

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

PEDAGOGÍA I – Año 2020

FICHA DE CÁTEDRA

“Teorías pedagógicas: las perspectivas fundantes” (Parte II)

Perilli, Valeria; Garatte, Luciana; Todone, Virginia

La propuesta de estudiar las pedagogías que se desarrollaron principalmente en la primera mitad del S.XX tiene como propósito invitarlx a construir una mirada pedagógica sobre las direccionalidades que ha asumido la educación, los fundamentos que le dan sentido, su *politicidad*, en la etapa de consolidación y expansión de los Sistemas Educativos Nacionales. Importa a la Pedagogía –y a todo el colectivo docente o sujetxs interesadxs en los proyectos educativos- dilucidar a favor y en contra de qué intereses se orientan las prácticas de la educación y cuáles son los proyectos sociales-culturales con los que se compromete, sobre todo en relación a un *dispositivo* de construcción masiva de subjetividades, como es la escuela pública (Grinberg, Levy, 2009: 33). Dicho de otro modo, desde la pedagogía podemos construir herramientas de pensamiento para poder *darnos cuenta* las racionalidades que subyacen y atraviesan a distintos proyectos, discursos, políticas, prácticas educativas y escolares. Esta tarea es una de las funciones del campo pedagógico, en permanente disputa por el *sentido* de la educación, y también parte de sus responsabilidades, en tanto praxis que no tiene una posición meramente contemplativa de la realidad, sino comprometida con su mejoramiento.

Dicho esto, anunciamos que en esta segunda parte de la ficha de cátedra sobre las pedagogías fundacionales, les presentaremos a la Pedagogía Tecniciستا.

Pedagogía Tecniciستا

La pedagogía tecnicista es una perspectiva sobre la educación que propone una racionalidad economicista para analizar y conceptualizar la educación y proyectar e intervenir en los procesos educativos. También se conoce este enfoque como “pedagogía por objetivos” (Gimeno Sacristán, 1992). La educación desde esta racionalidad es considerada un servicio

e inversión antes que un bien y derecho social, y su análisis se realiza en términos del cálculo de costo sobre beneficio, estimando cuantitativamente la tasa de retorno como parámetro de rentabilidad.¹

Esta tendencia pedagógica surge a fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Estados Unidos, al calor del auge del establecimiento del modelo taylorista de producción fabril para el crecimiento económico del país norteamericano. En la primera mitad del siglo XX, gracias al perfeccionamiento de los procesos de producción, este país se erige como potencia económica mundial a partir de su desempeño en la segunda Guerra Mundial, principalmente, como economía proveedora de materiales bélicos (vestimenta militar, armamentos, elementos de oficinas militares, municiones, etc.) en grandes volúmenes (Hobsbawm, 1999: 52-56).

Los “Principios de la Administración Científica” que propone Frederick Taylor (1911) se basan en el análisis pormenorizado de cada una de las partes del proceso de trabajo de un obrero fabril, para determinar científicamente la manera más óptima y eficiente de ejecución, en términos de costo-beneficio, eliminando obstáculos como “tiempos muertos” de la tarea, lentitud y pereza del obrero, interferencias subjetivas o emocionales, etc. Este modelo significó, en su ejecución, aumento en el control sobre las etapas del proceso de la producción en serie y crecimiento exponencial del volumen de la misma. El promotor de la organización científica del trabajo nos dice:

“El principal propósito de la administración debiera consistir en asegurar el máximo de prosperidad al empleador, unido al máximo de prosperidad para cada empleado [...] el máximo de prosperidad para cada empleado significa no sólo salarios más altos [...] sino también el desarrollo de cada hombre a su estado de máxima eficiencia, de manera que pueda efectuar, en la forma más eficiente posible, el trabajo más apropiado a su capacidad natural” (Taylor, 1969: 19)

Algunas modificaciones que se plasmaron en los procesos productivos significaron el pasaje de una organización del trabajo por piezas a una organización por “tareas”, en las que el obrero u operario realizaba solo una pequeña parte del proceso. Así se logró la optimización del rendimiento del empleado ya que puede realizar mayor cantidad de tareas en menos tiempo (lo que significa menos costo de inversión). El sujeto-obrero pasó de ser el creador o artesano en su trabajo a ser una “parte” del engranaje (cinta de montaje) que puede ser intercambiado por otro obrero, sin que el proceso se modifique. La confianza está depositada en la perfectibilidad de la maquinaria de trabajo y no le cabe al operario de la misma modificar, reflexionar o intervenir en el proceso, más que para ejecutar su tarea.

¹ “Rentabilidad de la Educación” en Informe de la CEPAL titulado “Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia (1992)



Los principios centrales de esta organización son: división jerárquica del trabajo y de las responsabilidades (el científico piensa y crea la maquinaria y el proceso, el capataz o supervisor controla la correcta ejecución de la tarea, el operario ejecuta la tarea), cooperación entre dirección y obreros, estandarización del trabajo, distribución de recompensas o incentivos, control permanente de los procesos y su calidad. La formación del obrero se reduce a un entrenamiento en áreas específicas. (Taylor, 1969)

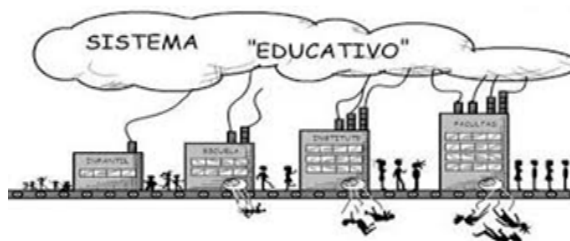
Los principios del taylorismo –pensados para la optimización de la producción fabril– cobran relevancia en el plano educativo ya que el modelo de éxito industrial que impulsa es tomado como esquema-patrón para pensar la organización y desarrollo del currículo escolar, en el marco del movimiento utilitarista en educación en Estados Unidos² (Gimeno Sacristán, 1992: 15, Palamidessi y Gvirtz, 2006: 56-60). Es decir, se asumen desde el campo educativo los parámetros de **eficiencia, eficacia y rentabilidad material** que emanan del modelo científico de producción para pensar el **currículo escolar como un sistema de producción de sujetos calificados**, poniendo a la educación y a los sistemas escolares al servicio de las **demandas y necesidades del sector económico de la sociedad**. Para ello se tiene a disposición un sistema científico que es, según sus autores, **neutro, racional, eficiente y “a prueba de profesores”**³ (Liston y Zeichner, 1990; Apple 1990, 2012; Pérez Gómez; 1994, Gimeno Sacristán, 1992, Giroux, 1990).

José Gimeno Sacristán (1992) nos propone un esquema de comparación entre la fábrica y la escuela, que plantea por ejemplo que –en esta traslación que se hace del modelo eficientista a la enseñanza– el niño/alumno sin modelar es semejante a la materia prima que ingresa a la fábrica, y que va a sufrir transformaciones en función de objetivos específicamente seleccionados; el producto que se pretende elaborar en la fábrica –cuyas características las establece el mercado– se compara con el modelo de sujeto adulto y calificado que el sistema escolar produce, en función a las demandas del mundo productivo; así como en la fábrica intervienen operarios y maquinarias para transformar la materia prima, en la escuela lo

² En un contexto de crecimiento de las industrias capitalistas y ante las demandas de obreros calificados para satisfacer las necesidades de la producción fabril, se pone en evidencia la obsolescencia del sistema educativo tradicional para formar a esos sujetos que se han de insertar en el campo de la producción. Es decir, la escuela –que es sostenida económicamente por la sociedad– debe devolver a ella beneficios en términos materiales, debe serle “útil” (Gimeno Sacristán, 1992: 14-15)

³ Apple, M (1987), “La estructura del currículum y la lógica del control técnico: resultados de la readaptación” en Educación y Poder, pp 162.

hacen los docentes y medios educativos para transformar al alumno; en la fábrica los investigadores y expertos estudian científicamente el proceso y las variables que intervienen, y para la educación lo hacen los especialistas que elaboran el currículo de manera prescriptiva y como patrón de acción; el énfasis se coloca en los **objetivos** (presentados en términos de modificación de la conducta y en base a indicadores observables y medibles), en la **planificación** pormenorizada para la concreción de esos objetivos, y en la **evaluación** de los resultados (de los productos y no de los procesos). Desde este enfoque la enseñanza se define como una cuidadosa secuenciación de operaciones que garantiza que el profesor “hará lo que se le indique” (Liston y Zeichner, 1990; Gimeno Sacristán, 1992); en la fábrica se somete el producto a normas de calidad (los buenos salen al mercado y los defectuosos se reutilizan si es rentable, o se desechan). En la escuela se somete al alumno a la evaluación estandarizada: los exitosos son apreciados por la sociedad y los que no superan la norma de calidad se recuperan –si hay tiempo y recursos– (Gimeno Sacristán, 1992: 19-21). Los **indicadores de éxito escolar** que determinan la calidad educativa son, por ejemplo: el tiempo necesario para cubrir una unidad de contenidos, el porcentaje de éxito en la escolarización, el número de alumnos que superan un nivel escolar determinado, etc. (Spauldin, citado por Callahan, en Gimeno Sacristán, 1992: 15-16).



Franklin Bobbit es uno de los referentes más destacados de esta teoría educativa. En su propuesta sobre la organización curricular subyace como base de sustentación teórica la psicología conductista, la ingeniería del comportamiento, la cibernética y el modelo de la organización científica del trabajo de Taylor. En un contexto histórico estadounidense en el que las fuerzas económicas, políticas y culturales intentan moldear los objetivos y formatos de la educación de masas de acuerdo con la visión materialista y tecnocrática del progreso, este autor plantea una respuesta conservadora ante los interrogantes sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación escolarizada: **formar al trabajador especializado que la industria demanda, enseñando las habilidades básicas y las competencias que requiere el mundo del trabajo**. Respecto a cuáles deben ser las fuentes principales de conocimiento a ser enseñado, establece que serán las disciplinas científicas y los saberes profesionales del mundo ocupacional adulto. En el centro de la enseñanza deben colocarse los saberes objetivos del conocimiento organizado y no las percepciones y las experiencias subjetivas de niños y jóvenes. En términos sociales el fin último de la educación debe ser, según Bobbit, adaptar a los niños y jóvenes a la sociedad tal como ella existe, según parámetros de eficiencia, es decir, prepararlos para adecuarse y responder a las exigencias del mundo de la economía y colaborar para que este sea cada vez más productivo. (Tadeu da Silva, 1999: 9; Gvirtz y Palamidessi, 2006: 56-57).

Otro de los autores representativos del enfoque tecnicista, cuyos aportes destacan también en el área de las teorías del currículum, es **Ralph Tyler**, quien continúa con los postulados de Bobbit pero intentando superar la visión del currículum como simplemente un texto que detalla fines, temas y objetivos (Palamidessi y Gvirtz: 57). El autor propone un modelo basado en el análisis de 4 interrogantes básicos: “1) ¿qué fines desea alcanzar la escuela?; 2) de todas las experiencias que pueden brindarse ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?; 3) ¿cómo se pueden alcanzar de manera eficaz esas experiencias? Y 4) ¿Cómo podemos comprobar que se han alcanzado los objetivos propuestos?” (Tyler, 1986:2). A partir de esos puntos, Tyler propone un procedimiento integrado para el diseño del currículum (y la acción de los educadores/as). Este modelo consiste en seguir los siguientes pasos: estudiar las fuentes desde las que emanan los fines de la educación: el sujeto de la educación, la vida exterior a la escuela, el contenido de las asignaturas o disciplinas científicas; luego a partir de esta selección de fines, se deben elegir minuciosamente los objetivos y las experiencias concretas que deberán desarrollarse para llevarlos a cabo. Por último se asigna un lugar importante a la evaluación del proceso y la comprobación del alcance de los objetivos. Entonces el diseño del currículum no incluiría solo la lista de temas y objetivos de la enseñanza, sino que también resulta un esquema para **programar la acción de los/as educadores/as, cuyas decisiones quedarían subordinadas a las metas fijadas en términos de objetivos (específicos, evaluables, conductuales)**. Elx maestrx o profesxr cumple la función de desarrolladxr o aplicadxr fiel y efectivo de lo que lxs planificadorxs diseñaron. El proceso educativo se vuelve objetivo y operacional y se **enlazan los fines de la educación con las demandas y necesidades de los sectores preponderantes de la sociedad** que –en el contexto en el que se desarrollan estas ideas- provienen del sector de la economía.

Si tomamos como clave de análisis la relación entre la sociedad y la educación, y las funciones sociales de la escuela que se desprenden de esa relación, podemos comentar los aportes que nos trae Saviani (1983) quien coloca al Tecnicismo en el grupo de pedagogías que están lejos de problematizar las complejas relaciones de poder y dominación que se generan entre los sistemas de producción capitalistas y la escuela. Por el contrario, sostiene la definición de la sociedad como organismo integrado, armonioso, en el que cada sujetx ocupa un lugar y cumple una función (una especie de destino), solapando o invisibilizando las relaciones de explotación, la desigualdad, la injusticia social, etc. Desde esta concepción, los problemas sociales –como los mencionados antes- son consecuencia del deficiente desempeño del individuo: falta de dedicación, poca inteligencia, poco apoyo de su entorno, etc. Y la educación aquí aparece como la panacea que resuelve los problemas que afectan al individuo. La educación es así “igualadora” (Saviani: 1983). Con más educación se resolverán los problemas de la desigualdad social, según la interpretación que hacen estas perspectivas que él denomina “no críticas” y en cuyo ámbito también coloca a la Pedagogía Tradicional y a la Escuela Nueva.

Respecto a la pedagogía tecnicista en particular, el autor plantea que “*a partir del presupuesto de neutralidad científica e inspirada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, esa pedagogía propone el reordenamiento del proceso educativo de manera de tornarlo objetivo y operacional. De modo semejante a lo que ocurrió con el trabajo fabril, se pretende la objetivación del trabajo pedagógico*” (Saviani, 1983:5). Las dimensiones subjetivas del proceso son consideradas interferencias que podrían poner en peligro su equilibrio, por lo que deben ser eliminadas. Lxs sujetxs que participan en la situación educativa –tanto educadorxs como alumnxs- ocupan un lugar secundario y pasivo: deben adaptarse al proceso diseñado por elx expertx o ingenierx de la educación; proceso que está centrado en el **establecimiento de objetivos específicos operacionales, la aplicación de las técnicas y medios de enseñanza más adecuados y la comprobación sistemática del aprendizaje** de lxs alumnxs en términos de cambios de conducta observables, mediante la evaluación.

Respecto a la función que esta perspectiva le asigna alx educadrx, es la de técnicx, “experto en hacer”. Desde la perspectiva crítica de Giroux (1990), en el tecnicismo el docente ve debilitada y devaluada su labor profesional ya que cumple una función aparentemente neutra, aplicacionista, y debe participar de procesos de reforma educativa en los que no ha tenido incidencia alguna (Giroux, 1990;). Se da según el autor “*la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas.*” (Giroux 1990:172). Respecto a los programas de formación de lxs docentes, dentro de esta lógica instrumental, el énfasis se coloca en el dominio de áreas de asignatura y de métodos de enseñanza.

“[...] la formación de los profesores esconde una metáfora de “producción”, una visión de la enseñanza como una “ciencia aplicada” y una visión del profesor como, ante todo, un “ejecutor” de las leyes y principios del aprendizaje efectivo. [...] lo que tienen que dominar es de un alcance limitado (por ejemplo, un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y las habilidades de enseñanza) y está plenamente determinado de antemano por otros, a menudo basándose en la investigación sobre la efectividad de los enseñantes. El futuro profesor es contemplado ante todo como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación”. (Zeichner, citado en Giroux, 1990: 173)

Lo que se neutraliza en la formación en esta *pedagogía gestionaria* (Giroux 1990) es la dimensión reflexiva, crítica, ética - política y pedagógica de las cuestiones educativas, tornándola un asunto técnico y políticamente aséptico.



Resignificación de la racionalidad economicista en educación en Latinoamérica: los años 1960 - 1980.

En el periodo que va de 1960 a 1980 aproximadamente, se da lo que Nassif ha denominado un “*cambio de frentes*” signado, entre otros aspectos, por la creciente actitud crítica que involucra intensamente a la sociedad y la educación en América Latina y por la polarización de posiciones respecto a la interpretación de las grandes desigualdades y conflictos sociales que surgen en la región. Lo que sucede en nuestro territorio participa de un movimiento más amplio que se está dando en este periodo en casi todo el mundo⁴, pero que adquiere localmente rasgos singulares.



Desde el campo de la educación la corriente pedagógica crítica fue pregnando y orientando la discusión y el desarrollo de la investigación hacia otras direcciones, y enlazando estas nuevas tendencias con las viejas, y con algunas “nuevas envejecidas”. Esto configuró un cuerpo histórico que se ha considerado típico de la época en el desarrollo pedagógico de la región (Nassif, 1984:53).

Estos nuevos frentes antes señalados tienen que ver, desde una concepción totalizadora, con dos perspectivas que se polarizaron respecto a las ideas de desarrollo o cambio y sus correlaciones pedagógicas. Como lo señala Nassif:

“Pedagógicamente hablando, no es lo mismo montar la teoría y la práctica educativa sobre la ideas del ‘subdesarrollo’ –como la expresión de un estadio superable en una línea recta en cuyo extremo se encuentra el ‘desarrollo’- que trabajar con la noción de ‘dependencia’ en tanto manifestación histórica concreta del subdesarrollo de los países ‘periféricos’” (Nassif, 1984:54)

⁴ Se menciona algunos de los hechos más salientes de este periodo, en plena Guerra Fría: Revolución Cubana (1959), movimientos de protesta de comunidades negras, feministas, anti bélicos, Mayo Francés, proceso de descolonización de países de África, movimientos revolucionarios de liberación en América Latina, consolidación de la corriente de la Teología de la Liberación, etc..

Aquí el modelo de *desarrollo* dominante es el de los países hegemónicos (modelo industrial capitalista, moderno, tecnológico, eficiente en la administración de sus recursos, etc.), y el de *subdesarrollo* aparece como una *carencia* en relación al modelo exógeno. En esta segunda categoría se ubican –según el criterio de los primeros- los países del llamado “tercer mundo”, entre los que se cuenta los que integran Latinoamérica.

Entonces el impacto de la corriente pedagógica tecnicista -o pedagogía de la dependencia o pedagogía desarrollista, (Nassif, 1984)- en nuestra región y provenientes del primer mundo, se dio en combinación con estas concepciones del progreso social y económico enlazadas con las ideas sobre el *desarrollo*, orientado hacia el modelo de vida capitalista. Estas concepciones no son producto de decisiones soberanas y autónomas de las naciones latinoamericanas, ni tienen que ver con sus idiosincrasias y su matriz histórica, sino que fueron ingresando en las políticas de Estado y en el consenso social a partir de un trabajo sistemático por parte de –principalmente- Estados Unidos, orientado a imponer en el “tercer mundo” un modelo económico, político, social y cultural cuyos beneficios son principalmente aprovechados por ellos mismos (Nassif,1984; Puiggrós, 2015; Gentili, 1996, Torres, 2001)

De este modo lo señala Puiggrós:

“Los norteamericanos consideraron su éxito en el progreso capitalista como un indicador de la capacidad innata de evolución y le otorgaron a los obstáculos un carácter circunstancial. Pero adjudicaron a los pueblos atrasados la carencia de condiciones morales, culturales y raciales para conseguir, por sí mismos, el pasaje del estado de subdesarrollo hacia sociedades modernas, tecnocratizadas y democráticas. Esta teoría fue asumida en las décadas de los 50-60 [...] por los organismos internacionales [...]” (Puiggrós, 2015: 103)

Uno de los hechos históricos que refleja estos postulados –y facilita la penetración de la racionalidad tecnicista en educación-, es la firma del acuerdo denominado “Alianza para el Progreso” (ALPRO, Punta del Este, 1962), a la que adhieren los países de América Latina y el Caribe, excepto Cuba⁵, cuyo proceso revolucionario consolidado se erige como uno de los principales enemigos del modelo⁶.

La concepción que subyace e impulsa esta estrategia política, económica, social y cultural es la del retraso, rezago o sub-desarrollo de los países latinoamericanos y los factores principales del mismo serían la carencia de capital, de tecnología y de educación, elementos

⁵ Ernesto “Che” Guevara, que asiste como representante de Cuba a la reunión de países en Punta del Este, pronuncia un discurso en el que argumenta las razones por las que su país no firmará el acuerdo. A este pronunciamiento se lo conoce como “Las profecías del Che”, puede verse en <http://www.lr21.com.uy/mundo/18600-la-alianza-para-el-progreso-y-las-profecias-del-che> o en <https://www.youtube.com/watch?v=V-BqJ-ObQ5I>

⁶ El tema del lugar que ocupa Cuba como motivo principal en la configuración de políticas estratégicas por parte de EEUU para aplacar el avance del comunismo revolucionario en América Latina, está ampliamente documentado por investigadores de diversas áreas científicas.

que en los países desarrollados se manifiestan como “cualidades intrínsecas” (Puiggrós, 2015: 104-105).⁷

Los principales programas de la ALPRO⁸ se orientan en líneas generales a inyectar grandes cantidades de recursos económicos a los sistemas sociales y políticos de los países retrasados para que puedan desarrollar **reformas modernizantes**, diseñadas por los países del Primer Mundo. Además de los préstamos monetarios se cuenta con la asistencia técnica necesaria para la implementación de las medidas. Este desarrollo capitalista (dependiente, expansionista) debe ser dirigido por un bloque político ideológico (todos los países de América) y hegemonizado por Estados Unidos (Puiggrós, 2015: 111). Asimismo se debe luchar contra todo movimiento o bloque alternativo que atente contra los intereses de los países de la región, según se plantea en el proyecto.⁹ El principal obstáculo de esta modernización es el comunismo.

La reforma económico-social que se impulsa desde ALPRO se asienta en la **formación técnica, social e ideológica de los Recursos Humanos**, sin los cuales no puede llevarse a cabo la misma. Se apunta entonces a generar en la población un consenso respecto a la importancia de colaborar con el proceso de reforma. Para ello la educación, la escuela y los/as maestros/as tendrán asignado un rol importante, así como los medios de comunicación. “[...] *la instrucción de carácter general y la formación de talentos, constituye la inversión a más largo plazo que puede hacerse con vistas al porvenir de cualquier Nación*” (Dean Rusk, en Eisenhower, 1962, citado por Puiggrós, 2015:111).¹⁰

⁷ Esta Alianza se propone en un contexto latinoamericano de grave inestabilidad social producto del deterioro económico que se arrastra de la década anterior, y tiene como antecedente la Operación Panamericana impulsada por Brasil. Los Organismos Internacionales que se asocian a este pacto se transforman en los vehículos y prescriptores de la implementación de las reformas que la Alianza propone. Algunos de ellos son: Organización de los Estados Americanos (OEA), Consejo Interamericano Económico y Social (CIES), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), Comisión Económica para América Latina (CEPAL), etc.(Puiggrós, 2015: 110).

⁸ Algunos de los más salientes programas de la ALPRO fueron: Alimentos para la Paz, Operación Niños; Voluntarios para la Paz; Banco de Exportación e Importación (Puiggrós, 2015: 110-111),

⁹ Algunos de los ejes centrales de esta propuesta son por ejemplo la construcción de una “buena conducción del gobierno” que redunde en la gestión administrativa eficiente de los recursos del Estado. Esta gestión será orientada por los organismos internacionales de préstamo; asimismo es fundamental para el programa la integración económica latinoamericana, conducida por los dirigentes del modelo que –ya está comprobado- es exitoso. Cabe mencionar que en la práctica las medidas de apertura de las economías y la flexibilización de las condiciones del intercambio económico internacional que se recomiendan para Latinoamérica, se contraponen con las medidas proteccionistas de los mercados que efectivamente implementan los países – modelo.

¹⁰ Como ejemplo cabe citar dos fragmentos del documento de la Alianza para el Progreso:

“Señalar a los gobiernos y a los educadores la necesidad de que los centros de enseñanza contribuyan a divulgar el proceso de desarrollo económico y social que va a inspirarse en la Alianza para el Progreso, y dotar a esos centros de los medios indispensables.”

[...]

“Formular un llamamiento a la opinión pública del continente y muy en particular a los sindicatos, organizaciones gremiales y asociaciones estudiantiles a fin de que se compenetren en las proyecciones sociales de la Alianza para el Progreso y participen activamente en la divulgación de sus objetivos y ejercicios de su programa.”

Modernizar la sociedad requiere modernizar la educación y de este modo Latinoamérica entra en el proceso de desarrollo por la senda de la “tecnología educativa” que permitiría modernizar tanto los sistemas como los procesos educativos. “*Se da prioridad a los medios por encima de las cuestiones de fondo de la educación que, al plantearse lleva irremediablemente a su relación con las estructuras concretas, que precisamente es el problema que los desarrollismos eluden*” (Nassif, 1984: 57).

En Latinoamérica el proceso tecnicista se acentuó y profundizó -en su faz operacional, sistemática y conservadora y en todos los componentes de la situación educativa- en el transcurso de las **dictaduras cívico militares** que se desarrollaron en este período (Garatte y García Clúa, 2014; Silber, 2011), que fueron las estrategias más duras que gestionó el Imperio para consolidar su proyecto de “desarrollo” y dominación de nuestra región.

Los años '90 y el embate neoliberal en educación.

Neoconservadores y neoliberales¹¹, nucleados en torno al FMI, el Banco Mundial y el departamento de estado de EEUU, confluyen y acuerdan un conjunto de políticas destinadas a los países “en desarrollo”. Estas medidas se dieron a conocer en 1989 con el nombre de *Consenso de Washington*.

En materia educativa ambos sectores acuerdan en que se debe traspasar el sistema de educación pública a la órbita privada, achicar el gasto en materia de educación (menos docentes que sean más eficientes) y que el estado conserve su función ordenadora –y represora- para garantizar el orden moral público (Puiggrós, 2015: 218; Puiggrós, 2017: 229-248).

Las principales propuestas de este *bloque de poder* –que combina los negocios de la “nueva derecha” con los intelectuales conservadores- son:

- Implementación de programas de elección de escuela (bonos o créditos a través de impuestos). Incentivación de la competencia entre instituciones y proyectos pedagógicos para elevar el nivel de la calidad educativa.
- Establecimiento de estándares de excelencia.
- Ataque a las escuelas públicas (con la previa construcción de la idea de crisis: obsolescencia, burocratización, ineficiencia, etc.).
- Inclusión de las necesidades de las empresas en los objetivos de la educación (Pini M. y Anderson G, citado por Puiggrós, 2015: 218-219).

¹¹ Según Adriana Puiggrós, a pesar de que los neoliberales enfatizan los valores del mercado y los neoconservadores los valores tradicionales, ambos responsabilizan a las escuelas de la mayor parte de los problemas de la sociedad (Puiggrós, 2015: 118).

Se introduce así una política educativa *de mercado*, que en nuestro país se ve reflejado en la reforma educativa que se encarna en la Ley Federal de Educación.¹² Las medidas reformistas que se desprenden de la Ley tuvieron nefastas consecuencias en la dimensión pedagógica y de la calidad del sistema educativo y de la enseñanza (Ctera, 2004).

Asimismo se ve nuevamente acentuada la **visión economicista de la educación** que impone el mercado, **colocando al sujeto en formación en el lugar del recurso humano que esa área necesita**. Queda subordinado a ello cualquier otra dimensión humana que pudiera ser objeto de desarrollo a través de la educación y se le asigna al pedagogo y al docente un lugar particular en la **gestión o administración del proceso pedagógico**, en un sentido técnico.

Se desprende de aquí que, al analizar este contexto político, económico y cultural¹³ es preciso –para construir una mirada pedagógica desde una perspectiva histórica– visitar, reconstruir y re conceptualizar las líneas de continuidad que unen al neoliberalismo educativo con el tecnicismo pedagógico, en relación a las concepciones sobre la educación, la formación del hombre, las funciones sociales que se le asignan a la escuela pública, la intervención en la práctica educativa y el rol que se le otorga a los/as educadores/as.

Continuidades y rupturas de la visión economicista y tecnocrática de la educación en la actualidad.

El contexto educativo que vivimos en los últimos años nos ofrece algunos elementos concretos para el análisis de las líneas de continuidad que pueden existir entre el pensamiento tecnicista ligado al taylorismo, su resignificación en los años 60-80 en Latinoamérica a partir de la ALPRO y el neo-tecnicismo que emana de las políticas neoliberales de la década del '90 (Silber, 2009).

¹² Algunos de los puntos centrales de la reforma educativa que propone la LFE son:

- Modificación de la estructura de organización de los distintos niveles educativos.
- Transferencia de las escuelas –y su financiamiento– de la órbita estatal nacional a la provincial. Descentralización del sistema educativo.
- Adjudicación de mayor autonomía a las instituciones educativas en las decisiones a tomar en torno a los contenidos de enseñanza (a partir de un currículo que plantea un núcleo mínimo de contenidos por área disciplinar pero que es no prescriptivo, sino “abierto”).
- Desinversión en la educación pública, flexibilización para los requerimientos a emprendimientos educativos de gestión privada.
- Abandono de áreas estratégicas para el desarrollo, como la educación técnico-profesional. Al mismo tiempo se conecta –desde el discurso– la función social de la escuela con la preparación para el mundo del trabajo (sin especificar para qué tipo de trabajo).
- Entrada en los circuitos de evaluación estandarizada, a nivel provincial y nacional.

¹³ En paralelo a las políticas neoliberales del sector educativo (pautadas por el Consenso de Washington) se fueron implementando otras en el área de la salud pública, la previsión social, los servicios públicos, etc. que en combinación generaron un contexto grave de crisis social, política, económica y cultural. A grandes rasgos estas reformas tienen que ver con el achicamiento del Estado en materia de gasto público (principalmente afectando a las áreas de salud, educación y jubilaciones) consecuencia de las políticas llamadas de “ajuste”, la privatización de las empresas estatales (para que ese Estado fuera más eficiente y menos burocrático), la liberalización de los mercados, la flexibilización laboral para favorecer las inversiones extranjeras, etc.

Esos elementos tienen que ver con políticas públicas que se implementaron y que –si bien no requirieron la reforma de la Ley Nacional de Educación- se pudo vislumbrar elementos que nos permitirían identificar un paradigma contrario al que se establece en esta Ley. Ejemplo de ello son los Operativos “Aprender” y “Enseñar, que son dispositivos de evaluación estandarizada a nivel nacional de los/as estudiantes, futuros/as maestros, docentes y directivos de las instituciones educativas; el desfinanciamiento de áreas socioeducativas y del Instituto Nacional de Formación Docente, el cambio de perspectiva y contenido en relación a la formación docente, el ingreso de organizaciones civiles (ONG, Fundaciones, Empresas Privadas globales, etc.) a las escuelas, en ámbitos de decisiones de política educativa como en espacios institucionales y de la enseñanza y aprendizaje¹⁴, etc. Según pedagogos/as y analistas educativos, estas políticas –que se encuadran dentro del denominado “Plan Maestro”- siguieron las líneas que en materia educativa desarrollan y prescriben los organismos internacionales de crédito (BM, FMI, BID)¹⁵ y que se intentan nuevamente imponer, de la mano de políticas de achicamiento del estado, recorte del gasto público, demonización del colectivo docente organizado, etc.

Es oportuno analizar, desde una mirada pedagógica problematizadora, cuáles son las concepciones sobre la educación que se desprenden del eje de las pedagogías tecnicistas, y de qué modos se reconfiguran y “reciclan” los sentidos en disputa en el terreno de la educación, en diálogo permanente con su contexto histórico.

Bibliografía

Apple, M (1987), “La estructura del curriculum y la lógica del control técnico: resultados de la readaptación” apartado: Aceptar el control técnico, en Educación y Poder, Barcelona, Paidós, pp 162.

Apple Michael (2012), Marcar la diferencia; neoliberalismo, liberalismo, neoconservadurismo y política de reforma educacional”, en Poder, conocimiento y reforma educacional, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp 83-125.

Bruns B., Luque J. (2014), Profesores Excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, Washington DC, Grupo Banco Mundial.

Coraggio, José Luis (1994) Educación y modelo de desarrollo. Introducción: el peso del Banco Mundial en la política educativa, ponencia presentada en “Seminario internacional sobre Políticas Educativas en América Latina, organizado por el Consejo de Educación de Adultos de América

¹⁴ Puiggros, A. (2017) No es sólo contra los docentes, es contra la escuela Edición, nota de opinión publicada el 17 de julio de 2017 en diario El país y Puiggros, A. (2017) La desprofesionalización es uno de los objetivos fuertes, disponible en <http://aulaabierta.unahur.edu.ar/puiggros-la-desprofesionalizacion-es-uno-de-los-objetivos-fuertes/>

¹⁵ Bruns B., Luque J. (2014), Profesores Excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, Washington DC, Grupo Banco Mundial. En este documento el BM realiza un diagnóstico de la situación educativa y profesoral (en función de los “resultados” de las instituciones educativas públicas) y plantea una serie de prescripciones sobre en qué sector recortar recursos y en cuáles invertir, para tornar a las escuelas en espacios eficientes.

latina (CEAAL) y el Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE); en Santiago de Chile, 5-6 Diciembre de 1994. Publicado en: Políticas educativas en América Latina, TAREA-CEAAL, Lima, 1995.

Garatte, L. y García Clúa, M. N. (2014) "Trayectorias académicas y tendencias en la formación pedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación entre 1975 y 1984." En Paso, M ; Elias ,M. E. y Barcia, M (coord) Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores: historia, teoría y políticas en la Universidad Nacional de La Plata y en la Provincia de Buenos Aires . La Plata, Al Margen, 2014. ISBN 978-987-618-214-0.

Gentili, Pablo (1996) El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, disponible en <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>

Gimeno Sacristán, José (1992) "El 'culto a la eficiencia' y la pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico", en La pedagogía por objetivos, Madrid, Morata, pp.14-26.

Gimeno Sacristán, José (1992) "El afianzamiento de la pedagogía por objetivos", en La pedagogía por objetivos, Madrid, Morata, pp.27-38.

Giroux, Henry (1990) "Los profesores como intelectuales transformativos", en Giroux, Henry Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Paidós, pp 170 – 178.

Hobsbawm, Eric (1999) "La época de la guerra total" en Historia del siglo XX, Buenos Aires, Editorial Critica, pp 52 – 56.

Liston Daniel y Zeichner Kennet (1990) "Las tradiciones de la reforma de la formación del profesorado en Estados Unidos. La tradición de la eficiencia social, en Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización, Madrid, Morata, pp 39-45.

Nassif, Ricardo (1984) "Tendencias pedagógicas en América Latina" en Nassif, Ricardo, Rama, Germán W. y Tedesco, Juan Carlos: El sistema educativo en América Latina. Bs. As. Kapeluz, 1984, pp. 53-102.

Palamidessi Mariano y Gvirez Silvina (2006), "La escuela siempre enseña, Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el curriculum," en El ABC de la tarea docente. Curriculum y enseñanza, Buenos Aires, Aique. Pp 49 – 78.

Pérez Gómez, Ángel (1994), "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas" en Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, pp 402 – 404.

Puiggrós, Adriana (2015) "Desarrollismo y educación", en Imperialismo y educación en América Latina, Buenos Aires, Colihue, 103-239.

Puiggrós, Adriana (2017) "Caminos del Capitalismo" en Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado, Buenos Aires, Colihue. Pp 229- 248.

Silber, Julia (2009) "Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina". En Grinberg, Silvia; Roldán, Sandra; Cestare, Mariela (comps) Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. Buenos Aires, LEA Ediciones, pp 185-194.

Tadeu da Silva, Tomaz (1999) “Nacen ‘los estudios sobre currículo’: las teorías tradicionales”, en Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Auténtica Editorial. Belo Horizonte, pp 8 – 12.

Taylor, Frederick W. (1969) “Fundamentos de la Administración Científica” en Principios de la administración científica, Buenos Aires, El Ateneo, pp. 11-31.

Tyler, W. Ralph (1973) “Qué fines desea alcanzar la escuela” en Principios básicos del currículum. Buenos Aires, Troquel, 1973, pp. 9-64. Disponible el 8 de julio de 2012 en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf

Torres, Carlos A. (2001) “Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte”, en Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI, Buenos Aires, CLACSO, pp. 23-34. Disponible en: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/educa/catedras/educacion1/sitio/sitio/torres.pdf>

Documentos:

Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia (1992), documento publicado en el Capítulo I del libro del mismo nombre, editado por Ernesto Cohen, funcionario de la División de Desarrollo Social, CEPAL, publicado en edición conjunta de CEPAL/OEA y Ediciones SUR, bajo la Colección Estudios Sociales.

El programa de la Alianza para el Progreso (1961), Dirección General del Presupuesto, Biblioteca. Ministerio de Hacienda y Crédito Público de Colombia.

Informe “Consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos” (2004) elaborado por la Secretaría de Educación y Estadística del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la república argentina (CTERA-CTA).

Ley Federal de Educación N° 24.195.

Ley de Educación Nacional N° 26.206.