

Las Pedagogías Alternativas en el contexto de las relaciones capitalistas actuales. Una nueva Torre de Babel

Alternative pedagogies in the context of current capitalist relations. A new Tower of Babel

Martha Verónica QUIROGA*

RESUMEN

Las Pedagogías Alternativas se han vinculado con la construcción de una educación propia definida como el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados desde una creación colectiva, dialógica, horizontal y emancipadora. Sin embargo, uno de los principales objetivos de este trabajo se basa en dilucidar sobre la vigencia de aquel sentido. Por ello, se advierte como supuesto de anticipación que esta categoría está atravesada por la polisemia y la heteroglosia. De allí que devenga un ejercicio necesario su situacionalidad sociohistórica y política para sortear su empleo como mera retórica o espejismo conceptual. Como estrategia metodológica se parte del análisis de discurso de algunos documentos recientes referidos a políticas educativas de Argentina y de la provincia de San Luis que han planteado procesos de innovación frente a un modelo educativo que se presentaría desfasado de las nuevas competencias exigidas por el mundo laboral para lograr el desarrollo económico. Este ejercicio conlleva, asimismo, la situacionalidad histórico social de estos intentos de reforma en el marco de la crisis capitalista desencadenada desde 2008 y agudizada por la pandemia de COVID. El análisis se detiene en tres reformas: la enseñanza domiciliaria o *homeschooling*, el financiamiento educativo a través de los bonos escolares o *school vouchers* y las escuelas generativas. Entre las conclusiones, se sostiene la emergencia de un proceso de modernización conservadora que esconde reformas neoliberales, de rasgos eficientistas, neurocientíficos y moralizantes bajo la dicotomía nuevo/tradicional. Los casos analizados se enmarcarían dentro de un escolanovismo de mercado que es presentado a través de un lenguaje propio del ámbito de la gestión empresarial.

Palabras clave: pedagogías alternativas; capitalismo; educación domiciliaria; bonos educativos; escuelas generativas.

ABSTRACT

Alternative Pedagogies have been associated to the construction of a form of education involving the rethinking of educational practices through collective, dialogical, horizontal and emancipatory creation. However, this study aims at analyzing the validity of this category, as it is often subject to multiple interpretations and perspectives, and therefore, assumed to be intersected by polysemy and heteroglossia. Hence, it is necessary to contextualize this category in a socio-historical and political situation so as to avoid its use as mere rhetoric or

* Prof. Adjunta de Política Educacional, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Contacto: mvquirog@unsl.edu.ar

conceptual mirage. The methodological strategy used in this study involves analyzing recent documents of Argentina and educational policies of San Luis province that propose innovation processes to update an outdated educational system with the new skills required by the world of work for economic development. This analysis is conducted using discourse analysis and a social historical framework to understand the context of the capitalist crisis since 2008, exacerbated by the COVID pandemic. The study focuses on three reforms: homeschooling, educational financing through school vouchers, and generative schools. The analysis reveals that these educational reforms are founded on a conservative modernization process that hides neoliberal reforms, with efficientist, neuroscientific, and moralizing features. This process is sustained under the new/traditional dichotomy, and it is framed within a market Escolanovism approach that is presented through a language typical of business management.

Key words: alternative pedagogies; capitalism; homeschooling; school vouchers; generative schools.

Los sentidos de las Pedagogías Alternativas

*“pero algo ha cambiado / está cambiando
cada solo estrenó su nueva cueva
nuevo juego de llaves y candados
y de paso el dialecto de uno solo*

*ahora cuando bailan los solos y las solas
ya no se enlazan / guardan su distancia
en el amor se abrazan pero piensan
en otro abrazo / el de sus soledades*

*las soledades de babel ignoran
qué soledades rozan su costado
nunca sabrán de quién es el proyecto
de la torre de espanto que construyen*

*así / diseminados pero juntos
ceranos pero ajenos / solos codo con codo
cada uno en su burbuja / insolidarios
envejecen mezquinos como islotes*

*y aunque siga la torre cielo arriba
en busca de ese pobre dios de siempre
ellos se desmoronan sin saberlo
soledades abajo / sueño abajo”*

Las soledades de Babel (fragmento) de Mario Benedetti (1993).

Uno de los sentidos que ha sustentado a las Pedagogías Alternativas se ha vinculado con la construcción de una “educación propia” definida como el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados. Este replanteamiento entraña una búsqueda de la transformación social que es contrahegemónica y, por ende, conlleva una lucha política. Lo alternativo no puede partir de la mera negación de la escuela tradicional. Su sola enunciación es motivo de desconfianza porque no contiene un carácter teleológico y praxiológico y, por ello, está munida de una desesperanza contrarrevolucionaria (Brailovsky, 2018: 161-176). A partir de esto, convendría advertir que la categoría de “lo alternativo” está atravesada por la polisemia y la heteroglosia. De allí que devenga un ejercicio necesario su situacionalidad sociohistórica y política para sortear su empleo como mera retórica o espejismo conceptual que pareciera erigir una nueva Torre de Babel. En coincidencia con el pedagogo Michael Apple debería asumirse la cautela de considerar que “el lenguaje político es una especie de significante flotante” (2002: 140) que puede ser utilizado para múltiples fines por grupos totalmente diferentes.

Con referencia a la Torre, cuenta el relato bíblico que inicialmente en la Tierra se hablaba un único idioma, comprensible para todos. Hasta que un día, cuando los hombres llegaron a la llanura de Senaar decidieron construir una torre que llegara al cielo. Frente a lo que parecía un acto de arrogancia, recayó sobre ellos el castigo divino de crear muchas lenguas, ininteligibles entre sí. Esta es la leyenda de la Torre de Babel, palabra que deriva del verbo hebreo *baibál* y significa “confundir”. Detrás de esta historia mítica, lo cierto es que se han encontrado vestigios arqueológicos que la confirman. La Real Academia Española adoptó este relato para definir a aquel lugar en que hay gran confusión de lenguas y el propio término “babel” designa al desorden y confusión.

En medio del barullo lingüístico sobre “lo alternativo”, cabe advertir la “creatividad de las narraciones hegemónicas para borrar de la memoria histórica colectiva un pasado de desigualdades y opresión” (Apple, 2002: 136). En el contexto en que las relaciones capitalistas han avanzado de una forma atroz en la demolición de derechos a partir de la crisis de acumulación capitalista del '70 y la reactualización de esta crisis desde 2008 conocida como la “larga depresión”, la educación no ha sido ajena a los procesos de privatización y mercantilización. Estos se han anunciado en el marco de procesos de innovación o la creación de alternativas frente a un modelo educativo desfasado de las nuevas competencias exigidas por el mundo laboral para lograr el desarrollo económico. El consenso social en torno a los procesos de privatización y mercantilización se cimentó sobre la base de un deliberado desfinanciamiento y desatención por parte del Estado hacia las instituciones y servicios públicos que ha allanado el camino hacia estas alternativas orientadas al mercado. En este sentido, la educación ha sido siempre un escenario de disputa y conflictos, entre sectores progresistas y otros decididamente conservadores que parecieran estar ganando la pulseada durante estas últimas décadas.

¿Cuál es el contexto actual en el que se conforma este nuevo sentido común sobre la necesidad de alternativas pedagógico-educativas?

El contexto actual está signado por la guerra comercial y económica entre Estados Unidos y China que disputan la supremacía sobre la producción de nuevas tecnologías. Este enfrentamiento se inserta dentro de una “larga depresión” que tuvo sus primeras manifestaciones en los años 2008/2009. A partir de ese momento se constata la tendencia a la desaceleración del crecimiento económico, combinada con la desaceleración de la productividad, el retroceso de la inversión productiva y la caída de la tasa de ganancia. Cabe recordar que la productividad había logrado recuperarse luego de la crisis de los '70 por la aplicación de las tecnologías de la información. Sin embargo, este proceso se revierte por la caída en la inversión en activos productivos en alta tecnología y la desaceleración en el aporte de la fuerza de trabajo (Carcione, 2019). Otros autores añaden a este proceso de

desaceleración del crecimiento, la fuerte caída de las ganancias de la industria manufacturera desde 2014 a 2018 (Caputo y Galarce, 2019).

Más allá de un escenario que ya venía siendo bastante desfavorable, el contexto de la pandemia del coronavirus exacerbó los aspectos negativos. La crisis actual reviste componentes inéditos en la historia de la humanidad. En palabras del politólogo argentino, Atilio Borón, se conjugan tres factores infaustos como la pandemia fusionada con la depresión económica y el colapso climático (2020). En este sentido, las propias voces del *mainstream* capitalista coinciden en los aspectos centrales de este diagnóstico. Paul Krugman señala que esta crisis será de tres a cinco veces peor que la de 2008. Es una crisis que se caracteriza por el descenso importante del Producto Bruto Interno (PBI), un pronunciado crecimiento del endeudamiento y el déficit, y la pérdida descomunal de empleos. Asimismo, el proceso recesivo se agravó por el necesario distanciamiento social que condujo a una “economía de coma inducido”. Este “tiempo COVID” arrojaría una caída del PBI de alrededor de un 30%, porcentaje similar al de la Gran Depresión, pero a diferencia de esa otra crisis, “los daños colaterales (...) pueden ser tremendos, y la resaca que vamos a vivir afectará a la economía durante mucho tiempo” (Krugman, 2020). Desde las perspectivas críticas, hay coincidencias en que esta pandemia se produjo en el marco de una larga depresión cuyo estallido fue a partir de la crisis capitalista de 2008 desde la cual se acentúa una tendencia en la desaceleración del crecimiento económico (Caputo y otros, 2020).

En este escenario de crisis del capitalismo ¿qué significados devienen hegemónicos al momento de invocar “lo alternativo” o las Pedagogías Alternativas?

Los períodos de crisis son oportunidades en un doble sentido. Por un lado, pueden conllevar el quiebre del orden capitalista y la construcción de una sociedad sin desigualdades; o bien pueden implicar el recrudescimiento de la explotación para restaurar el equilibrio en el proceso de acumulación. En palabras del intelectual marxista, Antonio Gramsci “El viejo mundo se muere. El nuevo tarda en aparecer. Y en ese claroscuro surgen los monstruos”. Las aberraciones de estos tiempos se enmarcan en lo que Apple señala como aquellas reformas encaradas por diversos sectores que componen la derecha, y que constituyen un proceso de “modernización conservadora”. Este proceso de alguna manera es un signo del reflujo de la lucha de clases y la desarticulación de las clases subalternas en la conformación de un proyecto contrahegemónico. Al respecto advierte sobre los sectores críticos el haber construido una especie de “retórica romántica posibilista”,

Debo admitir mi profunda preocupación por el hecho de que hemos jugado la carta teórica con tanta frecuencia y con un nivel de abstracción tan elevado que hemos abandonado el espacio empírico dejándolo abierto para que lo ocuparan los neoliberales y los neoconservadores, cosa que, como era de prever, han acabado haciendo. Con todo, es indudable que necesitamos la distancia que nos ofrece la teoría para meditar sobre cuestiones tan difíciles. (Apple, 2002: 50)

Por su parte, la derecha aprovecha con ventaja un lenguaje basado en el sentido común. Desde ese relato, la “modernización conservadora” esconde reformas neoliberales, de rasgos eficientistas, neurocientíficos y moralizantes. Constituye un espejismo que se dibuja sobre la dicotomía nuevo/tradicional. Detrás de las críticas a la escuela tradicional se camuflan propuestas reaccionarias que están lejos de reivindicar prácticas más democráticas y genuinamente libertarias. En tal caso, la democracia se reduce a las prácticas consumistas y el ideal de ciudadano es el de consumidor, de acuerdo con el “particularismo aritmético” (Apple, 2002) en el que se cimentan estas propuestas donde el individuo carece de clase, raza y sexo. Están comprendidas en lo que el pedagogo argentino, Daniel Brailovsky (2018) designa como un “escolanovismo de mercado” que hace una mixtura de eficientismo, del espíritu tecnicista más tradicional, con las prescripciones de los organismos internacionales y con el lenguaje propio del ámbito de la gestión empresarial. Además de que la escuela “tradicional” reciba las bofetadas, el lugar del educador se pulveriza en la figura de un líder o

facilitador. En esta babel que implica la distinción binaria “nuevo” *versus* “tradicional”, en realidad se enmascara el reconocimiento de “viejos nuevos” y “nuevos viejos”. En este sentido, el movimiento escolanovista implicó la crítica a la escuela tradicional en un contexto altamente estatalizado. Sin embargo, las nuevas críticas a la escuela tradicional se generan en una sociedad de consumo hipermercantilizada, marcada por cierta fragilidad institucional de la escuela en un momento en que recrudecen las embestidas hacia su carácter público y de derecho social. Las “Pedagogías Alternativas” de antaño basaban sus propuestas de enseñanza y organización escolar con el niño como centro de atención. En el “escolanovismo de mercado”, el niño es reducido a un conjunto de neuronas y conexiones sinápticas a partir de la incidencia de las neuropedagogías. Se parte del “cerebro-individuo” sin consideración de la alteridad (Brenner, 2019). Este enfoque neuronal se plantea incluso para resolver los problemas de la pobreza, como si se tratara de un flagelo individual, de raíz biológica y del orden de la naturaleza. Desde este enfoque, además de la medicalización como estrategia de intervención con los sujetos, se plantea la importancia de la educación emocional. La deliberada deformación de la comprensión en torno a los problemas sociales ha tenido como finalidad culpabilizar a los individuos por los efectos perniciosos de las políticas desigualitarias, inherentes a una sociedad capitalista. Uno de los actores sobre los que recae la condena, es el propio docente por su ineptitud sobre lo que enseña y su falta de adecuación al siglo XXI caracterizado por el pensamiento computacional. De acuerdo con ello, Apple afirma que “estamos en un proceso mediante el cual el Estado transfiere a ciertas escuelas, ciertos padres y ciertos niños la culpa de las manifiestas desigualdades en cuanto a acceso y resultados que él mismo había prometido reducir” (2002: 100).

En última instancia, el Estado intenta crear un individuo que tenga iniciativa y sea emprendedor y competitivo. Asimismo, “lo alternativo”, “lo nuevo” se asocia a los procesos de innovación entendida como la “educación disruptiva” que consiste en una ruptura brusca (Brenner, 2019), todo esto en el marco de un eclecticismo discursivo que hace un amasijo de viejas críticas escolanovistas y las nuevas críticas de mercado (Brailovsky, 2019).

Tres espeluznantes relatos de algunos de los monstruos pedagógicos del claroscuro actual

“La caída de la casa de los Usher”: el homeschooling

El *homeschooling* o enseñanza domiciliaria aparece reconocida como una de las ocho modalidades de la Estructura del Sistema Educativo Argentino (Art. 17) en la Ley de Educación Nacional N°26.206/06. A ella está dedicado el Capítulo XIII (Artículos 60 y 61), y un artículo para el caso de las alumnas que cursen un embarazo o estén en período de lactancia (Art. 81).

La disposición presidencial para Argentina del año 2020 sobre el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, a raíz de la pandemia del coronavirus, apenas había iniciado el ciclo lectivo, suscitó la indicación de garantizar la continuidad pedagógica en el escenario doméstico por medio de diversas resoluciones del Consejo Federal de Educación (Véase por ejemplo aquella del 15 de mayo N°363/20). La enseñanza telemática, dispuesta de manera compulsiva e improvisada por parte del Estado, se basó en el uso de diversas plataformas virtuales privadas, sin que se hubiera asumido previamente la responsabilidad de garantizar condiciones igualitarias. Esta situación no sólo ha podido corroborarse para el caso argentino. Fue revelada en un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF de agosto de 2020 en el que se observa que un tercio de los estudiantes no pudo participar de la educación en línea. En ese informe, la Directora de UNICEF, Henrietta Fore señala que

incluso cuando los niños tienen la tecnología y las herramientas en casa, es posible que no puedan aprender de forma remota a través de estas plataformas debido a factores en el hogar [como] la presión para hacer las tareas del hogar, verse obligados a trabajar,

un entorno deficiente para el aprendizaje y la falta de apoyo para usar las herramientas en línea o seguir el plan curricular (Otras Voces en Educación.org, 2020).

Lo expuesto por la Directora de UNICEF, adquiere una arista más a partir de un informe de la Universidad Católica Argentina (UCA) que demuestra que los grandes perjudicados de la cuarentena fueron los chicos pobres, ya que un 2,2% de los estudiantes no mantuvo ningún contacto con sus docentes durante el aislamiento obligatorio. En el mismo informe se señala que sólo uno de cada diez pudo ingresar a un aula virtual entre los chicos más pobres, mientras que los más aventajados tuvieron seis veces más chances de conectarse (Fernández, 2020a).

Más allá de las supuestas buenas intenciones, el *homeschooling* que se ha convertido en un movimiento fuerte en estas últimas décadas en Estados Unidos, tiene detrás a grupos extremadamente reaccionarios y antilaicistas como Christopher Klicka que sentencia que “enviar a nuestros hijos a las escuelas públicas viola prácticamente todos los principios de la Biblia[...] equivale a mandar a nuestros hijos a que los adiestre el enemigo” (Apple, 2002: 205). Lo cierto es que, para el caso estadounidense, la enseñanza domiciliaria ha significado el desvío de fondos públicos hacia el ámbito privado para establecer y extender el derecho de los padres a enseñar a sus hijos como crean conveniente, en un contexto de crecimiento de la mentalidad privatizadora en otros ámbitos de la sociedad. Entre las ventajas que pregonan sus defensores se alude a que los niños educados en el hogar sufren menos las presiones de sus compañeros que los que asisten a centros públicos, libres de la violencia escolar que cunde en las escuelas públicas. No obstante ello, paulatinamente se da paso a un proceso de encapsulamiento fruto de una sociedad cada vez más segregada,

En este sentido, la enseñanza domiciliaria tiene muchas similitudes con Internet porque posibilita la creación de “comunidades virtuales” que son perfectas para quienes tienen unos intereses especiales. Ofrece a los individuos la posibilidad de “personalizar” la información, de elegir lo que quieren saber y de centrarse en sus intereses personales. Sin embargo, y como muchos comentaristas empiezan a reconocer, esta “personalización” puede acabar socavando de una manera radical el vigor de las comunidades locales, sobre todo que muchas de ellas ya se encuentran en un lamentable estado de debilidad (Apple, 2002: 216).

Tanto para el caso del *homeschooling* como el de las “escuelas generativas” analizadas con posterioridad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) revisten una importancia crucial junto con la inteligencia artificial, Internet, la cibernética y las neurociencias. Se instituye el modelo del *e-learning* con ayuda de tutores y facilitadores. Cobra fuerza una nueva forma de aprender más ajustada a la ubicuidad, definida como aquellas prácticas educativas que acontecen en cualquier lugar y momento (Brenner, 2019).

La construcción de este consenso sobre la inseguridad en que se habita en las sociedades y la necesidad del confinamiento en el ámbito doméstico, junto con una prédica sostenida de antiestatismo ha sido alimentada por los medios de comunicación del *establishment*. A través de sus proclamas públicas se ha insistido en la obsolescencia del sistema escolar, la incompetencia de los educadores con sus excesivos “privilegios” como el derecho a huelga, las largas vacaciones, la corta jornada laboral, el pago de la antigüedad, entre otros.

La pandemia a causa del coronavirus y del aislamiento obligatorio fueron la oportunidad para reactualizar la necesidad de implementar con mayor vigor la enseñanza telemática bajo el seguimiento de los padres. Nuevamente los medios de comunicación hicieron proselitismo de la educación remota, dando a conocer la tarea que desarrolla la organización “Homeschooling Argentina”, en base a cuyos cálculos son alrededor de cinco mil familias las que han optado

por este sistema en el país (Fernández, 2020b). Noel Solís, el fundador de la organización sostiene que una de las principales ventajas es:

Educarlos en casa en un nivel más avanzado: que también aprendan a mayor ritmo idiomas, música, economía (...) No más de una o dos horas por día. En ese poco tiempo, los chicos aprenden lo que una escuela convencional enseña en dos o tres días porque el vínculo es personalizado (...) Cualquiera puede hacerlo. (Fernández, 2020b).

En la descripción de la jornada de trabajo con sus hijos que realiza Solís, hay diariamente un espacio de la tarde dedicado a aprender “valores”. Este ha sido uno de los fundamentos fuertes de los sectores más conservadores de Estados Unidos en favor del *homeschooling* en contra de una escuela pública, carente de una instrucción moral que, en aquel escenario, se vincula con los aspectos del credo religioso.

Todo esto conlleva al encapsulamiento al que se aludía con anterioridad, al refuerzo de un “nosotros” frente a la otredad como sinónimo de contaminación y para quienes la destrucción de la enseñanza pública equivaldría a una catástrofe social. Y aquí es crucial el interrogante que Michael Apple aporta “¿Es posible que las ventajas que puedan suponer para un grupo de personas vayan en perjuicio de otros grupos aún más oprimidos desde el punto de vista cultural y económico?” (2002: 226). A partir de esta pregunta se puede advertir que la justicia social sale perdiendo ante la expansión de la enseñanza domiciliaria, sin ninguna forma pública de control.

“El cuervo”: el voucher

Dentro del movimiento de modernización conservadora esta propuesta de reforma surgió del populismo autoritario (Apple, 2002) que ha fomentado los planes de libre elección del centro escolar y el financiamiento a través de vales, bonos educativos o *vouchers*. Esto implica la derivación de fondos públicos para el sostén de escuelas privadas. Estos *vouchers* son destinados a las propias familias que son las que “eligen” la institución escolar a la que irán sus hijos. A través de estos instrumentos, la educación pierde su carácter de derecho y es convertida en un cuasi mercado con la consecuente exacerbación de las divisiones sociales basadas en la clase y en la raza, o en otros términos un “apartheid educativo”. Se trata, pues, de una “fuga blanca”, que se organiza bajo la consigna de “Conseguir que el barco se hunda” (Apple, 2002: 204). Como el cuervo de Allan Poe cuyo graznido reitera “¡Nunca más!”, detrás de los apologetas de los bonos educativos está la sentencia de concebir a la educación pública como mala y la educación privada como buena. Es, por ende, un ¡Nunca más a la educación pública!

La propuesta del *voucher* había sido formulada a mediados del siglo XX por el economista estadounidense Milton Friedman, quien sostuvo además un virulento ataque contra la educación pública (Friedman y Friedman, 1984). Este instrumento de financiamiento formulado en 1955, restauraría la libertad del mercado. Desde esta perspectiva, se amplía la concepción tradicional de mercado, definido ahora como el espacio de intercambio de bienes públicos, entre ellos los servicios educativos. De esta manera, las instituciones entrarían en el juego de la competencia, vista como un mecanismo para “promover una saludable variedad de escuelas” (Friedman, 1955). Este estado de situación generaría diversidad en la oferta e incrementaría las oportunidades de elección de los individuos y la posibilidad del ejercicio de la soberanía del consumidor. La libertad de elección de los individuos es el principio que subyace en la propuesta de los *vouchers* escolares (Friedman y Friedman, 1993). Esta propuesta se basa en el suministro a las familias-consumidores de un cupón con un determinado poder de compra, que sólo se utilizaría para el pago del servicio educativo por el que se haya optado para la escolarización del hijo. Este mecanismo de financiamiento se basa en la demanda, de manera tal que cada alumno representa dinero. Por ello, el *voucher* es

considerado un incentivo para que los establecimientos escolares mejoren su performance en la prestación del servicio para obtener mayores recursos (Cosse, 1999). Entre los defensores de los bonos-escuela se encuentran algunos neoliberales como Christopher Jencks que propone que el bono cubra el costo promedio de la enseñanza siendo el único pago efectuado por los padres, sin que las escuelas puedan percibir desembolsos adicionales o desarrollar algún sistema de selección de la clientela (Sante di Pol, 1987). Jencks admite la instrumentación de numerosos y minuciosos controles burocráticos sobre las instituciones educativas y sobre las opciones de los padres. En el extremo del abanico de posiciones neoliberales sobre los *vouchers* está Milton Friedman con su modelo desregulado de mercado (Cosse, 1999). Esta propuesta, como ya se señaló fue formulada en 1955 y reelaborada en 1962, se basa en la entrega de un cheque que equivale al gasto promedio por alumno, diferenciado por grupo etario. Estos cupones podrían ser entregados tanto a escuelas públicas como privadas (con y sin fines de lucro), y se acepta la posibilidad de que las familias realicen aportes adicionales según el poder adquisitivo y los servicios que deseen comprar. De esta manera, Friedman aboga por una liberalización y privatización total del “mercado escolar”, manteniendo una red de contención para las familias pobres, que no recibirían directamente el servicio, sino una asignación económica para procurárselo según sus propias preferencias. El rol del Estado se limitaría a certificar que las escuelas desarrollen estándares mínimos vinculados a la inclusión de contenidos básicos en sus programas, “semejante a las inspecciones bromatológicas que se realizan a los restaurantes para asegurar la existencia de estándares mínimos de salubridad” (Friedman, 1955: 5).

El *voucher* en la Provincia de San Luis¹ adquirió el nombre de Aporte Estatal Subsidiario de Equidad (en adelante, bono educativo) y fue introducido mediante la Ley N°5253/01 de Educación Pública de Gestión Privada, después de sucesivas revisiones por parte de los legisladores. En este sentido, uno de los aspectos más controvertidos fue la introducción del Artículo 12, según el cual, además de ratificarse la provisión por parte del Estado del subsidio a las escuelas privadas en función de la planta orgánico-funcional de personal, denominado “aporte estatal subsidiario básico”, se introdujeron dos nuevas fuentes de financiamiento público, el “aporte estatal subsidiario de incentivo a la calidad educativa” y el “aporte estatal subsidiario de equidad o bono educativo”. Este último, debe otorgarse a aquellos alumnos cuyos padres no puedan realizar el aporte complementario o arancel por insuficiencia de recursos debidamente verificada. La política de bonos escolares destinada a los alumnos del sistema de educación privada se basa en que el Estado asuma el coste de la matrícula del mismo. Los destinatarios podían ser alumnos de los institutos privados que anteriormente habían sido beneficiarios de becas otorgadas por dichos establecimientos, u otros provenientes de escuelas públicas de gestión estatal. Entre los principios que se exaltan en esta Ley figura la defensa del derecho a la libre elección de los padres y la equidad entendida como igualdad de oportunidades. La implementación del bono educativo sólo se efectuó en forma irregular durante los años 2002 y 2003. Con posterioridad esta Ley fue ratificada en el 2004 con el N°5.549 y aún continúa en vigencia.

La pandemia y la implementación del *homeschooling* resucitaron este mecanismo de financiamiento dirigido a las familias, pero con la manifiesta intención de auxiliar a los propietarios de las instituciones educativas privadas que empezaron a advertir fuertes índices de morosidad en el pago de los aranceles. Esta maniobra del Estado se puso en marcha mediante la Resolución del Ministerio Nacional de Educación de Argentina N°470/20 que incorporó a las instituciones privadas al Programa Progresar.² Ello ha implicado el pago del arancel por parte del Estado destinado al estudiante que asiste a una institución privada (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Cabe advertir que estas medidas de socorro hacia la educación privada exceden el contexto de la pandemia, porque responden a la

¹ Provincia ubicada en el centro de Argentina.

² Programa nacional de becas educativas para los estudiantes de todos los niveles de formación que a través de un incentivo económico persigue la conclusión de los estudios. Su objetivo “es fortalecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, unificando todas las becas educativas del gobierno nacional”.

presión de diversas corporaciones de enseñanza privada como la Organización No Gubernamental Edúcere que han venido observando la caída de la matrícula en sus instituciones como expresión de la crisis generalizada de estos últimos años. En efecto, el Relevamiento Educativo Anual de Argentina de 2019 muestra que por primera vez en dieciocho años creció la población escolar de las instituciones públicas y cayó la de las privadas. A estas voces, se suman otras que exhiben el mismo grado de oportunismo. En este caso, se trata de Edgardo Zablotsky (2020), miembro de la Academia Nacional de Educación y rector de la Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), una institución privada creada en la última dictadura militar en 1978. Este intelectual, bajo el ardid discursivo de que “¡Con las vidas no se juega!”, aprovechó para instalar en los medios de comunicación, la falta de garantías para el retorno a la enseñanza presencial y la necesidad de introducir el *voucher* como mecanismo de financiamiento, siguiendo el ejemplo del caso estadounidense:

El miércoles 5 de agosto, el Senador por Kentucky Rand Paul [republicano], presentó un proyecto por el cual los fondos federales para la educación se asignarían a las familias, no a las escuelas, generándose un múltiple abanico de posibilidades para su uso: home schooling, la *escuela pública* local u otra escuela que tenga clases presenciales, burbujas educativas con pequeños grupos de alumnos, o una escuela privada, ya sea laica o parroquial (Los resaltados corresponden al autor) (Zablotsky, 2020).

Más adelante, citando al propio Rand, Zablotsky, replicó la hilarante argumentación:

En sus propias palabras [las de Rand Paul]: “Es difícil imaginar por qué alguien se opondría a dejar que los padres decidan sobre la escolaridad de sus hijos. Imaginemos si el gobierno dirigiese las tiendas de comestibles de la misma forma en que maneja las escuelas. Usted no pagaría por sus alimentos; usted pagaría un impuesto y el gobierno lo enviaría a la tienda más cercana a su casa. Usted no podría decidir qué tienda o qué desea adquirir. Llegaría y le darían la misma bolsa de comestibles a todos por igual, independientemente de lo que *necesite o prefiera*. Habría una junta de comestibles para decidir lo que abastecerán y un superintendente de comestibles sería el encargado de las contrataciones y despidos, independientemente de la opinión de los clientes”.

Un absurdo, ¿verdad? Pero es así como hoy se maneja la educación en muchos países del mundo, desde ya que en la Argentina (Los resaltados corresponden al autor) (Zablotsky, 2020).

Como el cuervo, de acuerdo con estas diversas acciones de actores de peso político y con la situación sanitaria como excusa, pareciera cernirse sobre la escuela pública y la educación como derecho social un destino de oscuridad como el ébano que, sin dudas, perjudicará a las clases subalternas y beneficiará a aquellos que ya hacían usufructo de lo privado.

“Un mundo feliz”: las escuelas generativas

Estas instituciones guardarían ciertas similitudes con las “escuelas francas” estadounidenses, descritas por Apple (2002). Se rigen por estatutos propios que les permiten prescindir de la mayoría de los requisitos estatales y desarrollar currículos basados en los deseos de su clientela. Estas escuelas se enmarcarían en la “educación disruptiva” que se define por la transformación de los espacios educativos a partir de cinco nudos: la enseñanza no coincide con el aprendizaje, hay cambios en las dinámicas de poder, el aula deviene en un espacio que “se habita”, se pasa del simulacro a la experiencia y se deja de evaluar para dar lugar a

los procesos de investigación (Brenner, 2019). Las escuelas generativas permitirían un aprendizaje ubicuo y personalizado, centrado en el estudiante que podría desplegar su capacidad para decidir el itinerario formativo más acorde con sus intereses. El educador queda reducido a la función de tutor o guía que ayuda y facilita los procesos formativos. Estas instituciones, de acuerdo con el discurso oficial, facilitarían el aprendizaje colaborativo, característica que en realidad es ficticia porque los aspectos curriculares son fuertemente prescriptivos. En la educación disruptiva importa sólo el cómo que apunta a la operatividad dentro de soluciones tecnológicas (Ob.Cit.). En contraposición, la transmisión de la información desde una perspectiva crítica no disocia el qué y el cómo; y esa transmisión comprende enfrentar dos problemas: el analfabetismo y el analfabetismo crítico. Sin embargo, como bien lo expresa Andrés Brenner:

la mayor parte de los sectores populares aún no han ingresado en la era de Gutenberg: leer y comprender un texto. Y si no han ingresado en dicha era, ¿qué sentido tiene que ingresen en la era digital? ¿Y cómo pueden ingresar en la era digital si no saben comprender un texto? (Brenner, 2019).

Las escuelas generativas sostienen sus procesos formativos en base al empleo de las tecnologías de la información, pero éstas no deberían ser la forma prioritaria de la educación del siglo XXI debido a que el aprendizaje significativo no debería ser reducido a pensamiento computacional:

¿Debemos pensar siempre al modo de una computadora o es una instancia más que debe procesarse desde un ser humano (persona-social) que ama, llora, padece, ansía, que se cuestiona, problematiza, se posiciona políticamente, que padece la exclusión en aras a las tasas de ganancia de un capitalismo neoliberal que involucra a gran parte de la humanidad? (Brenner, 2019).

Las escuelas generativas surgen en la Provincia de San Luis (Argentina) en el año 2016 bajo el amparo legal de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 que amplió el espectro de lo público que, desde entonces, comprendería a las gestiones estatales, privadas, cooperativas y sociales (Art. 13 y 14). Estas escuelas se encuadran dentro de la gestión social, caracterizadas como aquellas instituciones creadas por organizaciones de la sociedad civil (fundaciones, clubes deportivos, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos). De acuerdo con las precisiones del Consejo Federal de Educación (2007), las escuelas de gestión social se basan en:

- La gratuidad.
- El libre acceso.
- Una gestión escolar promovida por organizaciones de la sociedad civil, orientada al trabajo con población en situación de vulnerabilidad social, a partir de acciones innovadoras para la inclusión y permanencia de esos grupos en el sistema educativo.
- La capacidad de desarrollar, a partir de la construcción de un proyecto institucional, formas de gestión innovadora.
- Una gestión comunitaria en lo que hace al gobierno escolar y a la implementación de proyectos socioeducativos.

En el caso de la Provincia de San Luis, a diferencia de muchas de las escuelas consideradas de “gestión social” que surgieron después de la crisis de 2001 por iniciativa de organizaciones comunitarias y de sectores desocupados, las escuelas generativas fueron introducidas por el Poder Ejecutivo. El propio gobernador, Alberto Rodríguez Saá se ocupó de justificar su aparición

El concepto de “Escuela Generativa” surge siguiendo la corriente del Arte Generativo que entiende que el artista parte de un punto con el convencimiento de que su trabajo va a terminar en una obra de arte, pero el camino es una innovación, invención y redescubrimiento permanente. En el mismo sentido, entendemos el proceso educativo partiendo del punto “nuestros niños” y estamos convencidos que concluiremos en una obra de arte, niños actores y sujetos de una alta calidad educativa pero el devenir es una permanente innovación educativa propia de cada proyecto educativo o de cada escuela generativa.

Para superar el aburrimiento y la notable falta de motivación. Para colocar definitivamente a los chicos en el centro del problema, y en la base de la solución (...)

Partimos de las siguientes concepciones:

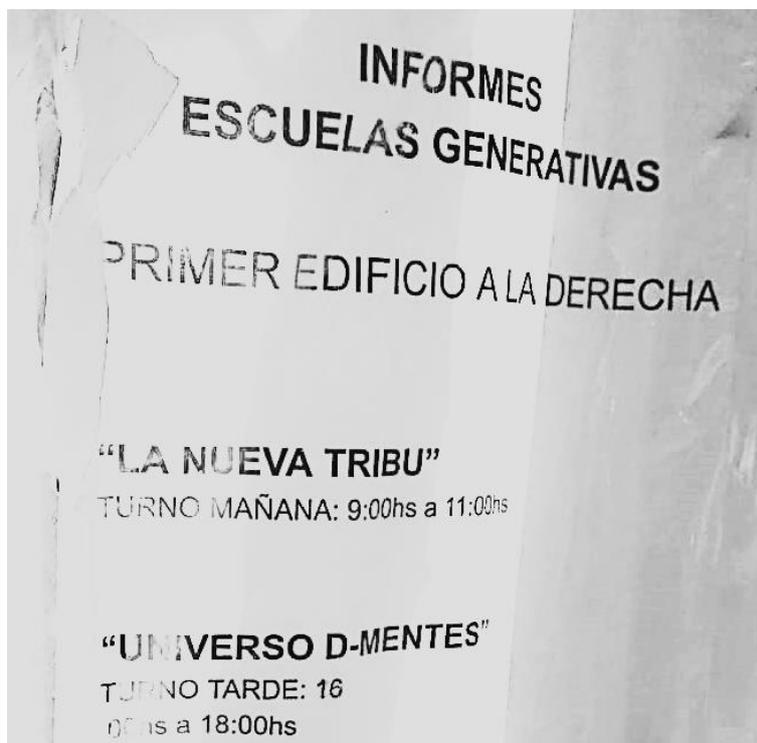
- Aprender jugando.
- Considerar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes como el centro principal, aplicando el principio rector de interés superior del niño, como criterio en implementación de políticas públicas. (Rodríguez Saá, 2016: 2-3).

Como se expusiera con anterioridad, se impone un “mercantilismo de lo nuevo” o un “seudo escolanovismo de mercado”, según el cual aquello que se presenta como novedad, ya fue dicho, incluso con mejores argumentaciones a comienzos del siglo XX. Estas nuevas políticas educativas, presentadas como una alternativa frente a un sistema escolar tradicional, provocan confusión y genera una falaz oposición entre dos mundos aparentemente homogéneos (Brailovsky, 2019). De acuerdo con el autor citado sobre la mirada maniquea: nuevo *versus* viejo.

El empleo del término “nuevo” puede significar libertario, humanista, promotor de autonomía, pero también puede condensar las críticas a una escuela que “no se ajusta a la demanda”, y en sintonía con el marketing de ciertas modas pedagógicas, puede convertirse en un elogio de la innovación como un valor en sí mismo. El término “tradicional” también tiene su propio abanico de sentidos. Se acusa de tradicional tanto a lo autoritario como a lo ineficiente. Y a veces se acusa de tradicional a lo que se funda en la institucionalidad que hace de la escuela, una escuela pública (Brailovsky, 2019).

En la versión “seudo escolanovista de mercado”, que es el basamento de las escuelas generativas, el alumno se ha convertido en un cliente, el proyecto escolar se centra en evitar el aburrimiento y generar la motivación de los estudiantes, el aprendizaje se reduce a comprender el funcionamiento cerebral y desarrollar competencias. Si el escolanovismo reivindicaba una ética de la singularidad, la versión mercantilizada se sustenta en la enseñanza personalizada según el “tipo de inteligencia” de cada alumno. A partir de esto último, se exalta un diferencialismo discriminador con la aparición de “tribus de diferentes” (Brailovsky, 2019). Curiosamente una de las escuelas generativas creadas en San Luis lleva por nombre “La nueva tribu” que comparte el edificio con otra generativa “Universo D-Mentes” (Veáse Imagen 1).

Imagen 1. Fotografía del cartel en el portón de ingreso a ambas Escuelas Generativas



Fuente: Archivo personal (2019)

De acuerdo con los objetivos expuestos por el gobernador, Alberto Rodríguez Saá, las escuelas generativas se proponen “Formar ciudadanos libres, críticos, creativos, innovadores y emprendedores, que sean curiosos, que puedan ir más allá de lo condicionante” (2016: 6). Del análisis de este objetivo se interpretaría que las situaciones de pauperización progresiva que afectan a la sociedad actual son un problema exclusivo del individuo, quien según su ingenio podrá saber sortear. Es posible advertir que estas escuelas se fundamentan claramente en la categoría formulada por Daniel Brailovsky sobre el “seudo escolanovismo de mercado” con el traslape de elementos del emprendedorismo, las neurociencias, el *coaching* emocional, el *e-learning*, entre otros aspectos. Como lo expresa el proyecto fundacional de una de las escuelas generativas denominada “Nueva Humanidad”, desde el punto de vista pedagógico trabajan con herramientas que:

tienen como meta desarrollar la inteligencia emocional, estimular las inteligencias múltiples, integrar y armonizar los dos hemisferios cerebrales, colaborando en la socialización, vinculación, autoconocimiento, entre otras cosas (...).

Este siglo XXI nos encuentra casi analfabetos emocionalmente e hiper desarrollados en nuestro aspecto intelectual y por esto es que nuestro proyecto se apoya fundamentalmente en la vasta experiencia comprobada por los científicos en materia de neurociencia aplicada a la educación, en estudios científicos y antropológicos.

Las escuelas generativas fueron finalmente reconocidas a través de normativas locales la Ley II-0035-2004 y la Ley II-1011-2019. Cabe observar que, desde su aparición, constituyen la única modalidad escolar que ha ido creando el Estado provincial, que a pesar de su gratuidad no son instituciones públicas, sino de “gestión social” y con la introducción de una nueva

nomenclatura sobre los actores que las integran: coordinadores, facilitadores-guía (para quienes ejercen la docencia) y buscadores (para los alumnos). Queda en evidencia que a partir del formato que asumen a través de las clases invertidas (son los alumnos los que arman el aprendizaje), se esconde el menosprecio hacia la educación como instrucción y formación intelectual, porque como lo expresa el propio gobernador “EL CHICO JUEGA Y ES FELIZ MIENTRAS APRENDE, EL DOCENTE SOCIABILIZA” (las mayúsculas corresponden al original, 2016: 13). la felicidad como el imperativo del mundo distópico que describió Aldous Huxley.

Algunas conclusiones provisionarias para despabilarse

A partir de la exposición de las Alternativas Pedagógicas actuales que circulan con carácter hegemónico, se puede advertir que no es desde lo privado como construiremos sociedades sin desigualdades. Las escuelas públicas, más allá de cualquier mirada romántica sobre ellas, contienen el germen de ese aglutinante social que permite la construcción de un proyecto colectivo. Pero esta tarea debe encararse con beligerancia y sin concesiones porque como bien lo afirma Michael Apple,

he planteado la necesidad de que la pedagogía crítica asuma estas nuevas condiciones ideológicas y materiales porque sus discursos no pueden y no deben darse en el vacío. Si no nos enfrentamos en serio a estas profundas transformaciones derechistas y no las consideramos de una manera estratégica, poco podremos hacer para crear un sentido común contrahegemónico o erigir una alianza para este fin (Apple, 2002: 122).

Estos proyectos de derecha, solapadamente, persiguen el no pago de impuestos y con esto, el rechazo a financiar la educación del “otro”. Como consecuencia, se restringen los recursos no sólo para educación sino para todas aquellas áreas y servicios públicos de los que se valen las poblaciones que sufren las desigualdades. En ese sentido, Apple sagazmente advierte que “Las políticas de reconocimiento basándose en la propia identidad pueden tener efectos perniciosos en las políticas de redistribución” (2002: 228). En consecuencia, para evitar que se impongan nuevos mecanismos de estratificación y segregación social, corresponde emplear un “método de reposicionamiento” o contextualización de los procesos de reforma o innovación educativa, que consiste en prever los efectos de cualquier política o práctica desde el punto de vista de los que tienen menos poder. El planteo de transformaciones alternativas, nos obliga a rescatar esta argumentación que Apple comparte, aun cuando pareciera contener obviedades.

Puede que las escuelas [públicas] no sean como deberían, pero no han sido ellas las causantes de la desaparición masiva de puestos de trabajo dignamente retribuidos en nuestras zonas urbanas deprimidas ni de la consiguiente falta de esperanza en el futuro de generaciones de padres y de niños. Tampoco han sido ellas las causantes de la fuga de capital a otros países con mano de obra barata y sin sindicatos obreros para montar allí las fábricas desmanteladas en nuestras ciudades. Y no han sido ellas las causantes del premeditado cese de políticas decentes para la familia, la atención sanitaria y la vivienda en estas zonas deprimidas. Culpar a los enseñantes de todo esto equivale a vivir en un mundo ajeno a la realidad (Apple, 2002: 261).

Finalmente, y retomando el poema de Mario Benedetti, en lugar de seguir construyendo “torres de espanto” de un proyecto del que se desconoce quién lo ideó, construyamos puentes que nos ayuden a llegar al “otro” y que ese “otro” pueda cruzar también, aun cuando todavía carguemos con la penitencia de la heteroglosia. La educación pública seguirá siendo, aún en

potencia y con todas sus falencias, un *locus* de creación de lo común, de descubrimiento de lo profano que ya no es propiedad sagrada de una minoría privilegiada, en un marco de reconocimiento de las singularidades.

Nota final

El presente texto surge de un encuentro virtual denominado “Pedagogías alternativas latinoamericanas: experiencias e investigaciones” realizado por la Universidad Nacional de San Luis, en noviembre de 2020, con la participación de educadores y referentes de la Educación Popular de distintos países de Latinoamérica. Esta instancia de formación de posgrado fue realizada por la autora como parte del programa del Doctorado en Educación cuyo Plan de Tesis se titula “La visión neoliberal en educación. El montaje del Bono Educativo para la Educación Privada en San Luis” (Resolución 043/20), Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Referencias bibliográficas

ACNUR COMITÉ ESPAÑOL (2017). La torre de Babel: la leyenda bíblica. Recuperado de: <https://eacnur.org/>

APPLE, Michael (2002). *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

BORÓN, Atilio y otros (2020). *Diálogos sobre el futuro. Marx 200 años. Presente, pasado y futuro* (presentación virtual del libro). CLACSO.

BRAILOVSKY, Daniel (2019). *La escuela nueva y el pseudoescolanovismo de Mercado*. La Izquierda Diario. Recuperado de: www.izquierdadiario.es/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=129694.

----- (2018). Lo nuevo y lo tradicional en educación: una oposición engañosa, en *Revista Senderos Pedagógicos*, Nº 9, enero-diciembre, 161-176. Medellín: Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria.

BRENNER, Andrés (2019). *Innovación educativa: el neoliberalismo pedagógico político*. Contrahegemonía web. Apuntes sobre el socialismo desde abajo y poder popular. Recuperado de: <https://contrahegemoniaweb.com.ar/>

CAPUTO, Orlando y otros (2020). *Crítica marxista de la economía mundial en tiempos de coronavirus* (conversatorio virtual). CLACSO.

CAPUTO, Orlando y Galarce, Graciela (2019). *Economía Mundial, Estados Unidos: la eventual nueva crisis de la economía mundial*. Centro de Estudios sobre Transnacionalización (CETES), Grupo de Investigación “Crisis y Economía Mundial”, CLACSO.

CARCIONE, Carlos (2019). Estados Unidos-China: La tregua no aleja la perspectiva de un nuevo pico en la crisis de la economía mundial. <http://Rebelión.org>

COSSE, Gustavo (1999). El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina, en *Revista Propuesta Educativa*, Año 10, Nº20. Buenos Aires: FLACSO, 51-75.

FERNÁNDEZ, Maximiliano (2020a). *Hace 7 años que educan a sus hijos en la casa: “Los padres no se tienen que desesperar por la cuarentena”*. Infobae. Recuperado de: www.infobae.com

----- (2020b). *Desigualdad educativa: la UCA alertó de que los chicos pobres fueran los grandes perjudicados por el cierre de las escuelas*. Infobae. Recuperado de: www.infobae.com

FRIEDMAN, Milton (1955). The role of government in education (Chapter 9). Rutgers University Press. Recuperado de: <https://tedsf.org/wp-content/uploads/2019/01/The-Role-of-Government-in-Education.pdf>

FRIEDMAN, Milton y FRIEDMAN, Rose (1993). *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Planeta-Agostini.

----- (1984). *La tiranía del statu quo*. Barcelona: Editorial Ariel.

KRUGMAN, Paul (2020). COVID-19: la economía en coma inducido, según Paul Krugman, en *Revista Executive Excellence, la revista de liderazgo, la gestión y la toma de decisiones*, Nº 166, 22 a 25, Madrid: Editores Success Motivation.

RODRÍGUEZ SAÁ, Alberto (2016). *Escuelas Generativas*, documento gubernamental interno. Gobierno de la Provincia de San Luis: Argentina.

SANTE DI POL, Redi (1987). Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo, en *Revista de Educación*, Nº 283, 37-62. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Fuentes consultadas

AGENCIA NACIONAL DE NOTICIAS (2020). En el 2019 creció la matrícula en escuelas públicas mientras cayó en las privadas. Recuperado de: <https://www.telam.com.ar/>

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2007). *Escuelas de Gestión Social*, borrador para la discusión. República Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020). El Programa Progresar se extiende a alumnas y alumnos de escuelas privadas. Recuperado de: www.argentina.gob.ar

OTRAS VOCES EN EDUCACIÓN (2020). ONU: un tercio de los estudiantes no tuvo acceso a la educación on-line. Recuperado de: <https://otrasvoceseneducacion.org/>

ZABLOTSKY, Edgardo (2020) *Escuelas y COVID-19: la solución está en el Congreso, no en las aulas*. Buenos Aires: Revista Perfil. Recuperado de: www.perfil.com

Cita sugerida: QUIROGA, Martha Verónica (2023). "Las Pedagogías Alternativas en el contexto de las relaciones capitalistas actuales. Una nueva Torre de Babel" en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 20, 23-37. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 16 de abril de 2023

Aceptado: 15 de mayo de 2023