



EL PLANEAMIENTO CURRICULAR EN LA ERA DEL PRAGMATISMO ABSOLUTO

ROBERTO A. FOLLARI (*)

La modalidad clásica de selección de contenidos para carreras profesionales estuvo permeada por concepciones académicas, manera enciclopédica de agrupar una serie de temáticas que se asociaban a la disciplina o las disciplinas científicas principalmente relacionadas con la carrera de la cual se tratara.

En este sentido, las concepciones pragmáticas sobre diseño curricular surgidas de los Estados Unidos y difundidas durante las décadas de los cincuenta y los sesenta en Latinoamérica, implicaron un cierto avance: se trataba de aprender una serie de destrezas y habilidades, de incorporar el cumplimiento de determinados objetivos comportamentales ligados al rol profesional posterior, al perfil con el cual se guiaba el diseño.

Tal avance tuvo sus costos: cierto abandono de los conocimientos teóricos en favor de lo operativo; un sesgo en pro de lo visible y en detrimento de lo crítico-negativo; en fin, el privilegio de lo realizativo por sobre lo cognitivo, y la callada oposición que se estaría sosteniendo entre ambos términos.

Se pensaba en lo que el profesional debería hacer y se dejaba de lado la idea de cuánto debía saber, abandonando el campo de definición disciplinar según espacios epistemológicamente diferenciados. Fue un paso adelante en la modalidad profesionalista de la Universidad, que implicó una caída en la legitimación de la docencia en cuanto a lo propiamente científico, a la vez que una sensible mejora en la posibilidad de ligarse a las demandas de habilitación profesional socialmente vigentes.

En las Universidades latinoamericanas, se trató de uno de los pasos de la modernización gradual que dejó atrás el modelo inicial de conformación de las élites culturales dentro de ciertas carreras tradicionales ligadas a la administración del poder por vía del «status» más que a la solución profesionalmente mediada de determinados desafíos técnicos o sociales¹. En este sentido, contribuyó a desarmar la noción de lo universitario como isla del saber apartado de las necesidades sociales o de las urgencias prácticas. Si bien esto, desde el horizonte de sentido actualmente establecido, puede parecer casi una obviedad, es de recordar

(*) El autor es profesor e investigador en la Fac. de Ciencias Políticas y Sociales de la Univ. Nacional de Cuyo (Mendoza, Rep. Argentina).

(1) J. BRUNNER: *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, FLACSO, Santiago de Chile, 1991.

que tal horizonte se constituyó como «naturalizado», sólo gracias a aquellas mediaciones.

La cultura de los sectores políticos de izquierda fue la que dio un segundo impulso a la tendencia a plantear en términos de habilidades la formación profesional. Para ello debió de construir/criticar lo planteado desde la pragmática estadounidense que había hallado su paroxismo en la taxonomía de B. Bloom: no se trataba ya de pensar en abstracto un perfil deseable, ni siquiera de aceptarlo por vía de alguna encuesta «ingenuamente» aplicada entre quienes ya se instalaron en las acreditaciones profesionales según las instancias de poder establecidas. Se buscaron herramientas conceptuales específicas extraídas de la crítica social, de modo que se comenzó a hablar de *práctica profesional* como espacio institucionalmente mediado de la actuación de los titulados en la Universidad. Se trataba de determinar en qué lugares se hallaría trabajo remunerado: privados, estatales, paraestatales, cooperativos o de organizaciones populares y no gubernamentales. Esto permitió ir estableciendo especificaciones, y plantear prácticas profesionales diferenciadas. Para ello, resultó decisiva la postulación realizada en los comienzos de la Univ. Autónoma Metropolitana-Xochimilco de México, cuando se señaló que existían prácticas diversificadas para cualquier profesión: la decadente, la dominante y la emergente, según esa inicial definición ².

El avance no era menor: se cambiaba el campo de las enumeraciones de comportamientos por el de las condiciones sociales de ejercicio profesional; la sociedad aparecía en escena. Pero además, lo hacía de una manera no uniforme, sin escapar

del conflicto ni de la asunción de las desigualdades de ingreso ni del acceso a bienes y servicios. Tal vez, que el problema se planteara en una Latinoamérica con asimetrías extremas y atávicas, coadyuvó a advertir estos aspectos pocas veces atendidos en los países centrales. Lo cierto es que se trató de eliminar la uniformidad imaginaria de la actividad profesional para presentarla ligada a grupos y clases diversos, con intereses divergentes.

Por supuesto, pudo criticarse que la clasificación podría haber propuesto más de tres categorías, y en cada aplicación resultaron discutibles los criterios de utilización de ellas. Pero el logro estaba consumado: no se trataba ya de hablar del conocimiento requerido para una profesión en general, sino del conocimiento implicado en una sociedad determinada, en un específico momento histórico y en relación con ciertos grupos sociales y no con otros.

También existieron vaivenes y afinamientos posteriores de las categorías aplicadas: la nominación de «emergente» fue revisada por cuanto que se sostenía en una ingenua teleología del progreso histórico ³; y su relación con la «dominante» a la hora de establecer las destrezas para promover los planes de estudio planteó no pocos problemas de criterio. No podía formarse a los profesionales para un campo aún no constituido, de modo que la falta de coincidencia entre necesidades sociales insatisfechas y puestos profesionales ofrecidos por el mercado ocupacional, planteaba un desafío irresoluble en el interior de las universidades y en sus definiciones curriculares.

En algún momento colapsaron las aporías inherentes a la definición de contenidos y habilidades de acuerdo con lo existente en estado práctico en la sociedad

(2) G. GUEVARA: «El diseño curricular», Mimeo, Univ. Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México D.F., 1976.

(3) R. FOLLARI y J. BERRUEZO: «Criterios e instrumentos para el diseño de planes de estudio», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XI. Invierno, México D.F., 1981.

vigente: se había buscado una estipulación con significado crítico respecto de tal sociedad, pero la planificación curricular se atenía a lo que en ella podía encontrarse. Fue así como surgió una postulación que se opuso cada vez más a la pragmatización de la definición de los perfiles profesionales, y que entendió que más que prácticas emergentes o alternativas *dentro* de lo socialmente asequible, debían abrirse horizontes críticos de posibilidad, campos de visibilidad nuevos más allá de lo establecido, que pudieran permanecer más allá de los límites operativos del perfil dentro de las condiciones existentes. Es ésta una línea de pensamiento que, aún hoy, guarda vigencia en México, que surgió, hace más de diez años ⁴.

LA OFENSIVA TECNOCRÁTICA EN EL AUGE NEOLIBERAL

Cambiaron los vientos desde comienzos de los años ochenta, y a partir del éxito neoliberal de Reagan y Thatcher se perfiló la coincidencia del factor ideológico con una acumulación de capital por la cual los estados nacionales perdieron capacidad de regulación. Por su parte, la caída de las utopías y el avance de los medios visuales inauguraban el estilo cultural posmoderno, clausurando espacios de oposición militante y llevando a la regresión narcisista sobre sí ⁵. En este nuevo escenario, en una época diferente, la crítica comenzó a opacarse, los proyectos alternativos se fueron eclipsando, hacia el remate producido por la desaparición de la URSS, la caída del muro de Berlín y la poderosa ilusión (ilusión sos-

tenida en la realidad del momento, no puesta aún en cuestión por el trabajo inexorable de la historicidad) de haber arribado al fin de la historia de una vez, y para siempre.

En esta consumación del capitalismo como despliegue absoluto y realización mundial, naufragaron los intentos críticos del pasado. Desaparecieron, o se sostuvieron en estoica y solitaria resistencia. Muchos prefirieron el transformismo oportunista denunciado por Gramsci (decisión de rendición a lo existente), a sostener coherencia con principios que parecían negados por la realidad.

Así alcanzó auge el pragmatismo economicista, tanto en lo político global como en su correlato a nivel de proyectos educativos. Educación para la producción, educación para el avance tecnológico constituyeron el nuevo discurso. Este encontró su plenitud en la conocida propuesta de UNESCO/CEPAL de perseguir una «transformación productiva con equidad» ⁶. Allí se realizó una fuerte identificación semántica entre educación, empleo, tecnología, desarrollo y distribución equitativa. Estaríamos en la época de una nueva revolución técnica que desdeña las chimeneas y las cadenas de producción; en el mundo de la robótica y la computación, el más importante factor de la productividad reside en la posibilidad de innovación tecnológica, y por ello en el conocimiento. Consiguientemente, poner al servicio de tal capacidad innovadora el conjunto del sistema educativo, es generar la estrategia que permitirá el desarrollo socioeconómico, condición necesaria de la equidad.

En otro trabajo hemos hecho la crítica de estos supuestos, que resultan ideológi-

(4) En esta línea pueden interpretarse trabajos de Ángel DÍAZ BARRIGA y de Alicia DE ALBA. Puede verse nuestro artículo «El currículum como práctica social», en *Encuentro sobre diseño curricular*, ENEP-Aragón, UNAM, 1983.

(5) G. LIPOVETSKY: *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona, 1986.

(6) CEPAL/UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.

cos en el sentido más clásico de la expresión (ocultadores de intereses, deformadores de la representación de la realidad) ⁷. La educación no puede justificarse sólo por su aporte a la tecnología, dado que su función básica es la socialización, el acceso de los ciudadanos a ciertos bienes simbólicos. La pretensión de que cada vez coinciden más los conocimientos y valores generados por lo tecnológico con los requeridos por la «ciudadanización» ⁸ no pasa de ser retórica inconsistente: todos sabemos que la tecnocracia no se asocia a la democracia de manera cristalina, y que la liquidación o disminución del peso asignado a los bienes simbólicos, no reconvertibles, como valor agregado de productos técnicos, deviene necesariamente en la promoción de una axiología estrechamente economicista y utilitarista. Los trabajos de la Escuela de Frankfurt clásica —de Adorno a Marcuse— eximen de mayores comentarios al respecto.

Por otra parte, si sólo vale la pena sostener la educación por el aporte a la renovación tecnológica de punta, flaco favor se hace a ésta: gran parte de los sujetos que pasan por el sistema educativo no llegan a los niveles donde se adquieren los conocimientos relevantes para esta renovación. Casi la totalidad del sistema educativo estaría de sobra.

Por otra parte, no está de más recordar que el empleo no puede ser producido desde la oferta de mano de obra calificada. De modo que capacitar en el aparato educativo no significa en modo alguno garantizar posibilidades de empleo para los egresados; ni, por tanto, el uso social de los conocimientos adquiridos.

El desarrollo no depende sólo del avance tecnológico: se requiere inversión y planeamiento estratégico, asuntos que dependen del capital privado, del accionar del Estado, y de la fluidez de sus mutuas relaciones.

Finalmente, la equidad no requiere del «desarrollo previo» para ejercerse: puede haber sociedades equitativas aún con escasos recursos. Y generar recursos, nada dice acerca de las condiciones de su distribución: de manera que puede haber perfectamente transformación productiva sin equidad alguna: es más, es a esto a lo que asistimos hoy en Latinoamérica.

De modo que la cadena de sentido que ligaría educación/tecnología/empleo/desarrollo/equidad, falla por todos sus eslabones constitutivos. Es decididamente insostenible. Sin embargo, a nivel de discurso se sostiene permanentemente como base programática de las políticas educativas en el subcontinente. Se ha vuelto un discurso estereotipado y que ya goza de su conversión a «sentido común acordado» en el ámbito del funcionariado del área.

En su nombre se ha sostenido como axiomático que la educación debe formar personal cualificado para el desarrollo de las áreas más avanzadas de la tecnología, y que ésta sería su orientación estratégica no sólo correcta sino unívoca. Hay que canalizar la matrícula hacia este tipo de carreras y, a su vez, diseñar los planes de estudios de acuerdo con las habilidades y competencias que se requerirán desde las empresas líderes en las que se verificarían las posibilidades de innovación tecnológica puntera.

(7) R. FOLLARI: *Perfil del docente y crisis cultural contemporánea*, Dirección Gral. de Investigación y Desarrollo (Ministerio de Educación y Cultura, Rep. Argentina)/OEA, Mimeo, 1994, en prensa.

(8) CEPAL/UNESCO, *op. cit.*; D. FILMUS: «El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas», en *Dirección Gral. de Investigación y Desarrollo* (Ministerio de Educ. y Cultura de la Rep. Argentina)/ Proyecto Multinacional de Educación para el trabajo (OEA): *La educación polimodal: nuevas relaciones entre educación y trabajo*, Buenos Aires, octubre 1993.

Respecto de esta postulación, nos cabe proponer algunos de los problemas que conlleva, de los cuales la literatura «oficial» no suele hacerse cargo suficientemente.

CIENCIA Y TECNOLOGÍA: LA IMPOSIBLE REDUCCIÓN

Es clásica la distinción entre la ciencia como conocimiento abstracto, y la tecnología como aplicación de ella al campo operativo. Es una distinción que no puede ser soslayada, aun cuando proponga también problemas que hay que atender.

Por cierto, Habermas en uno de sus trabajos primeros⁹ sostuvo que el interés que subtiende a las ciencias físico-naturales es «técnico»; es decir, que las condiciones de aplicación serían fundamentales desde el punto de vista epistémico y que, por ello, habría una cierta continuidad entre ciencia y técnica. Si bien reconoció *a posteriori* que la ligazón que había planteado era demasiado estrecha, mantuvo su punto de vista¹⁰.

En realidad, si se supera una visión ingenuamente idealista de la historia del conocimiento, debiera asignarse a la tecnología un rol de preeminencia práctica. La ciencia en su versión contemporánea surgida de la revolución galileana es producto de necesidades materiales, ligadas al surgimiento del intercambio capitalista en la era del predominio mercantil. El cálculo implicado en la mediación científica de la experiencia¹¹, es lo propio de la racionalidad capitalista exigida de medi-

ción; las bases de la ciencia se hunden en lo material/social.

Por esto ha podido sostenerse que la base de la abstracción científica no reside en razones internas al orden de lo epistémico, sino a la abstracción existente en las relaciones económicas de intercambio, como las que realiza la «síntesis social»¹². Lo científico no tiene un «contexto» o una caprichosa «historia externa», sino que *es* una práctica social, es *forma* de lo social de hecho.

Por ello, la ciencia presupone su uso, surge de requerimientos de orden económico ligados a lo tecnológico. Esto no es discutible. Lo discutible es negarse a asumir la fuerte mediación que lo científico establece en relación con esas urgencias prácticas. Es decir: lo científico ha desarrollado su propio dominio, su campo de problemas y de ejercicio institucional que no se limitan a lo técnico, y que lo presuponen sin disponerlo ni asumirlo para nada de manera directa.

Lo científico se ha «independizado» en gran medida del regimiento por sus usos. Esto ha permitido el desarrollo de la ciencia básica, que trabaja sin la limitación de pensar desde sus posibles aplicaciones, aunque sea por su parte la condición de aplicaciones posteriores de muy diversa índole.

La ciencia ha podido constituirse en la medida en que se ha alejado de las representaciones inmediatas, señala Bachelard. Esto implica que ha debido alejarse de lo operativo, y pensarse desde su capacidad de comprensión teórica, de interpretación conceptual.

(9) J. HABERMAS: *Conocimiento e interés*, Madrid, 1982.

(10) J. HABERMAS: *Op. cit.*, Epílogo, p. 325 y ss.

(11) E. HUSSERL: *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Folios ed. México, 1984, pp. 25 y ss.

(12) A. SOHN-REITHEL: *Trabajo intelectual y trabajo manual (Crítica de la epistemología)*, Ed. del Viejo Topo, Barcelona, 1980.

Las tecnologías operan al servicio de la modificación, pero no de la interpretación conceptual de ésta. Las técnicas de marketing, por ejemplo, se interesan por cómo se vende un producto; no interesa qué efecto pueda tener su uso (o su apetencia) en los sujetos concernidos. Se trata de producir efectos realizativos, no de saber qué son éstos.

Por ello, una noción «tecnologizante» de lo científico, tiende a empobrecer la investigación y la teoría. Produce una caída de la abstracción científica como tal, desliza los valores de calidad desde los valores epistémicos a los operativos (lo cual es hoy evidente en las universidades latinoamericanas), e incluso rebaja la posibilidad de las aplicaciones mismas al limitar las bases conceptuales en las que ellas se fundan.

En el campo de las ciencias sociales, las mediciones y estadísticas aparecen como criterio de supuesta científicidad, en detrimento de la teoría y la interpretación de estructuras y acciones.

Por lo antedicho, es evidente que estamos ante el peligro de privilegiar la tecnología sobre la ciencia, de confundir ambas, o de simplemente optar por la primera. No cabe duda que no puede abandonarse la formación en disciplinas básicas: tanto a la hora de sostenerlas como carreras, como a la de financiar proyectos de investigación que deriven sobre la acción docente, y a la de ubicar en la conformación de competencias y adquisición de conocimiento aquello que hace a las disciplinas de base que están sobre lo exigido a nivel operativo por la estricta limitación de la práctica en el futuro puesto de trabajo.

TECNOLOGÍA Y AUSENCIA DE SENTIDO

El hombre es un animal de sentido, según bien se planteara desde Husserl. La conciencia exige un mínimo de direccionalidad sin la cual asola un vacío que opera como hiancia insoportable. Los pregonados «fin del hombre» y de la «hegemonía de la conciencia» no pueden confundirse con caída definitiva del sentido sino, en todo caso, con reconfiguración de su lugar y su estatuto; sentido no autofundado, no centrado en el sujeto. Pero necesario al hacer humano, el que nunca es asumible como un simple «obrar» limitado en su escena objetivada ante otros.

Por ello, cierto regocijo posmoderno por el final de las verdades «duras» y los disciplinamientos que se les asocian ha dado lugar, con el tiempo, a una visión más matizada. No sólo vivimos un alegre retorno al narcisismo «cool» y llegamos a múltiples opciones personales «a la carta», sino que nos encontramos con el aumento del número de suicidios, de personas que viven solas, de agresiones xenófobas y de la apelación a las drogas como olvido de la asunción de sí. No habitamos una situación idílica¹³.

En un anterior trabajo presentado en México, hemos podido abordar la cuestión de cuánto importa a la educación el tema del sentido en un momento histórico en que éste falta¹⁴. Es uno de los desafíos fundamentales que se presenta a las instituciones que se supone son no sólo transmisoras de conocimientos, sino también de valores socialmente necesarios.

La tecnología no produce sentido; más bien lo contrario. Instalada en el modelo de racionalidad instrumental, plantea medios para fines por sí no tematizados, ni

(13) G. LIPOVETSKY: *El imperio de lo efímero*, Anagrama, Barcelona, 1990; del mismo autor, «Espacio privado y espacio público en la era posmoderna», en *Rev. Sociológica* n.º 22, UAM-Azcapotzalco, México D.F., mayo-agosto 1993.

(14) Véase nuestra ponencia «El derecho al sentido en lo posmoderno», presentada en el *III Coloquio Internacional Currículum y Siglo XXI: Medio ambiente, derechos humanos y educación*, SEDUE (Gov. de México)/CESU (UNAM), México D.F., junio 1994.

menos aún cuestionados. Simplemente estipula cómo hacer, no para qué hacerlo. Por tanto, deja el campo de los valores fuera de sí, aunque por supuesto ocupa su lugar de manera subrepticia, produciendo una especie de efecto inevitable: la ideología tecnocrática, según la cual los problemas sociales se resuelven por mediación, exclusivamente, técnica o en todo caso no es digno de consideración nada que no sea representable en términos de problema tecnológico.

Yendo al campo del currículum, las consecuencias son evidentes: la actuación en el aprendizaje del «hacer» según el ejercicio profesional actualmente dado tienden a limitar los aprendizajes a las habilidades, destrezas y comportamientos aptos para resolver problemas operativos; consecuentemente, dejan sin considerar cuestiones como el sentido social de las actividades profesionales en general, el de la propia profesión en particular, o las cuestiones éticas vinculadas al ejercicio de ésta.

Pero además, este privilegio asignado al mercado para plantear el plan de estudios según su demanda, tiene otro tipo de consecuencias: produce la idea de que una carrera sólo alcanza justificación si se adecúa a las condiciones ya vigentes, si logra insertarse en las demandas previas. El «rating» de una carrera lo daría su capacidad para instalar egresados, y aún su capacidad para una promesa plausible de instalarlos, cuantificada en la matrícula estudiantil. En una época en que la evaluación de las instituciones se liga al tema del retraimiento en la financiación por parte del Estado¹⁵, la tendencia a dejar fuera carreras sin frutos cuantifica-

bles como producción (humanidades y artes, por ej.) es creciente. Se justifican sólo carreras «exitosas» que garanticen una relación numérica docentes/alumnos juzgada como financieramente tolerable¹⁶.

Resultado: en una época en que el norte y la direccionalidad han desaparecido, en que hay un déficit de producción de significado, ante la saturación de las imágenes su vertiginosidad permanente, se tiende a disminuir el peso de carreras que sirven a pensar estos temas, que resisten a la tendencia creciente a la despersonalización.

Aceptar que aquello que debe aprenderse en la Universidad trasciende la limitación de lo inmediatamente exigido por la práctica profesional, es admitir que todavía el clásico ideal de la «Universitas» puede ser recuperado: no el campo del supuesto saber totalizante y universal, pero sí el espacio donde cabe aún preguntarse por la dirección de conjunto de la civilización; que si no es en la Universidad donde tal cuestión se debata, difícilmente que se hará en ningún otro ámbito de la sociedad.

TECNOLOGÍA, DESARROLLO, EMPLEO

Sobre este punto hemos ya adelantado lo principal: la oferta educativa no produce empleos, de modo que generar especializaciones profesionales no es necesariamente contribuir al desarrollo; ni siquiera garantiza al estudiante un puesto de trabajo posterior.

Por esto, la meticulosidad en adecuarse a lo que se requiera en el puesto de trabajo

(15) G. NEAVE: «La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa occidental, 1986-1988», en *Universidad futura*, vol. 2, núm. 5, UAM-Azcapotzalco, México, otoño 1990.

(16) Este tipo de indicadores se manejan en la dirección del sistema universitario actual en Argentina. Una versión inicial que los incluía y que planteaba instrumentos para evaluar las universidades nacionales, fracasó al ser rechazada por éstas a partir de advertir sus inconsistencias. Se trata del Subproyecto 06 del Banco Mundial, que alcanzó una no envidiable celebridad. Puede verse PRONATASS/Min. de Cultura y Educación: *Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria (Estrategia, procedimientos e instrumentos)*, Buenos Aires, enero 1993.

puede llegar a ser simplemente absurda: incluso se ha demostrado que, en el nivel medio, alcanzan mejor salario para puestos técnicos aquellos que no pasaron por la educación específicamente técnica¹⁷.

En todo caso, será una cuestión para las Universidades diferenciar cuidadosamente necesidades sociales ligadas a lo que puede brindar el ejercicio de una profesión con demanda en el mercado¹⁸. El planeamiento curricular no puede dejar de advertir cuáles son las reales posibilidades que se dan en el mercado laboral en una cierta profesión; lamentablemente, a menudo las carreras se proponen por razones muy diferentes a las aducidas (presiones de grupos docentes o de profesionales, rivalidades regionales, situación presupuestaria de la Universidad, etc.), y no se cuida la cuestión decisiva del campo laboral real y/o potencial.

Pero, por otro lado, será cuestión que hay que decidir cuáles son las necesidades sociales que los egresados podrían satisfacer: éstas puede que no hallen lugar en el mercado. Pueden requerirse médicos rurales, pero no es evidente que encuentren dónde ejercer con una remuneración razonable.

Habrà que tener en cuenta estas posibilidades, para, por vía de convenios con asociaciones profesionales, organizaciones sociales e instituciones privadas y de gobierno, conformar el mercado en aquellas áreas en que no existe, pero donde sí está presente la necesidad. Será ésta una manera de atenuar la lógica férrea de lo mercantil, que distribuye sitios según posibilidades de ganancia y no según necesidades de uso de bienes o de servicios.

De más está remarcar, en estos casos, que no se podrán organizar planes de estudio atendiendo las destrezas exigidas por lo existente. Tampoco podrá limitarse a

aquellas destrezas supuestas para las situaciones de necesidad social sin cubrir, dado que éstas suelen ser múltiples y cambiantes, a la vez que al no garantizar empleo el profesional requerirá de una gran versatilidad que le permita pasar de una opción a otra con un mínimo de eficacia.

Ya hemos criticado la falacia de asociar sin mediaciones el desarrollo socioeconómico al avance tecnológico. Esto vale también para el aporte de las profesiones en general a tal desarrollo: por esto, no puede reducirse el valor de lo educativo a su solo efecto sobre la productividad, y menos aún, sobre la productividad medida en términos del beneficio empresarial privado, que por ninguna «mano invisible» converge automáticamente con el bienestar general.

Observando lo establecido en el último párrafo, se advierte que la planificación curricular debe tener en cuenta al mercado como expresión de realismo imprescindible, pero no puede limitarse a él sin pasar por una determinación de necesidades sociales que hay que satisfacer: tanto en lo relativo a qué carreras proponer y/o mantener, como en lo que se refiere a qué competencias promover por vía de los respectivos planes de estudio.

FLEXIBILIDAD COMO EXIGENCIA DEL MERCADO EXISTENTE

A menudo se asume que la adecuación del perfil profesional a la demanda inmediata del ejercicio vigente, resulta funcional a las necesidades de las empresas y al modelo actual de organización de la producción.

Es probable que no pocos empresarios piensen así: ellos fijarían de hecho qué

(17) M. DE IBARROLA: «La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México. ¿Espacios vacíos de la gestión educativa?», *Documentos DIE*, n.º 27, *DIE/CINVESTAV*, Inst. Politécnico Nacional, México D.F., enero 1994.

(18) R. FOLLARI y J. BERRUEZO: *Op. cit.*

profesional se requiere, y los profesionales se harían «a su manera» y según su propia demanda. De acuerdo al curioso liberalismo de doble faz que suelen profesar algunos empresarios del subcontinente, a la hora de las ganancias éstas son privadas, pero a la del gasto, la responsabilidad es del Estado. Así, pretenden fijar la dirección del sistema estatal de enseñanza, pero no contribuir sustantivamente a solventarlo.

Pero, más allá de estas incongruencias, existe una evidencia en quienes estudian los procesos de producción y de trabajo: actualmente se requieren competencias generales para poder adecuarse a los constantes cambios en las funciones que hay que desempeñar. Hoy, lo único permanente es la modificación: una formación que se limitara a las actuales condiciones del ejercicio profesional quedaría rápidamente obsoleta, y no ofrecería condiciones para enfrentar desafíos posteriores ¹⁹.

Por tanto, aún dentro de la concepción que hemos criticado de poner la educación al servicio de las demandas del mercado de trabajo existente, en particular, aquél relacionado directamente con la producción, resulta errónea la idea de limitar la formación a las habilidades requeridas por la actividad tal cual está fijada en un momento histórico determinado.

Esta característica de modificación permanente se subraya, de hecho, como uno de los aspectos más destacables del actual modelo de producción posterior a la época de la cadena industrial clásica. De modo que la paradoja es que aún en el esquema predominante, que guarda toda clase de limitaciones en su concepción como hemos destacado, resulta fundamental ir más allá de la inmediatez operativa tal cual está dada. Se trata de conformar competencias

y habilidades más generales que lo propuesto por una estrecha visión de la función profesional a realizar.

Sí resulta fundamental recuperar la capacidad de planeamiento a fines de no sostener carreras que no sean socialmente necesarias. Hecha ya la distinción entre necesidades sociales y posibilidades abiertas de hecho en el mercado, se hace imprescindible inaugurar en el subcontinente una fluidez institucional que hasta hoy no se ha tenido para que —resguardando los derechos de los docentes y demás trabajadores de la educación— se puedan hacer carreras a término, reconvirtiendo la planta laboral para funciones diferenciadas (p. ej., de investigación, difusión o servicios) y superando la rutina de carreras que se mantienen simplemente porque existe tradición al respecto. En una condición donde la sociedad requiere capacidad de adaptación a circunstancias acuciantes (p. ej., aumento de la marginalidad social), y donde la financiación estatal viene siendo retaceada severamente, la racionalidad en el uso de los recursos es vital.

Finalmente, un colofón sobre la apertura del horizonte de comprensión del presente latinoamericano. Ha pasado la época del neoliberalismo en auge a nivel mundial: las caídas de Thatcher y Bush lo certifican. Se ha cerrado el breve capítulo en que se creyó en el fin de la historia: las ideologías han retornado. La democracia parlamentaria ha mostrado sus límites, y resurgen una izquierda «aggiornada» por un lado, y una derecha reaccionaria por otro. Aunque en formato posmoderno, ha vuelto el conflicto de las interpretaciones de una manera abierta y el pragmatismo salvaje ya dejó su lugar a concepciones donde la solidaridad y el concepto de la sociedad como algo más que una suma de individuos encuentra sitio.

(19) Esto es sostenido en trabajos diversos sobre el problema desde algunos que orillan aspectos de la posición de UNESCO/CEPAL, como el de FILMUS, D., *op. cit.*; y otros de talante crítico, como los de M. A. GALLART y G. RIQUELME, todos recopilados en *La educación polimodal: nuevas relaciones entre educación y trabajo*, *op. cit.*

Los latinoamericanos, sometidos a gobiernos predominantemente neoliberales, diríamos de un «neoliberalismo tardío», no hemos podido avizorar del todo la nueva situación. Pero aun entre nosotros, en diversos países la protesta social empieza a hallar canalización política. Si éste es el pa-

norama, los deseosos de sostener el pragmatismo a ultranza deberán revisar sus posiciones. Debieran descubrir, al menos, que han dejado de representar una novedad para ser, más bien, una rémora: tal vez dentro de un tiempo sean sólo un atavismo.