. 59.

mercado, dicen, debe operar espontáneamente, *para* comernos mejor. En esta lógica es innecesario explicar por qué...

La “catalaxia” del mercado se opone a toda justicia social, proclamado no ya como un “ente natural”, sino una como “esencia espontánea”. La justicia social es sólo un *atavismo*, un esquema fundado casi-casi en el cerebro reptil.

Este esquema, en la línea demostrativa de Popper –que también lo fundamenta– encuentra un enorme “cisne negro”: las comunidades africanas que se “tiran en el mercado” porque sus costumbres lo desechan. Ello ha “falseado” un muy querido *axioma* esencial de los “neo”liberales. De tal suerte, el orden del mercado no puede considerarse exactamente como “natural”, y por eso hay que asumirlo como “espontáneo”. Lo que cuenta, en todo caso, es evitar la existencia de *programas*, de *acciones conscientes* que apunten a erradicar el *desorden* del orden existente.

Aceptan, por tanto, que las instituciones son el resultado de la acción humana, pero no de los “designios” de los seres humanos. Para creer esto habría que ignorar otro gran “cisne negro”: los designios de los conspiradores de **Mont Pèlerin**.

Como quiera que sea, Hayek y su tropa, continúan impenitentes defendiendo: el racionalismo evolucionista,

contra el racionalismo que implica la acción de los programas; el *nomos* (el derecho) contra la legislación; el *kosmos* (resultado de la evolución, “re-evolución” vendrá a decir Valdez) contra la *taxis* (el “orden hecho”, la revolución); la *catalaxia* (el orden del mercado) contra la justicia social; las sociedades abiertas (liberales), contra las sociedades planificadas (el socialismo, su enemigo a vencer).

Para este tipo de pensamiento, es un desatino que el padre le dé, en puro obsequio, algo al hijo sin un (necesario) intercambio; tanto como lo es que la novia entregue al novio, sin nada a cambio, su cariño. Todo ello produce “desajustes en el mercado”, y mientras algo pueda ser sustraído a su dominio y reinado, la humanidad misma podría estar en riesgo; sobre todo estaría en gran peligro la *libertad*... de *comprar* y *vender*. Por eso, y sólo por eso, lo deseable resulta ser que nada pueda sustraerse al mercado: que todo trabajo sea productivo y –generando plusvalía– propicie, también... renta.

Así, estos pensadores se preguntan: ¿Qué es lo que está impidiendo que se generalice la forma mercancía?, ¿Cómo hacer para liberarla?. Es necesario impedir cualquier arranque “atávico” de solidaridad, de justicia social. Nos vienen a decir Hayek y sus partidarios. Todo lo que limite la “catalaxia”, la espontaneidad del mercado, irá en contra de la libertad... Tal es el precepto¹⁷.

¹⁷ “Lo que distingue a la Escuela Austriaca y habrá de proporcionarle fama inmortal es precisamente el hecho de haber desarrollado una teoría de la acción económica y no de la ‘no acción’ o ‘equilibrio económico’ “, dice Jesús Huerta Soto citando a

Historia, mercancía, propiedad privada y personal

Marx vino a demostrar que la mercancía no es natural, ni lo es el mercado. Una y otro surgen con la *propiedad privada*. El capital surge en la generalización de la primera.

Marx viene a demostrar, además, que los productos que una sociedad necesita para sobrevivir, para reproducirse, para continuar, requieren dos elementos: la fuerza de trabajo y los me-

dios de producción. En una sociedad donde los *medios de producción* pertenezcan a unas personas, como personas privadas, los que tienen la *fuerza de trabajo* no pueden producir; pero aquellos tampoco pueden producir sin esta fuerza de trabajo. Para que la fuerza de trabajo opere sobre los medios de trabajo y transforme el objeto (la materia prima o bruta), es necesario que ambos concurren. Pueden hacerlo en el mercado o independientemente de él. Lo harán en el mercado, sólo en las sociedades donde exista la pro-

Mises. Es éste el camino que intenta oponer la Escuela Austriaca a la Neo clásica. Es posible que, como dice este autor, una de las principales carencias que se pueden achacar a los programas de estudio de las facultades de Economía sea que “*hasta ahora no han dado una visión completa e integrada de los elementos esenciales del moderno paradigma austriaco vis-a-vis [con] el dominante enfoque neoclásico*”. En realidad, se trata de la vieja estrategia en la cual el ladrón, “pillado” en su acción, grita para confundir: “¡cojan al ladrón!”. Huerta Soto presenta, entre otras, estas “oposiciones” entre, de un lado, la Escuela Austriaca y, del otro, la línea neoclásica: Teoría de la acción humana entendida como un proceso dinámico o “praxeología” versus la Teoría de la decisión; el Subjetivismo contra Estereotipo del individualismo metodológico “objetivista”; el Empresario creativo versus el **Homo oeconomicus**; la posibilidad de cometer errores frente a su imposibilidad “objetiva”, dado que los beneficios empresariales se consideran como la renta de un factor más de producción; el conocimiento y la información asumidos como subjetivos frente a la información plena –en términos ciertos o probabilísticos–; el estudio de los problemas económicos de forma interrelacionada frente a la separación entre la micro y la macroeconomía; el concepto de competencia entendido como proceso de rivalidad empresarial, frente a la situación o modelo de “competencia perfecta”; el Razonamiento apriorístico-deductivo frente a la “contrastación” empírica de las hipótesis; la imposibilidad de la predicción frente a la predicción que se busca deliberadamente... Mises y Hayek frente a... Friedam, Samuelson o el mismísimo Stiglitz. De este modo intenta mostrar cómo la Escuela Austriaca “ha superado” a los neoclásicos y es, hoy, la perspectiva “coherente”. En realidad, vistos sus pliegues, y sobre todo sus despliegues, hay que concluir que no hay *deslindes*, que no existen en el manejo de las prácticas que efectivamente se aplican en el orden económico y social –*fundados*– los repliegues que se sugieren. En su dinámica real, las políticas (incluidas las “públicas”) que unos y otros generan, se complementan, se son necesarias... cubren sus flancos... y sus espaldas. “¡Cojan al ladrón!” resume otra fase de la apuesta del liberalismo (“neo”) que se ha hecho hegemónico.

piedad privada; en las sociedades divididas en clases. Las sociedades no divididas en clase, en ausencia del mercado, deben apelar al plan.

Marx muestra cómo y por qué esto es *histórico*. Hubo un momento en la historia en el que entre los dueños de los medios de producción hicieron la guerra y los que la perdían eran reducidos a la esclavitud.

Las limitaciones de este tipo de organización de la sociedad son también históricas. El esclavo no quiere trabajar, porque lo que está produciendo no es para él. Para que no infiera daño a los medios de trabajo, a las herramientas, éstas deben ser fuertes, gruesas, bastas. Eso, crea una limitación al desarrollo de las fuerzas productivas, a la capacidad productiva de esta sociedad que entonces permanece muy baja. Eso resulta ser un mal negocio, una ineficiente producción que limita la *apropiación privada*.

Las contradicciones sociales allí fundadas, engendran un sistema nuevo en el cual el dueño de la tierra, la fragmenta para darla a la producción al siervo de la gleba que opera asentado sobre su propio fundamento familiar, en una dinámica servil. Este mecanismo tiene un efecto: al siervo no hay que cuidarlo, no hay que castigarlo para que trabaje y las herramientas pueden ser más livianas, más rápidas... En el capitalismo la fuerza de trabajo, ella misma, es convertida en mercancía.

David Ricardo y Adam Smith, hicieron un descubrimiento que resultó extraordinario. Comprendieron que hay una manera de explicar el valor de

la mercancía, y medirlo, partiendo de la naturaleza social de la mercancía y del intercambio. Establecieron que *el valor de la mercancía es el tiempo de trabajo socialmente necesario para producirla*. Con esa apreciación plantearon, básicamente, un *sistema de contabilidad* muy eficiente, calculando, estableciendo y contando el valor de las mercancías en *tiempo* de trabajo: en *horas*.

Marx retoma esto y viene a decir que el capitalista le paga al trabajador el valor de *la fuerza de trabajo*, y no el del *trabajo*. Es decir, paga el trabajo socialmente necesario para reproducir esa mercancía. De este modo, en el trabajo hay un trabajo *necesario*, es decir, el valor de la fuerza de trabajo, pero hay, además, un *excedente*. Ese excedente es la *plusvalía*, origen y fundamento de la *acumulación capitalista*.

Contrario a esto, el origen del acervo feudal, de su aculado económico, está en la fuerza de una forma de *renta* que *aparece* como impuesto directo, en el control que por esta vía del tributo se hace de la producción y su apropiación. El origen de la acumulación en el esclavismo está anclado directamente en la apropiación de la producción del esclavo.

En el proceso del capitalismo existen *mecanismos históricos* con los cuales varía la *forma* como esa plusvalía se obtiene. Una cosa es cómo se extrae la plusvalía en la acumulación originaria del capital, y otra cómo ello se hizo en la etapa posterior, durante la “libre competencia”; otra, la forma que se desarrolló bajo el imperialismo, en el proce-

so del llamado Estado de Bienestar. La otra, ésta, tal como se está bosquejando por estos días.

Desde luego que es —y se trata de— la misma plusvalía. Pero el *mecanismo* específico, la *forma*, tal como lo acabamos de ver, como lo enuncia Valdez, ha cambiado. Por eso *no* “desapareció” el trabajo, lo que se está acabando es el tipo de relación concreta en que se *organiza* el trabajo para extraer la plusvalía. Estamos asistiendo a la liquidación de la *forma del salario* vigente, por lo menos en la última centuria. Estamos asistiendo al proceso en el cual se “convierte” al trabajador en “empresario de sí mismo”, para que *siga siendo trabajador* mucho más explotado; dando márgenes de plusvalía absoluta, y de renta a discreción. Es una modificación en la organización del trabajo para que el trabajador no tenga estabilidad alguna, para que sea un esclavo “independiente”. Se están encontrando —y adecuando— los mecanismos concretos para salvar —a la burguesía en su conjunto— de la disminución de la *cuota* de ganancia e incrementar su *masa*. Para eso sirve la gerencia estratégica.

Las modificaciones del sistema de calidad

Valdez hace una historia de la organización del trabajo en función de lo que él llama “las modificaciones del sistema de calidad”, y dice que hay varias “*generaciones*” que se han venido desarrollando para plantear esta “re-evolución empresarial”, esta

“re-evolución” de la organización de los negocios, de la forma de acumular.

Lo plantea de esta manera: hubo un primer momento de todo este proceso en el que a los empresarios (a los capitalistas y sus agentes) les empezó a preocupar la *calidad de la producción*, la calidad de los productos y montaron las oficinas de control de calidad. Allí controlaban la *calidad del producto*. Una completa instalación de trabajadores en la fábrica, cuyo papel era mirar el producto final se puso en marcha. Miraban y decidían, por ejemplo: “*a esta camisa le falta un botón, ésta tiene el cierre mal puesto, ésta no tiene...*” Así, sacaban los productos defectuosos de circulación, para reciclarlos o darlos a bajos precios en mercados “secundarios”. Cuando la producción se hizo masiva, obviamente, no alcanzaban estos departamentos a controlar *toda* la producción, pero hacían un control sobre un porcentaje aleatorio en una muestra estadísticamente representativa del total de la producción. El asunto problemático —dice Valdez— no radica sólo en que se filtraban productos de mala calidad, sino en que *se aceptaba como un preconcepto que la mala calidad existía y había que aceptarla*. Se invirtió, entonces, el proceso y se montó una segunda generación, un segundo “paradigma” del control de la calidad: Se empezó a controlar *el proceso mismo* y no el *producto*. Control del proceso, fue la segunda etapa.

De la primera generación quedaron cosas importantes. Por ejemplo: la necesidad de *hacer el control*, la toma

de conciencia de la importancia de la calidad. Se trataba de asegurar que el cliente no recibiera productos defectuosos. Pero todo esto tenía desventajas: era un trabajo demasiado “reactivo” e incrementaba el *precio* del producto porque había que dedicar muchos trabajadores a revisar la producción, sin agregar valor, sin producir plusvalía. Además, el director poco o nada tenía que ver con todo ese proceso.

Por eso se hizo necesaria una segunda generación, que es la generación del *aseguramiento de la producción*, donde se apunta –como lo acabamos de decir– al *proceso*. Es aquí donde aparece un procedimiento que articula el esquema diseño-producción-inspección-investigación del mercado. Esto es: *hacer-verificar-actuar*. Es la famosa HAVA, sobre la base del diseño: “*haga, verifique, acomódese*”. Los ecos del conductismo no se disimulan.

Aquí, comienza a estructurarse lo que va a ser luego el desarrollo de la llamada *gestión empresarial* y la *gerencia estratégica*, capturando como instrumento importante el HAVA. En otras partes se le conoce con otra sigla, pero la estructura y la concepción es la misma.

En esta etapa, Valdez reconoce también varios aportes importantes: la calidad deja de ser un sistema *correctivo* y se convierte en uno *preventivo*, el personal de producción lleva un *autocontrol* y se hace responsable de parte del proceso, se aplica a puntos críticos para la variabilidad de ese pro-

ceso, y aparece como herramienta el HAVA (que algunos llaman PHVA). Pero también hay desventajas: *no se toman en cuenta las necesidades del cliente*, la capacitación se reduce a un adiestramiento simple, pero como la *calidad* deja de ser una *herramienta* para convertirse en una *estrategia* de negocios... aparece, de esta manera, la *gerencia estratégica*.

“Empoderamiento”, Misión-visión y racionalidad “neo”liberal

Es el momento de una tercera generación y esa es la generación del proceso de calidad organizado y propuesto por los japoneses. Allí aparecen unos instrumentos que se van a convertir en una herramienta del negocio, en el punto clave del asunto: *el concepto de calidad se orienta –definitivamente– al cliente*.

En palabras de Valdez, en relación con la empresa, debe establecerse una mejora continua a ese proceso, un compromiso personal y un *empoderamiento* de cada elemento que se asume como parte de la empresa. El criterio de delegar todo siempre y cuando quede claro a quién se delega, bajo qué responsabilidad y bajo el control de resultados, introduce –no sólo en el lenguaje empresarial, sino en los esquemas del trabajo social (en las comunas, en las barriadas, en las veredas)– el concepto de “empoderamiento”. Ya no como *sujetos* sino como “*agentes*” se promueve a todo aquel a quien se le ha delegado alguna cosa. El **empowerment**, se denomina al asunto que se vuelve clave. Este “empoderamiento” no es, como podría creerse una invención de las ONG que

intentaban presentarse con un lenguaje “de izquierdas”, ni de los intelectuales que impulsaban allí las apuestas de conciliación de clase. Todos ellos sólo repitieron la lección que habían dictado (y dictaminado) los teóricos de la gerencia estratégica. Pero ahora, cuando el asunto empieza a ser algo más que evidente, dicen que eso es “neutral”, y que depende de quien lo use.

En este momento de la historia se afirma la necesidad de que todas las empresas definan con absoluta claridad “*la misión y la visión*”.

Además de las condiciones materiales que hemos descrito, debemos contemplar en el análisis, la gestión de un grupo de intelectuales, de teóricos al servicio del imperialismo y del capitalismo que se reunieron después de la segunda guerra mundial en **Mont Pèlerin**, en los Alpes. Entre otros concurren Hayek, Friedman, Mises y Popper. Ellos trazaron una *estrategia*, un programa –un plan– que pretendía entronizar el mercado como rey.

Habían generado una propuesta ontológica y epistemológica fundamental que les sirvió de piso conceptual. Con ella se tomaron por asalto las universidades en todo el mundo y se convirtieron en hegemónicos. A sus huestes se sumaron pronto ex “marxistas de cátedra” e “intelectuales en retirada”, militando con ellos, algunas veces a flete de mejor propina; otras, simplemente, desde las perplejidades del pensamiento postmoderno. El ataque contra la ideología del proletaria-

do se revistió de cientificismo, y apareció como una reflexión sobre y desde una “nueva” mirada a la ciencia.

Encargado de esta fracción de la vasta tarea, lo fue el propio Hayek. En “**Los nuevos estudios en filosofía, política e historia de las ideas**”¹⁸, está consignado lo básico de ese planteamiento. Pero el señor Hayek había delegado en Popper el trasunto filosófico, mientras él se ocupaba de otras urgencias y fundamentos.

Popper había llegado desde la “*teoría del falsacionismo*”, que es lo que más se conoce y lo que más “venden” de su producción, en cuanto se puede presentar con un carácter de mayor rigor intelectual y de neutralidad teórica y académica. Pero Popper había avanzado hacia una postura más audaz, emprendiendo la tarea de hacer, de los esquemas ontológicos y epistemológicos de la “escuela Austriaca de economía” (traducida a la Escuela de Chicago sin solución de continuidad) una “prescriptiva”, una preceptiva para todas las ciencias sociales. Su grito de combate, conocido orgánicamente y en toda su dimensión sólo póstumamente, fue entonces: *sólo se puede hacer ciencias sociales desde los esquemas de la ciencia económica... pero de la “ciencia económica” “neo”liberal.*

Así, quienes habían aceptado que sólo se puede hacer ciencia en general y ciencia social, en particular, a la manera como había dicho Popper que tenía que hacerse, hicieron una pausada

¹⁸ Cf.: Hayek. *Ob. Cit.*

transición: se hirvieron vivos..., no alcanzaron a reaccionar; ni les importaba ya hacerlo. El fundamento de “eso” que vino a imponerse como única alternativa al pensamiento contemporáneo, es el llamado *individualismo metodológico*.

Como se sabe, Popper propuso que, en estos “contextos” no puede hablarse de leyes en general; que, simplemente, debemos enfocar al *individuo*, poniéndolo en un contexto de tal modo que, espontáneamente en ese contexto, tiene que hacer. Es el “*saber hacer en contexto*”. Y para eso hay que formar al sujeto como individuo-individuado-e-individualista: Esto se hace en cuanto se le dota de una *racionalidad*. Son las avenidas ontológicas, que contienen las claves metódicas y metodológicas de las pedagogías hegemónicas en los últimos decenios.

Hay que dejar, aquí, claramente establecido que esa racionalidad *no es la racionalidad kantiana*, de la cual partieron sus padres fundadores: esa de la que pudiéramos decir que “*es cosa de humanos*”. No es ya la racionalidad que permite, por ejemplo hacer un debate. Nada de eso: esta racionalidad es simplemente una *racionalidad empírica*, una racionalidad “*decisional*”, la que permite tomar “*decisiones concretas*”¹⁹. De este modo, la máxima racionalidad en esta perspectiva es *la racionalidad del*

mercado, la racionalidad del *cliente*. Allí se supone que él va a tener toda la información que necesita para decidir en la etiqueta, sobre todo –y finalmente– la información suficiente y clave contenida en la franja donde está el precio.

Es el *precio* quien finalmente permite y hace que el cliente *decida* (si compra o no). Esta decisión, unida a millones de decisiones similares, definirá los cauces “espontáneos” de la *catalaxia*. La información necesaria para la decisión cierra el ciclo de esta “*racionalidad*”. Es la racionalidad del mercado que dota a los “agentes” de una presencia activa, con una capacidad de reorientar la producción en calidad y cantidad en un permanente plebiscito de todos los clientes-ciudadanos. Esta capacidad incide también en la *reproducción* de la sociedad (la “*gran sociedad*” o “*sociedad abierta*”) en los términos más eficaces y más “normales”; tal como lo hemos reseñado, no ya “naturales”, sino “espontáneos”.

DOFA: “saber hacer en contexto”

Ésta es la “*metodología*” que debe asumir toda empresa para sobrevivir en (y a) la competencia. La DOFA es, apenas, su instrumento. La DOFA se presenta como el rastreo de las **D**ebilidades, **O**portunidades, **F**ortalezas y

¹⁹ *En todo este planteamiento agradezco las luces de Federico Vallejo, en las conferencias que impartió en el CEID-ADIDA, en el último semestre de 2004 año pasado y en las conversaciones con él sostenidas.*

Amenazas, analizando internamente las *debilidades* y las *fortalezas* y, mirando hacia fuera las *oportunidades* y las *amenazas*. Todo eso está ahí, ahora. Al “agente” (sobre todo si está “empoderado”), le corresponde sólo actuar, *acomodarse*. Así, finalmente, la DOFA, es una herramienta esencial a las tareas de *adaptación*. Ésta, es la “teoría de las competencias” definida para que la apliquen los maestros en el campo pedagógico, pero aplicada a toda perspectiva donde se detecten *clientes posibles*. Es el saber-hacer-en-contexto para las instituciones escolares, pero también para el conjunto de la sociedad. Es el instrumento que permite que, precisamente, en el plano estratégico se haga en contexto, y *el contexto se mantenga*. Tal vez por eso a esta gerencia se le denomina “planeación estratégica”, porque apunta a la perpetuación estratégica del orden capitalista...

“El análisis DOFA debe enfocarse solamente hacia los factores claves para el éxito de su negocio, debe resaltar las fortalezas y las debilidades comparando de manera objetiva y realista con la competencia y con las oportunidades y amenazas del entorno”, recomiendan sus teóricos. Los análisis hay que centrarlos sobre recursos humanos, capital, sistemas de información, activos fijos, activos no tangibles, análisis de actividad de recursos gerenciales...

En ese tercer momento de la reseña que presenta Valdez aparecen, en el escenario, las limitaciones de ese mecanismo que hacen necesaria otra ge-

neración en las improntas de la calidad: la cuarta. Los procesos de mejoramiento continuo se venían enseñoreando de las dinámicas de las empresas. Allí, en esos procesos de mejoramiento continuo, empieza a tener una muchísima importancia el *control de la información*. Creadas estas condiciones se da el salto a la *reingeniería* que es una reorganización total del trabajo...

Desde luego, por mucho tiempo, a la manera de la rana, desconocíamos lo que estaba pasando. No teníamos toda la información, algunos sospechábamos cosas y desde el principio dijimos simplemente “eso no nos gusta mucho”. Teníamos sólo una intuición, habíamos hecho unos pocos avances importantes en el debate.

Copar, arrasar el trabajo improductivo

Estamos bajo el rigor de una enorme crisis del capitalismo que se abrió en el decenio de los años setenta bajo el signo de la “crisis energética”, y aún no se cierra. Pequeños ciclos de recuperación hacen cada vez picos más bajos que se precipitan en caídas cada vez más pronunciadas de las tasas de ganancia. Esta crisis global se *explica* porque el desarrollo de las fuerzas productivas ha generado una orientación del capital a invertirse en los *medios de trabajo*, y en el conjunto de los *medios de producción*, en las herramientas. En este proceso, así determinado, hay cada vez menos *capital variable* (invertido en fuerza

de trabajo, en trabajo “vivo”) en relación con el *capital constante* (invertido en “trabajo muerto”, en herramientas). Esto, de consuno, ha generado una *baja tendencial* en la *tasa de ganancia*; y eso genera *crisis estorba a la acumulación y limita la reproducción del capital*. La crisis lleva por un lado al desempleo; y, por el otro, entre otras cosas, a la degradación, a la pauperización...

Desde luego, eso le preocupa a la burguesía. Sus cuadros dicen que de eso se van a encargar, y lo van a discutir en las próximas reuniones del G8. Los capitalistas –hay que reconocerlo– han hecho un esfuerzo grandísimo por resolver los problemas de la crisis. Su tarea consiste –en lo fundamental– en intentar maniobrar *contra tendencias* para impedir que la tasa de ganancia continúe bajando. Ése es su interés. Los otros discursos sobre la dignidad, sobre lo humanos que deberían ser los procesos es pura palabrería que ellos manejan concientemente.

Intentan: **Uno**, aumentar e intensificar la *explotación*. **Dos**, aumentar el capital accionario. **Tres**, acelerar los ciclos de rotación del capital (porque aún si la cuota de ganancia es más baja, si se multiplican los ciclos se incrementa la *masa* de ganancia). **Cuatro**, prepararse para “vender afuera”. **Cinco**, modificar las relaciones laborales para obtener cada vez mayores *masas* de plusvalía (absoluta y relativa). **Seis**, convertir al Estado, en procesos de intermediación, en esponjas de ganancias extraordinarias, en permanente caza de rentas.

Siempre hay, y se ha dado en el proceso del capitalismo, la diferencia entre *trabajo productivo* y *trabajo improductivo*. Además de las anteriores vertientes que organizan las tácticas gran burguesas y su estratégica gestión gerencial y empresarial, ya descritas, el imperialismo y el capitalismo actual, *intentan resolver la crisis echando mano de las superganancias, de las ganancias extraordinarias*.

Lo intentan hacer como siempre lo han hecho: Tratando de sacar una mayor masa de plusvalía, haciendo trabajar más a los trabajadores, aumentando la jornada de trabajo, eliminando las prestaciones sociales, convirtiendo la noche en día... mediante todos esos mecanismos que hacen parte de todos estos pésimos remedios.

En todo modo de producción basado en la propiedad privada hay un *trabajo productivo* y un *trabajo improductivo*. En la tesis de Marx, para el capitalismo, el trabajo Productivo es el trabajo que directamente produce *plusvalía*. Por ejemplo si Usted, en su casa, arregla el televisor, ese trabajo *no* es productivo; aunque para usted sea muy importante y le dé mucha “brega”. *El trabajo productivo es el que produce plusvalía*. En toda sociedad dividida en clase hay una gran porción de trabajo que no produce plusvalía, que no produce acumulación, que no acumula y es, por tanto, improductivo. Hay, siempre otra porción de trabajo productivo, que es el que directamente está sometido a la *explotación*.

El intento que los capitalistas hacen hoy, el más granado, el más claro, al que

apunta el uso de la herramienta de la gerencia estratégica, se concreta en la intención de *convertir en productivo las más vastas porciones de trabajo improductivo*: en no dejar ninguna actividad que no genere plusvalía o renta.

Se trata de intentar poner a todos y cada uno de los sujetos y de los procesos sometidos a algún procedimiento de generación de plusvalía. La tendencia, como lo hemos sostenido en este material, no es a que desaparezca el trabajo, sino, al contrario, a *que el trabajo productivo cope todos los espacios, incluidos los más íntimos*, los que tienen que ver con nuestros sueños. La fórmula de la microempresa, por ejemplo, sirve a este propósito: Mientras, el abuelito barre la casa-taller, el niño lleva la cuenta de lo producido en una hora, el otro mueve una caja con materia prima, y la visita “pule” algún aspecto del producto... allí no se escapa nada ni nadie de entregar su plusvalía... y sin contrato de por medio. Es toda la familia la explotada. La cosa es clara: el trabajo no se acaba, ni desaparece la clase obrera; simplemente ha cambiado la *forma* que adopta la organización del trabajo y, por tanto, el esquema dentro del cual se convierte el trabajo en productivo. La tesis gruesa es ésta: el capitalismo, en los procesos de “globalización”, al más breve plazo, convierte en *trabajo productivo* las más vastas porciones de trabajo improductivo, borrando los linderos que le imponían los sueños, el descanso, el ocio, la intimidad...

Muchas cosas que –antes– no eran mercancías, se han convertido en

tales. Así ha ocurrido, por ejemplo, con el agua, pero también con la calificación de la fuerza de trabajo. Se *generaliza cada vez más la forma mercancía*, con el supuesto de que ella es *natural*, o que –en todo caso– obedece a la “espontaneidad”; que el mercado es “natural” o es “espontáneo”; que por tanto es *natural o “normal” que el mercado lo regule todo*.

Esa es la propuesta “global”. Pero, dentro de ella, el aspecto principal apunta a quitarle al trabajo improductivo cada vez más espacios para sumarlos a un trabajo alienado, a un trabajo “productivo”, o cada vez más “productivo”, que es un trabajo que pauperiza o degrada a quien lo hace y enriquece al que lo usufructúa. Nuestros campesinos, parados en una intuición formidable y por fuera del rigor teórico, solían decir, antes de la invención de las tarjetas electrónicas: “*si trabajar diera riqueza a quien trabaja, los burros tendrían chequera*”.

El capitalismo sólo quiere (y requiere) el trabajo que produce *plusvalía* y (o) que haga posible la *renta*. No le sirve al imperialismo un obrero que coja un autobús, dos horas yéndose para el trabajo, perdiendo “mezquinamente” el tiempo, ahí, colgado de los tubos de la pasarela y haga lo mismo otras dos horas de regreso al hogar. El asunto podría resolverse, proponen, cuando sea posible que todos los trabajadores despierten, cada mañana, se despierecen, hagan un giro del cuerpo y queden –de una vez– “enchufados” en sus herramientas, generando *trabajo productivo*, agregando *valor*...

¿Cómo hacer que el trabajo improductivo se vuelva productivo? ¿Cómo lograr que cada vez más sectores de los “servicios” se metan allí en ese proceso?

Esto requiere desplegar, y hacer hegemónica, una manera de hacer sujetos, una conciencia y una postura pedagógica que ello haga posible, para impulsar la “sociedad del conocimiento”.

La sociedad del conocimiento es, realmente, un eufemismo que conduce a una falacia. Se nos dice que “*las economías del conocimiento son estimuladas y dirigidas por la creatividad y la inventiva*”. Pero lo que tenemos que preguntarnos es *cuál es el carácter de esa creatividad e inventiva y al servicio de quién se despliegan*. La “sociedad del conocimiento” no es nada menos, pero tampoco nada más, que *otro tipo de capitalismo*²⁰. Uno que estimula un crecimiento y una prosperidad *capitalistas* en medio y como consecuencia de un incremento de la *explotación*, necesaria para salir de su ya larga crisis. De tal modo, su incansable búsqueda de beneficios para el capital, que se incrementa en épocas de crisis, fuerza y fragmenta el orden social. Puesta al servicio del “bien privado”, la “sociedad del conocimiento” genera una nueva fuerza de trabajo más “flexible”, reciclada, vinculada al ritmo de las incertidumbres

que circulan en su alrededor, en procesos de colaboración *eventual* en pequeños colectivos, que atenta contra la construcción de una alternativa solidaria y clasista. Se trata, siempre, en esta dinámica, de formar equipos al margen de la dinámica de las clases, que se deben disolver cuando se pierda la frágil vinculación...

Para cumplir con estos cometidos el capitalismo de hoy necesita un tipo de escuelas y un tipo de maestros que hagan bien este mandado. Por ello todo el movimiento que moldea la escuela por estos días se inicia desplegando toda una obsesión compulsiva por la estandarización²¹. El intento de estas políticas apunta a que nos resignemos a aceptar que la “*educación pública sólo puede ser un sistema de bajo coste que funcione con docentes poco formados, mal pagados y sobrecargados, cuyo trabajo es mantener el orden, enseñar para los exámenes y seguir los guiones estandarizados del currículum...*”²² Se pretende dejar establecido, en el “imaginario” de los muchachos y de los docentes que “*la riqueza y la prosperidad dependen de la capacidad de las personas para superar la inventiva y el genio de sus competidores*”. De tal modo, para estar a tono con los deseos y las demandas del mercado de consumo, y para cambiar de empleo o desarrollar nuevas habilidades según las exigencias de las

²⁰ Cf.: Hargreaves, Andy. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro. Barcelona: 2003.

²¹ La expresión es de Hargreaves (*Ob. Cit*)

²² *Ob. Cit.* Pág. 10

fluctuaciones y crisis económicas, hay que atarse a la lógica situacional, que orquesta las decisiones individuales de cada uno de los que participan del mercado, dios supremo de la sociedad contemporánea. Así, en esta lógica, hay un sólo horizonte: que *“el alumnado se beneficie y prospere a partir de los bienes privados de la economía del conocimiento”*. Por eso hay que formar a los muchachos en la idea hegemónica según la cual *el interés propio, y el interés personal está por encima del bien social*, de tal modo que cada quien debe complacerse en el consumo, competir e implicarse en la “comunidad” sólo desde los esquemas del corporativismo que son, de suyo, fascistas. Por eso debe gozarse el “empoderamiento” en el equipo temporal en vez de la organización esencial y de la lealtad de clase en sus organizaciones políticas, gremiales y (o) de poder. Todo debe girar en un nuevo fundamentalismo: *el fundamentalismo del mercado*²³. Es el camino de las brechas que se profundizan entre ricos y pobres, entre naciones oprimidas y los monopolios del haber y del poder. Esto, como dice Hargreaves, sólo puede conducir al *“enojo y al desespero de los excluidos”*. Así, la exclusión *“exacerba el delito, ya que las personas roban lo que no pueden ganar”*. Pero también *“crea sociedades de mentes desconfiadas, encerradas en sus comunidades valladas, vigiladas por un sin fin de cámaras de seguridad y protegidas en escuelas privadas que mantie-*

ne alejados a los excluidos”. Es el reino de la incertidumbre que pretende liquidar la incertidumbre para la ganancia que se puede comer al capital.

No se trata sólo de generar un currículo de formación de los maestros atado al currículo único impuesto por los monopolios. La idea es elemental: no puede hacerse ello sin que el mercado gobierne a la escuela, incluida la escuela pública.

Louis V. Gertner, director ejecutivo y presidente de la IBM, cuando se hallaba vinculado a **American Express**, estableció la **National Academic Foundation**, proclamó unos principios: “el modo más promisorio de pensar la escuelas en el siglo XXI es hacer a la manera de un empresario, satisfaciendo los requerimientos de los clientes”. Desde aquí, es imprescindible asumir e impulsar el cambio que “reinvente la ecuación”²⁴ y, más que ponerle dientes a las políticas públicas relacionadas con la educación, hay que desregularla, de tal modo que las normas sean “altas normas” que definan estándares para la evaluación de desempeño que deje “libre” a las fuerzas del mercado, con recompensas por el éxito y castigos por el fracaso, en la “coincidencia voluntaria de compradores y vendedores”. La adopción de la “calidad total”, forjada en el yunque de la competencia entre empresas, hará posible como estrategia que la disciplina del mercado regule la única calidad posible y deseable en la educa-

²³ *OB. Cit. Pág. 12.*

²⁴ Gerstner V. Louis. Et al. *Reinventando la ecuación*. Paidós. Barcelona: 1996

ción pública: la que conquistó una “mano invisible” y *amoral* que obligue a reestructurar currículos (desde la “autonomía” del PEI) y la despliegue como un negocio... rentable.

Educación y mercado

“Educación para todos”: política pública entre el mercado y el plan

Éste es el referente, el marco en el cual, en Bombay (en 1952), en El Cairo (en 1954), en Lima (en 1956) y –posteriormente– durante el decenio de los años 60 en Karachi (Pakistán) y Addis Abeba (Etiopía), sendas conferencias planetarias sobre la educación, hicieron lo que creyeron era un compromiso diagnóstico al constatar la inmensa carga del analfabetismo adulto y des-escolarización creciente que afectaba a la niñez y a la juventud.

Desde allí, plantearon las *metas* de una solución bien intencionada: creyeron factible que, en 1980, la humanidad habría de lograr la completa erradicación del analfabetismo, conquistando en ese proceso la escolarización universal de la infancia (y hasta de la juventud). Pero, según datos oficiales recogidos por Rosa María Torres²⁵, ya en 1990, cien millones de niños y niñas no tenían acceso a la escuela y más de 900 millones de adultos se encontraban en el más completo analfabetismo, sin contabilizar –en esa cifra– analfabetas funcionales.

El informe que falta en este relato, es un dato hermoso, que debería lle-

nar de júbilo a la humanidad y muestra cómo *otro punto de vista* resulta más eficaz en esa tarea: *Cuba había logrado –en este tiempo, en cual fracasaron todas las apuestas del imperialismo sobre la educación– el milagro de erradicar de un solo tajo el analfabetismo*. Muy pronto la Revolución cubana, –apelando, como se sabe, al *plan* y no al *mercado*– logró que su población llegara a ser considerada entre las más cultas del mundo y de mayores índices de lectura. En un proceso que tienen la edad de su afirmación antiimperialista, generó la universalización de la escolarización, y unas condiciones en las cuales cualquier ciudadano puede estudiar, literalmente, todo lo que desee, y hasta cuando lo desee, dentro de la llamada “educación formal” (contando doctorados y post-doctorados), *en una educación que es toda gratuita, sin dejar de ser por ello obligatoria para la infancia, y para todos los jóvenes*. Actualmente tienen un promedio de 18 estudiantes por maestro y están pensando en bajarlo, porque para sus concepciones pedagógicas al mando, esa relación es aún demasiado “alta”. En palabras de Fidel Castro y del ministro de educación, los cubanos y el estado cubano afirman: *“allá donde, en la más lejana vereda exista un niño, un solo niño, el Estado le construirá y mantendrá una escuela”*.

Una práctica como ésta, puede que no sea *rentable*, que no produzca *ganancias* a ningún empresario, pero sí va en el camino de erradicar el analfabetismo y la “des-escolarización”...

Mientras que en la Cuba se rebasó con creces las metas propuestas, *en el resto del mundo se empeoró la situación...* La diferencia es básica: mientras en Cuba se hizo una Revolución que asumió como *responsabilidad* del Estado –dentro de sus estructuras *planificadas*– garantizar la educación como un *derecho*, en los países capitalistas se fue radicalizando, *como política pública*, la idea según la cual la educación es un *servicio público*, una *mercancía*, una *fuerza de ganancias* y de acumulación *rentista*.

Como quiera que sea, en marzo de 1990, en Jontiem (Tailandia), tuvo lugar la conferencia mundial que sesionó con un sugestivo nombre: “*Educación Para Todos*”. El mero título de la conferencia era ya un reconocimiento del fracaso del diagnóstico y de los tratamientos de las conferencias realizadas durante los decenios del cincuenta al sesenta, y del “*decenio perdido*” en esta materia durante los setentas. Gobiernos, agencias internacionales, ONG’s, asociaciones profesionales, destacadas personalidades, intelectuales orgánicos al servicio del mercado, volvieron al mismo diagnóstico y a fijar las mismas metas de mediados del siglo... esta vez para el año 2000. Los 155 gobiernos presentes suscribieron una declaración y un marco de acción que los comprometía en

hacer realidad la consigna de “*educación para todos*”.

Una comisión “inter-agencial” ha realizado desde entonces el seguimiento y el monitoreo de las iniciativas originadas en el espíritu y en los compromisos de Jontiem. La EFA-forum (o foro consultivo) hizo reuniones globales precedidas de múltiples eventos sectoriales o regionales que cumplían esa tarea: en el año 1991 (París), en 1993 (Nueva Delhi) y en 1996 (Amman). De hecho, la UNICEF y la UNESCO realizaron por su cuenta el mismo esfuerzo. En 1996, el Foro Consultivo realizado en Amman, reconocía frente a sus tareas que “*no hay razón, para la complacencia*” a pesar de datos que daban cuenta de algunos avances desiguales en varias regiones.

¿Cuál es la razón de este continuado fracaso?

Digámoslo con claridad: *hay contradicción entre las metas propuestas y los postulados sobre los cuales se ha centrado la acción*. Los fundamentos doctrinarios sobre los que se actúa en este ámbito, generan una acción cuyos resultados dan cuenta de su propia bancarrota ideológica, política y práctica. En todos los países donde se pretendió que el *mercado* cumpliera esa noble tarea²⁶ han fracasado los propósitos.

²⁵ Torres, Rosa María. *Educación para todos (la tarea pendiente)*. Editorial Popular; Madrid: 2000

²⁶ “Eleva” la calidad de la educación, liquidar el analfabetismo y la desescolarización de la niñez y la juventud.

La educación y el “tesoro” que encierra

Cuando, en la Conferencia internacional de Jontiem, en 1990, surgió la propuesta que pretendía eliminar el analfabetismo y la des-escolarización de la infancia y la juventud en un plazo que no superaría el año 2000, comenzaron a circular documentos que han fungido como sus *guías* espirituales. Estos textos han iluminado la práctica cotidiana de la escuela en todos sus niveles, orientando las políticas de Estado y las políticas públicas que los gobiernos y los Estados aplican estratégica y cotidianamente. Tales documentos son por ejemplo: “*La Educación encierra un tesoro*”, “*Siete saberes para la educación del futuro*”, “*El informe de los sabios*” (“*Colombia al filo de la oportunidad*”) y el propio informe de Jontiem (“*Educación para todos*”).

Al lado de estos textos sacralizados, circulan otros que aparecen como los eficientes y bondadosos promotores de una práctica pedagógica liberadora, que aplican “también” ideas “funcionales” tomadas prestadas del pensamiento de la “*gerencia estratégica*”. “*Seis sombreros para pensar*”, junto a otros documentos de trabajo de la elite empresarial, tales como la “*Declaración de Miami*”, acuerdos y “recomendaciones” de la banca internacional y la OMC, hacen parte de este arsenal teórico. Allí se ha sustentado todo un programa de lo que será, o deberá ser la educación en el próximo milenio.

El discurso sentado en los conceptos de “*calidad*”, “*eficiencia*”, “*co-*

bertura”, “*desempeño*”, “*equidad*”, “*estándares*”, “*competencias*”, “*factores asociados*”, “*medidas de dispersión*”, “*capitación*”, “*financiación de la demanda*”... se impuso a partir de ellos. Por eso es necesario develar los verdaderos *fundamentos* de estas proclamas que encontramos en la superficie de los documentos oficiales donde se apuntala una práctica estatal que, en el mismo momento que avanza en el proceso de *privatización del conjunto de la educación*, se encubre con exigencias y *políticas que dicen hacer énfasis en la “calidad”*. Nadie osaría poner en cuestión una propuesta que habla de sus pretensiones de elevar –en lo fundamental– la calidad de un “valor” tan esencial como lo es la educación. Por eso se han convertido en moneda corriente unos principios erigidos en consigna: la educación debe formar sujetos, y para hacerlo tiene que lograr que éstos lo sean si aprenden a **a)** aprender, **b)** ser, **c)** conocer, **d)** convivir. Últimamente todo ello se concreta en el aprender a “emprender” (vale decir a sobrevivir en el mundo de la competencia, del rebusque laboral, de la fundación de “nano” empresas bajo de la enseña que apremia a cada individuo a ponerse al frente de “Usted mismo Limitada”, a concretar la idea según la cual, en la sociedad del conocimiento “cada quien es el gerente de sí mismo”... Los siete saberes necesarios para la educación del futuro dicen lo mismo: el conocimiento propicia y se funda en la incertidumbre, debe ser “pertinente” es decir “adaptarse” a las imposiciones del

“contexto” como “condición esencial de la eficacia”, se siembra y surge del individuo racional y delirante, en una “conciencia planetaria” (sin pertinencia de clase), atrapado en las incertidumbres y el riesgo calculado, sometido a la disciplina del mercado, centrado en la “comprensión” que subordina a la explicación, cargado en el costado dolorido de la “tolerancia” que gravita en la democracia sin apellidos. Todo esto necesario para que tengamos “la cabeza bien puesta”.

Los fundamentos del desastre

Centremos aquí la atención en la obra de *Friedrich Hayek* y su discípulo *Milton Friedman*, con su prolongación en los cuadros (re)conocidos como los “**Chicago Boys**”, de los cuales los funcionarios que orientan actualmente las políticas económicas del Estado colombiano, son aplicados agentes.

Liquidados los derechos de los pueblos, toda la lógica se monta sobre los *derechos individuales*. Así, la *libertad* es, ante todo, *libertad de comprar y vender*, asumida como libertad de las *personas* (los entes que pueden comprar y vender), como libertad personal, asumida en su carácter negativo, como libertad negativa, como ausencia o “reducción al mínimo” de coacción, de las trabas al libre juego del mercado que, para reinar, debe tener garantizado que todos tengan, desde lo que son –ciudadanos-clientes– las mismas oportunidades.

Dicen: Si cada uno debe *pagar* por la instrucción, a nadie se puede obligar a que cotice para el mantenimiento de una *educación pública*, de la educación de otros, porque eso sería someterlo a una *doble tributación*, lo cual sería *in-equitativo*. De allí que el único camino está dado por la posibilidad de que cada quien *compre la cantidad y la calidad* de instrucción que quiera o pueda adquirir. Aparece entonces el derecho de cada infante a recibir *competencias* y “*conocimientos básicos*” (el dominio de algunas “técnicas” como leer, escribir y hacer las operaciones matemáticas elementales) junto a algunos valores de “convivencia”. Estos son *valores* en el sentido económico del término, por eso se adquieren mejor en el mercado, en el juego de la “libre competencia”, por cuanto si los conocimientos y las habilidades son, para cada individuo, la concreción de algún “supremo bien”, cualquiera estaría en disposición de pagar el *precio* que le resulte necesario. A pesar de todo, Hayek, más doctrinario, pero también más lúcido que muchos de sus epígonos, considera que la ignorancia es un obstáculo primordial “*para canalizar el esfuerzo de cada individuo, de tal suerte que proporcione a los demás los máximos beneficios*”. Por eso, para Hayek, el Estado debe cumplir un papel tal que se pueda aceptar como un “mal menor compensatorio”, financiando *parcialmente* una instrucción pública *básica*.

Para evitar la “doble tributación”, vale decir para *excluir* a los grandes capitales y los “pudientes” de toda res-

ponsabilidad en la financiación de la educación, pero dejarla también por fuera de las responsabilidades del Estado y –al mismo tiempo– facilitar “la libre escogencia de los ciudadanos”, Milton Friedman enarbola la propuesta de establecer **vouchers** escolares que –financiando la demanda– paguen, o ayuden a pagar la educación elegida. Es el reinado de los *intermediarios* que recibirán del Estado estos **vouchers** como parte de sus “entradas”, como una fuente cardinal de sus ganancias. Es el origen, entre otras maromas administrativas, de los “colegios en concesión”.

El referente es claro: para esta escuela del pensamiento y de la acción, la educación es una *industria*. Es más: es una *industria desatendida como campo de inversión*. La escuela es, o debe ser, una factoría en la que ingresan largas colas de niños y, del otro lado, sale dinero... pero ha sido subutilizada como tal.

Para que todo funcione, hay que montar, desde el Estado central, desde el ordenamiento constitucional y *desde la jerarquía misma de las normas nacionales, una estructura que favorezca la libre competencia* en esas fábricas que ofrecen como producto *la calificación de la fuerza de trabajo*. Para ello es necesario que esas mismas normas establezcan la desregulación o “flexibilización” de la propia fuerza de trabajo de los maestros para que, la autonomía que reine, sea la autonomía de las fuerzas del mercado... para que esta “flexibilización” genere las condiciones rentables de la empresa que tiene como “campo de acción” a la educación.

Los centros escolares deben ser empresas prestadoras de servicio, porque las empresas son el “*modelo más eficiente y competitivo*” (pero también el medio y el instrumento) cuando se trata de organizar la producción y los servicios de toda sociedad donde la mercancía reina. De este modo los factores del proceso educativo deben ser y tratarse como *insumos*, sometidos también a la *regulación del mercado*, de tal manera que la “eficiencia” y la “productividad” estén siempre al mando de toda decisión. En esta lógica toda decisión debe tomarse sobre el conocimiento de *estándares* previamente establecidos. Articulados a los estándares impuestos como “eso” que los estudiantes deben saber y, sobre todo, “saber hacer”, están los estándares que definen el costo por alumno, el costo por hora de servicio. De tal manera... que los administradores puedan ofertar, dejando el margen para las ganancias de los dueños de los medios de producción involucrados en ese *negocio*. Las escuelas, establecidas sobre estos parámetros competirán entre sí por la *clientela* (padres de familia y estudiantes), pues la única manera de ser *competitivo*, es *ser con ventajas dentro del mercado*.

La existencia de derechos, entendidos como derechos de los pueblos, es una talanquera para cualquier dinámica competitiva. Por eso el camino que se ha seguido es el desacreditarlos presentándolos como “privilegios”. Todo derecho adquirido es presentado como un inaceptable privilegio.

Derogados y denegados los derechos, el camino es el señalado por los “incentivos” que aumentan la productividad en el mundo del mercado laboral flexibilizado. “Liberados” de su estabilidad, los maestros competirán entre sí y harán caer el precio de un *insumo básico* que es su propia fuerza de trabajo. Porque en estas condiciones generadas por la dinámica del capital, *no sólo la fuerza de trabajo es una mercancía*; ahora lo es también *la calificación de la fuerza de trabajo*. Las Instituciones Escolares (I.E.), como empresas del Estado, también la venderán a quien la pueda comprar.

“Chicago Boys”

Así, de la mano de Milton Friedman y los “Chicago Boys”, había aparecido un concienzudo análisis de las *contra tendencias* que era posible aplicar a la nueva caída de las tasas de ganancia que se presentó de modo generalizado a partir de los años setenta. El intento ha sido siempre detener las consecuencias del fenómeno sobre todo, se trataba de hacer una especie de *contra revolución preventiva*²⁷. De allí, se desprendió una propuesta para salvar, una vez más, al capitalismo: había que desmontar el Estado de Bienestar –su envejecido instrumento– para, de la mano de los cambios, hibridar la conciencia de las masas dentro de los enclaves de la ideología

dominante (ahora bajo los juegos y los fuegos de la postmodernidad) para acoger el único camino que desatranca la acumulación capitalista: *someterlas a una mayor explotación que se encabalgue sobre todos los pueblos del mundo*.

Este propósito no era, no podía ser, sólo un plan económico (la llamada apertura económica), sino que debía implementarse, al mismo tiempo, como un proyecto en los planos ideológico, político, militar-policial, y de organización de la población y del trabajo. Éste es el origen de la llamada “apertura educativa” que ahora se concreta en la “revolución educativa” que bajo la matriz y el estilo –ahora uribista– de los mismos cuadros que se formaron a la sombra del “Kinder” de Gaviria, avanza por estos días en Colombia.

El “Estado de Bienestar” había sido la respuesta que, en el ciclo anterior, la burguesía había dado a su propia crisis y a la ofensiva del proletariado y de los pueblos del mundo; éstos habían caminado ya –y por entonces– muchas millas en el camino de construir sobre la tierra un mundo sin explotadores ni explotados, sin oprimidos ni opresores. En vastos territorios del planeta habían desarticulado el poder de los grandes burgueses y sus aliados en la vieja Rusia, en China y en la mayor parte de la Europa Oriental. Se había abierto la *Nueva Era* de la Revolución Proletaria...

²⁷ Este análisis –y las propuestas que genera– tiene deudas muy precisas con la práctica de los conspiradores de Mont Pèlerin (Hayek, Popper, Mises) y debe ser objeto de un análisis más completo.

Las fuerzas organizadas en las “agencias internacionales de crédito” y todos los componentes de la reacción política, construyeron un nuevo plan estratégico a su favor y en el mundo entero... un plan que retomó los “aciertos” y el acumulado organizativo e ideológico, con su rentabilidad económica, que el corporativismo había sembrado, en esa forma ya abominable del nazi-fascismo. Se trató de hacer fascismo sin su costra execrable... presentando sus ejecutorias esenciales de una manera amable...

Ante la crisis del modelo keynesiano, originada en las mismas contradicciones de la sociedad capitalista, se hizo de nuevo necesario retomar sus experiencias en la tarea de oprimir y expoliar a los pueblos del mundo entero: su acumulado histórico, catapultado, desde los logros del período anterior, galopa ahora la “nueva” propuesta del mercado soberano...

Nos dicen, así, que hay tantos cambios en esta época que estamos frente a un verdadero cambio de época, porque hemos arribado a la “sociedad del conocimiento”. Pero, esta “nueva” propuesta, este plan –hay que decirlo levantando la voz sobre el coro de los promotores de un supuesto “sano desarrollo” del capitalismo– *no transforma lo esencial del imperialismo*, que se rige y se seguirá regido por las mismas leyes, mientras sea *capitalismo*.

Digamos –sucintamente– que se trata de un plan que se dio en llamar “aperturista” y que despistados proclamaron, sin ninguna aclaración, como “neoliberal”.

Está fundamentado, como se sabe, en²⁸:

- Desmontar los subsidios que el ya viejo Estado de Bienestar hacía a la prestación de los “servicios públicos”, ahora bajo la consideración según la cual estos “servicios públicos” aportan a quienes los usan una mercancía (tangibles o no) que debe y puede ser tratada como toda mercancía, es decir, como un eslabón de la *acumulación* que debe generar *ganancias*;
- 12 Organizar un nuevo sistema de tributación que elimina la “doble tributación” a los grandes burgueses y terratenientes, implementando –en su lugar– las tasas, las tarifas²⁹ y los impuestos regresivos tipo IVA e IVAL (impuesto al valor agregado local);
- Desmontar la cadena *tayloriana* como principal elemento organizador de la división del trabajo en las empresas, reemplazándola por las estructuras *neofordistas* basadas en la descentralización –“des-localización”– de los procesos productivos;
- 18. Implantar las micro y fami empresas como fuentes básicas de la extracción de plusvalía absoluta, que incrementan la cuota de ganancia, a cuenta del trabajo

²⁸ Todas estas medidas son, punto por punto, aplicaciones de las contra tendencias señaladas por Marx, en el mismo capítulo en el cual explica las leyes que rigen la crisis del mundo capitalista.

²⁹ Aplicadas sobre todo a los así llamados “servicios públicos”.

domiciliario retrotraído desde el periodo de la acumulación originaria del capital. Este fenómeno se articula –ahora– a una enorme centralización del capital en empresas altamente robotizadas, manejadas con muy poca mano de obra calificada. A esto apuntan las propuestas de la calidad total y de los Círculos de Calidad;

19. Aumentar la rotación del capital, implementando la estrategia del “justo a tiempo” y la producción de productos desechables, o de productos en cuya “calidad” está calculado el tiempo de vida útil;
20. Abaratar los costos de las materias primas, y ampliar el mercado mundial;
21. Disminuir el costo de la fuerza de trabajo, para lo cual tiene que liquidar todas las conquistas laborales de los últimos decenios, intensificar la jornada de trabajo, y hacer cada vez más inestable el trabajo. Para ello deben – en Colombia desde la ley 50– proponer un nuevo contrato de trabajo y el salario integral, amén de estimular la rotación de fuerza de trabajo “no calificada” vinculada por pequeños períodos de tiempo, en contratos de días, pocos meses o “por obra”;
22. Estimular la “productividad” de cada trabajador, y del conjunto de los trabajadores, con el trabajo a destajo, en el cual se calcula el salario con base en el aumento de las ganancias de la empresa.
23. Desplegar mecanismos de intermediación que convierten al Estado en vehículo de acumula-

ción que distribuye la renta entre quienes detentan el Sistema de Gobierno y ponen a su favor el Sistema de Estado (el régimen político) prevaleciente.

Se reorganiza el Sistema de Estado

Como se ve, la “apertura económica”, no pudo materializarse sin, al mismo tiempo como instrumento y efecto suyo, generar una *adecuación*, una *reorganización* de las estructuras mismas del Sistema de Estado, que fueron presentadas como “novedades”. Para ello hubo que reformar: la Constitución Nacional, el Código Penal, el Código Fiscal, los Códigos de Policía, los códigos que reglamentan cada una de las profesiones, el código que reglamenta la salud, el Código de Comercio, el Código Civil, los códigos que reglamentan el orden público y absolutamente todos los códigos que organizan y dan funcionamiento eficaz al Estado burgués, articulado por un Sistema de Estado concreto. Los códigos que reglamentan la educación, no son una excepción y están en la primera línea de trabajo...

Por ello, la Constitución de 1991, sentó las bases que vinieron a ser desarrolladas en la Ley General de la Educación, y en la legislación posterior, incluido el Acto Legislativo 01 de 2001, la Ley 715 y sus decretos reglamentarios que, de conjunto, *establecieron* – ante todo– *que la educación es un “servicio público”*³⁰ que pueden pres-

³⁰ Es decir, un proveedor de esa mercancía necesaria, que compra *el que puede comprar*.

tar los particulares. La Ley General de la Educación definió los parámetros para adecuar, a las necesidades del plan imperialista ejecutado por la gran burguesía colombiana, los procesos educativos y la práctica pedagógica en este país. Y el camino esencial, tal como lo habían definido y promovido Hayek y sus discípulos era el de intensificar hasta concluir el proceso de privatización de la educación estatal.

La propuesta es simple: hacer que, en las actuales condiciones, sea *mercancía* no solamente la *fuerza de trabajo*, sino la *calificación* de la fuerza de trabajo, de tal modo que el *cliente* que la compra no sea el *empresario* que la utilizará, ni el Estado mismo, sino el obrero que intentará venderla en un mercado vuelto contra su condición...

Los caminos de la privatización

La privatización de la educación financiada por el Estado es un hecho. Más temprano que tarde, *los padres de familia tendrán que pagar* –además de matrícula– *pensiones*. La *sisbenización* de la educación apunta a eso: el Estado ha venido recogiendo los datos para cobrar lo equivalente a *copagos* y *cuotas moderadoras* a los “usuarios” del sistema educativo, que –según el “estrato”– el Ministerio de Hacienda y el DANE, indicarán que “*tiene capacidad de pago*”, y el

CONPES indicará cómo y en qué términos debe hacerlo... Aquí no está en juego sólo la “calidad de la educación”, sino la existencia misma de la educación financiada por el Estado.

Investigaciones que hemos hecho en el CEID, demuestran que la privatización de la educación avanza por varios caminos: Cuando se dejan de construir y de crear colegios oficiales, o se construyen a un ritmo por debajo del crecimiento de la población; cuando se incrementa la creación de colegios particulares; cuando se le entrega a particulares los nuevos edificios en “concesión”; cuando se desplaza de los colegios oficiales a quienes no pueden pagar el servicio y se recibe, en su reemplazo, a los estudiantes de “clase media” que llegaron al límite y no pueden seguir pagando los colegios privados; cuando se pauperizan las condiciones de vida de los maestros; cuando se le quita dinero a la “bolsa” del Sistema General de Participaciones³¹.

En el mismo propósito, de otro lado, se implementa como eje de *un currículo único* el máspreciado fundamento pedagógico del Estado burgués: el postulado de las “competencias” que, desde un refrito conductista, termina educando, no ya “para el trabajo”, sino para el *rebusque*, para la *incertidumbre laboral*.

Estos nuevos sujetos generados ahora por la escuela, fundados en los

³¹ Cf.: Vallejo, Federico, Jesús Rivas y León Vallejo O. Informe inicial de la investigación sobre las condiciones materiales de la práctica escolar en Antioquia. Medellín: 2004 (Material en copia digital).

esquemas mentales que exige un sujeto “neoclásico” que “sabe hacer en contexto”, por orden de los organismos internacionales del crédito, deben “hacer” y dejar los “contextos” de explotación, opresión y miseria, tal como están.

Los soportes legales

Pero ¿cuáles son los soportes legales de este proceso, en la escala que va de la Constitución, a la Ley, de ésta a los decretos y éstos a las resoluciones y a las directivas?

Veámoslo:

El ya muy estudiado artículo 67 de la Constitución colombiana de 1991, proclama la educación como “*un derecho de la persona y un servicio público*”, estableciendo que “*el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica*”. En el inciso cuarto reza que la educación “*será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos*”.

El concepto de “persona” va quedando claro en el inciso cuarto del artículo 69: “*El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior*”. En el inciso segundo de su artículo 334, establece que el Estado intervendrá de manera especial “*para dar pleno em-*

pleo a los recursos humanos y asegurar que todas las personas, en particular las de menores ingresos, tengan acceso efectivo a los bienes y servicios básicos”. Se trata de asumir constitucionalmente el concepto burgués esencial en esta materia: “*persona*” es quien puede comprar y vender, el que jurídicamente está habilitado para realizar contratos. El “*pleno empleo*”, es empleo de “recursos humanos”; de tal modo, los “recursos humanos” (fuerza de trabajo) se convierten en “personas” en el mercado.

Así, se deja en claro qué sentido tiene la educación como derecho “de la persona”, y *por qué* se liga a su esencia de “*servicio público*”. Las personas tienen derecho a la educación... *cuando la comprenden*. Así, a las personas, cuando son aptas para la educación superior (más plenamente privatizada) “el Estado les facilitará los *mecanismos financieros* que hagan posible su acceso” a este sistema, porque si el Estado no “*facilita*” esos mecanismos financieros (de crédito) a *algunos* sujetos, no les alcanza lo que tienen para asumir su condición de “personas”, y acceder en ella a la educación superior, que entonces se hace *imposible*.

Se viene discutiendo, y con razón, la necesidad de transformar esto, incluso desde el ordenamiento constitucional...

Lo cierto es que la educación ya no es “*gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos*”. En las articulaciones de

la normatividad derivada de la Constitución colombiana, los sucesivos gobiernos y los parlamentos de recambio, han establecido que en Colombia la educación *debe ser pagada por cada cliente... sin perjuicio de que, quienes demuestren exhaustivamente que no puedan sufragarlos, pueden ser subsidiados, o pagarlos en especie, con trabajos forzados...* (en las instituciones se obliga a quienes no tienen dinero, a que paguen con servicios prestados el monto de la deuda, o a que la financien a “bajos intereses”)... La supuesta excepción se ha hecho norma, y la norma excepción.

“La educación pública debe ser gratuita y obligatoria...”, muy precisamente, es lo diluido, refundido, trastocado en la legislación colombiana... Las argucias son muchas, y son demasiadas las desverguenzas que con la legislación se encubre. Sólo unos ejemplos:

- 9 Que la familia sea responsable de la educación (de sus miembros, se entiende) se toma de este modo: quien es *responsable* debe pagarla. La *responsabilidad* del Estado se reduce al *control político del currículo*. La de la sociedad, a sus articulaciones... en el juego del mercado, y en la sobredeterminación cultural... Antes se tenía entendido que la responsabilidad del Estado era *financiera* y la de la familia, *moral*... Por estos días, se ha invertido el asunto: el Estado regula, con los estándares, eso que los estudiantes deben aprender, y la familia financia el proceso...

- 10 La ley 115 dice en el artículo 101, que el Estado establece un “premio” al rendimiento estudiantil. Más allá del debate pedagógico sobre el uso de “premios y castigos” en los procesos educativos, veamos otras implicaciones. Dice literalmente: “*Los estudiantes de las instituciones educativas estatales que obtengan en cada grado los dos primeros lugares en rendimiento académico, serán exonerados del pago de matrículas y pensiones correspondientes al siguiente grado*”. Si nos atenemos a la literalidad del texto, allí queda establecido que, en las Instituciones Educativas Estatales, en Colombia, *salvo dos estudiantes por cada grado*, los demás deben pagar... matrícula... y pensiones... En otras palabras, una ley pretende “ajustar” la norma constitucional cerrando el proceso, haciendo obligatorio el pago, con meras excepciones...

Para que no quede la menor duda el artículo tercero del decreto 1860 de 1994, regula el asunto de la responsabilidad de la familia... Leamos:

“*En desarrollo del mandato constitucional que impone a los padres de los menores el deber de sostenerlos y educarlos, y en cumplimiento de las obligaciones asignadas a la familia por el artículo 7° de la ley 115 de 1994, la omisión o desatención al respecto se sancionará según lo dispuesto por la ley. Los jueces de menores y los funcionarios administrativos encargados del bienestar familiar, conocerán de los casos que les sean presentados por las autoridades, los fa-*

miliares del menor o cualquier otro ciudadano interesado en el bienestar del menor.

Los padres o tutores del menor sólo podrán ser eximidos de esta responsabilidad, por insuficiencia de cupos en el servicio público educativo en su localidad o por la incapacidad insuperable física o mental del menor para ser sujeto de educación”.

En el primer inciso, pareciera que realmente el Estado va a obligar a la familia a proporcionar la educación a los niños. Esto, que ya es un exabrupto, si consideramos que la responsabilidad *esencial* en esta materia debe ser del propio Estado y de sus recursos... que los ciudadanos pagan sus impuestos justamente para que el Estado pueda asumir esa responsabilidad, se transforma radicalmente. Nos hacen creer que los Jueces de menores y los funcionarios administrativos encargados del bienestar familiar van a punir, a castigar, a los padres irresponsables... pero el último inciso “corrige” el entuerto estableciendo que “*si hay insuficiencia de cupos*” en la localidad (y ofrecer los cupos es responsabilidad del Estado), entonces... *nadie* tiene ya la obligación de darle a los niños la educación. Un decreto exculpa a la familia y al Estado de toda responsabilidad al respecto... Nadie en el país colombiano es responsable de la educación, ni de “abrir los cupos en la escuela...”, salvo los negociantes que los ofrecerán generosamente a quien pueda comprarlos...

Lo demás es lo ya suficientemente conocido de lo derivado de la ley 715,

del Acto Legislativo 01 y de los decretos reglamentarios que vienen a darle otra vuelta de tuerca a las mismas políticas de Estado que se desdoblan en sus correspondientes políticas públicas...

- El artículo 355 de la Constitución establece que “*ninguna de las ramas u órganos del poder público podrá decretar auxilios o donaciones en favor de personas jurídicas o naturales de derecho privado*”.

Lo que parecía lógica defensa del patrimonio nacional, se aclara con esta maniobra:

“El gobierno en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal, podrá con recursos de los respectivos presupuestos celebrar contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad con el fin de impulsar programas y actividades de actividad pública, acordes con el plan nacional y los planes seccionales de desarrollo. El gobierno nación al reglamentará la materia”.

Es ésta la avenida por donde transcita la intermediación como *mecanismo rentista* que ha hecho de la educación el *negocio perfecto*: los intermediarios trabajan con recursos de la nación, y ésta les paga por cada niño atendido, en un proceso que avanza hacia la absoluta privatización y, entre tanto, convierte al Estado no sólo en el garante de este orden infame, sino en una máquina que permite y acelera la acumulación en manos de honrados mercaderes o de oscuras fuerzas que, con ello, financian también al Estado paralelo que nos gobierna...

Gerencia estratégica en el sector educativo de los negocios

La Ley General de la Educación, al establecer la “*Organización para la prestación del servicio educativo*” en su título IV, define la existencia de un “Plan Nacional de Desarrollo Educativo” que dice: “*tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales*”. Lo cual significa, ni más ni menos que debe estar articulado al Plan Nacional de Desarrollo que debajo tendrá los respectivos planes regionales y departamentales de desarrollo con sus correspondientes planes de desarrollo educativos. Estos planes definen y articulan, a su vez, los planes municipales de desarrollo con sus correspondientes planes municipales de desarrollo educativo. El PEI (Proyecto Educativo Institucional), vale decir el Plan de desarrollo estratégico de la “institución educativa” convertida en empresa prestadora de servicios, está en el último escalón, desdoblado las orientaciones “macro”. En otras palabras, es en el PEI donde se concretan las políticas públicas, donde toman cuerpo las políticas de Estado...

Lo que establece sutilmente este artículo es una jerarquía: arriba el Plan Nacional de Desarrollo de acuerdo a lo que digan el Fondo Monetario Internacional, la OMC y –próximamente– el ALCA, o por ahora, el TLC.

Este escalón no podría recorrerse sin este otro referido al Concepto de currículo: “*el currículo es el conjunto*

de planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral, a la construcción de la identidad nacional, cultural, regional, incluyendo también los recursos académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional”.

¿Todavía podremos preguntar ingenuamente “*¿Cuáles políticas?*”? Por si quedan dudas, repitémoslo: se trata de las políticas (públicas) que imponen nada sutilmente el FMI, el Banco Mundial y los “organismos internacionales del crédito” en (y a) los *Planes Nacionales de Desarrollo que despliegan las políticas de Estado*; esas políticas que Humberto Serna definió, y explicó, en sus aristas más agudas, Luigi Valdez.

Si miramos la estructura de un PEI (ese mismo que nos vendieron como “*la herramienta democrática fundamental de participación*”) en cualquier parte del territorio colombiano, encontraremos que es (y nunca fue ni será otra cosa) la *herramienta principal de privatización*. Esa que, incluso, recogió la posición ingenua de algunos maestros que siendo representantes en el Consejo Directivo se plantearon este problema: “*¿qué hacemos cuando no hay con qué comprar escobas y otros insumos? Podemos tomar una de estas dos decisiones: una, aumentemos las matrículas; y dos, que el padre de familia que no tenga con qué pagar la matrícula venga y trabaje gratis en el colegio a cambio de la matrícula*”. Por ese camino nunca

se cuestionó, seriamente, que los padres de familia tuvieran que pagar matrículas, y comprar el derecho (*"pago de derechos académicos"*, se llamó al asunto).

Elemento principal del Proyecto Educativo Institucional y de todos los proyectos (en la época que algunos definen como "proyectitis"), es la financiación del mismo.

Finalmente, vino a quedar claro que todo eso se financia con el Sistema Nacional de Participaciones y con lo que se recoja de aportes por diferentes conceptos, de los padres de familia. Lo que no alcance a cubrirse... es un problema de la "institución educativa"... "ahí verá qué hace", fue la respuesta. Aparecieron las "rifas machete", los bingos, los paseos, las empanadas... y todo lo que al respecto, ya se conoce...

En el artículo 73, se define el "Proyecto Educativo Institucional" y se dan los primeros parámetros para su elaboración. Entre otros aspectos, se indican: *"los principios, los fines del establecimiento, los recursos didácticos y docentes disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes, y el sistema de gestión"*. Aquí, en el otro inciso, se habla por primera vez del *Sistema Nacional de Evaluación*. Luego viene, en el artículo 74, el *Sistema Nacional de Acreditación* y –en el artículo 75–, el *Sistema Nacional de Información*.

Recordemos qué nos ha dicho Valdez marcando su importancia estratégica. Lo resumía en aforismos muy concretos: *"dime dónde está la información y te diré dónde está la oportunidad"*, *"tenemos que pelear cliente por cliente con la competencia, por eso necesitamos toda esa información"*, *"después de la información viene la acción"*, *"sólo confío en Dios, de los demás necesito datos"*, *"para que la información sea utilizable, necesita ser confiable, completa y oportuna... y después se debe saber qué hacer con ella"*, *"el producto es sólo un contenedor del conocimiento adicionado"*, *"la información es la materia prima, el conocimiento es el recurso mental mediante el cual se le adiciona el valor"*. Entre las variables que Valdez señala y que a su parecer *"resultan básicas para poder competir en el mundo de la velocidad"*: un departamento de investigación que sea capaz de adicionar constantemente nuevas funciones y usos; ciclos de producción cortos que eviten inventarios innecesarios; una estructura flexible que adopte y adapte los cambios; un capital humano flexible y con un alto inventario de habilidades que asimile los cambios y se adapte con facilidad, y –enfatisa– *"un sistema de información inteligente que encuentre continuamente señales del mercado sobre los cambios de los gustos, tendencias, competencias, modas, usos y gustos"*.³²

³² Valdez, Pág. 29.

En Colombia se consolida un Sistema nacional de Información, no sólo en las dependencias del DANE. Es conocido el escándalo de cómo muchos de sus datos fueron a parar a las oficinas del pentágono. Pero, para el “sector educativo” de los negocios, este Sistema Nacional de Información, en este momento, funciona con mecanismos y funciones que están por encima del Ministerio de Educación Nacional: con más poderes. Es este sistema, unido al sistema de evaluación, quien define quién “pasa o no” la prueba que autoriza a iniciar una profesión (por ejemplo la de maestro) o que establece si la acreditación en esa profesión es “suficiente”. Es, este Sistema, quien define la vida a los colombianos “educados”, vale decir con su fuerza de trabajo “aceptablemente calificada” en un determinado rango y función. Establece si pueden estudiar o no y qué cosas pueden estudiar, si pueden trabajar, y en qué. Es el ojo del Gran Hermano. Tiene, como dicen los muchachos, *super-mega-hiper poderes*. Es él quien evalúa la institución escolar (lo mismo ocurre en los otros sectores de salud, o de lo que sea...) y dice en qué rango está, en qué condiciones de “competitividad” se encuentra. Es quien dará salida a la propuesta que hizo Friedman sobre las instituciones escolares para poner a competir las privadas con las públicas en torno al concepto de calidad (controlada la “calidad” y controladas las instituciones desde la evaluación) para que los *clientes* elijan dónde matricular a sus hijos. Esta calificación, como se sabe ya, re-

dunda en una clasificación. En algunos países ya aspiran a que se deje a la vista de los clientes, pintados de diferenciadores colores (significativos) los muros exteriores de cada institución, según el rango que tengan u ocupen en la escala de la competencia... ya todos los colegios están peleando por los clientes, por los muchachos. También hay –ya– instituciones que se están quedando sin clientela, se vuelven “inviabiles”, y las están cerrando. Cuando ello ocurre, el terreno o el “coco” (la infraestructura material) donde funcionaban se la entregan a un intermediario. Una anécdota perversa acaba de ocurrir: dos municipios aledaños en sus cabeceras municipales, uno en Boyacá y otro en Santander, han llegado casi al enfrentamiento porque uno de ellos se ha quedado con los dineros del Sistema General de Participaciones, dejando al otro “sin pulmón económico”.

El paso siguiente es la plena implementación de la propuesta de privatización completa de la Educación, abanderada por Friedman y su equipo, tal como en otros países (Chile, México, Francia) va ya muy adelantada. Por lo que se ve, lo van a hacer en tres pasos sucesivos con su mecanismo impulsor:

Primero: *completar la municipalización, obligando a los municipios más pobres a certificarse, tras el señuelo de que, ahora sí, les va a llegar todo el dinero que les corresponde per cápita, por los estudiantes reconocidos en el Sistema General de participaciones;*

Segundo: *dar curso a la plantelización para que esos dinerillos (cada vez más exigüos) lleguen directamente a cada*

Institución (a cada empresa); para lo cual están adelantando, aceleradamente, la implementación de la estandarización, vía acreditación bajo la norma ISO 9000.

Tercero: plena institucionalización e implantación de los “bonos educativos” o “vales”, o “vouchers”, o “cheques” que serán entregados directamente a cada padre de familia, con el señuelo según el cual, los –ahora– \$ 600.000,00, es un “regalo”, un estímulo a cada padre de familia considerado como individuo para “ayudarlo” en la educación de cada hijo, desde los programas y en las instituciones que él escoja en cuanto cliente, en cuanto consumidor (“consumidor” es el que paga). Ya ese programa comenzó a través de las Cajas de Compensación Familiar, en relación con otras cosas que aparentemente nada tienen que ver como el “subsidio al desempleo”.

Como mecanismo *impulsor*, luego, cuando se incrementa por completo el programa de los “vales”, o desde antes, desde la etapa de la plantelización, se bajarán aceleradamente los montos de la capitación en el camino que marca la reforma constitucional en curso que recortará a al Sistema General de Participaciones SGP casi 60 billones de pesos en los próximos años. Entonces, cobrará sentido pleno uno de los componentes del PEI: la financiación, la explícita descripción de las *fuentes de los recursos* y el *“balanceo y proyección (estratégica) del presupuesto”*. Para eso “se” hacen necesarios avisados gerentes.

El Sistema Nacional de información (en el sector educativo de los negocios) empezó en Colombia con un **soft-**

ware muy básico que se llamaba SABE 50. De allí pasaron al SINRUE, en el que comenzaron a pedir y almacenar información de este tipo: tipo de sangre del estudiante, cédula o documento de identidad (o simplemente número de control estatal, traducido ya a código de barras); con quién vive, cédula de las personas con quien vive, independiente de si son familiares o no; si es hijo o familiar de reinsertados, (en este caso) dónde operaba él, los padres o los familiares la última vez; si son desplazados de dónde vienen... y todos los demás datos de un *empadronamiento*, nada disimulado.

Por estos días están pasando al “SICREA”. Éste está organizado por rangos de edades. De este modo, si el muchachito no tiene cinco años cumplidos, el “sistema” lo rechaza. No lo recibe en “preescolar”. Igual, si el muchacho pasa de dieciocho años, es el “programa” quien lo saca del “sistema”. Pero... como hay que ofrecer soluciones, quien quede en estas condiciones, puede terminar el bachillerato en una de las ya abundantes instituciones privadas que ofertan los bachilleratos acelerados...

El otro elemento, la tuerca del tornillo, es el Sistema Nacional de Acreditación. ¿Por qué?

Toda Institución debe acreditarse para *existir legalmente*. Lo debe hacer para ser tenido en cuenta en el Sistema General de Participaciones y le den, inicialmente, los fondos para funcionar. Es en este ente (nada abstracto) donde se asignan los recursos que llegan desde la Nación a los entes te-

ritoriales. Por ahora es de allí de donde –por cada estudiante– llega un dinero al Departamento o al Municipio. En esta impune articulación de la acreditación y la información, se perfilan y endurecen los mecanismos concretos de la privatización, que despliegan por las aristas de los PEI donde tienen asiento y mando (ahora curricular las empresas y la batahola del “emprendimiento”). Ese es el dispositivo que ata todo por la mediación de la planificación estratégica, a los dictámenes de las “agendas internas” hacia la concreción del TLC y de los Planes nacionales de desarrollo...

Cuando llegue la plantelización, el manejo de la información –ahora recogida– será más eficiente y más contundente: como el Estado ya tendrá, centralizados, todos sus datos, sabrá, por ejemplo, que un maestro está en tal o cual grado del escalafón. Cuando solicite al rector-gerente del colegio el permiso necesario según los ajustes de la ley para *hacer un curso para el escalafón, el gerente le dirá que “no hay presupuesto”*. Los mecanismos del decreto 1278, apuntan a que los cursos no darán créditos para el ascenso en el escalafón, sino “puntos” en la evaluación anual de desempeño que garantizarán una precaria estabilidad del docente. Según esta nueva legislación, quien autorice un acenso a un docente sin la existencia de los recursos para cubrirlo, debe pagar los costos de su propio peculio.

Pero, no se crea que el Sistema Nacional de Información, es sólo un control de los “clientes internos”, los tra-

bajadores... también lo es de los clientes externos, los padres de familia. En la información está claramente establecido a qué estrato socioeconómico pertenece cada uno de ellos. Por lo tanto, la Comisión Nacional de Planeación podrá definir *para cada caso* si tiene o no derecho al subsidio, o en otras palabras cuánto tiene que pagar de matrícula... y pensiones.

Sistema Nacional de Información, Sistema Nacional de Acreditación y Sistema Nacional de Evaluación se articulan como una tenaza. Están en la lógica de lo dicho por Valdez y por Serna: Usted debe aplicar los principios de la gerencia estratégica, debe dedicarse a organizar la empresa, porque si Usted no la organiza, desaparece en medio de la competencia. Si se vuelve inviable, se la cierran. Por eso Usted debe hacer una estrategia inteligente dirigida al *cliente*, orientada a *captar clientes*. En esa dinámica Usted debe proponer cosas para que sus clientes se entusiasmen y lo respalden en el mercado abierto, convertido –como tal mercado– en el rey. En el espacio esencial de la democracia...

La “Cartilla de Planeación Estratégica” dice, por sus pasos contados: elabore un buen diagnóstico, sobre la base de la DOFA, que le identifica las “amenazas” y las “oportunidades”, las “debilidades” y las “fortalezas” comparativas de su *negocio* en el territorio de la *competencia*. Sobre ese diagnóstico así elaborado, Usted puede definir una muy clara Misión, y una eficiente Visión de su *empresa*, de su *negocio*.

¿Qué es la misión y qué es la visión? Las podemos sintetizar en una frase: *son la apropiación eficiente de la mirada sobre el contexto*. ¿Cómo se concreta y llega a eso? También la respuesta es clara y contundente: con la DOFA. Pero, ¿qué es la DOFA?. Simple: la herramienta esencial del “*Saber-hacer-en-contexto*”.

Comprobemos entonces que los neutrales y eficientes “metarrelatos” pedagógicos que nos venían planteando, para cambiar “lo anticuado” (y poco moderno) de nuestra práctica pedagógica, hacen parte del mismo proceso de las también “neutrales” instrucciones de cómo hacer la planeación estratégica y elaborar unos PEI “bien hechos”.

Comités territoriales de formación de educadores: Derecho a la ignorancia, también para los maestros

Comentarios sobre el Convenio Interadministrativo (el n.º 033 de 2006) del MEN con la Universidad del Valle

No es una hipérbole el título que a estos comentarios damos. Veamos:

El Ministerio de Educación ha firmado un Convenio Interadministrativo (el n.º 033 de 2006) con la Universidad del Valle para concretar el Proyecto “*Apoyo al programa nacional de mejoramiento de la formación de educadores*”. Bajo título “*Comité territorial de formación de educadores:*

lineamientos, criterios y orientaciones generales para su organización y funcionamiento”, presentado como su versión 4, de circulación restringida, el documento de trabajo fija las pautas y la ruta que deberán seguir estos Comités que se encuentran en plena formación en todo el país. Así, tanto en el documento de la referencia como en reuniones donde se ha presentado oficialmente, quedan establecidos — y en proceso— los ejes de trabajo y organización de los ahora llamados *Comités Territoriales de Formación de Educadores*. Esto, es necesario debatirlo, dadas las implicaciones que tiene, los énfasis que hace y las delimitaciones de la acción que pretende incoar.

Algunos de estos énfasis y algunos de estas (de)limitaciones son:

1. Luego de establecer los ámbitos (institucionales, del aula, comunitario e intersectorial), se definen las que serían las *líneas de acción*, vale decir, en el contexto, las posibilidades de formación y (o) de realización de cursos que los Comités aceptarían: a) **Gestión escolar**: aunque se dice que ésta *no* es sinónimo de administración, finalmente el documento establece que “*la gestión escolar parece implicar, entre otras cosas, el grado en que la entidad territorial es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diferentes formas de lograr adecuadamente el objeto central, es decir la formación de los alumnos, contando con cierto tipo de interrelaciones que se promueven, favorecen, aceptan, toleran, rechazan*

o se sancionan". Tras la definición laxa, se deja ver el afán de establecer la responsabilidad económica *exclusiva* de las entidades territoriales y la "exculpación" del Estado central en las tareas, sobre todo en las de su financiación. Así, la "Gestión" es entendido y asumido simplemente como el despliegue eficiente de los trámites que los entes territoriales deben hacer para que se cumpla cada uno de los componentes de los Planes de Desarrollo impuestos desde (y por) el Estado. De éstos aparece como responsable esencial el propio ente territorial o Institución (departamento, municipio... I. E.). b) **Competencias básicas y ciudadanas:** desplegadas en el esquema del "saber hacer en contexto", en la lógica situacional que supone que "el contexto" (la sociedad) está bien como está y que cada sujeto individual debe *adaptarse* allí por el camino de asumir como su tarea cotidiana el decidir en cada caso particular, dentro de (y desde) la lógica del mercado. c) **Medios educativos:** que se reduce al diseño y uso de "materiales de apoyo a la docencia", lo cual es –como se ve– más "chiquito" que la mera didáctica. d) **Bilingüismo:** en particular, y sobre todo, del inglés.

De este modo, quedan por fuera de estas "líneas", entre otros, los siguientes aspectos: El debate sobre la formación del sujeto pedagógico; la relación entre la formación del sujeto y las estructuras cognitivas, en particular las del método científico; la relación entre los objetos de conocimiento y los objetos de formación; la di-

mensión epistemológica de los saberes específicos y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje; la didáctica y las didácticas; la relación entre los conocimientos que el maestro debe enseñar y los conocimientos que se hacen necesarios para enseñar; el debate de las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus fundamentos filosóficos; la historia de los saberes y las claves epistemológicas de su proceso; la propia historia de la pedagogía; las estructuras del currículo; el proceso en el cual la información (externa) se revierte en conocimiento (constitutivo de los sujetos); la legislación escolar; la ética, la responsabilidad del docente y su reflexión sobre su propia acción; el conocimiento de la realidad económica, política y social. Cuando se trata de la formación de los maestros, igualmente queda por fuera de esta "normalización" prevista, el referente de lo que viene siendo más caro a las apuestas del Ministerio, sus funcionarios y sus designios: el asunto de las habilidades (o competencias), por ejemplo las vinculadas al aula, o a la identidad de los estudiantes y sus particularidades, así como las relacionadas con las "disciplinas" y las definidas por las "exigencias que la sociedad hace a los maestros". Hay, en el documento y en la propuesta, un mutis sobre los procesos relacionados con la persona misma del maestro... Si –en la "nueva" concepción de la educación– desaparece la *enseñanza*, y sólo existe el *cliente* que compra la posibilidad de aprender, es claro que debe desaparecer no sólo la *profesión*

docente, sino la *persona* misma del docente.

2. Hay un intento de hacer “caducables” los cursos válidos para el ascenso al escalafón. Las razones invocadas son seductoras: el saber avanza en la sociedad del conocimiento a velocidades fantásticas. Nuestra posición es clara: ni los cursos ni los títulos caducan. En relación con su validez para el ascenso en el escalafón nacional docente, debe respetarse la vigencia de los cursos hasta cuando el educador los utilice para su ascenso.

3. El documento amarra todo proceso de formación docente, sobre todo los de la formación en servicio, a los *Planes de Mejoramiento Institucional* que –a su vez– se atan a los resultados de las pruebas saber y demás Pruebas de Estado. De tal manera los estándares, convertidos en una verdadera epidemia de sobre-regulación, ahogarán y condicionarán no sólo la formación ya bastante afectada en los estudiantes por la vía del decreto 0230, sino que empezará a limitar la formación de los docentes.

4. Se pretende, entre líneas, que el currículo único subordine a los docentes en la vía que conduce a la desaparición de la enseñanza, desde la impronta del “aprender a aprender”. Aquí la docencia se torna en una práctica excluida; y el docente, en un sujeto inadecuado para las necesidades de la acumulación y de la renta que, por tanto, debe ser reemplazado por otros agentes.

5. Se pretende acelerar el proceso de liquidación de la base social del vie-

jo estatuto docente (2277) y la plena vigencia del 12-78 que, como se sabe, restringe la movilidad en el escalafón. Cuando se liga este ascenso a los resultados de la evaluación “por competencias” estableciendo un mínimo de 80 puntos para tener derecho al ascenso dependiendo de las condiciones presupuestales, y marcando –al mismo tiempo– un límite de 60 puntos por debajo de los cuales puede perderse el puesto de trabajo, en la práctica se prohíbe este ascenso. Por este camino la única vía para el ascenso es la *compra* de doctorados y magisteres que no están normalmente al alcance económico de los maestros. Desde esta perspectiva se pretende, en el corto plazo, convertir la realización de los cursos ligados a los planes de mejoramiento como un ítem que daría unos cuantos puntos en la *evaluación de desempeño*. Los maestros, así, harían los cursos no para subir en el escalafón sino como condición de una precaria estabilidad laboral que se les niega también desde otras aristas de la misma legislación.

6. Todavía es posible, en las condiciones actuales que organismos como el CEID, desde un aval concedido por alguna institución universitaria, podamos ofrecer la realización de cursos, interviniendo en el currículo que forja a los maestros. Si se concreta la nueva normatividad, el esquema funcional variará radicalmente: será el Estado quien decidirá si se convoca o no a un proceso de formación; de tal modo que la “oferta” estará limitada por la “demanda” establecida por el

Estado. En adelante, las cosas operarán a la manera de una licitación específica según la cual los particulares (incluidas las universidades oficiales) que estén legalizados para hacerlo, presentarán ofertas de acuerdo a las peticiones. El cambio de la “oferta” a la “demanda”, hace más férrea la imposición del currículo único.

7. Es necesario establecer un debate sobre el sentido que tienen los planes de mejoramiento surgidos de supuestos ejercicios de “auto evaluación” que real mente no existe como tal Auto evaluación, en la medida en que los estándares que regulan las pruebas censales (tipo SABER) estableciendo no sólo los criterios, las pautas y los instrumentos, sino los resultados que definen los diagnósticos, y los exigencias hechas a las “I.E.” en la búsqueda de la “calidad”.

8. Todo ocurre “como si”, en realidad, se desplegara un ejercicio de “democracia participativa” y fuese el trabajo de las comunidades de base quien impusiese el sentido y el tipo del curso de formación docente.

Bibliografía

Fecode, Internacional de la Educación y la Organización Sindical de los Educadores de Suecia, Lärarförbundet. Manual. Planificación estratégica Instrumento

del cambio. Edición y diseño de Jorge Luis Villada López. S.I: 2005.

Gerstner V. Louis. Et al. Reinventando la educación. Paidós. Barcelona: 1996

Hargreaves, Andy. Enseñar en la sociedad del conocimiento. Octaedro. Barcelona :2003.

Hayek, F. A. Nuevos estudios en filosofía, política, economía e historia de las ideas. Eudeba, Buenos Aires:1981, Pág. 59.

Marx, Carlos y Federico Engels. Manifiesto del Partido Comunista. En: Obras escogidas. Editorial Progreso; Moscú: 1981. Tomo I. (Pág. 113).

Morin, Edgar. Siete saberes para la educación del futuro. Editorial Magisterio. Bogotá: 2002.

Morin, Edgard. La cabeza bien puesta. Paidós; Barcelona: 20004.

8. SENGE, Peter. La quinta disciplina. Granica editor: 1985.

Serna Gómez, Humberto. Gerencia estratégica. Teoría-metodología-alineamiento, implementación y mapas estratégicos. Índices de gestión. 3R ediciones; Bogotá: 2003 (octava edición)

Torres, Rosa María. Educación para todos (la tarea pendiente). Editorial Popular; Madrid: 2000

11. VALDEZ, Luigi. “La re-evolución empresarial del siglo XXI”. Norma; Bogotá: 2002.

Vallejo, Federico, Jesús Rivas y León Vallejo O. Informe inicial de la investigación sobre las condiciones materiales de la práctica escolar en Antioquia. Medellín: 2004 (Material en copia digital).