

## CONCLUSIONES POLÍTICAS Y LÍNEAS DE TRABAJO A FUTURO

COMO FRUTO DE UN PROCESO colectivo de trabajo, recuperemos lo planteado en los objetivos iniciales del proyecto. “En un modelo que se agota y quiebra, la educación debe ser uno de los ejes disparadores y transformadores de nuevas realidades, de ahí la necesidad de profundizar el estudio. Por tanto, el trabajo colectivo y sistematizado en la región nos potenciará a cada una de las partes, en el trabajo, la propuesta y la proyección. Frente a los embates globalizadores debemos dar respuestas conjuntas, elevando la mira sobre los aspectos puntuales de un Estado nación, al tiempo que se potenciará la condición de clase trabajadora y de educadores”<sup>1</sup>.

En el camino del análisis surgió, como aspecto esencial, la determinación de las características del conflicto instalado en los distintos sistemas de educación del Cono Sur. Y pese a los distintos matices vinculados a la historia de cada país y a las condiciones peculiares en las que se fue desarrollando cada proceso de implantación de las políticas reformistas neoliberales en los sistemas educativos, el rasgo unificador desde la perspectiva del conflicto fue la resistencia a las mismas. Confrontación que tuvo como foco central a las llamadas reformas educativas, diseñadas por los organismos internacionales y

---

1 Síntesis de los objetivos del proyecto de cooperación, 21/3/03.

que el modelo neoliberal –en lo económico– y neoconservador –en lo político– impulsó en nuestros países con mínimas adaptaciones, según las particularidades nacionales.

El estudio realizado por nuestros sindicatos permitió visualizar una serie de características básicas del proceso de reformas educativas que ponen al desnudo su claro fracaso en nuestros países. Fracaso que hoy los gobiernos intentan ocultar o justificar de diversas maneras.

Sin embargo, nuestras pretensiones no quedan ahí, sólo en el diagnóstico, como avance en el conocimiento de nuestra realidad regional, sino que con esta investigación también se proponen estrategias comunes, generadas en el proceso mismo de construcción colectiva de conocimiento, para avanzar en procesos de movilización del sector de los trabajadores de la educación en una dirección que permita alcanzar la verdadera transformación educativa en cada país y en el Cono Sur, así como en otros sectores de la economía y el desarrollo de nuestros pueblos hermanos. Avance que no reproduzca los errores políticos pasados y que sea el resultado de un análisis crítico de lo acontecido para construir alternativas que incluyan a todos los sectores sociales en el proceso mismo.

En lo que hace entonces al diagnóstico de lo sucedido durante el proceso de reformas educativas neoliberales en los países del Cono Sur, hemos definido cuatro nudos problemáticos sobre los cuales nos interesa hacer énfasis en nuestras reflexiones y conclusiones. Los nudos problemáticos son: rol del Estado, financiamiento educativo, sistemas educativos nacionales y condiciones laborales.

## **ROL DEL ESTADO**

El proceso de reformas educativas estuvo enmarcado en un contexto donde la función del Estado es redefinida a partir de los principios básicos de la ideología neoliberal. La vida económica de la sociedad debía ser organizada en nuevos términos capitalistas en los que había que restituir al mercado el poder que el Estado de bienestar le arrebató. En este sentido, se inició un proceso doble y articulado. Por un lado, el Estado se reorganizó internamente y, por otro, se transformó su papel en la conducción general del proceso social, económico y político. En esta dirección general, los grupos económicos más concentrados y articulados con el capital transnacional tuvieron un papel hegemónico. Esto explica la fuerte presencia que tuvieron en la ofensiva neoliberal.

El contexto donde se desarrollaron las reformas educativas del Cono Sur fue el proceso de globalización, el cual está caracterizado por la profundización del desarrollo capitalista mundial a través de la transnacionalización del capital. Las consecuencias de este proceso son la concentración y centralización del capital, la consolidación y ampliación de las desigualdades estructurales. Estos cambios en el plano de la economía más global no se podían realizar si no se modificaba el papel de los Estados nacionales. Desde nuestra mirada sindical, nos interesa remarcar, dejar en claro y denunciar ante todo que este cambio en el rol del Estado se concretó tanto por el protagonismo y la obsecuencia que han tenido los gobiernos de nuestros respectivos países en la implementación de las políticas de ajuste, como por la presión del proceso de globalización en el que se encuadraron las distintas administraciones nacionales. Los gobiernos locales se plantearon cumplir con los requerimientos de las políticas neoliberales que impulsaban los organismos financieros internacionales sin ningún tipo de restricciones.

Este contexto implica una dinámica de liberalización económica, que se expresó en un conjunto de políticas cuya verdad científica era indiscutible. Los organismos financieros internacionales y los intelectuales e instituciones orgánicas llevaron adelante una batalla cultural que, en un primer momento, se mostró exitosa. Esto aparecía como el recetario básico para salir del estancamiento y la pobreza. Estas políticas fueron, entre otras, la apertura económica indiscriminada tanto del comercio como de la libre circulación de las divisas internacionales. Esto significó poder girar las ganancias fabulosas a los países centrales o el lugar que mejor conviniese para su preservación o ampliación. El debilitamiento de los Estados y los aparatos productivos nacionales se llevó adelante a través de las privatizaciones de las empresas públicas y de la desregulación de los servicios. Por este camino se introdujeron los mecanismos de mercado en el Estado, empujándolo a convertirse en un coto de caza de los grupos económicos más poderosos. A los efectos de profundizar la explotación de los trabajadores y el debilitamiento de su fuerza organizada, se llevaron adelante políticas de flexibilización y desregulación laboral, por un lado, y por otro, la reducción de poder o la disolución lisa y llana de las instituciones del Estado que garantizaban cierta protección laboral. Es en este contexto de ofensiva neoliberal donde se reorganizan los llamados gastos sociales, entre los cuales se incluye la educación. En este marco general de ofensiva neoliberal procuramos aprehender, comprender y explicar las reformas educativas en curso.

En consecuencia, podemos decir que no se produjo —como habitualmente suelen afirmar los intelectuales del neoliberalismo— el debilitamiento y

achicamiento del Estado, sino que aconteció un verdadero cambio en lo que respecta a las características de su intervención en las políticas públicas. Apuntó a dejar de canalizar cualquier tipo de redistribución del ingreso y su profundidad dependió de la realidad política de cada país. En este mismo plano tendió a abandonar hasta donde pudo la protección de los derechos sociales de los sectores populares. Las clases dominantes de los diferentes países de la región tomaron de distintas maneras los discursos neoliberales internacionales contra los trabajadores e hicieron de la organización empresarial un tipo ideal a imitar.

El Estado neoliberal surgió de una reorganización del Estado por parte de los gobiernos que tenían este signo ideológico y que eran expresión de los grupos económicos de poder ligados al capital transnacional. En este proceso también transformaron la sociedad civil y en particular la relación que el Estado tenía con esta. En ningún momento el Estado dejó de tener un papel activo en esta relación. Lo que cambió fue su modo de participación en la dirección de la acumulación económica y política de los grandes grupos económicos. En la relación de éstos y de los empresarios en general con los trabajadores, se convirtió en un garante de los procesos más salvajes de explotación y exclusión social. Su tendencia fue más a ser un gerente de los intereses económicos transnacionales, que un regulador que pone límites a la voracidad del capital.

En el plano de la educación, el punto de partida fue la negación de su carácter de derecho social. La actividad educativa fue planteada como un servicio en el que el conocimiento adquiriría un carácter mercantil. Trabajaron activamente para debilitar el valor de la educación pública como proyecto nacional que aspira a formar un pueblo que sea protagonista en la defensa de sus derechos, de su dignidad y en la construcción de su futuro. Buscaron y buscan hacer de la educación una actividad regida por las leyes de la economía de mercado dejando librada las posibilidades de estudiar de cada sujeto a su situación social individual.

Es necesario observar que esta transformación ideológica, claramente anti-popular, requería de un proceso de cambio de una mentalidad que durante años había crecido en la importancia de la promoción de los derechos de los más vulnerables. Este fue un enunciado central del Estado de bienestar. En esta dirección, la ofensiva ideológica del Estado neoliberal fue activa y la organización, con sus correspondientes recursos, se subordinó a estos objetivos.

En este nuevo papel del Estado ubicado en el contexto neoliberal, las políticas educativas se caracterizaron por la coexistencia de procesos de apariencia antagónica entre sí. Uno es el que tuvo como máxima expresión la

descentralización financiera y administrativa del sistema educativo. El otro es el proceso de centralización pedagógica ejercido desde la esfera nacional a través de la evaluación, la definición de las orientaciones curriculares y los diferentes mecanismos que condicionan los procesos didácticos en el aula. Este aspecto centralizante es tal vez el rasgo más común de las políticas educativas de la región.

El Estado neoliberal de los '90 necesitó llevar adelante una gran batalla ideológica para justificar el brutal proceso regresivo de concentración del ingreso. Quiso achicar y reorganizar los gastos públicos con fines sociales en los que se incluyó la educación. Como se dijo más arriba, trabajaban en el debilitamiento político de la educación pública y buscaban reducirla a un carácter compensatorio. Por ello impulsaron su transferencia a la actividad privada. La transferencia de fondos públicos a sectores privados del sistema educativo se incrementó en los cuatro países de la región, así como también el gasto privado de los docentes, padres de familia y comunidad en el sostén de la escuela pública gratuita. Este proyecto es coherente con una mirada de la actividad educativa como parte de la actividad económica y luego privada. En ese terreno, donde ellos son hegemónicos, predomina la responsabilidad de cada individuo en su éxito o fracaso. En el caso educativo, esta ideología implica que, de aquel individuo que no estudió, no se puede decir que las condiciones generales se lo impidieron. Afirma que esto vale sólo para casos o situaciones singulares. Por ello, las políticas compensatorias son focalizadas, deben apuntar a remediar las situaciones particularmente injustas. Desde esta mirada, el Estado debe contribuir a aliviar estas situaciones. Esta dirección general de la ofensiva neoliberal confrontó y confronta con las diferentes realidades nacionales de los países latinoamericanos, obteniendo niveles de logro diferenciados, según las correlaciones de fuerza que predominen.

Planteadas en estos términos, las reformas educativas aparecen con claridad justificando y reforzando las desigualdades existentes y, más aún, profundizándolas. En el marco del proyecto político e ideológico de organizar la actividad educativa como si fuera económica, trabajan para hacer hegemónicos un conjunto de conceptos que le dan justificación y coherencia en este sentido.

Esta batalla continúa, aunque no con la virulencia del principio. En la actualidad se ha flexibilizado en algunos aspectos incorporando en su conceptualización aspectos sociales y ampliando la idea de lo compensatorio. Las ideas clave que organizan el discurso economicista en educación giran en torno a los conceptos de equidad, calidad, eficiencia, utilidad del conocimiento, polivalencia, competencias y algunos otros.

El concepto de equidad busca batallar y, más aún, suplantarlo a la idea de igualdad. Por este camino se reduce el carácter social, político y de poder de las desigualdades sociales a una cuestión de reparto más equitativo de los subsidios del Estado. En el caso universitario, la gratuidad es considerada inequitativa porque quienes pueden pagar, reciben un subsidio estatal igual a los que no pueden. Esto se justifica diciendo que los estudios superiores no tienen fines sociales y que, por el contrario, capitalizan y generan beneficios. Si generan beneficios, la gratuidad es un subsidio y, por ende, no es equitativo que quienes pueden pagar, no lo hagan. Lo correcto sería un sistema de becas para los que están en condiciones de aprender y no tienen posibilidades económicas. Este ejemplo muestra cómo el neoliberalismo impulsa la introducción de criterios económicos en educación, valiéndose del concepto de equidad.

El concepto de calidad ha sido y es el que más impacto ha tenido en la modificación de la mentalidad para pensar los problemas educativos. Fue también la puerta de entrada de la evaluación en las instituciones escolares. Junto con esto ha permitido condicionar las direcciones nacionales curriculares. Desde el punto de vista de la confrontación cultural, en torno a la caracterización de los procesos pedagógicos, el concepto de calidad asienta la mirada en el producto final. Más que debatir lo que ocurre adentro de las escuelas como espacio de producción de cultura y de ciudadanía, se evalúan los resultados en términos de examen de conocimientos mínimos aprendidos. Este esquema conceptual es coherente con la visión económica de la educación. Sobre la mayoría de los conceptos introducidos por el neoliberalismo como mecanismos para pensar la educación, algunos de ellos explicitados más arriba, se puede decir lo mismo. Tributan a la idea básica de ver la educación como una actividad empresarial, y por lo tanto privada, salvo donde halla que hacer las compensaciones sociales a las injusticias por inequidad.

Estos instrumentos conceptuales, creados en diferentes estructuras académicas e ideológicas, y redefinidos por los técnicos de las reformas educativas neoliberales, se perciben también como un lenguaje de sentido común que es imprescindible desnudar y descifrar. En este último sentido, vemos cómo en nuestros países el proceso de reforma estuvo acompañado por fenómenos tales como la cooptación de intelectuales por parte de las autoridades reformistas, la corrupción vinculada al reparto de cargos en los organismos paralelos creados en cada país para dirigir e instrumentar las reformas y la proliferación de ONGs, algunas de las cuales han resultado la expresión tangible de la privatización y del progresivo abandono del Estado de ámbitos esenciales de su acción.

Tal como venimos planteando entonces, el marco del proceso de globalización encaminó a la educación hacia la función de servir a los requerimientos y necesidades de los mercados (educativo, de trabajo, de expertos internacionales, editoriales, de tecnología, etcétera).

En el plano de la definición y regulación curricular, el estado neoliberal asume un papel activo. En este sentido, los análisis y propuestas educativas formulados en términos de educación por competencias en las políticas curriculares tienen una clara incidencia en la organización de los procesos de aprendizaje, son coherentes con las nuevas modalidades de producción caracterizadas por la competitividad, la polivalencia, la ampliación horizontal del puesto de trabajo, la ductilidad, los equipos competitivos, la flexibilización. El enfoque de las competencias organiza el saber enseñar en función de la utilidad de las mismas para actuar en la realidad. Recordemos que para la ideología neoliberal la realidad es la que impone el mercado. Ella está dada y la escuela debe preparar a los estudiantes para actuar eficazmente en la misma. Esto significa adquirir las competencias adecuadas. Con este marco conceptual se pensaron las transformaciones de la escuela media. De esta manera construye una propuesta conceptual que permita viabilizar la dirección de los procesos educativos sin mediaciones y desde los intereses económicos, haciendo de ésta un espacio donde la formación de recursos humanos ocupa un lugar predominante. El papel de la educación reformulada en términos neoliberales, abandona no sólo los objetivos ganados por las luchas populares (como la concepción de la educación en tanto derecho humano y no como simple servicio, por ejemplo), sino incluso aquellos ligados a la formación de la nacionalidad provenientes del aparato ideológico del Estado moderno. Además aparece relacionado claramente con la búsqueda de un desempeño adecuado al modelo económico imperante.

Transcurrida más de una década de implantación de reformas educativas en nuestros países (más de 20 años en Chile), asistimos a la escenificación del fracaso de estas políticas. Este fracaso tiene un punto de partida básico que globalmente en nuestras sociedades latinoamericanas profundizó la concentración del ingreso, el desempleo, la pobreza y la exclusión social. El mercado se mostró impotente no sólo para redistribuir el ingreso económico, sino también los bienes culturales. Las políticas compensatorias han alcanzado, en el mejor de los casos, para ampliar la matrícula, pero no para reducir la brecha entre los que deciden y acceden a los saberes, y juega un papel estratégico en los procesos de dominación social y política. El proceso de elitización cultural se ha profundizado y con ello se han potenciado los mecanismos de dominación social. Se demostró una vez más que el sistema capi-

talista, y más concretamente el mercado, no es portador de ningún proceso democratizador.

A principios de los '90, las reformas que trasladaban al terreno educativo las ideas rectoras del consenso de Washington irrumpían agresivamente como parte de una modernidad que –aún a pesar de nuestras resistencias– iba a terminar de imponerse para “superar el atraso e insertar a los países del área en el proceso globalizador” (según reza el documento del propio Banco Mundial). La realidad, después de más de una década de ajustes, flexibilización laboral y fragmentación de los sistemas educativos, es sencillamente catastrófica y el impacto de la pobreza azota a la mayor parte de la población de toda la región.

En América Latina está en desarrollo una crisis importante del modelo neoliberal, producto de la fuerza de las luchas populares. El crecimiento de las mismas se dió en un marco donde se fue mostrando en los hechos, lo que diferentes sectores del campo popular venían denunciando: las políticas de desregulación de los mercados, privatización de las empresas públicas y de flexibilización laboral sólo generaron desocupación, pobreza extrema y más exclusión social. A través de las denuncias y las luchas sociales por la defensa de los derechos conculcados, se fue construyendo la pérdida de legitimidad del modelo neoliberal. A partir del agravamiento de las condiciones sociales y de las luchas de resistencia, se va haciendo visible el fracaso de las propuestas neoliberales. En este marco de exclusión social creciente, donde la educación no fue una excepción, es que también se toma conciencia del fracaso de las reformas educativas neoliberales en el continente y en particular, en el Cono Sur.

Por este camino de fuerte protagonismo del movimiento popular se abrieron diferentes alternativas de cambio en los países del Cono Sur y América Latina (Lula en Brasil, las perspectivas del Frente Amplio en Uruguay, Kirchner en Argentina), que si bien no son las soluciones mágicas, abren el camino y legitiman un espacio discursivo crítico del neoliberalismo. Esto hace posible la generación de otro tipo de lineamientos políticos, más comprometidos con la justicia social, la democracia y la dignidad nacional. Pero el hecho de que hayan fracasado no significa que estén en retirada. También es posible que través de diferentes flexibilizaciones los gobiernos adquieran un aspecto más progresista pero igualmente sigan aplicando políticas neoliberales.

Hay una resistencia que no se reduce a la lucha sindical, sino que es la oposición de la sociedad contra el modelo neoliberal. Oposición que surge a partir de ver y sentir en la vida cotidiana los procesos de empobrecimiento,



y exclusión junta a la concentración de riqueza y poder de los grupos económicos y elites culturales y políticas asociadas a ellos. El fracaso de la reforma educativa se da en este mismo sentido. Se combinan la resistencia y la conciencia creciente de que los beneficios de la educación y el conocimiento son para unos pocos en detrimento de las mayorías y, a su vez, se convierte en un elemento de poder de las minorías dominantes.

Ante la fuerza de la crítica, una línea de defensa del neoliberalismo ha sido culpabilizar a los docentes. Pero no fue el factor docente, como algunos intelectuales afirman, lo que obstaculizó el proceso de reforma, sino el hecho de que en donde hay desigualdad, las políticas de ceder poder del Estado al mercado la profundizan. A esta profundización es a lo que se han opuesto con firmeza los educadores y otros sectores de la comunidad educativa. De no haber resistido, la gravedad de lo acontecido, sería mucho peor.

Otra línea de defensa del neoliberalismo ante la conciencia creciente del aumento de la desigualdad educativa es que ha aumentado la matrícula. Dicen: "Hoy hay más chicos en la escuela". Si bien esto es cierto, hay que agregar que las condiciones sociales y de trabajo pedagógico han empeorado. Esto implica un avance en la generación de circuitos educativos diferenciados a partir de la situación social concreta de los que participan. La cantidad de maestros en términos relativos es menor, no hay más y mejores espacios ni tiempos de aprendizaje, y el trabajo docente se realiza en condiciones de pobreza creciente. La escolarización creció, pero no se debe a las bondades del modelo, sino a diferentes procesos sociales que se van constituyendo porque la población sigue con la idea de la importancia de mandar a sus hijos a las escuelas y los sectores sindicales seguimos defendiendo a la escuela como uno de los últimos bastiones en donde se puede hacer la defensa del espacio público. Lo que está en cuestión es el sentido individualista, pragmático y de selección y estratificación social que le ha dado el neoliberalismo a la educación y que hoy necesitamos resignificar.

Esta descripción sintética que hemos hecho de las modificaciones del papel del Estado en las políticas neoliberales muestra dos aristas. La primera, que es falso que el Estado se achica para dar paso al mercado. En realidad, lo que sucede es que se modifica su rol a los efectos de producir y reproducir las condiciones que garantizan el funcionamiento del mercado a la medida de los intereses de los grupos económicos transnacionales dominantes. Y la segunda que, como saldo, las políticas de reforma educativa profundizaron la desigualdad y consecuentemente generaron como respuesta una resistencia cre-

ciente que va dificultando su accionar y va minando la legitimidad de ellas y de las políticas neoliberales en general.

## FINANCIAMIENTO

Teniendo en cuenta el análisis realizado en nuestra investigación, queremos remarcar que la problemática del financiamiento no puede ni debe quedar reducida al aspecto meramente contable. Pues a través de las políticas de financiamiento, entendiendo a éste como uno de los pilares instrumentales para la implementación de las reformas educativas, es que también se redefine el papel del Estado. Estas políticas se asientan en el fuerte endeudamiento externo que caracteriza a nuestras economías. Un contexto donde se impone esta lógica sobre el conjunto de la economía mundial en forma diferenciada, con efectos particularmente graves sobre la mayoría de los países periféricos.

El financiamiento no disminuyó en América Latina y se puede observar que el gasto en muchos países no disminuyó, incluso aumentó, pero el problema reside en la distribución del mismo. Hubo en todo este proceso una reorientación de la inversión que no garantizó la democratización ni las mejoras de las condiciones educativas para la población general ni para el sector de los trabajadores de la educación.

Uno de los aspectos centrales del financiamiento es el gasto público. En este sentido, es importante poner al desnudo que el problema principal no está dado solamente por la evolución cuantitativa del mismo, sino también por los criterios para su distribución. Lo que en verdad ha sucedido en el período de reformas, es que el aumento del gasto público no fue acompañando el crecimiento de la matrícula ni el desarrollo territorial del sistema educativo en su conjunto, y en la nueva complejidad del incremento en número y edad de los alumnos en el tramo obligatorio. El modo de asignación de los recursos y las políticas de distribución y asignación presupuestaria, contribuyeron también al deterioro de las condiciones laborales de los educadores, la profundización de las diferencias entre los distintos sectores sociales y el empobrecimiento de la escuela pública al interior de un sistema fragmentado y desarticulado.

En lo que hace al primer aspecto (cuantitativo) del gasto público, también observamos que una mirada de conjunto de la expansión del gasto oculta la diversidad de situaciones que se dan entre las jurisdicciones. Tal es el caso de Argentina, donde el incremento del gasto en Buenos Aires marca la tendencia del gasto total y a la vez oculta la presencia de fuertes disparidades en el comportamiento de las demás provincias. Por otro lado, comprender ade-

cuadramente los alcances del incremento del gasto público educativo en los '90 requiere tener en cuenta el grave deterioro ocurrido durante los años '80.

En lo que hace al segundo aspecto (cualitativo) del gasto público, vemos que el comportamiento de los componentes de la inversión en educación (el denominado habitualmente objeto del gasto) en valores corrientes, permite apreciar que en términos globales, en el período analizado, el aumento de las erogaciones en personal ha sido claramente inferior al del total, mientras los demás rubros, con excepción de erogaciones de capital, evolucionan por encima del conjunto. La mencionada disparidad en la evolución de los distintos componentes de la inversión educativa conduce a un cambio en la estructura de la misma, en la que vemos también cómo el concepto sueldos al personal pierde puntos de participación, mientras que el subsidio a las instituciones privadas se expande.

La descentralización financiera es otro aspecto del financiamiento que nos interesa remarcar. En tal sentido vemos que la misma adquirió diversas formas en cada país y se puso de manifiesto a través de las leyes de transferencia, procesos de provincialización y municipalización.

La transferencia a los estados provinciales de establecimientos y personal que revistaban en jurisdicción del gobierno nacional, no fue acompañada de asignaciones presupuestarias equivalentes a los costos reales de estos servicios. En particular, si se considera el deterioro acumulado durante la década del '80 en la infraestructura física y las remuneraciones del personal, junto con el crecimiento de la demanda. Estas transferencias en definitiva aumentaron los problemas fiscales de las provincias.

El discurso de justificación de la transferencia de servicios establecía que el Estado nacional garantizaría que los servicios transferidos fueran prestados con óptima cobertura cuantitativa, alta calidad pedagógica y equidad en todas las jurisdicciones. Pero el principal incentivo para la transferencia de los servicios educativos del gobierno nacional poseía una raíz fiscal y política. En cuanto a la primera, tuvo impactos visibles en la expansión del gasto público de las provincias. Su presupuesto se agrandó por la inclusión del área educativa. En cuanto a la segunda, busca diluir la responsabilidad política del Estado nacional y trasladarla a los estados provinciales. Con esto aspiraba a obtener dos beneficios. El primero es resguardarse de las pérdidas de legitimidad, que significa no tener las respuestas adecuadas a las demandas educativas de la comunidad, y el segundo es que se reservó otros caminos para conducir las orientaciones pedagógicas en los aspectos culturales y de respuesta de las necesidades del capital.

La privatización y los procesos de desregulación, tercerización y apertura constituyeron los ejes de los programas políticos neoliberales que en nuestros países llevaron el poder hacia la elite económica que comenzó a regular los ámbitos hasta entonces conducidos bajo intervención y/o gestión pública. Uno de esos ámbitos, sobre el cual hemos focalizado la investigación, es la educación.

Es especialmente significativo el incremento de las transferencias a instituciones de enseñanza privada y la expansión de las mismas en nuestros sistemas educativos a partir de la implementación de las reformas neoliberales. En este sentido, el discurso neoliberal plantea el principio de libre elección de las escuelas por parte de las familias. Este principio orientador es la expresión del modelo neoliberal más genuino de la Escuela de Chicago. El mismo se complementa con la teoría del capital humano y la mercantilización del conocimiento. En la realidad el principio de la libre elección entra en contradicción con las posibilidades reales de elección que tiene una población que mayoritariamente vive en contextos de pobreza. En estos contextos sucede a la inversa, ya que sus pueblos conservan conductas solidarias para defenderse de la desocupación y la precarización de la vida cotidiana. La cooperación y la solidaridad en contextos de pobreza y exclusión son una herramienta más valiosa que el individualismo de la libre elección.

Una de las formas de privatización y de articular el funcionamiento del sistema educativo como si fuera un mercado es la subvención de la demanda por parte del Estado. Esto se liga con el principio de la libre elección enunciado más arriba. Es en Chile donde esta política ha tenido un gran desarrollo y está siempre planteada como alternativa en los demás países. En los hechos, la aplicación de estas políticas ha devenido en un aumento del gasto sostenido por las propias familias y la disminución del gasto garantizado por el Estado.

En este contexto, donde se favorecen las posibilidades de la constitución de espacios privados, rige el principio de la externalización que el Estado ejecuta con relación a las funciones que le son propias. A este concepto de origen económico se suma el de tercerización, que es una forma de introducir los mecanismos de mercado y fundamentalmente la incidencia ideológica de los grupos económicos hegemónicos. Esto se pone de manifiesto en la proliferación de nuevos espacios privados (comedores, consultoras, ONGs, institutos, etc.) que se ocupan de condicionar o de intervenir directamente en las decisiones de política educativa. Una buena parte de estas instituciones son las que producen formas culturales e ideológicas mercantilizadas que circulan en el mercado paralelo de la tecno-burocracia de los

Ministerios de Educación de nuestros países y en los organismos multinationales que financian gobiernos nacionales. Este desarrollo tuvo su fuerte impulso en los condicionamientos de los organismos internacionales. Ellos no sólo dieron lugar a este tipo de instituciones, sino que hicieron de sus “recomendaciones” las líneas mismas de los procesos de implementación de las políticas educativas.

En todos estos aspectos de las políticas de financiamiento se evidencia que su objetivo era reorganizar los mecanismos de dirección político e ideológico del Estado de los sistemas educativos de la región. Abandonaron la promesa integradora y profundizaron la desigualdad educativa. La denuncia y la resistencia hicieron visible la insuficiencia del financiamiento. Hoy, ante la presión de las demandas sociales y la evidencia de que las reformas han fracasado, se ha empezado a canalizar financiamiento de manera creciente hacia los aspectos más dolorosos y críticos de la desigualdad educativa. Es una concepción focalizada que busca compensar los efectos no deseados e injustos de las políticas neoliberales. Esta dirección es la que están impulsando los organismos financieros internacionales e incluso se están concediendo créditos con estos objetivos. Lo que continúa son las direcciones básicas de las políticas educativas de la región. Continúan siendo neoliberales, aunque en proceso de flexibilización.

## **SISTEMA EDUCATIVO**

Teniendo en cuenta la caracterización del rol del Estado que hemos analizado en el primer punto de estas conclusiones, vemos que el mismo en lo que hace al sistema educativo y especialmente en su dimensión pedagógica, mantiene un carácter contradictorio con relación al papel que despliega en las políticas de financiamiento. Es decir que, contrariamente a la función descentralizadora que ejerce en lo financiero y administrativo, este mismo Estado también cumple un papel caracterizado por la centralización de las decisiones puesta de manifiesto, especialmente en las políticas curriculares y en la evaluación del sistema educativo.

Todo el proceso de diseño e implementación de la reforma estuvo centralizado y dirigido desde la burocracia oficial, marginando a los docentes y a la comunidad educativa en la toma de decisiones, y obstaculizando todo tipo de mecanismos de consulta y participación directa. Los espacios de participación creados se distinguieron por ser aparentemente democráticos y por estar destinados en su mayoría a la legitimación de reformas o modificaciones que ya estaban definidas por los especialistas y funcionarios que seguían las “reco-

mendaciones” de los organismos de financiamiento internacional. Dos mecanismos a través de los cuales se expresó la centralización pedagógica fueron el currículo y la evaluación.

La hegemonía ideológica en uno de los principales aspectos del funcionamiento del sistema educativo, el currículo, se organiza en torno a la determinación centralizada de los contenidos considerados básicos. Este proceso de modificación de contenidos se dio en toda la región y se fundamentó en las transformaciones científicas, tecnológicas y culturales ocurridas desde la posguerra en adelante y que se están expresando en la globalización. En la elaboración de estos contenidos predominaron los criterios tecnocráticos y el debate público en torno a los mismos fue escaso y, a lo sumo, formal. La participación de los educadores no fue considerada.

Una vez elaborado esto, los mecanismos de difusión de los mismos a la docencia fue a través de directivas curriculares o diseños para instancias inferiores, los libros de texto y la capacitación. Para la elaboración de las directivas curriculares se incorporaron una gran participación de técnicos o en su defecto se contrató a instituciones privadas o públicas. Tampoco en este nivel se consideró posible la participación de los educadores, alumnos, padres o instituciones populares de las regiones donde se aplicaron estos diseños curriculares. Por la vía de la capacitación, los contenidos llegan todavía más organizados para ser trabajados en el aula. El proceso de mercantilización en este plano es creciente, y en tanto está en el plano privado y del mercado, no existe la posibilidad de discutir su orientación. Por otro lado, por razones laborales, los docentes necesitan cada vez más contar con los créditos que brinda la capacitación. Los mecanismos de contratación laboral del Estado son aliados del mercado de capacitación. Finalmente, los libros de texto son los que permiten contar con los diseños de aula preparados para ser implementados. Las condiciones salariales y de trabajo empujan de manera creciente a los educadores a servirse de los textos como una herramienta de trabajo que, a su vez, termina condicionando la dirección ideológica del mismo.

La visión del conocimiento como mercancía y como forma de capitalización individual está en la base de los procesos de hegemonía curricular descritos en el punto anterior. Esto impulsa una visión del saber de carácter instrumental y pragmático, que se tiene que expresar en su papel de herramienta para actuar en una realidad que se supone ya dada, y que es la del mercado. En esta perspectiva, la educación tiene que atender a lo instrumental, a la preparación para adaptarse a un orden que sólo es posible mejorar en aspectos complementarios, pero que en lo central ya se conside-

ra definido: *la filosofía del fin de la historia*. La pedagogía implícita en las políticas neoliberales de reforma educativa busca hacer del alumno un sujeto pasivo que tiene que aprender conocimientos que ya fueron elaborados en otro lugar y que son válidos en tanto son útiles para operar en la realidad. Esta utopía neoliberal se da de bruces con la realidad y, en particular, con la de los jóvenes. Estos no se adaptan de manera pasiva a la realidad y menos aún, aceptan de esta manera lo que se les pretende enseñar. Las escuelas van teniendo cada vez más conflictos internos y el debate sobre la crisis educativa aumenta. Esta complejidad de la crisis se agrega a la creciente formación de por lo menos dos circuitos de escolarización definidos a partir de las condiciones sociales de sus participantes.

En los últimos años puede observarse una mayor visualización de la problemática educativa en cuanto a las características de su dinámica conflictiva interna. A esta crisis en aumento del funcionamiento escolar el neoliberalismo la pretende resolver, por un lado, administrativamente, buscando que las escuelas funcionen como empresas, para lo cual empuja a los directores a que asuman una perspectiva propia de un gerente. Por otro lado, culpabilizando a los docentes haciendo eje tanto en la supuesta debilidad de sus conocimientos disciplinares como en su capacidad para comprender las nuevas situaciones de los jóvenes en la era de la globalización. En este último punto, de manera muy hábil, su discurso se confunde con otros de carácter progresista. De esta manera queda desresponsabilizada la formación social, política y cultural capitalista concreta del país periférico que estamos viviendo, y en particular todas las contradicciones que ello genera. Lo importante es que el debate crece y cada vez es posible señalar con más fuerza la endeblez de las soluciones neoliberales a los conflictos escolares. También en este plano podemos hablar de una resistencia cultural importante, donde los educadores pueden tener cada vez un mayor protagonismo.

El otro mecanismo por el que se busca hegemonizar ideológicamente los procesos didácticos que conducen los educadores en sus lugares de trabajo es el de las pruebas nacionales de evaluación. También es objetivo de estas pruebas nacionales, en la perspectiva neoliberal, contribuir a la formación de un “mercado escolar” donde la competencia por la calidad sea su elemento dinamizador. La utopía neoliberal en este plano es tener un *ranking* de escuela que se vaya desarrollando en el marco de las preferencias de los padres y la competencia interescolar organizada a través de la evaluación. Desde esta idea de *ranking* elaborado a partir de estos operativos de evaluación, se apuntan a desarrollar el principio de libre elección de las escuelas, al que ya hicimos referencia, para lo cual se requiere un subsidio a la

demanda que reemplace el sostenimiento de sistemas de educación pública. Veamos esto dos objetivos de la evaluación.

En cuanto al rol de control ideológico de la evaluación se puede decir que ha tenido y tiene un papel importante en la incidencia del trabajo de aula del docente. En la práctica, este mecanismo de hegemonía ideológico centra la mirada en lo que denominan el producto final de los procesos didácticos. La no consideración de los procesos de enseñanza, o el pensarlos en términos de caja negra, cierra la discusión del carácter más o menos democrático de los diferentes métodos didácticos y del papel ideológico que estos juegan en los hechos (éstos materiales). Como todo esto debe estar provisto por el mercado, nunca puede ser sometido a la discusión pública. Es en este plano donde posiblemente su incidencia en el trabajo del maestro sea mayor en tanto se siente presionado por los llamados resultados finales. También es objetivo de estos operativos de evaluación incidir fuertemente en la definición del currículo real de las escuelas, operando como mecanismo de control y dando por tierra con los discursos acerca de la autonomía institucional. Las mediciones en las que se basan los mismos, terminan impulsando que se enseñe lo que se va a evaluar, que es una decisión del Estado nacional.

No está para nada claro cuál es la importancia que les asignan los padres a los resultados de las evaluaciones nacionales en sus decisiones. A lo sumo, lo que se puede afirmar es que tienen sentido para los que tienen posibilidades económicas para materializar la opción por diferentes escuelas. Los sectores populares, donde la pobreza tiene mucha fuerza, no tienen más alternativa que mandar a sus hijos a la escuela que pueden. Para estos sectores el mercado escolar es, a lo sumo, una posibilidad que no pueden alcanzar. Pero estas apreciaciones no se pueden generalizar a los diferentes países de la región y tampoco se pueden olvidar las diferentes formas de resistencia cultural que van construyendo los educadores para relativizar su incidencia o las comunidades educativas para, a través de la lucha, garantizar la calidad en la única escuela a que pueden mandar a sus hijos.

En el marco de las profundas modificaciones que los sistemas escolares han sufrido en los últimos años, la cuestión de la evaluación se ha instalado de un modo inédito en la discursividad pedagógica. Ya nadie cuestiona la necesidad de evaluar. Pero cuando la evaluación se articula con un discurso tecnocrático, que en los hechos es aliado del ajuste, se produce una serie de reducciones: evaluación se significa como medición y calidad como rendimiento. En este plano también hay batalla cultural. En este caso, por los sentidos de la evaluación. Una dirección crítica es recuperar



la tradición pedagógica y asumir la evaluación como un proceso que permite conocer la realidad para operar sobre ella.

A partir de lo desarrollado hasta aquí se puede observar la convergencia de diferentes acciones políticas materializadas desde el Estado, guiadas ideológicamente por las clases sociales dominantes y que apuntan a orientar los procesos educativos hacia las direcciones definidas por la pedagogía neoliberal. Uno de los sujetos pedagógicos clave para el desarrollo de este proceso son los educadores. Es en las características de la organización del trabajo de los educadores y en su protagonismo en el mismo donde se manifiesta con fuerza la hegemonía neoliberal. Esto veremos en el punto siguiente.

### **SITUACIÓN LABORAL**

En un rápido recorrido histórico de la composición social de este sector laboral y la construcción de su identidad como trabajador, podemos encontrar, en la primera mitad del siglo XX, que la valorización económica del trabajo que realiza, estuvo condicionada por una misión de Estado implícitamente asignada; la función alfabetizadora y de ciudadanización. Esto fue aceptado por sus protagonistas hasta entrada la segunda mitad del mismo siglo. En este proceso se producen importantes avances en la constitución de las organizaciones sindicales de los trabajadores de la educación. En el marco del discurso de la misión de Estado emerge críticamente y de manera creciente el de educadores como trabajadores.

Las transformaciones políticas y sociales surgidas de la crisis capitalista de los '70 e impuestas en nuestra región, las consecuentes reformas del Estado enunciadas más arriba, en muchos casos dictaduras mediante, y las crisis económicas desatadas por la hegemonía del capital financiero, portador de un liberalismo/capitalismo salvaje, deprimieron y pauperizaron a las clases medias, y en esto arrastraron a muchos docentes. Aquí es importante señalar el alto porcentaje de mujeres y que la pauperización de las clases medias implicó que sus salarios pasasen a ocupar un lugar protagónico en el hogar. En Argentina un alto porcentaje de educadores mujeres son jefas de hogar. Estos cambios en las condiciones de trabajo aceleraron las transformaciones de la conciencia en una dirección de clase y abrieron las posibilidades de reflexionar críticamente sobre las orientaciones ideológicas y políticas hegemónicas y las posibles alternativas con sentido popular del trabajo educativo. Creemos necesario afirmar la importancia de no perder la perspectiva dialéctica en el análisis de estos procesos.

La clase trabajadora (obrero) asalariada, fuerte y cohesionada por los proyectos nacionales de los países desarrollados, se fue desmembrando y perdiendo número de integrantes con los cambios de la globalización, privatización y flexibilización laboral, que luego se instalaría estructuralmente en la región. Los trabajadores de la educación, recientemente adheridos a la clase trabajadora y orgánicamente constituidos en sindicatos, luchan a conciencia por la defensa de su salario y contra los proyectos de mercantilización de su trabajo. También con sus contradicciones internas de clase y misión ciudadana, al interior de un modelo de Estado, en rápido movimiento de corrimiento de sus responsabilidades, que históricamente le habían impuesto los pueblos en sus luchas, francamente volcado a constituir las condiciones sociales, culturales y políticas para el desarrollo de la hegemonía del proyecto neoliberal.

En nuestros países, igual que en los desarrollados, se buscó transformar el papel que desempeña la configuración y estructura del mercado de trabajo como políticas de anticipación para los sistemas educativos, a partir de la introducción de criterios de gerenciamiento empresarial y flexibilización laboral en la gestión escolar. El esfuerzo de los gobiernos por derogar estatutos laborales ganados históricamente por los educadores, y donde se expresaban importantes regulaciones sobre el trabajo educativo que implicaban estabilidad y criterios de carrera docente, ha sido inmenso. Pero también ha sido heroica la lucha de resistencia de la docencia. Los avances neoliberales en este sentido son muy dispares en la región e incluso al interior de los diferentes países. En términos de países, es en Chile donde al principio se registraron los mayores retrocesos de los trabajadores, pero las luchas de los docentes les ha permitido ir recuperando terreno. En la investigación de la cual estas conclusiones son síntesis, es posible observar los diferentes logros y retrocesos neoliberales.

Es importante visualizar que las características del mercado de trabajo que se busca configurar es uno de los mecanismos a través de los cuales se pretende orientar la hegemonía pedagógica escolar. Para esto es clave el proceso de mercantilización del saber que fue señalado más arriba y el del estudio o capacitación como capitalización individual. Desde el proyecto neoliberal se intenta diseñar un mercado de trabajo escolar que, en apariencia, su dinámica sólo impacta en la mejora de la calidad educativa de las escuelas. Esta apariencia oculta las características ideológicas que la imposición de modelos individuales en contraposición al trabajo colectivo afecta tanto a docentes como a alumnos.

Estos aspectos ideológicos se expresan en que la capacitación organizada vía el mercado de cursos busca convertirse en una herramienta merito-

crática. Este criterio de estratificación de los educadores que el proyecto neoliberal quiere imponer, es coherente con el papel que se quiere hacer cumplir al mercado de conocimiento, y a la escuela como parte de él, en la justificación de los grupos sociales que protagonizan la hegemonía de la sociedad. En términos sencillos, dice que a través del conocimiento se puede ascender socialmente y más aún, tener poder. Esta utopía neoliberal está muy lejos de hacerse realidad y cada vez encuentra mayor resistencia. En nuestra región ha alcanzado diferentes grados de desarrollo, e incluso al interior de los países.

Así fue como el salario de los trabajadores de la educación se quedó sin parámetros que determinen su valor económico (nunca fueron muy claros) y fue arrojado a los vaivenes del costo de vida y la devaluación de la moneda nacional. El salario de los educadores nunca fue comparado con el del conjunto de los trabajadores asalariados, con el argumento de que su función era diferente. Este carácter diferente argumentado por los gobiernos, tuvo mucho eco en la docencia, donde predominaban las mujeres, en buena medida ligadas a los sectores medios. Hay vastas referencias de funcionarios de gobiernos que, ante los reclamos sindicales de aumento de salarios, respondían que lo que los maestros hacían era “intangible y no se podía valorar en pesos”.

Su jornada laboral formalmente era más reducida que la de otros trabajadores, y el desgaste y fatiga que este trabajo producía no estaba a la vista ni eran percibidos por la mayoría de los protagonistas. Ahora es un sufrimiento intolerable. El ciudadano ha sido abandonado por el Estado (alumnos y maestros). En este plano, el trabajo ideológico y cultural realizado por las organizaciones sindicales de la región, ha sido importante en la dirección de una mayor conciencia de clase. Este trabajo apuntaba a hacer visible que en realidad hay una parte de tiempo y responsabilidad social del trabajo docente que no se ha pagado nunca y que constituye un subsidio histórico al Estado nacional otorgado por los trabajadores de la educación. Este no reconocimiento salarial histórico del Estado de parte de su trabajo y responsabilidad, no está separado de la resistencia a visualizar su papel protagónico en el diseño y dirección de los procesos didácticos concretos.

Este desconocimiento de las características de las tareas didácticas y pedagógicas de los docentes en la ofensiva neoliberal se profundiza a otros aspectos socioculturales y materiales que son activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se expresa en la elaboración del presupuesto educativo, donde el parámetro de costo por alumno es el determinante. Aquí el docente figura como un insumo del proceso de aprendizaje, y no como parte del sujeto pedagógico que educa y es educado en el interior del proceso

didáctico mismo y también en el sistema educativo como conjunto. Estos parámetros están alejados de la realidad concreta de las escuelas. Están desconectados de la lógica del sistema en todo lo que se refiere a su materialidad y existencia real.

La escuela tiene otra lógica de funcionamiento diferente de la del sistema. Ya se ha afirmado en múltiples investigaciones de la teoría crítica que la escuela no es lo micro de lo macro (sistema). Ni como concepto ni como unidad de análisis explicativa del conjunto. Así, no hay una dimensión en valor económico (costo real por escuela) del aporte extra diario y/o mensual de los maestros, profesores y porteros, cocineras, del personal directivo y de las familias o comunidad del contexto escolar, que en dinero o en trabajo personal voluntario y en insumos de variada especie, aportan para sostener las escuelas públicas gratuitas. Esto no es sólo un problema económico, sino también la necesidad de hacer visible los factores o elementos ideológicos y materiales que son activos en los procesos didácticos.

Este desconocimiento de la escuela real es coherente con el otorgamiento de tareas y funciones que los gobiernos del sistema educativo han otorgado al sector privado y los han convertido en negocios rentables. Construcciones, reparaciones, servicios varios, editoriales, impresiones gráficas, tecnología de punta, capacitación docente, paquetes didácticos, etc. Ligado a esto se impulsa el desarrollo de una ideología gerenciadora de la función directiva en todos los niveles. Más que conocer la especificidad de los diferentes problemas educativos, se busca estandarizar en unidades estadísticas para luego ofrecerlos a alguna licitación comercial.

En tanto se desconoce en los educadores el trabajo de diseño, ejecución y evaluación de los procesos didácticos, el tiempo real que ellos implican y, más aún, los obstáculos materiales, sociales, culturales e ideológicos que les están asociados a su desarrollo, también se está imposibilitado de comprender su sufrimiento psíquico. Estos costos (económicos e ideológicos y sociales) no tienen dimensión reconocida en esta época y la devaluación de la función docente sólo tiene una estimación en la pérdida de la capacidad adquisitiva de su salario, quedando afuera la pérdida de posibilidades de desarrollar su trabajo concreto cada vez mejor. Todo esto último aparece como moral (negligencia como causal de ausentismo, falta de formación-información como causal del fracaso escolar, la falta de respeto de los alumnos, etc.) y no como condiciones de trabajo.

A manera de ilustración, se muestran los cambios en los salarios reales de los maestros del sector público, década de 1980 y 1990, varios países (índice: 1980 = 100) (datos del BID, 1996, M. Carnoy).

CONCLUSIONES

País	Nivel	Año				
		1980	1982	1985	1988	1990s
<b>Argentina</b>	Primaria	100	69	95	59	45 (1992)
	Secundaria	100	64	74	56	40
	Superior	100	64	58		37 (1992)
<b>Barbados</b>	Primaria y Secundaria*			100	56	47 (1993)
<b>Bélice</b>	Primaria*		107	100	53	69 (1993)
<b>Bolivia</b>	Primaria y Secundaria	100	34	23	73 (1987)	
<b>Chile</b>	Primaria	100	133	105	70 (1990)	120 (1993)
<b>Colombia</b>	Primaria	100	103	102	102 (1987)	
	Secundaria	100	98	91	88	
<b>Costa Rica</b>	Primaria	100	74	72	75	96 (1990)
	Secundaria	100	66	61	63	80
<b>El Salvador</b>	Primaria	100	78	62	43	32 (1992)
<b>Guatemala</b>	Primaria	100	90	70	54 (1987)	
	Secundaria	100	90	70	52	
<b>México</b>	Primaria	100 (1981)	82	58	22	40 (1993)
	Superior	100	84	44	43	42 (1994)
<b>Panamá</b>	Primaria y Secundaria			100		98 (1993)
<b>Trinidad y Tobago</b>	Primaria			100	78	54 (1990)
<b>Uruguay</b>	Primaria y Secundaria			100		125 (1993)
<b>Venezuela</b>	Primaria	100			70	
	Secundaria	100			48	
	Superior	100			56	

\* Representa índice de salario mínimo.

Fuentes: UNESCO, Anuario estadístico, diversos años, emolumentos de los maestros divididos por el número de maestros; para Barbados, Bélice, Panamá, Trinidad y Tobago y Uruguay, respuestas oficiales a cuestionario de la OIT; para Argentina, datos provistos por la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL); para Chile, MINEDUC; para Costa Rica, Carnoy y Torres; para México, Imaz.

(Falta la comparación con Brasil. La pérdida de valor adquisitivo es mayor en Argentina que en los otros países de la región y se mantiene en igual proporción en la década que nos ocupa, los '90).

Conceptualmente, el trabajo no remunerado o voluntario sólo puede tener valor político cuando es colectivo, orgánico a sindicatos u organizaciones sociales y políticas, por lo tanto no tiene valor de mercado. El trabajo docente también tiene carga pública no remunerada para tareas asignadas por el Estado para censos, elecciones y apoyo en desastres, epidemias, etc. Lo que realmente no tiene valor económico pero sí reconocimiento social y autovaloración es, tal vez, valga la metáfora, lo que no tiene precio y sigue siendo su papel histórico y único soporte de lo público en la escuela y en la comunidad.

En el trabajo docente, oculto para la economía en su asignación de valor salarial frente a la supremacía del valor-precio de mercado de la mano de obra, hay otros valores como la solidaridad, el tiempo extra dedicado a superar carencias de los alumnos o de materiales de trabajo no provistos por el Estado, etc. Quedan postergados bajo el peso de la mercantilización. Esto tiene particular interés en los momentos actuales, donde los índices de pobreza no dejan de aumentar.

Desde la perspectiva de las organizaciones sindicales de educadores aparecen ausencias de criterios alternativos que permitan valorar de manera correcta el trabajo docente. Batallar en este sentido no es sólo un problema económico, sino también poner en discusión todos los elementos que están en juego en los procesos didácticos y que, al hacerlos visibles, muestran su no neutralidad. En este sentido aparece como importante:

- Desplegar la composición salarial del trabajo docente con parámetros y regulaciones del proceso de trabajo y sus características colectivas esenciales.
- De allí, avanzar hacia una caracterización de los aspectos profesionales no valorados económicamente o descalificados en su real existencia histórica.
- No seguir los modelos meritocráticos que avanzaron en este período y que asignan valor económico a la cantidad de cursos y publicaciones individuales. En México no hay dos maestros que ganen lo mismo. Algunos gobiernos de la región califican de profesionalización al consumo obligado de capacitación con puntaje para ingreso, ascensos o sólo para permanecer en el cargo.

Hasta aquí, las desigualdades acentuadas por las reformas neoliberales.

La recuperación del espacio público y su resignificación requiere también potenciar nuestra fuerza social como sindicatos docentes, unidos en un proyecto regional/movimiento social coherente que construya poder para orientar el cambio en la educación.

## NÚCLEOS CENTRALES DE LA LUCHA SINDICAL DOCENTE

### DEMANDAMOS DE NUESTROS ESTADOS:

1. Democratización plena de los estados nacionales.
2. Defensa, promoción y rol conductor de la educación pública.
3. Garantizar el derecho a la educación que asegure el pleno protagonismo ciudadano en una sociedad justa y democrática.
4. Democratización del sistema educativo con protagonismo de todos sus actores.
5. Garantizar marcos constitucionales democráticos y populares que aseguren políticas de estado en educación.
6. Políticas educativas que cuenten con la participación popular de las mayorías y con el protagonismo de los docentes en las condiciones de su realización.
7. Políticas nacionales de investigación científica elaboradas con participación social vinculadas a la soberanía nacional y a las necesidades populares.
8. Financiamiento integral y prioritario de la educación pública.
9. Fin al lucro privado con fondos públicos.
10. Promoción de carreras docentes.
11. Estatutos laborales que reconozcan la especificidad del trabajo educativo.