

¿UN MANUAL PARA LA IZQUIERDA? PROPUESTA DE UN MARCO CONCEPTUAL PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA IZQUIERDA EN AMÉRICA LATINA*

Guy Burton

INTRODUCCIÓN

¿Cómo podría ser entendida la política educacional de la Izquierda hoy en día? ¿En qué sentido su enfoque hacia la educación difiere del de la Derecha? Preguntas de este tipo cobraron cada vez mayor importancia en América Latina durante el período de elecciones de 2005-2006 y en los años siguientes, cuando varios países eligieron o re-eligieron gobiernos de izquierda, entre ellos Brasil, Chile, Venezuela, Bolivia, Nicaragua y Ecuador.

Sin embargo, la mayor parte de la discusión sobre la Izquierda se ha centrado en las formas políticas y los modelos económicos perseguidos por estos gobiernos (véase Ellner, 2004; Harnecker, 2005; Petras, 2005; Castañeda, 2005). Como resultado de ello a veces se ha descuidado el análisis de su enfoque hacia las políticas sociales y la educación en particular, lo que es lamentable especialmente teniendo en cuenta el papel de la educación como el medio a través del cual se transmiten los valores, el conocimiento y las creencias sociales, y también el control social (véase Carnoy y Samoff, 1990; Kivinen y Rinne, 2000). El papel del estado –y el grupo político que lo controla–, por lo tanto, de importancia para dar sentido a la política educacional: su uso del poder, incluidas sus relaciones con otros grupos sociales, políticos y económicos, se encuentra en el centro del debate acerca de la educación y cómo debería estructurarse (Apple, 2003; Popkewitz, 2000; Torres 1999).

Con el propósito de dar sentido a la política educacional, este artículo presenta un marco conceptual mediante el cual las directrices de la política educacional de estos gobiernos de izquierda en América Latina puedan ser comprendidas y también ubicadas tentativamente en este marco. En particular esto implica definir la educación de izquierda o *progresista* y las variaciones que existen entre sus versiones *profunda* y *superficial*, tanto a un nivel abstracto como en términos prácticos. Esto se logra de la siguiente manera:

* Este artículo fue traducido del inglés al español por María Eleonora Ramos Vera.

primero se identifican los principales rasgos sociales e ideológicos que distinguen a la Izquierda de la Derecha, junto con la asociación de la Izquierda a una educación progresista y su referente particular en el contexto latinoamericano, cuando el socialismo era el principal desafío de la Derecha, el de las revoluciones de Cuba y Nicaragua; segundo, se analizan los cambios hacia la Izquierda y la Derecha a la luz de los cambios sociales, políticos y económicos de los años 70 y 80 que debilitaron el modelo cubano como el principal referente de izquierda (dada su mayor duración comparado con el modelo de los sandinistas) y alentaron el surgimiento de una educación neo-conservadora y neo-liberal, de Derecha. La tercera sección considera la respuesta de la Izquierda a la Nueva Derecha en los años 90. Esta incluye la declinación de la dicotomía socialismo-capitalismo como la principal característica de la división Izquierda-Derecha y el énfasis en la distinción más flexible de Bobbio entre igualdad y diferencia como los puntos de referencia. Luego se examinan las diferentes ramas de la Izquierda que han surgido desde 1980, particularmente sus orígenes sociales y la manera en que elaboran las políticas. Estas características son posteriormente aplicadas a sus enfoques educacionales para mapear tentativamente sus posiciones a lo largo del continuo progresista actualizado.

La Izquierda y la Derecha: Educación conservadora y progresista

Durante la mayor parte del siglo pasado, la Izquierda y la Derecha políticas se identificaban principalmente por su apoyo o su oposición al capitalismo. Sociológicamente, la Derecha tendía a ser asociada con las clases dominantes que controlaban los medios de producción y coerción. Ideológicamente esto estimulaba el compromiso con el statu quo o el conservadurismo (Miliband, 1982; Miliband, 1989; Scruton, 2001). En América Latina, el enfoque educacional de la Derecha fue más evidente en los regímenes conservadores (tanto militares como civiles) que llegaron al poder en los 60 y 70 en toda la región. Su objetivo era desarrollar una mano de obra que fuera capaz de satisfacer las demandas de la industrialización, particularmente en el sector manufacturero (Cowan, 1997), lo cual requería de una expansión en el acceso a la educación, a pesar de que estos regímenes tendieron a discriminar en contra de la clase trabajadora y a favor de la clase media. El gasto social sufrió un sesgo hacia los seguidores de clase media en la medida que los incrementos en el gasto de asistencia social se dirigieron principalmente en esta dirección para asegurar la legitimidad política. En educación esto significó que proporcionalmente se asignaron más fondos para la educación superior que para los niveles básico y medio. Al mismo tiempo los modelos eran represivos en su enfoque, de manera más obvia en los regímenes militares del cono sur donde se expulsaba a los profesores y alumnos que desafiaban la postura del gobierno (Brint,

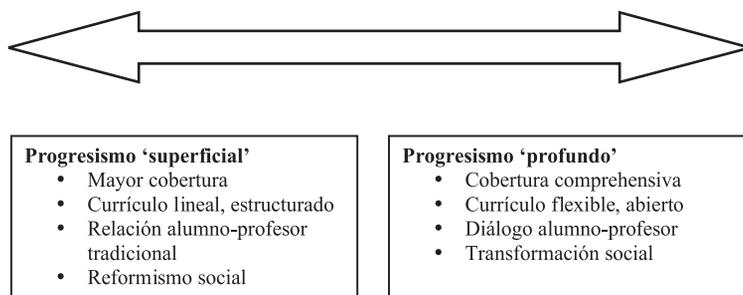
2006); también fue evidente en la represión contra los estudiantes en otros regímenes no militares, como el de México en 1968. Con el fin de lograr, entonces, un mayor acceso a la educación, la Derecha confió en el sector privado para que éste respondiera a la creciente demanda de mayor educación en los niveles básico, medio y superior, reforzando de esta manera sus vínculos con las clases dominantes. El resultado de tales políticas, sin embargo, fue de poco valor y mérito cuestionable (Brock, 1985): las prestaciones privadas en educación en gran medida carecieron de una regulación y el énfasis en la expansión de la cobertura se llevó a cabo a expensas de la calidad.

En contraposición al sesgo de la Derecha hacia la elite, la Izquierda tiende a ser identificada con las clases inferiores. Como resultado presenta una predisposición a desafiar el sistema imperante, en una lucha entre “los ricos y los pobres” (Miliband, 1989: 14-15). Esto ubica a la Izquierda en una posición ideológica diferente a la de la Derecha, con el logro de la transformación social y económica a través de la movilidad social, la deliberación, la participación, la no-discriminación y la no-represión. En el ámbito de la educación esto se denominó *progresismo* con énfasis en conceptos como la expansión del sistema escolar a través de un mayor acceso para todos los ciudadanos, derecho a diferentes formas de educación y ayuda positiva a los grupos en condiciones económicas y sociales muy bajas (Dewey, 2007; Guttman, 2007; Kivinen y Rinne, 2000: 1741; Whitty, 1997; Trowler, 1998).

Sin embargo, el compromiso de la Izquierda con la educación progresista no significa que lo abarca todo. En vez de ser considerada como una política educacional que decide entre *una u otra* opción, la educación progresista puede verse como un continuo entre una versión *superficial* y una *profunda* (Fig. 1). En su forma más superficial, se pueden observar metas más modestas como aquellos “proyectos orientados a aumentar la atención o las oportunidades para una gran cantidad de personas” (Nuttal 2004: 53-54). En este sentido la versión más superficial está a sólo un paso de la Derecha, la cual se limitó a buscar un incremento del acceso. Por el contrario, una versión de educación progresista más profunda –y mas fácil de identificar como izquierdista– enfatiza la noción de un proceso centrado en el alumno por sobre cualquier enfoque de arriba hacia abajo (Sarup, 1982). Esto se refleja muy claramente en la obra de Freire (1978, 1985), donde el autor distingue entre la educación como un “proceso bancario” (superficial) y como un diálogo (profundo). La educación *bancaria* implica profesores que *depositan* información en los estudiantes mientras se mantiene la estructura de poder que se da entre los dos dentro de la sala de clases y entre clase dominante y subordinada fuera del aula. Esto se contrasta con una alternativa libertaria en la cual la diferencia entre profesor y alumno se difumina a medida que ambos

se involucran en un proceso colaborativo de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Figura 1: Educación progresista



Con el socialismo como el primordial reto ideológico en la región hasta los años 80, los dos principales ejemplos de educación progresista en América Latina fueron el cubano y en menor medida el de Nicaragua. El grado en que sus enfoques fueron profundos o superficiales varió. Se puede argumentar que ambos gobiernos eran progresistas profundos en su propósito de estatuir una transformación sistemática de la sociedad a través de la educación. Esto era evidente en el gobierno cubano que se hacía eco del modelo soviético de acción colectiva y de la construcción de una nueva moral socialista. La educación básica se constituyó en un derecho universal y tanto la educación básica como la superior eran provistas completamente por el estado. En 1961 se implementó una campaña de alfabetización que alcanzó a cerca de un millón de habitantes y se centró en gran parte en la educación de las áreas rurales (generalmente pasada por alto en el resto de América Latina en ese entonces). Esto se consiguió principalmente enviando a profesores y estudiantes alfabetos al campo a participar en el programa. Se hicieron cambios curriculares para estimular el trabajo colectivo entre los estudiantes y la coordinación entre las instituciones educacionales y la economía local (Sack *et al.*, 1978; Carnoy y Wertheim, 1979; Rojas *et al.*, 1983). Como resultado, en los años 90 el sistema educacional cubano superó a otros en la región (López, 1999; Ramos, 1999; Ratliff, 2003; Lutjens, 1998). De igual forma, los sandinistas en Nicaragua buscaron el cambio social a través de la educación, también iniciaron una campaña de alfabetización en el primer año y establecieron una industria de textos escolares, revisaron el currículo, alentaron una mayor autonomía de los colegios en la enseñanza y se comprometieron con un enfoque del planeamiento educacional a más largo plazo (Arnové, 1994).

A pesar de estos avances, en ambos casos había límites que reflejaron la naturaleza superficial de la política educacional de cada gobierno. Aunque la

Revolución Cubana había sido popular, esto no significaba que el régimen o el sistema educacional fueran lo suficientemente democráticos. Políticamente, un estado de partido único había dirigido estos cambios y el público en general permanecía en gran medida desconectado de la participación política. En segundo lugar, se consideraba que la tensión entre los objetivos ideológicos, pedagógicos y económicos comprometía al sistema educativo. Por ejemplo, los mejores colegios tendían a escoger a los alumnos provenientes de la elite, el sistema se mantenía 'cerrado' a las teorías y los valores educacionales de occidente, la educación se manejaba de una manera jerárquica más tradicional, lo que incentivaba las demandas por posible adoctrinamiento (Gasparini, 2000).

En Nicaragua, el régimen sandinista enfrentó diversos desafíos internos y externos, incluidos desastres naturales, dificultades económicas y un conflicto militar, lo que limitó la capacidad del gobierno para implementar sus políticas educacionales. Los profesores continuaron siendo mal remunerados, lo que contribuyó a una gran rotación, mientras que los materiales y métodos de enseñanza, especialmente en el nivel secundario, se mantuvieron orientados hacia el sector académico y de educación superior. Finalmente, después de la derrota de los sandinistas en 1990, el nuevo gobierno comenzó a revertir muchas de sus políticas, incluida la privatización de los costos a nivel universitario, extirpando de los programas lo que consideraba de contenido político para favorecer valores más tradicionales (Arnové, 1994). Se puede argumentar que la eliminación de las políticas educacionales sandinistas fue facilitada por la relativa ausencia de una democracia social y política duradera en ese país, situación que era común en toda América Central (Torres-Rivas, 1993).

El surgimiento de la Nueva Derecha en educación: Neo-liberalismo y neo-conservadurismo.

Aunque las revoluciones de Cuba y Nicaragua habían representado un desafío específico para la Derecha en América Latina, diversas presiones durante los años 70 y 80 desafiaron el pensamiento político y económico en todo el mundo desarrollado y en desarrollo, conduciendo al surgimiento de la Nueva Derecha. Para la educación esto significó que el progresismo se había desacreditado (véase Giroux and McLaren 1989; Sarup 1982).

En América Latina, la crisis de endeudamiento de 1982 significó una presión sobre la capacidad de los estados para realizar gastos en desarrollo social y económico. Instituciones financieras internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, comenzaron a presionar a las elites

nacionales en función de reajustes estructurales, promoviendo el equilibrio presupuestario, la liberalización financiera, la desregulación de los mercados nacionales y la privatización de los servicios públicos (Kempner y Jourema, 2002). Esta *primera generación* de reformas fue seguida por el apoyo a las reformas de *segunda generación* en los años 90 para incluir la modernización del estado, el fortalecimiento del gobierno y el mejoramiento de los servicios sociales (Scheman, 1997). Para la educación esto implicó centrar el gasto en educación básica y mejorar la productividad general del sistema, como también disminuir la presión sobre el sector público mediante la apertura del sector post-primario al mercado (Brint, 2006).

Sin embargo, a pesar de la preeminencia del Banco Mundial en el desarrollo de este paquete de políticas, llamado el Consenso de Washington, el grado en que fue aceptado completamente por las elites nacionales se mantiene en discusión. Mientras que Jones (1992) destaca que el Banco Mundial buscaba influenciar y moldear la opinión, esto se veía limitado tanto por su enfoque bancario como por aquellos prestatarios que se mantuvieron firmes en contra de la política de prescripción del Banco. Dicha oposición por lo general venía de los líderes más que de los tecnócratas y los burócratas de los ministerios quienes apoyaban estas reformas, y se reflejaba en la falta de redistribución hacia el gasto en educación básica o de correlación entre los préstamos del Banco Mundial y las prioridades en gastos (Hunter y Brown, 2000). No obstante el estatus del Banco Mundial como el más grande donante extranjero para proyectos en educación, su contribución sin duda continuó siendo escasa en relación al gasto total del gobierno (Brint, 2006).

A pesar del papel de las instituciones financieras internacionales, las elites principalmente nacionales compartían las metas neo-liberales dentro del Consenso de Washington; otros se mantuvieron más estrechamente asociados con el neo-conservadurismo. Estas dos posturas, que eran potencialmente contradictorias, formaron la Nueva Derecha (Ball, 1990; Whitty, 1997; Giroux y McLaren, 1989: XII-XIII; Olssen, 1999). Los neo-liberales buscaron crear un mercado libre de la educación para fomentar la competencia, el consumismo y la diversidad. Por contraste, el elemento neo-conservador recurrió al tradicional apoyo de la derecha a un gobierno fuerte para mantener la moralidad pública y el orden en la sociedad (Apple, 1997; Trowler, 1998; Manzer, 2003). El resultado de esta coalición fue el desarrollo de políticas que enfatizan la privatización, la descentralización administrativa, estándares comunes y un enfoque en gran medida no consultivo hacia las relaciones con otros actores educacionales (López, 1999; Carnoy, 2002; Belfield y Levin, 2002).

La durabilidad de las políticas educacionales de la Nueva Derecha fue asegurada por la superposición entre las dos ramas. Ambos grupos podían concordar sobre la importancia de preparar individuos para el mundo del trabajo, en especial a través de un mayor énfasis en las formas vocacionales de la educación (Moore, 1987). De igual forma, el uso de un lenguaje no partidario ayudó a disimular tensiones potenciales, con el uso de términos como *elección* (por medio de vales y crédito tributario para las escuelas), *estándares de crecimiento* (mediante pruebas y evaluaciones tanto de alumnos como de profesores) y condenando el antiguo currículo como anti familia, anti empresa y secular. Finalmente, junto con un libre mercado educacional, el estado mantendría estándares globales a través de un currículo nacional y un sistema de evaluación nacional de los alumnos, los profesores y las escuelas (Apple 1997, 2003). La ventaja de este enfoque también estaría en el uso de estas pruebas como un indicador de mercado, especialmente en sus formas menos contextualizadas (Carlson, 2000; Gray y Wilcox, 1995).

Durante los años 90, los gobiernos de la región en gran medida siguieron esta agenda política porque era fomentada por ministros de economía y hacienda que estaban de acuerdo con la necesidad de reajustes estructurales (Kaufman y Nelson, 2005). Sin embargo, a pesar de estos propósitos, el grado en que estas políticas se alcanzaron fue restringido debido a que hubo otros actores involucrados en el proceso de formulación de las políticas en los niveles nacional y locales, tales como los sindicatos y los burócratas (Trowler, 1998; Ball, 1990). Esto significó que a mediados de 2000 la implementación de la agenda política de la Nueva Derecha era mixta. El mayor éxito se había logrado en la expansión del acceso a la educación a través de un aumento de la matrícula y en la permanencia de los alumnos en la escuela por un tiempo más prolongado. Al mismo tiempo, muchos países habían descentralizado sus sistemas educacionales. En contraposición, sin embargo, los gobiernos habían fracasado en introducir estándares globales y la correspondiente toma de decisiones carecía de suficiente capacidad gerencial o de fiscalización. La inversión en programas de capacitación para los profesores parecía no haber conseguido mayores resultados en el aula y el creciente uso de sistemas de evaluación de los alumnos en niveles nacionales e internacionales sugería un escaso mejoramiento global en los resultados educacionales (PREAL, 2006).

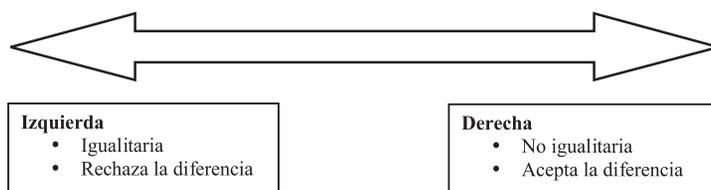
El progresismo redefinido: La educación de Izquierda desde los 90

Los desafíos planteados por la Nueva Derecha provocaron un replanteamiento de la Izquierda tanto en términos ideológicos como educacionales. El efecto de los diversos cambios sociales, económicos, políticos y educacionales de los años 70 y 80 fue visto como permanente lo que hizo

que la posibilidad de una vuelta a la forma educacional progresista o al modelo cubano se percibiera como remota. Socialmente, la Izquierda llegó a reconocer la importancia del pluralismo: diversas presiones globales y locales habían transformado a las sociedades, impulsándolas a ser más móviles, fluidas y flexibles (véase Giddens, 1991, Lipovetsky y Charles, 2005, Beck, 1994, 1997). Dichos procesos tuvieron consecuencias para la política: el modelo previo había contemplado un rol sustancial para el estado y la experticia se concentró en las clases tecnocráticas y burocráticas. La declinación de estos actores significó el crecimiento relativo de la influencia de otros actores más allá del estado (Beck, 1994).

Tal vez de mayor importancia, el final de la Guerra Fría ideológicamente proclamó el fin de la división socialista-capitalista. Sin embargo, la dicotomía Izquierda-Derecha se mantenía, en gran medida reflejando la persistencia de los valores básicos del centro de cada polo. Esto se resumió como una diferencia de opinión entre cada polo respecto de su aceptación de la igualdad y la desigualdad, o de la diferencia y la no-diferencia (Bobbio, 1996; Giddens, 1998; Beck, 1997; Jaguaribe, 1998). En particular, este argumento sugería que para la Izquierda había una mayor tendencia a corregir las desigualdades (Fig. 2).

Figura 2: La Izquierda y la Derecha en la era post Guerra Fría



Las implicaciones de esta dicotomía sugerían que las diferencias entre diferentes actores políticos eran relativas. Si la Derecha generalmente era más tolerante respecto de la diferencia y la desigualdad que la Izquierda (por ejemplo, la consecuencia resultante del uso del mercado), al mismo tiempo se sostenía que dentro de cada polo también podría haber variaciones y grados en que un actor podía ser más o menos asociado a la Izquierda o a la Derecha que otro. Este continuo (Fig. 2) también se aplicaba a las diferencias entre educación progresista profunda o superficial, proporcionando un marco conceptual aproximado mediante el cual la Izquierda podría ser evaluada respecto a sus políticas educacionales (véase Fig. 3 más adelante). Por cierto esto era útil dados los esfuerzos desde los años 90 por crear una taxonomía de la Izquierda (véase Castañeda, 1994, 2006; Kirby, 2003). Hacia el final del siglo, la Izquierda en América Latina en se había dividido ampliamente en

tres grupos principales: comunistas tradicionales, reformistas y radicales (Kirby 2003: 200).

Los comunistas tradicionales representaban en gran medida a la Izquierda del pasado, en particular al régimen cubano y su compromiso con el desarrollo dirigido por el estado y las políticas educacionales que se hacían eco de la más extensa expansión en cobertura ocurrida en toda la región. A diferencia de otros regímenes, sin embargo, era progresista debido a su esfuerzo por construir al nuevo hombre socialista. Además, su compromiso con el socialismo significaba que estaba fuertemente asociado con valores igualitarios, asegurándose de ocupar una posición clara en la Izquierda (Fig. 3). No obstante, como se señaló anteriormente, no todos los aspectos de la política cubana indicaban que ésta fuera especialmente profunda; a pesar de que buscaba transformar la realidad social, los medios utilizados no eran especialmente participativos o pluralistas. Más recientemente esto ha empezado a cambiar. Desde 2001 el régimen ha estado empeñado en diversas reformas, que incluyen esfuerzos por universalizar la educación superior y proporcionar mayor capacitación vocacional en un afán por dar nuevos bríos a la Revolución. Aun cuando las oportunidades económicas continúan siendo limitadas para los graduados, el régimen ha buscado manejar el conflicto potencial al involucrar a organizaciones estudiantiles y juveniles en la implementación de estas políticas (Vásquez, 2002; Mesa-Lago, 2005; Kapcia, 2005).

A diferencia de los comunistas, los reformistas estaban menos ligados a los ideales socialistas. Conducen ampliamente con la noción de que los cambios sociales, económicos y políticos han debilitado la relevancia de la ideología. Los rasgos de este modelo se han identificado con la llamada Tercera Vía. Sin embargo, a pesar de su retórica, en América Latina la aplicación de sus políticas ha tendido a confiar en los métodos tecnocráticos empleados, predominantemente, por funcionarios estatales de clase media, más que en un enfoque socialmente más inclusivo y diverso. En parte esto se debió a una estrategia electoral, que dio importancia al alineamiento con la política de centro. Aunque esto les ha brindado el triunfo, ha significado transigir con algunos de los elementos asociados al sistema político y económico predominante, inclusive la aceptación del mercado y un relativo fracaso en la atención de las inequidades de tales políticas o en representar efectivamente a aquellos sectores de la sociedad perjudicados por ellas (Castañeda, 1994; Roberts, 1998; Goertzel, 1999; de Souza, 1999; Ellner, 2004). Entre los ejemplos reformistas durante los años 90 y en 2000 están las coaliciones FREPASO-Radical en Argentina, socialista/demócrata cristiana/concertación en Chile y PSDB-PFL en Brasil (véase Ellner, 2004).

La naturaleza moderada de los reformistas se hizo evidente tanto en sus objetivos educacionales como en las políticas implementadas que sugerían un enfoque más superficial (Fig. 3). Generalmente los reformistas veían la educación principalmente en términos económicos más que sociales; se consideraba que la educación debía ser lo suficientemente flexible y profesional como para impartir las habilidades necesarias para que los individuos se pudieran integrar al mercado laboral (Giddens, 1998; Bottery, 2000; Petras *et al.*, 1994; Souza, 1999). La educación no se consideraba ideológica (como la consideraban los cubanos y sandinistas antes de 1989) y las políticas tendían a reflejar aquellas implementadas por la Nueva Derecha, tales como la descentralización y las pruebas estudiantiles. Se dejó que el sector privado, por ejemplo, en gran medida se valiera por sí mismo: el gobierno de Cardoso en Brasil sólo logró una regulación limitada del sector de educación superior mientras que en Chile la Concertación mantuvo el sistema escolar tripartito, incluidos los colegios privados subvencionados por el estado que crecieron durante los años 90 (Cunha, 2007).

Pero donde las políticas de los reformistas diferían de la Nueva Derecha era en su intención o motivación. En Chile, por ejemplo, los responsables de la elaboración de las políticas de la Concertación incorporaban programas dirigidos a los grupos más necesitados, tales como financiamiento adicional para las escuelas y los alumnos más pobres a través de los programas P900 y de vales preferenciales (Cox, 2007; Kaufman y Nelson, 2005). En Brasil, el gobierno buscó hacer que el financiamiento de las escuelas básicas fuera más equitativo, redistribuyendo los fondos hacia las regiones más pobres y ligando los recursos con el número de estudiantes a través de la creación de FUNDEF a mediados de los 90 (Levačić y Downes, 2004; Souza, 2005).

En contraposición a los reformistas, los radicales parecían más inclinados a mantener la ideología socialista, por lo menos en su retórica. Aunque hacían uso de los cambios que afectaron a la Izquierda en los años 70 y 80, originalmente no compartían el remedio propuesto por Giddens, Beck y otros. Socialmente, su base de apoyo era más inclusiva que la de los reformistas de la Tercera Vía en gran medida dominados por la clase media, atrayendo a una amplia gama de movimientos y actores sociales, incluidos activistas de los derechos humanos, sindicalistas independientes, asociaciones vecinales, feministas, pueblos indígenas y miembros de la iglesia simpatizantes. Además, estos activistas jugaron un papel más directo en el desarrollo y la administración de la política dentro de estos partidos; el partido por lo general tendía a ser una organización paraguas bajo la cual se impulsaban diversas causas y formas de acción (Petras, 1999). Económicamente, los radicales eran diferentes de los reformistas de la Tercera Vía. Buscaban revivir el proceso de desarrollo

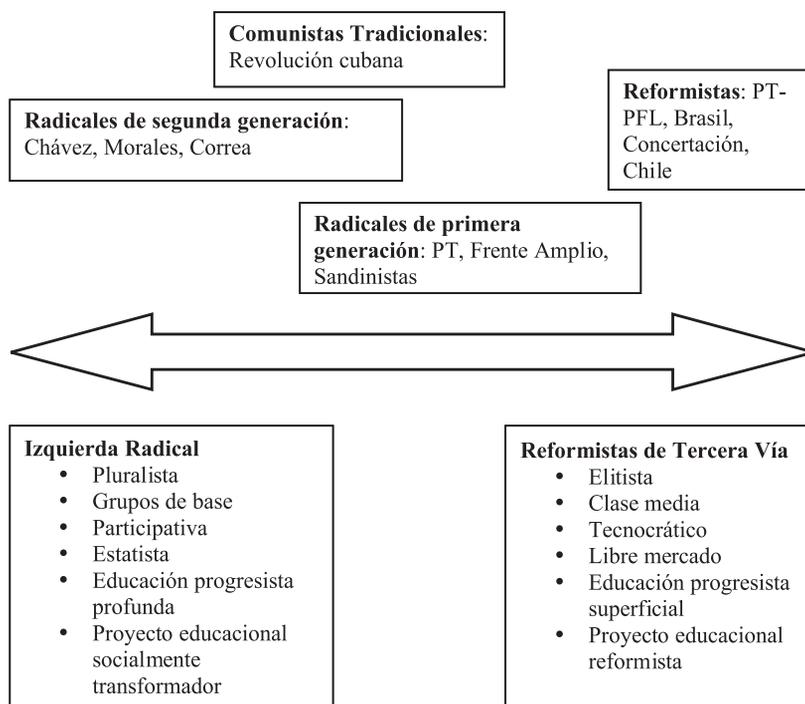
dirigido por el estado durante los años 80, pero a partir de los 90, como cambiaron de la oposición a gobierno, acabaron por aceptar la ortodoxia predominante del libre mercado (Roberts, 1998; Soares *et al.*, 2004; Coggiola, 2004; Katz, 2005; Couto y Baia, 2006).

Los radicales, en oposición a los comunistas tradicionales y a los reformistas de la Tercera Vía, podrían dividirse en una primera y una segunda generación. La primera, que surgió durante los años 70 y 80, consistió en partidos y coaliciones tales como el Frente Amplio en Uruguay, el PT en Brasil, Causa R en Venezuela y la Izquierda Unida en Perú (Chávez y Goldfrank, 2004). Tal vez podría agregarse a los sandinistas en Nicaragua. Sin embargo, diversos cambios, incluidos la caída de la afiliación a los sindicatos, la burocratización de los sindicatos, el crecimiento de los mercados laborales y las presiones electorales, sirvieron para mitigar la retórica *anti-establishment* y la postura política de estos actores (Petras, 1999). El resultado fue ya sea su virtual desaparición (v.g. la Causa R y la Izquierda Unida) o una creciente moderación después de ser elegidos como gobierno (Frente Amplio, PT, los sandinistas tanto en los años 80 como desde 2007 en adelante). Sin embargo, lo que los distinguió de la Tercera Vía más reformista fue su continua asociación con grupos de base en la comunidad educacional: el gobierno PT en Brasil, por ejemplo, tiene lazos relativamente fuertes con los movimientos de profesores y estudiantiles incluso a pesar de que su compromiso con una forma de educación más libertaria ha disminuido desde los años 80 (Gadotti y Pereira, 1989; Araujo, 2007). En Uruguay el gobierno del Frente Amplio no ha realizado ningún cambio sustancial al sistema de educación, después de las reformas que se llevaron a cabo en los años 90. Su principal contribución ha sido patrocinar un Debate sobre Educación durante el año 2006 con una importante participación de los sindicatos (Midaglal y Antiall, 2007). En Nicaragua, el principal desarrollo educacional después del regreso al poder de los sandinistas en 2007 fue un aumento en los gastos en educación en el primer año; aunque los esfuerzos por terminar con los cobros en los colegios han sido limitados (Roberts, 2008; Friedman, 2008).

La segunda generación de radicales parecía haber superado la moderación de la anterior. Retóricamente, dichos radicales –a quienes Castañeda denomina la “Izquierda populista”– mantienen un compromiso más explícito con el socialismo y el nacionalismo y aparentemente usan la política principalmente para llegar al poder o mantenerlo. Los exponentes más visibles de dichos radicales incluyen el gobierno de Chávez en Venezuela y, en menor grado, los gobiernos de Morales y Correa en Bolivia y Ecuador respectivamente. En Venezuela, el más antiguo de los tres casos, el gobierno ha introducido programas educacionales orientados hacia una alfabetización básica y clases

vespertinas y de fin de semana para los adultos: las misiones Robinson y Ribas. La retórica asociada a estos programas se ha ligado explícitamente con la igualdad y la reducción de la diferencia, con las políticas de educación superior del gobierno (a través de la misión Sucre y la Universidad Bolivariana de Venezuela) contrarias a la discriminación y la dominación económica. La dimensión más profunda de estos programas ha sido identificada con el enfoque supuestamente más libertario adoptado, incluido el uso de un *componente comunitario de trabajo social* en clases de adultos, en que pequeños grupos de estudiantes adultos aplican tanto la discusión académica como la experiencia personal para resolver asuntos locales y comunitarios. El impacto de tales políticas como socialmente transformadoras –y socialistas– ha sido endosado por la oposición la cual afirma que dichas prácticas educacionales están inspiradas ideológicamente y no son neutrales (Wagner, 2005; Vásquez, 2007; Muhr y Verger, 2006). Este enfoque participativo dentro del sistema educacional y su visión ideológica sugieren su asociación con la forma profunda del progresismo educacional, incluso en cuanto contrasta con la naturaleza más autoritaria del propio gobierno (Castañeda, 2006; Corrales, 2006).

Figura 3: Izquierdas contemporáneas en América Latina y sus enfoques educacionales



CONCLUSIONES

El propósito de este artículo es entregar un marco conceptual mediante el cual la política educacional de la Izquierda pueda ser comprendida en América Latina. Hemos tratado de hacerlo intentando ubicar a las diferentes izquierdas y sus políticas educacionales a lo largo de un continuo educacional, que se mueve entre las versiones *superficial* y *profunda*.

Para lograrlo buscamos definir qué se entiende por educación progresista –la forma más común identificada con la Izquierda– y dar cuenta de las variaciones existentes dentro de ella, entre sus formas profunda y superficial. Además, buscamos distinguir entre la forma más visible de educación progresista en la región durante la segunda mitad del siglo XX, aquella asociada a Cuba (y dada la experiencia de gobierno más breve en los 80, la sandinista), que desafiaron la principal forma de educación propuesta por los regímenes de América Latina en este período.

En los años 70 y 80 diversos desafíos económicos, sociales y políticos no sólo debilitaron el status de la Revolución Cubana sino también abrieron la región tanto a la democracia como a una nueva agenda política asociada con la Nueva Derecha. Esta tomó la forma de una alianza neo-liberal y neo-conservadora de la cual formó parte el Consenso de Washington que fue apoyado tanto por las elites nacionales como por las instituciones de financiamiento internacional. El impacto de estos actores y de estas ideas se sintió en el reajuste estructural de los estados, las economías y los servicios sociales de la región, incluida la educación. Los gobiernos comenzaron, cada vez más, a dar mayor prioridad al gasto público en educación básica al mismo tiempo que se apoyaban en el sector privado para que respondiera a la demanda de educación post básica (Brint, 2006).

El efecto de estas presiones no se perdió en la Izquierda. En este período surgieron las ramas reformista y radical junto con los antiguos comunistas, con diferentes bases de apoyo social y diversos grados de compromiso con el socialismo. De los tres grupos, los reformistas, que comenzaron a llegar al poder durante los años 90, tenían el compromiso más débil con el socialismo; les siguió la primera generación de Izquierda radical, cuyo apoyo al socialismo disminuyó durante la década. Con el cambio de siglo había surgido una segunda generación de radicales, cuya retórica se destaca por ser más nacionalista y socialista.

La existencia de diferentes Izquierdas afectó la educación en diversos grados. Debido a que su contenido ideológico presentaba tan sólo un mínimo de pensamiento socialista, los reformistas estaban entre los progresistas más superficiales de la región: las metas educacionales estaban en mayor medida ligadas a la forma predominante de desarrollo económico. Por el contrario, los radicales (y comunistas) tenían una visión más desafiante hacia la educación y el grado en que ésta fue participativa –tanto en el desarrollo como en la implementación de la política– fue más profundo, aunque discutible, que la asociada a los reformistas.

Sin embargo, reconocemos que este esfuerzo por desarrollar un marco conceptual para las diferentes Izquierdas y sus enfoques educacionales continúa siendo limitado, incluido el hecho de que el intento de ubicar un gobierno y sus políticas educacionales a lo largo de un continuo progresista no siempre resultará en un ajuste perfecto, agregado a la ausencia de una evaluación de desempeño en el ámbito de estos diversos enfoques.

En primer lugar, el *nivel de abstracción* requerido en la construcción del marco conceptual asegura que no siempre coincidirá con la realidad y tiende a ser *reductivo*, especialmente en términos históricos. En consecuencia, mientras que los regímenes y gobiernos particulares pueden concordar con la mayoría de los temas y las características asociadas a una particular subdivisión social, política o económica, no necesariamente se ajustarán a todos; el grado en que la Cuba de 1959 pueda ser comparada con los gobiernos de Chávez o PT en 2008 será restringido. En consecuencia, esto significa que el uso del marco conceptual para explicar las políticas y prácticas educacionales debe ser manejado con reserva. La ubicación de las diferentes ramas de la Izquierda en la Fig. 3 no será totalmente precisa, debido a los diferentes grados en que las diversas políticas educacionales de un gobierno se ajustan a formas más superficiales o más profundas de progresismo educacional. Sin duda, por ejemplo, mientras algunas formas de la Izquierda pueden ser más explícitas en su compromiso con el socialismo o la transformación socialista que otras (v.g. la Revolución cubana, el gobierno de Chávez), garantizando así una posición más cercana al extremo más profundo del continuo progresista, en otras áreas tales posiciones son menos justificables. Esto es más evidente en la naturaleza menos pluralista de los propios gobiernos, a pesar de que se estaban realizando esfuerzos para introducir un diálogo más libertario dentro de las salas de clase.

La *naturaleza reductiva* del marco conceptual también puede significar que no se perciba una diferencia sustancial en política entre aquellos gobiernos que son más superficiales –especialmente los reformistas de la Tercera Vía–

en su enfoque en comparación con los gobiernos de la Nueva Derecha. En tales circunstancias, los reformistas de la Tercera Vía son percibidos como implementando las mismas políticas que aquellos gobiernos más asociados a la Nueva Derecha. Sin duda, la aparente aplicación del Consenso de Washington y su paquete de políticas comunes desde los años 90 en toda la región, sin considerar las circunstancias particulares de un país, sugeriría que hay muy poca diferencia al respecto. Las instituciones financieras internacionales no siempre consiguen lo que quieren. La obstrucción usada por sectores de la clase política en contra de la clase tecnócrata más inclinada a favor del Consenso de Washington, muestra las diferencias de opinión que pueden existir dentro de los equipos que elaboran las políticas educacionales. Desde esta perspectiva debería quedar de manifiesto que la Izquierda y la Derecha pueden seguir caminos políticos similares para fines sustancialmente diferentes. Por ejemplo, aún cuando los actores puedan usar términos y medios similares para lograr los fines, como aquellos para obtener *calidad y eficiencia*, es necesario prestar mucha atención a la forma en que las entienden y las interpretan. De igual manera, a pesar del compromiso participativo contemporáneo de la Izquierda con el mercado, su categorización sugiere que secciones importantes de tales partidos políticos y gobiernos todavía pueden identificarse con soluciones *dirigidas por el estado*.

En segundo lugar, el marco conceptual no *entrega ninguna indicación en relación al éxito o fracaso de un determinado enfoque educacional* de la Tercera Vía o de la Izquierda participativa. Esto puede ser un tema de interés para observadores que tienen muchos deseos de evaluar el desempeño en el área educacional de los gobiernos contemporáneos, lo que no es menor dados los recientes cambios electorales que han tenido lugar en la región. Aunque se pueden emitir algunos juicios de los casos presentados, los logros o limitaciones de los últimos no pueden, necesariamente, derivarse de los primeros. Sin embargo, esta inquietud no debería ser muy problemática ya que ignora el *propósito principal* de este marco conceptual, que es *contribuir a un conocimiento* respecto a la manera como la social democracia puede distinguirse dentro del campo de la educación.

A pesar de estas limitaciones, *el marco conceptual sigue siendo importante* debido a los desarrollos políticos más amplios que *indican una creciente convergencia entre la Izquierda y la Derecha* (véase Bottery, 2000; Panizza, 2005; Zurbruggen, 2007). Se advierte que ambos polos están considerando la justicia social y la igualdad, elementos que constituyen el marco conceptual. En tales circunstancias se vuelve urgente identificar las principales características que distinguen a la Izquierda y la Derecha y las implicaciones que esto tiene para la política social en general y la educación en particular.