

Políticas educativas y el neoliberalismo en el Perú

Mg. Carlos Astete Barrenechea

Universidad Nacional de Educación del Perú

(Recibido 30/05. Aceptado 7/07/ 2014)

Resumen

El artículo trata de registrar las relaciones entre las políticas normadas desde Estado, a través del Ministerio de Educación, bajo el poder simbólico tecnoburocrático del neoliberalismo, entendido como proceso económico, así como discurso ideológico- político, generado desde el poder financiero transnacional en natural alianza con los intereses de los poderes fácticos dominantes en nuestro país desde 1970 en adelante.

Palabras clave: Políticas educativas, formación docente, neoliberalismo, mercantilización.

Abstract

The article attempts to register the relationship between policies imposed from State, through the Ministry of education, under the power of symbolic techno -bureaucratic of neo-liberalism, understood as an economic process, as well as ideological discourse - political, generated from the transnational financial power in natural alliance with the interests of the dominant powers in our country, from 1970 onwards.

Keywords: Educational policies, teacher education, neoliberalism, commodification.

Introducción

Entendemos que la investigación de las políticas educativas, comprendidas como el conjunto de decisiones legales- administrativas y académicas que prescriben la acción en este campo, emanadas del poder simbólico estatal para el campo educativo. En los últimos decenios del siglo XX, el poder de los estados nacionales se ha deteriorado en beneficio de las empresas capitalistas transnacionales y de los organismos multilaterales. Burocracias internacionales del conocimiento y la información se apoderan progresiva y verticalmente de porciones cada vez mayores de las estructuras internas del poder en los Estados nacionales (Resenau citado por Beck, 1999, p. 60) En ese escenario, del que no se excluye el país, nos interesa investigar de modo específico la acción del poder simbólico burocrático estatal, que posee el monopolio de la violencia simbólica legítima (Bourdieu, 1997, p. 103 citado por Avanzini, 1998, p. 71), quien entiende que la violencia simbólica es la que se ejerce "en las formas, estableciendo las formas. Establecer las formas es dar a una acción o a un discurso la forma reconocida como adecuada, legítima (...) es esta fuerza simbólica que permite a la fuerza manifestarse plenamente haciéndose reconocer, aprobar y aceptar, por el hecho de presentarse con la apariencia de la universalidad" en el diseño, planificación y determinación de las políticas de formación inicial docente, en las últimas dos décadas del siglo XX. La educación y la esfera pedagógica son otras manifestaciones del poder simbólico, tal como lo afirma Picut (Avanzini) "Afianzada sobre el poder la violencia simbólica, el acto pedagógico se fragmenta en acción pedagógica, autoridad pedagógica, trabajo pedagógico, instancias mediante las que se realiza la incorporación activa de la apariencia exterior".

El problema de la pluriculturalidad e interculturalidad

Desde diversas perspectivas los aportes con relación a la educación y la interculturalidad son tratados como una dimensión contradictoria no resuelta por el sistema escolar y la normatividad pedagógica establecida por el Estado ausente de esa realidad, opiniones que podemos hallar en Patricia Ames (1999,2002); J. Anderson (1994); J. Ansión (1986, 1989); Ansión-Zúñiga (1997); María Heise (1989). Siendo el Perú un país pluricultural por excelencia, el sistema educativo ha respondido a este reto a lo largo de la historia colonial y republicana con la

visión del extraño: curiosidad, indiferencia o agresividad. Entendemos que la diversidad cultural es la coexistencia e interacción vital de sistemas simbólicos culturales (Geertz, 1999, p. 92) en un espacio social nacional o regional, en tal sentido el Perú es un paradigma de diversidad cultural (Degregori, 2000; Marticorena, 1997, p. 13; Torres, 1995, p. 10).

Nuestro sistema escolar sufre una doble contradicción: Por un aspecto, punto de ingreso y registro de la cultura globalizadora de los países del Norte rico y desarrollado, y, por otro, foco receptivo de diversidad cultural. Entender tal diversidad expresada como diferencias lingüísticas, de creencias, hábitos, ritos, ideologías, como sistemas de símbolos, creados, compartidos y comprendidos por los hombres, en cuyo marco millones de migrantes orientan sus relaciones recíprocas, con el entorno y consigo mismos (Geertz, 1999), constituye una realidad maciza que compromete la formación de competencias específicas tanto de docentes como de estudiantes y futuros ciudadanos y profesionales.

Políticas educativas de formación docente

Las políticas de formación docente inicial, comprendidas como el conjunto de decisiones legales- administrativas y académicas que prescriben la acción en este campo de formación de capacidades humanas, emanadas del poder simbólico estatal para el campo educativo, generalmente, no forman parte de una visión crítica de la situación actual en la que se halla la función magisterial.

Porque las formas tradicionales que evalúan el papel del docente resultan insuficientes tal como lo señala Tedesco (2002). Actualmente, desde un conocimiento incompleto, el docente es juzgado unas veces como simple reproductor de los sistemas ideológicos de dominación, otras como “culpable” de todos los fracasos del sistema escolar y, finalmente, visto como elemento devaluado en la dinámica educacional, en la que el papel de la tecnología electrónica, los medios educativos y la infraestructura serían más significativos. María Abrile de Vollmer (1999, p. 12) sostiene que en la actualidad “la docencia es una semi- profesión desde el punto de vista sociológico, débilmente estructurada, en una posición dominada por la burocratización de las instituciones y por la desvalorización dentro del mercado de empleo (...). Existe gran contradicción sobre la trascendental misión que cumplen los maestros y profesores a nivel del discurso político, y la situación concreta en que se desenvuelven”. A partir de un análisis de las responsabilidades legales del Estado, de la asignación de nuevas funciones que debe otorgársele a la escuela en un contexto de cambio estructural. Por su parte, Cecilia Barslavsky (1999, p. 8) señala que son millones de profesores que en América latina, atienden y comprenden a millones de niños y jóvenes de modo disperso y con variados intereses, y sobre todo porque el “rol del maestro o profesor está ligado al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad, que está en crisis y deben ser reemplazados como tal”, a partir de cuya idea postula la necesidad de proyectar una propuesta para la formación en posgrado de los docentes.

Es relevante, asimismo, el esfuerzo por examinar la dimensión fáctica de los modelos simbólicos político – pedagógicos. La acción docente- basada en la formación inicial- enfrenta en el grupo de alumnos y en el contexto socio cultural, una demanda educativa de diversidad cultural, que se canaliza a través de la interacción/choque de sistemas simbólicos diversos configurando la diversidad cultural (Geertz, 2001, p. 215), desarmado o sólo armado de los símbolos propios de la cultura hegemónica, en que fue preparado, a modo de una “extirpador de idolatrías” del coloniaje Patricia Ames (1999); J. Anderson (1994); J. Ansión (1986); Ansión-Zúñiga (1997). Asimismo, hemos tenido acceso a información acerca de investigaciones referidas a formación docente en América Latina. Una visión general de esta línea de investigación, nos presenta el estado del arte elaborado por Graciela Messina (1999), presenta una revisión sistemática de 100 trabajos de investigación sobre formación docente producidas en varios países de la subregión en la década del noventa, incluyendo algunas investigaciones producidas en el 80, concluyendo que existen graves problemas escasa articulación de las políticas de formación con las demandas de la región.

En nuestro país, son numerosos y valiosos los estudios en el país, sobre la formación inicial de docentes. Shona García (1995) nos presenta una visión historiográfica de la formación inicial de docentes desde 1975 a 1995. En esa misma línea de trabajo se halla, el estudio realizado por María Amelia Palacios y Manuel Paiba (1997), en el que además de hacer un análisis de los principales problemas del magisterio peruano, plantean las políticas que el Estado debería aplicar en torno de la situación y actuación de los maestros de todos los niveles de la educación básica. Asimismo, Capella y Ojeda (1990), propone la innovación y diversificación curricular a partir de los elementos básicos de la cultura andina en términos de la profesionalización docente a distancia. Son respetables, asimismo, dos experiencias innovadoras en la formación pedagógica, en torno principalmente a la

diversificación curricular: Programa de Profesionalización Docente en Zonas Rurales Andinas en el Perú- Cusco (1992); el Programa de Profesionalización del Instituto Superior Pedagógico de Loreto (1994). Dos encuestas realizadas en 1997, para evaluar el “Plan Piloto de Reforma de la Formación Magisterial”, ensayada en el gobierno dictatorial de Fujimori, nos ofrecen datos interesantes acerca de la visión de directivos y formadores de institutos superiores pedagógicos de Lima: la primera denominada “Encuesta a directivos de diez institutos superiores pedagógicos piloto” (1997); y, la segunda, “Encuesta a formadores de diez institutos superiores pedagógicos piloto” (1997). Que se completa con los trabajos de María A. Palacios (1997) y de Luisa Pinto Cueto (1997), referidos ambos a un análisis de innovaciones en la práctica docente en el marco del mismo instrumento de reforma, y un informe final sobre los resultados de tal medida, publicación patrocinada por GTZ y publicada por Tarea (1997). Problemática que ha continuado después con los gobiernos sucesivos hasta la actualidad.

También profesionalmente el docente ha sufrido las consecuencias del deterioro en su calidad de vida, como consecuencia de erróneas políticas fiscales relacionadas con la educación. Según estudio realizado por Miranda (2008), destaca que en 1965 con la Ley 15215, los maestros peruanos llegaron a su mejor momento en términos de reconocimiento social del valor de su trabajo, expresado por las remuneraciones recibidas. En este año el sueldo del docente equivalía a \$ 1,058 (valor a precios de 1994). De la misma forma, en el año 1966, la relación entre el GEP y el PBI era 4.45% y respecto del GCC: 30.34%. A partir de 1967, en los subsiguientes gobiernos, la educación fue perdiendo terreno, paradójicamente, en un Estado cada vez más grande, es así que el indicador GEP/GGC promedio fue disminuyendo con Velasco (18.4%), Morales Bermúdez (12.9%) y Belaúnde (12.4%) para luego recuperarse levemente con García (15.7%), Fujimori I (17.8%) y Fujimori II (17.9%).

La presencia del neoliberalismo en el campo de la educación

Fue con el gobierno dictatorial de Fujimori, entre 1990 y el 2000, que el neoliberalismo se establece y consolida el neoliberalismo en el sistema escolar, apoyado en elementos radicales del capitalismo transnacionalizado bajo la orientación de los organismos de coerción global financiera y económica en el proceso de gestión y organización de la educación escolar (BM, BID condicionando y orientando el sentido de los cambios educativos), desde una óptica mercantilista y privatizadora, ahijada del neoliberalismo. La llave maestra del neoliberalismo en sistema escolar ha sido y es el DS 802, que mercantiliza la educación en grados extremos. Ese gobierno no logró proponer un proyecto educativo nacional tampoco implementó una reforma profunda del sistema educativo escolar sujeta a los esquemas que con modificaciones adicionales venía operando desde 1941. Ese periodo atestigua una amplia gama de dispositivos en la rama de la educación que posibilitaron una diáspora privatizadora que se ha proyectado a lo largo de los gobiernos de Toledo y García.

En los albores del siglo XXI, con la Ley de Educación vigente, la nueva ley de la carrera pública magisterial, Ley 29062, y la moda de la acreditación –previa autoevaluación- ha arreciado una larga viacrucis en la cual el famoso PEN, aprobado con el Consejo Nacional de Educación en el gobierno de Toledo y asumido como una norma legal en el gobierno de García, no es más que un discurso guardado en los anaqueles del ministerio de educación.

Conclusiones

El Estado peruano no ha logrado, a lo largo del periodo estudiado, normar, aplicar y gestionar adecuadamente, políticas educativas pertinentes con las necesidades de una sociedad compleja, diversa y con un bajo nivel de desarrollo científico tecnológico, como la peruana.

La pluriculturalidad de las nacionalidades no ha sido atendida ni por las normas curriculares ni por las políticas de formación docente, las políticas educativas orientadas hacia la diversidad y la interculturalidad. Y la descentralización educativa no ha producido hasta hoy resultados en ese sentido.

La presencia de los organismos mundiales tales como el Banco Mundial en la dirección de las políticas generadas en el Ministerio de Educación, a lo largo de los últimos 25 años, ha facilitado la presencia de la ideología promovida por el neoliberalismo, que ha conducido a niveles extremos de mercantilismo educativo y, paradójicamente, a la baja significativa de la calidad del sistema en su conjunto.

En general, las políticas educativas emanadas por el Estado han estado sujetas a las urgencias políticas de los gobiernos de turno, ungidos por partidos carentes de programas de desarrollo estratégico nacional de largo alcance. Y las ausencias seculares del Estado en atender las demanda educativa compleja y diversa del país, ha tenido como “política” errónea la privatización de la educación , cuya más trágica expresión es el incremento exponencial de las universidades-negocio en las dos últimas décadas.

Referencias bibliográficas:

- Ames, P. (1999) *Mejorando la escuela rural: tres décadas de experiencias educativas en el Perú*. Documento de trabajo N° 6. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ansión, J. (1986) *La escuela asustaniños o la cultura andina ante el saber occidental en Páginas, revista del Centro de Estudios y Publicaciones (CEP) Vol. IX, N° 79*. Lima.
- Braslavski, C. (1999) *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Bs. As.
- Geertz, C. (2001) *Interpretación de la Cultura*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Capella, J. (1983) *Educación. Planteamientos para la formulación de una teoría*. T. 1. Lima: Edit. Zapata-Santillana.
- Capella, J. y Ojeda, L. (1990) *Una alternativa andina de profesionalización docente. Programa de Profesionalización de maestros en zonas rurales andinas del Perú: Modalidad de Educación a Distancia*. Lima: PUCP; Universidad McGill; ISTEP.
- Degregori, C. (2000) *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: IEP.
- García, S. (1992) “Capacitación y perfeccionamiento de los profesores de las facultades de educación y los centros de formación magisterial”. *Revista Educación*, 133-140. Lima: PUCP.
- Guedez, V. (1980) “Lineamientos académicos para la definición de perfiles profesionales”. *Revista Currículum* 10. Caracas.
- Avanzini, G. (1998) *La pedagogía hoy*. México: FCE.
- I.P.S. Loreto (1994) *Programa de Profesionalización*. Iquitos.
- Miranda, O. (2008) *Perú: Impacto de la Política Económica en el Gasto Público en Educación, 1950-2000*. Lima: UNMSM.
- Ministerio de Educación (1997) *Currículo de formación docente para la especialidad de primaria en los institutos superiores pedagógicos del plan piloto 1996 y ampliación 1997*: Documento de trabajo. Lima: Dinfocad; MINEDU; BID.
- Messina, G (1999) “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa.” *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19, Formación Docente, Enero-abril 1999. Santiago de Chile.
- Palacios, M. y Paiba, M. (1997) *Consideraciones para una política de desarrollo magisterial en el Perú*. Lima: Foro Educativo.
- Palacios, M. A. (1997) *Hacia una propuesta de desarrollo para el magisterio peruano*. Lima: Tarea.
- Pinto, M. (1997) *Innovaciones en la práctica docente: crea sociedad*. Lima: Tarea/GTZ.
- Tedesco, J.C. (2007) “Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina.” *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, 1, 87-102.
- Tedesco, J.C. (2002) *Una política integral para el sector docente. Ponencia en Foro Internacional, Encinas 2002*. Conferencias Magistrales, 7-10. Lima: Derrama Magisterial.
- Tarea/GTZ (1997) *Encuesta a directivos de diez institutos superiores pedagógicos piloto*. Lima.
- Tarea/GTZ (1997) *La reforma en los hechos: informe final. (Evaluación del Plan Piloto de Reforma de la Formación Magisterial)*. Lima: Tarea.