

## EDUCACIÓN NEOLIBERAL: EL PRECARIO Y CONFLICTIVO LUGAR DE LAS HUMANIDADES

Cristóbal Friz Echeverría<sup>1</sup>

En la siguiente presentación, deseo desarrollar una reflexión a propósito de las cuestiones que nos convocan en este coloquio: la defensa de la filosofía y su enseñanza, la educación neoliberal y sus resistencias. Para ello partiré de dos supuestos. El primero: no podemos defender la enseñanza de una disciplina humanística –en este caso la filosofía– sin defender al mismo tiempo a las demás, e incluso a áreas afines como las ciencias sociales y las artes. El segundo: en nuestro contexto –me refiero al Chile actual– una apología sensata de las humanidades, debiera contemplar su cultivo como una instancia de resistencia al neoliberalismo educativo y sus consecuencias en el plano político y social.

Lo que pretendo mostrar es que la educación neoliberal, y su normatividad antropológico-política, sitúan a las humanidades en un lugar precario y conflictivo. Y que la conciencia de este conflicto –es decir, que el lugar de las humanidades en la educación sea un asunto disputado–, supone reconocer que las eventuales posiciones respecto del lugar de las humanidades en la enseñanza, constituyen uno de los tantos niveles en que se juega el sentido –siempre normativo y disputado– de la educación.

Hablo de normatividad, y puntualmente de normatividad antropológico-política, pues considero que las distintas interpretaciones de la educación, prescriben tanto lo que deben ser los sujetos por obra de los procesos educativos, como la misma comunidad y convivencia política que aquéllos han de construir. Y hablo de conflicto o de disputa, bajo el entendido de que dichas normatividades se oponen como sentidos distintos, a veces opuestos, de lo que debe ser la educación<sup>2</sup>.

Sentado lo anterior, en lo que sigue referiré, primero, las prescripciones del neoliberalismo educativo, para dar cuenta del lugar precario que ellas dejan a las humanidades. Posteriormente, esbozaré una serie de reflexiones críticas a la educación neoliberal, inspiradas en Jacques Rancière y Humberto Giannini, en base a las cuales me parece promisorio replantear el lugar de los saberes humanistas en la educación, en cuanto instancias de resistencia al neoliberalismo educativo.

---

<sup>1</sup> Universidad de Santiago. Licenciado en Filosofía y Doctor en Estudios Americanos. [cristobalfriz@gmail.com](mailto:cristobalfriz@gmail.com)

<sup>2</sup> Para un desarrollo de lo que aquí se denomina “normatividad antropológico-política”, y de la educación como cuestión disputada, como asimismo de lo abordado en el próximo apartado sobre el proyecto educativo neoliberal, cf. Friz Echeverría, Cristóbal. *La universidad en disputa. Sujeto, educación y formación universitaria en la concepción neoliberal*. Ceibo Ediciones, Santiago, 2016.

## El proyecto educativo neoliberal y el lugar de las humanidades

El proyecto neoliberal tiene su primer campo de experimentación en nuestro país durante la dictadura militar. Dicho proyecto tiene un acento especial en la reestructuración del campo educacional, a la luz de las recomendaciones de Milton Friedman y Friedrich Hayek, las que desde la década del 90 son continuadas y profundizadas por los gobiernos postdictatoriales, de la mano de la influencia de los organismos internacionales (como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional) y de los propios “expertos” chilenos, como Cristián Cox para la educación escolar, y José Joaquín Brunner para la superior.

Centrándonos exclusivamente en las orientaciones para el sector educacional de Friedman y Hayek, conviene señalar que el primero establece una distinción entre formación ciudadana (*education*) y formación profesional (*schooling*). Mientras la primera corresponde para Friedman al conjunto de conocimientos y valores mínimos compartidos para la estabilidad de una sociedad democrática, la segunda es una “forma de inversión en capital humano”, cuya finalidad es incrementar la rentabilidad del receptor del “servicio” educacional, rentabilidad que se materializa en las expectativas de mayores ingresos por parte de quien ha “invertido” en su formación técnico-profesional. Consecuencia de esto, es que solo la dimensión ciudadana de la educación (*education*) comporta beneficios públicos, mientras que la formación técnico-profesional (*schooling*), únicamente rendimientos privados.

No obstante enunciar Friedman dicha distinción, la misma parece no tener mayor relevancia en su proyecto de reforma educacional. Señala: “*En la educación (schooling), los padres y los hijos son los consumidores y el profesor y el administrador de la escuela, los productores*”<sup>3</sup>. Aun cuando dicha identificación de padres e hijos con clientes y de administradores y educadores con oferentes de un servicio, se haga en relación directa a la dimensión productiva de la educación, la solución a todos los defectos de una educación dirigida y financiada estatalmente se resume, para Friedman, en la instauración de la competencia como mecanismo dinamizador de la “industria educativa”, que incrementará la “calidad” del servicio de las escuelas-empresas.

Junto con ello, brillan por su ausencia las especificaciones respecto de aquellos valores y conocimientos compartidos que, conformando la dimensión ciudadana de la educación (*education*), han de aportar a la estabilidad de una sociedad democrática. No obstante esta falta de especificaciones, todo parece indicar que para el economista, dichos conocimientos y valores son suficientemente transmitidos

---

<sup>3</sup> Friedman, M., *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*, Grijalbo, Barcelona, 1980, p. 220.

en los niveles básico y medio de la escolarización, en los cuales por tanto sí considera aún admisible cierta intervención directa del gobierno; aunque, por cierto, solo para quienes no pueden costear el “servicio” en una institución privada. Cabe advertir, finalmente, que para Friedman el mercado es la instancia democrática por excelencia, de lo que se desprende la identificación de sociedad de libre mercado con sociedad democrática y, por tanto, de los conocimientos y valores requeridos para la estabilidad social, con aquellos que permiten a los individuos desempeñarse como emprendedores competitivos.

Por su parte, Hayek comparte con Friedman la idea de que la estabilidad de una sociedad democrática requiere de un acervo de valores y conocimientos común a sus integrantes; y con el juicio de que la adquisición del mismo debe ser costado en forma particular, con la excepción de quienes carecen de los medios económicos para hacerlo, en cuyo caso su transmisión debe ser asegurada por el Estado. Junto con esta reducción del Estado a dispensador del mínimo educativo para la estabilidad social a quienes no pueden obtenerlo competitivamente en el mercado, me interesa detenerme en las reflexiones del austriaco sobre las labores de investigación que, en su opinión, definen el quehacer de las universidades.

En concordancia con la recomendación friedmaniana de instaurar la competencia como mecanismo dinamizador de la “industria educativa”, Hayek sostiene que la actividad investigativa debe operar competitivamente. Esto es, prescindiendo en la mayor medida posible de regulaciones e intervenciones de la autoridad gubernamental, propiciando con ello que el científico sea un emprendedor que decide por cuenta propia sus objetos y métodos de investigación. Condición para ello, según el austriaco, es la existencia de la “libertad de cátedra” o “libertad académica”.

Cabe notar, sin embargo, que dichas libertades son aconsejadas y encomiadas para el ámbito de las ciencias naturales, al tiempo que rechazadas duramente para otros espacios del saber, como las ciencias sociales y las disciplinas humanísticas. Es por ello, por ejemplo, que el autor sostiene la importancia de “mantener la guardia” respecto de la enseñanza de las ciencias sociales, lo que se condice con el peligro por él diagnosticado de “*la existencia de más intelectuales de los que pueden ganar su vida dignamente*”; y sobre el que comenta: “*No cabe mayor peligro para la estabilidad política de un país que la existencia de un auténtico proletariado intelectual sin oportunidades para emplear el acervo de sus conocimientos*”<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Hayek, F., *Los fundamentos de la libertad*, Unión Editorial, Madrid, 1975, pp. 501, 510.

De este breve recorrido por las ideas educacionales de Friedman y Hayek, podemos colegir que en la interpretación neoliberal, la educación es pensada como una instancia de formación de individuos competitivos, que mediante sus interacciones de índole privada han de conformar una sociedad de libres competidores. Por su parte, a la luz del supuesto que el mercado es la instancia democrática por excelencia, los valores y conocimientos que aseguran la estabilidad social –criterio último de sus recomendaciones en el plano educacional– coinciden con aquellos que permiten al individuo competir exitosamente en el mercado, lo que implica inhibir el disenso y los potenciales críticos de la racionalidad.

No cabe dudas que de estas perspectivas se deriva un lugar precario para saberes no necesariamente asociados a la producción y la competitividad, como las artes, las ciencias sociales y las humanidades. Ilustraré brevemente este lugar para el caso de las humanidades, refiriendo tres posibilidades, tres posiciones o lugares, en que éstas son colocadas por la educación neoliberal.

El primero es, en rigor, un no-lugar, según el cual las disciplinas humanísticas deben desaparecer, total o progresivamente, del currículo. Situación que se grafica, por ejemplo, en las recurrentes tentativas del Ministerio de Educación por reducir, o abiertamente sacar de la enseñanza escolar, las asignaturas de Historia o Filosofía.

La segunda posición o posibilidad, si bien en principio más moderada que la anterior, no supone una situación más promisoría para las humanidades. Consiste ésta en transformar a las disciplinas humanistas en adornos, por definición prescindibles, de una formación supuestamente integral. Bajo esta modalidad, la enseñanza y el aprendizaje de las humanidades tendrían por finalidad asegurar en los estudiantes un nivel cultural mínimo, lo que se suele rotular como “cultura general”: un acervo de datos y conocimientos sin duda interesantes, pero ajenos al mundo del estudiante. Saberes estériles en lo que respecta a la conformación de una subjetividad capaz de cuestionar los sentidos comunes impuestos, como el individualismo competitivo y sus efectos políticos y sociales.

El tercer lugar es quizá el más peligroso, por cuanto suele convocarse como defensa del rol de las humanidades en la enseñanza. Puede resumirse el mismo en la consideración que las humanidades –o buena parte de las mismas–, son instancias propicias para la formación de individuos competitivos, y que por tanto son esenciales para la generación y promoción –valga la redundancia– de competencias para la competitividad. Esta posición puede graficarse, por ejemplo, en el emplazamiento a acotar la docencia en filosofía a la enseñanza de técnicas argumentativas que, con un énfasis unilateral en la forma de los argumentos, prescinde de todo contenido y referencia material de los mismos, práctica a la cual en los últimos años se ha tendido a llamar pensamiento crítico.

## Humanidades, igualdad y espacio común

Según indicara al comienzo de esta presentación, cerraré la misma esbozando una serie de reflexiones críticas al neoliberalismo educativo, inspiradas en Rancière y Giannini, que estimo pueden ser de utilidad para repensar el lugar de los saberes humanistas en la educación, como espacios de resistencia y disputa a la educación neoliberal, y a la precariedad en que ella sitúa a las humanidades.

Deseo destacar, en primer lugar, la crítica de Rancière a pensar la “escuela” (y en general, toda institución educativa formal), como un espacio en que el enseñar y el aprender están articulados en torno a una finalidad que los trascienden, lo que se pone de manifiesto, según señala, en la consigna tan en boga de “aprender para emprender”, la que parece sintetizar el actual consenso respecto de los fines de la enseñanza<sup>5</sup>. En oposición a esta comprensión del sentido de la escuela como algo definido allende la misma, Rancière nos recuerda que la palabra latina *scholā*, procedente de la voz griega *skholé*, originalmente significa, a la vez que “escuela” y “estudio”, “ocio” y “tiempo libre”<sup>6</sup>.

De estas consideraciones colige Rancière que la escuela debe ser entendida como un espacio y un tiempo heterogéneos e inconmensurables con la lógica, por fuerza desigual, del trabajo y la producción; o, en un lenguaje acorde al proyecto educativo neoliberal, a la lógica del mercado y la competitividad. Por esta razón es que, según el autor, la escuela es una institución intrínsecamente igualitaria, “*el lugar de la igualdad por excelencia*”. Nuevamente, no porque haya de generar una igualdad como resultado de los saberes que enseña, sino por estar gobernada por una lógica y una normatividad según las cuales el aprender se define como una función referida a sí misma. Cito a Rancière: “*la escuela es el lugar privilegiado de la negociación de la igualdad, lugar portador de modelos de sociedad que ponen en crisis los modelos sociales arraigados en el «aprendizaje» de la vida productiva. Sus efectos de transformación social no podrían dejar de ser acordes a su esencia: la puesta a distancia de la producción*”<sup>7</sup>.

En lo que respecta a Giannini<sup>8</sup>, me interesa destacar su noción de “reflexividad social”, entendida como el proceso mediante el cual una comunidad se torna histórica y reflexiva. Esto es, como el enajenarse y volver, desde esta ajenidad, a sí misma. Proceso que acontece, según el autor, en el encuentro

<sup>5</sup> Rancière, J., *Escuela, producción, igualdad*, en: *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot, Paris, 1988. Traducción de Vera Waksman, disponible en: <http://jranciere.blogspot.cl/2015/07/ranciere-escuela-produccion-igualdad.html>, p. 1.

<sup>6</sup> Cf. Corominas, J., *Escuela, en: Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Gredos, Madrid, 1987, pp. 246-247.

<sup>7</sup> Rancière, J., *Op. cit.*, p. 5.

<sup>8</sup> Para una revisión general de la cuestión educativa en Giannini, cf. Friz, C., *Sobre la educación en Humberto Giannini*, “Mapocho. Revista de Humanidades”, N° 70, Biblioteca Nacional de Chile, Segundo Semestre de 2011, pp. 31-36.

entre las distintas generaciones, en que las mayores ofrecen a las nuevas una serie de valores y conocimientos para que los acojan, los actualicen o –me atrevo a añadir– abiertamente los rechacen, reemplazándolos por otros que consideren más pertinentes. Señala Gianinni: “*Uno de los modos más fuertes y determinantes de la convergencia social es la escuela, y todos los espacios de reflexión generacional (el liceo, la universidad). La escuela es la gran institución re-flexiva por la que la sociedad se vuelve a sí misma, para reconocerse e ir, en el tiempo, descubriendo, formulando y confirmando sus valores*”<sup>9</sup>.

Junto con ello, merece la atención la idea de Giannini de que, al nacer el individuo en el seno de una comunidad histórica ya constituida, a la cual es “arrojado” gratuitamente, aquélla mantiene con él una “deuda de ser”. Vale decir, otorgarle las condiciones necesarias para lograr su desarrollo individual pleno; y para que, en cuanto sujeto social, contribuya junto a los demás a la conformación de una sociedad histórica y reflexiva, en la que tenga lugar una experiencia común. De ahí que para nuestro filósofo la educación no pueda ser vista como un bien que se tranza por dinero, sino como un derecho. Afirma, pues, que el educando es “*sujeto de un derecho absoluto; sujeto para el cual la sociedad receptora, tiene el deber de conducirlo a través del proceso educativo hasta el nivel que dicha sociedad valora como de plena humanidad*”<sup>10</sup>.

Reitero, para terminar, que sobre estas reflexiones puede replantearse el lugar de las humanidades en la educación formal. Replanteo que, suponiendo una resistencia y una disputa a la normatividad de la educación neoliberal, nos permita repensar el lugar y la función de los saberes, de la institución escolar y su relación con la sociedad, con los conocimientos y valores en ella dominantes. Repensar, a fin de cuentas, el modelo de convivencia social que las instituciones educacionales aportan a construir.

### Referencias bibliográficas

COROMINAS, J., *Escuela.*, *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Gredos, Madrid, 1987, pp. 246-247.

FRIEDMAN, M., *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Grijalbo Barcelona, 1980.

FRIZ, C., *La universidad en disputa. Sujeto, educación y formación universitaria en la concepción neoliberal*. Ceibo Ediciones, Santiago, 2016.

---

<sup>9</sup> Gianinni, H., *Ética de la proximidad*, en: *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, UNESCO, Santiago, 2001, p. 16.

<sup>10</sup> Gianinni, H., *Conferencia sobre educación secundaria*, Azúa, X., y Nervi, M., (comp.), *La reforma curricular chilena: Enfoques críticos*, U. Chile/LOM, Santiago, 1999, p. 113.

FRIZ, C., *Sobre la educación en Humberto Giannini, Mapocho*. *Revista de Humanidades* N° 70, Biblioteca Nacional de Chile, Segundo Semestre de 2011.

GIANINNI, H., *Conferencia sobre educación secundaria*, en: Azúa, X., Nervi, M., (comp.), *La reforma curricular chilena: Enfoques críticos*, U. Chile/LOM, Santiago, 1999.

GIANINNI, H., *Ética de la proximidad*, en: *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, UNESCO, Santiago, 2001.

HAYEK, F., *Los fundamentos de la libertad*, Unión Editorial, Madrid, 1975.

RANCIÈRE, J., *Escuela, producción, igualdad*, en: *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot, Paris, 1988. Traducción de Vera Waksman, disponible en: <http://jranciere.blogspot.cl/2015/07/ranciere-escuela-produccion-igualdad.html>