

Constitución de un sujeto sin sujeción, para una educación liberadora

Juan Francisco Xavier Alvez | Profesor egresado del IPA en la Asignatura Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho. Profesor efectivo en Enseñanza Secundaria. Docente efectivo en Formación Docente en el IFD de Rivera en el Área Sociología y en el Ce.R.P. del Norte en Sociología. Diplomado en Educación en DD.HH. Actualmente cursa la Especialización en Política y gestión educativa por el CLAEH. También cursa el posgrado semipresencial en Ciencia Política y Sociología en FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Introducción

Si analizamos los cambios ocurridos en el último cuarto del siglo XX, veremos que se destacan por una constante, profunda y abrupta complejidad, que se expresa en los alarmantes procesos de diferenciación social que abarca todos los órdenes o esferas de la vida, si bien es privativo en su génesis del orden económico. No obstante, su lógica se expande a las demás esferas, las que van siendo colonizadas por esa “racionalidad lógico-instrumental”, impactando en la redefinición de las estructuras de espacio y de tiempo, generando nuevos sistemas de “anclaje” que alteran las “fronteras nacionales”, creándose nuevas “territorialidades”, poniendo así, en re-consideración, la figura del Estado como única fuente normativa y de orden institucional.

Lo que queremos significar es que con los nuevos procesos globalizadores, las fronteras estatales se debilitan, se va construyendo un nuevo orden que está anclado en el paradigma del cambio y no en el de las “permanencias” como el anterior, en el de las “incertidumbres” y no en el de las “certezas absolutas”.

Claro, esto altera el “pensamiento único”, imponiéndose la lógica del pensamiento múltiple, es decir, viene a reemplazar la racionalidad de matriz única, por una constelación de “diversidades lógicas funcionales”.

Esto implica cambios en la relación Estado y Sociedad Civil; ya las demandas serán inciertas para la sociedad civil, pues se alteran los procesos de elaboración de las mismas, irán surgiendo otras necesidades y prioridades en virtud de que la construcción

de la realidad pasa por la constatación de las “incertezas” de esa realidad, emanadas desde las distintas esferas que conforman la sociedad civil, las que están en constante cambio y dinamismo. Hay un continuo proceso de reestructuración, pero además, por otro lado, el Estado también pierde sus “metas referenciales” al estar parado en un terreno incierto, fangoso, pues una nueva cultura se impone mediante la intervención de los organismos internacionales en la gestión interna de los Estados, se agrega la acción de las empresas transnacionales.

Ante esto, la concepción de “territorialidad” se modifica, a tal punto que se genera un nuevo proceso, el de “glocalización”, alterando las pautas culturales, sociales, políticas, económicas y simbólicas, las que inciden en las “nuevas demandas” que se construyen en el seno de la sociedad civil y que tiene relación con «mejorar la calidad de vida social e individual, asegurando niveles de equidad en la participación económica, política y cultural»¹, y que deben ser satisfechas por la institución Estado, institución que se encuentra en una etapa de “hibridación”², es decir, en una nueva configuración, en busca de una nueva identidad hacia donde confluyen las múltiples identidades.

La educación como legitimadora del orden social

Analizar la educación en el Uruguay actual desde un enfoque sociopolítico implica considerarla como un «espacio que estructura el campo educativo»³ pero que, a la vez, está articulado por el poder, el que pasa a ser un efecto de un sistema de relaciones asimétricas entre actores que tienen y manifiestan intereses distintos y divergentes, es reconocer que dicho tema está vinculado a los estilos de construcción de la institucionalidad y sus consecuencias en los modos de

¹ R. Lémuez (2001).

² N. García Canclini (1990).

³ *Ibidem*.

la acción estatal como, además, en las cosmovisiones y las prácticas de los actores, es decir, en el “cómo” construyen la realidad, desde dónde “miran al mundo”⁴, por lo tanto, es hablar de los paradigmas políticos, jurídicos, filosóficos, ideológicos, que sustentan el sistema educativo y su legitimidad.

Cuando nos referimos a “su legitimidad”, pretendemos decir que su “institucionalidad” implica considerar a la educación como práctica social históricamente construida, donde existe una conservación y distribución desigual del conocimiento, por ende, hay una desigual distribución de “capitales culturales”, “simbólicos”⁵ y, por consiguiente, de distintas posiciones ocupadas en el espacio social, y en el campo político y educativo.

En definitiva, la educación es una cuestión que se dirime en el campo político, trascendiendo la mera posibilidad de ser dilucidada en forma directa por los sujetos directamente involucrados.

Decimos que es una cuestión política por los siguientes puntos:

- a) La educación cumple una función específica en la sociedad, es la de transmitir saberes con el agregado de distribuir posiciones sociales legítimamente, que tienen como nexo consolidar un sistema articulado de dominación.
- b) La educación es un mecanismo “normalizador”⁶ del sistema de creencias, pues tiene como esencia transmitir a la sociedad las actitudes, los saberes, las prácticas, las competencias “socialmente aceptadas”⁷.
- c) La educación también juega un rol trascendente en el cambio social, ya que es percibida como la «herramienta de gestión del cambio social ordenado, en tanto y en cuanto explicita los modos por los cuales el statu quo define las maneras de ejercer la acción pública»⁸, sancionando positivamente algunos comportamientos y otros, en forma negativa, es decir, deslegitimándolos, invalidándolos.

Una educación más cercana al “locus” del ciudadano

El escenario relatado nos indica, que debemos pasar de un paradigma que «implica una suerte de “ad-hocracia” ortopédica, es decir, un cuerpo de especialistas que funcionan por fuera del sistema, que son resistidos por muchos de sus actores -sobre todo en el espacio docente- en la medida en que son visualizados como tecnócratas con escasa capacidad de involucrarse con la educación, y por otro lado, bajo

sospecha de formar parte de una suerte de plan multinacional de dominación por parte de los organismos multilaterales de crédito»⁹, a otro donde se prioricen las verdaderas reivindicaciones de los actores involucrados, lo que supone una “comunidad ideal de comunicación” donde exista una verdadera “situación ideal de habla”¹⁰, sin más resistencias que aquella que valoriza el poder del argumento como forma de convencimiento, es decir, donde los interlocutores pudieran decidir a través de un diálogo celebrado en condiciones lo más próximas posibles a la simetría, atendiendo únicamente a la fuerza del mejor argumento, para lo cual son necesarias ciertas condiciones: que los hablantes “compartan una misma lengua” y, en segundo término, que deben entrar en el mundo de la vida intersubjetivamente compartido, formando parte de una comunidad de lenguaje.

Lo que queremos decir con lo anterior es que:

«...una acción comunicativa es aquella en la que hablante y oyente buscan el entendimiento mutuo, como un medio ineludible para coordinar sus proyectos personales, mientras que es acción estratégica aquella en la que hablante y oyente se instrumentalizan mutuamente para lograr sus metas individuales, tratándose, por tanto, como medios y no como fines. La acción comunicativa posee una prioridad axiológica, porque el sentido y la meta del lenguaje, el télos, consiste en lograr un entendimiento, el uso estratégico del lenguaje es derivado, ya que instrumentaliza el mutuo entendimiento.»¹¹

Podemos decir que existe actualmente una crisis de legitimación del sistema educativo, del sistema económico y del político.

El político lo notamos cuando la ciudadanía manifiesta su desconfianza hacia los actores políticos, también el desprestigio acumulado de la clase política, que es capitalizado por los medios de comunicación, transformado en producto de mercado, es decir, vender ese “capital simbólico devaluado” como mercancía, además esa deslegitimación está acompañada por un desinterés del ciudadano en la “cosa pública”.

⁴ T. S. Kuhn, citado en R. J. Bernstein (1983).

⁵ P. Bourdieu, citado en P. Bonnewitz (2003).

⁶ M. Foucault (1998).

⁷ T. Parsons (1976).

⁸ R. Léméz (2006).

⁹ F. Repetto (2000).

¹⁰ J. Habermas (1980).

¹¹ A. Cortina (2004).

Si a lo ya señalado agregamos los hallazgos de una investigación llevada a cabo en nuestro país, donde vemos que una gran parte de nuestra población “no quiere” como vecino a un político, es señal de que algo ocurre bajo el sol.

También el sistema económico entró en crisis de legitimidad, pues cuando ocurrió el “caos” del año 2002, ya nadie creyó en la “economicracia”, ya se entró a desconfiar de los “profesionales tecnócratas y burócratas”, aunado a los ajustes impopulares emanados de los organismos financieros internacionales y de los países neoliberales “encumbrados” en el “Consenso de Washington” desde donde exportaban su recetario perverso.

Esta dosis de “arrepresentación” generó la desobediencia civil ante la voluntad cupular supuestamente representativa en lo electoral, manifestándose en forma de resistencia colectiva a una cúpula montevideana “esquizoide” y “alienada”.

La racionalización de la educación

En lo referente al sistema educativo, la crisis de legitimación se encuentra en los requerimientos tempranos del propio sistema, que pasan a estar subordinados al tecnicismo y, orientado por una lógica sistémica y burocrática, es decir, sobrevive una lógica instrumental, la cual coloniza la actividad pedagógica muy cercana o que forma parte del mundo de la vida, el docente pierde eficacia como constructor de expectativas para ser un mero producto del mercado.

En otras palabras, lo que queremos expresar es que en el sistema educativo predomina la lógica del sistema sobre la del actor, el actor es asimilado a una racionalidad burocrática instrumental, que pierde eficacia como creador inteligente pasando a ser restringido por realidades preexistentes, sumergido en un mundo que no fue creado por él, pero que sobrevive gracias a los elementos estructurales de ese mundo sistémico que le permite asirse y sobrellevarlo, cargado de falsas expectativas que fueron quedando por el camino.

Esto que acabamos de expresar está motivado por la fragmentación que sufre el sistema, donde aparece un aparato de gestión y otro aparato pedagógico, con perfiles distintos, con normas y funciones diferentes, con “miradas” también distintas, pero con la predominancia de uno sobre otro.

Durante el siglo XX asistimos en casi todo Occidente a la institucionalización masiva de la escolarización como modelo dominante de la educación; lejos de reabsorberse, ese modelo está ahora en vías de globalización.

En las sociedades de la modernidad tardía (Habermas) o posmodernas (Lyotard), la escolarización se ha convertido en un verdadero *continuum* social, que absorbe a todos los niños a una edad cada vez

más temprana, al mismo tiempo que extiende sus ramificaciones a lo largo de toda la vida de los adultos.

La escolarización constituye un fenómeno típico de lo que, desde Max Weber, se llama la “racionalización del mundo”, es decir, la aplicación, en los diferentes aspectos de la vida humana individual y colectiva, de una racionalidad estrictamente profana con miras a la eficacia instrumental, gracias a una coordinación racional de los medios y de los fines, y ella misma fundada en el conocimiento científico y empírico disponible.

La escolarización trata de encauzar el juego ciego de las fuerzas sociales y de las tradiciones, gracias a una acción planificadora global que se traduce en una serie de medidas, de leyes, de programas, de cuerpos de agentes, para controlar y orientar de manera racional la educación de las nuevas generaciones.

La escolarización se desarrolla como un sistema escolar en un conjunto de instituciones y de aparatos vinculados entre sí, que de este modo forman un campo social relativamente autónomo, en el que es posible actuar de manera organizada.

En la mayoría de las sociedades occidentales, el Estado es históricamente el que garantiza la administración del sistema educativo que se convierte, entonces, en un instrumento de la sociedad a través de la acción planificadora del Estado.

La escolarización está confiada a un cuerpo de agentes especializados y enfoques racionales, como planificación por objetivos, utilización de estadísticas para controlar los flujos escolares, encuestas, investigaciones, didáctica, etc.

Finalmente, la escolarización pretende la formación de individuos racionales, informados e instruidos, capaces de integrarse a la sociedad moderna basada en el conocimiento y la actividad racional.

En lo que respecta a esos fenómenos, se puede ver, pues, que la racionalidad no es más que una facultad subjetiva. También representa un marco mental que sirve de referencia simbólica y discursiva para el conjunto de agentes escolares y un sistema de prácticas institucionalizadas en forma de organizaciones, rutinas colectivas, actitudes y habilidades. Como marco mental define las reglas de producción y de comunicación de los discursos educativos, así como sus límites y su valor, cualquier discurso “acerca de” o “en la” escuela puede discutirse con la condición de que se presente como algo racional.

Como sistema de prácticas, regulariza y orienta las organizaciones y las actividades escolares en función de modelos racionalistas de acción: burocracia, acción por objetivos, actividades planificadas, enseñanza por medio de programas, etc. Por lo tanto, se denunciarán, criticarán y eliminarán las actividades y proyectos “irracionales”.

El aparato de gestión está orientado por una lógica empresarial, el aparato pedagógico por una acción comunicativa, por lo que uno se orienta por una racionalización instrumental, el otro prioriza en su orientación una racionalización emancipadora, es decir, el conjunto vivo y dinámico de ideales reguladores gracias a los cuales, los hombres se esfuerzan por concebir y edificar, con ayuda del conocimiento profano y de la acción razonable, un mundo humano sensato y coherente para todos.

Sin embargo, «reducir el fenómeno escolar a un proyecto de racionalización instrumental de la educación equivaldría a desconocer su originalidad. **La educación, como tal, tiene sus raíces en la cultura de la modernidad y, por eso, es portadora de un proyecto de emancipación**»¹².

La escolarización se nutre históricamente de estos ideales, por ejemplo, el ideal de la emancipación frente a la ignorancia, gracias a las luces de la “instrucción”; el ideal de la igualdad ilustrado por la democratización de la educación moderna; el ideal civil de ciudadano con capacidad de participación de manera reflexiva, esclarecida en la vida colectiva.

Estos son los ideales que presiden la edificación de la escuela moderna y, por ende, la extensión de la escolarización a todas las capas de la sociedad.

Estos ideales sirven de principios justificativos para la escolarización, subordinan la racionalidad instrumental a principios superiores que le dan sentido y sin los cuales se convertiría en un mecanismo funcionando en el vacío.

Ahora bien, su existencia misma muestra que la racionalización de la educación no se reduce a un pensamiento que combina eficazmente medios y fines, sino que también desempeña el papel de instancia de legitimación de los discursos y de las prácticas escolares. **Razonar no es solamente calcular y combinar de manera eficaz, variables o procedimientos, es construir alternativas emancipadoras.**

Lo que sucede es que se enfrentan dos lógicas sistémicas que se orientan por dinámicas distintas, pero que se vinculan, se “reabsorben”, se “subordinan”, lo

que genera conflictividad, pues el educador necesita de las decisiones de gestión, es decir, necesita de los mecanismos transmitidos por el aparato institucionalizado para que su función pedagógica sea eficiente y eficaz.

Pero en esa suerte de “dialogicidad”, la institucionalización nos dice que el aparato de gestión coloniza al aparato pedagógico, es decir, a los “operadores”, le otorga legitimidad, poder, autoridad, pero, a la vez, también avasallamiento.

Con esto queremos significar que el aparato pedagógico va perdiendo su función original para convertirse en un engranaje más del sistema, pues el sistema institucionalizado tiene una tendencia a la rigidez, a lo estático, a lo cerrado, al anquilosamiento, al estancamiento, a la endogamia, a la “parálisis cerebral”, mientras que la lógica del aparato pedagógico es la lógica de la apertura, propia de un sistema abierto, a la exogamia, por lo que su discurso es manifiestamente contradictorio con el discurso del aparato institucionalizado.

Lo que queremos transmitir es que el poder se instala por detrás del aula, la subordina; ese poder se vuelve invisible, inconsciente, “fratricida”, “coloniza” al mundo vital del aparato pedagógico, el cual ya no piensa, ni actúa, tampoco funciona a través de sus propias lógicas, al contrario, las “importa” del aparato institucionalizado de gestión, el que actúa mediante lógicas “inerciales”, controlando, “disciplinando”, normalizando a los operadores pedagógicos, comienza a imperar la lógica por procedimientos, actúa sobre los fines, la función pedagógica se transforma en una lógica de “liturgia”, de “ritualización”, de “solemnidad”, de “ceremonial oficial”.

Queremos agregar que el sistema educativo como todo sistema hunde sus raíces en el “mundo de la vida”, pero desarrolla sus propias características estructurales como los centros de enseñanza, el *currículum* oficial y el oculto, la actividad pedagógica; a medida que estos elementos estructurales evolucionan, se distancian aún más del mundo de la vida, ejercen mayor gobierno sobre este y tienen cada vez menos relación con el proceso del logro del consenso, con un verdadero acto de habla, convirtiéndose en una verdadera amenaza.

En esa relación dialógica entre la integración social y la integración sistémica, esta predomina, ejerciendo un control externo sobre las decisiones individuales, no coordinadas subjetivamente, pero sí controladas instrumentalmente, los miembros del mundo de la vida (en este caso, integrantes del sistema educativo) ya no se comprenden, pues la lógica de la creciente complejidad sistémica “desborda” su esfera y coloniza al mundo de la vida, el actor pierde sentido y libertad, el docente pierde creatividad, pierde la intersubjetividad, pierde la capacidad de transmitir esperanza y utopías.

¹² J. Houssaye (2003).

Predominio del “homo economicus”

En la época de la globalización neoliberal, la ciudadanía adquiere su expresión más abstracta, implicaría una identificación con un mercado abstracto, ya que: «ser ciudadano ya no significa cumplir deberes hacia seres vivos y concretos, ni identificarse con un contrato social, con compromisos estatales y patronales, sino que significa compromiso con un mercado abstracto con sus reglas»¹³, surge el nuevo ciudadano, un “homo economicus” que es un perfecto calculador de sus preferencias, formando parte de un sistema donde predomina el interés egoísta, orientado por la razón instrumental, yendo en contra de una ciudadanía entendida como compromiso e identificada con la sociedad.

En el Uruguay de hoy, ¿cómo “percibimos” al sistema educativo?

¿Cómo vemos al sistema educativo hoy, en el presente, en la actualidad?

Percibimos que aquella concepción decimonónica de la escolarización forma parte de un pasado reciente, pues la escuela ya no se hace cargo de los aprendizajes, hay un proceso de “desencantamiento”, hay un desentendimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, hay un desentendimiento de la función de emancipación del sujeto, se delinean nuevos roles para la educación, ya no satisface los requerimientos sociales, es decir, los requerimientos sociales para la educación son otros y no los que originariamente se plantearon.

Si realizamos una retrospectiva, vemos que en la primera mitad del siglo XX, la educación en Uruguay fue un factor de desarrollo¹⁴, de progreso y de integración social, a tal punto que formaba parte de nuestra identidad y con la cual nos “distinguíamos” del “latinoamericanismo autóctono y primitivo”, considerándonos “campeones mundiales en educación”¹⁵.

La disputa por la hegemonía política e ideológica en el sistema educativo, desplegada antes, durante y después de la dictadura, demuestra el papel que las diferentes corrientes de opinión le asignaron a la educación. Así, pues, en los comienzos de la década del sesenta, la educación fue frenada en sus impulsos

progresistas, período en que la derecha resistió los avances de las ideas de avanzada en educación, una resistencia que más adelante se consagró en la Ley 14.101.

Posteriormente, la dictadura “privilegió” la educación y la cultura como ámbitos de control y represión, dejando su huella que se visualiza al analizar los procesos de redemocratización posteriores. Mediante la nueva Ley, la nueva doctrina educativa, enmarcada como política global -en la Doctrina de la Seguridad Nacional-, buscó los medios para establecer la paz, la seguridad y el “orden social”, como requisitos para el desarrollo.

«Los caminos hallados fueron primero, la eliminación del personal que hacía peligrar tales metas y luego, cambios de planes y programas, conjuntamente con disposiciones administrativas que se fueron sucediendo a lo largo de toda esta fase de la historia del país.

En cuanto a los planes y programas, se apunta a modificaciones parciales, no estableciendo un nuevo modelo que responda a un proyecto político y social determinado.

Por otra parte, se decide tomar como actor clave al docente, en la implementación de la educación que se considera necesaria. Según palabras oficiales “ellos son -los docentes- el factor decisivo en la orientación a dar a los educandos, de acuerdo al proceso de reconstrucción nacional, para lo cual se precisa de educadores que posean una mentalidad acorde con nuestras más puras tradiciones”¹⁶

Recién ahora creemos que se avizora una ventana de oportunidades para planificar una educación para el Uruguay social, productivo, integrado, innovador y cruzado por una democracia sustantiva.

Creemos que a la hora de organizar el currículo en el sistema formal, es necesario superar ciertos dilemas.

Uno de estos dilemas es: ¿enseñar contenidos o competencias? Esta disyuntiva ha estado presente en las reformas curriculares de Europa y América Latina.

El carácter perecedero de los contenidos y el avance vertiginoso de la producción de conocimientos han reforzado la idea de enseñar competencias antes que contenidos, pero además el concepto de “competencias” también se encuentra en discusión pues, por un lado, encontramos las concepciones que las consideran como comportamiento o función y, por otro lado, las que inspirándose en Chomsky,

¹³ A. Díaz Genis (2000).

¹⁴ Tomamos lo sugerido por Amartya Sen en «visualizar a la gente no como paciente sino como agente de los procesos de desarrollo lleva a proponer que, al analizar el papel del conocimiento en dichos procesos, se ponga énfasis mayor en la cuestión de aprendizaje», citado por J. Sutz (2007).

¹⁵ L. Garibaldi (2007).

¹⁶ R. Lémuez (1990).



Foto: Concurso fotográfico QE / Liliana Franco

las consideran como capacidad para crear y resolver situaciones nuevas.

Coincidimos con Garibaldi en que:

«...lo que sí está claro es que el conocimiento en sí mismo no predetermina su elección. Los contenidos deben seleccionarse en función de las competencias que se desean desarrollar, ya que ni los contenidos son fines en sí mismos ni las competencias se desarrollan en el vacío. Los contenidos se seleccionan considerando el tipo de seres humanos y la sociedad que se desea construir, además la elección esta social, cultural, históricamente determinada.»¹⁷

Creemos que, en términos de la sociedad actual, debemos educar para una sociedad integrada, incluyente e inclusiva, con justicia social, equitativa y que viva en democracia, en paz y con solidaridad entre sus miembros.

Se asiste, incuestionablemente, a una “apuesta por la educación”, a la restauración, por lo menos en el nivel de las expectativas populares, de la educación como canal de ascenso social en un marco de estancamiento de los principales parámetros de la economía que hacen absolutamente inviable suponer para el fenómeno cualquier factor causal del tipo de los habitualmente postulados en los paradigmas desarrollistas o del “*manpower approach*”.

La sociedad apuesta otra vez a la educación, a una educación que está lejos de ser lo que fue (o lo que se cree que fue alguna vez, o lo que quisieron hacer creer que la sociedad uruguaya había sido) y que enfrenta,

simultáneamente, los procesos de masificación, empobrecimiento y burocratización.

Esta apuesta, además, se dirige a la educación formal pero también a la no formal, como se demuestra en trabajos recientes desarrollados por el MIDES con otras instituciones, en sus diversos programas formativos como: Trabajo por Uruguay, Uruguay Joven, Rutas de Salida, Uruguay Trabaja, Pro Joven etc., donde aparece una impronta muy cercana a una educación popular liberadora y emancipadora, legado de Paulo Freire.

Como resultado, el sistema educativo tiene cada vez menos contenidos y más cáscara formal. Cada vez menos se presenta como el proveedor de conocimientos, pero cada vez más lo hace como legitimador de distancias sociales relativas y los conocimientos “útiles”, también discriminados diferencialmente en el mercado y sujetos paradigmáticamente a los lugares de oferta y demanda, se colocan y se reconocen crecientemente en el espacio parasistémico privado.

Todo ello define un proceso que Léméz denomina de “privatización creciente” en el sentido de su constitución, según las necesidades y posibilidades de los grupos sociales concretos a él orientados y, por cierto, disímiles entre sí.

El Uruguay de hoy se acerca cada vez más al fin de una sociedad y de un país que pasó y no ha sido.

El sistema educativo, pilar de ese pasado, no podrá sobrevivirlo. El que habrá de sustituirlo, aún no ha nacido, y sus principales tendencias constitutivas, en

¹⁷ L. Garibaldi (2007).

el mediano plazo, solo parecen augurar un “sinceramiento” por la vía del reconocimiento de la diferenciación. Así nacieron, por otra parte, la mayoría de los sistemas educativos de los países centrales. Con muy poco de democráticos, por lo demás, y muy sometidos a la tónica social global. Los nuevos consensos, imprescindibles para la construcción de una sociedad y un país viables en el siglo XXI, habrán necesariamente de reconocer esa diferenciación.

El factor central de la nueva planeación no es una novedad: establecer un sistema desigual pero igualizante; reconocer la diferencia de los puntos de partida y en las trayectorias específicas de los grupos e individuos, establecer una política que tenga como premisa la “equidad en la educación”.

En el año 2006, la educación vivió un Debate Educativo que “finalizó” con el Congreso Nacional de Educación; de dicha participación se toman como relevantes dos hechos: hay una ruptura con el pasado autoritario que relegó a los agentes educativos, u operadores que actúan en el aparato pedagógico, a meros receptores de políticas elaboradas en otros ámbitos, en este caso, en el aparato de gestión; también, como hecho importante a señalar, marcó la idea de que la educación es un fenómeno de toda la sociedad y no de unos pocos, y que dicha sociedad debe involucrarse en su “realización”.

Algunas propuestas para el futuro

Ante el escenario presentado precedentemente, debemos pensar propositivamente. Es decir, ¿qué falta por hacer en base a este diagnóstico?, ¿es posible realizar algo o quedamos solo en la utopía, sin concretar lo anhelado?

Nos sumamos a lo señalado por Léméz, cuando mira hacia adelante y prepara el futuro:

1º «Relevamiento sistemático de datos básicos -matrícula, docentes, establecimientos, recursos de distinto tipo, etc. discriminados según su situación geográfica, etaria, jurisdiccional y socio económica- en diversos niveles de agregación.»¹⁸ Pero esta técnica está lejos de asimilarse a una “sociedad de control”¹⁹, sino a una técnica de relevamiento de datos para mejorar los niveles de aprendizaje de la organización, es

decir, de un conocimiento de sí misma por parte de la organización educativa.

2º «Se carece de investigación sustantiva y sistemática de todos aquellos datos e informaciones referidas a las motivaciones, expectativas, voliciones, imágenes, y representaciones que los distintos grupos sociales, etarios, ocupacionales, etc., poseen sobre la educación en particular, sobre etapas e instancias determinadas, así como sus evaluaciones según los respectivos “mundos de vida”, es decir sus marcas referenciales y de pertenencia.

3º Son absolutamente inexistentes las investigaciones -sistemáticas o puntuales- sobre la problemática institucional con que se asientan los procesos educativos. Estudios sobre sistemas públicos y privados, sus dispositivos de poder, sus atribuciones, su potencial humano y de recursos, sus estatus, sus áreas de competencia y de superposición (o de vacío en la acción), sus vinculaciones con el sistema político institucional del estado así como con la sociedad civil.»²⁰

4º Se hace necesario indagar sistemáticamente sobre la compleja relación entre la educación y el trabajo, en sus diferentes niveles e instancias, si es que pretendemos articular la “sociedad del conocimiento”²¹ con la “sociedad del trabajo”²².

6º Se hace imperiosa la necesidad de avanzar en la investigación y la experimentación didáctica, curricular y pedagógica, como forma de recrear, actualizar y distribuir los conocimientos y habilidades que hoy en día se hacen indispensables para la convivencia y el desarrollo de las potencialidades creadoras.²³

Recién cuando se hayan realizado estas reflexiones profundas, alejadas de la frivolidad y el falso convencimiento de que sobre estos temas ya se ha reflexionado suficiente, se estará en condiciones de realizar un diagnóstico válido para la educación; por eso reiteramos que el Debate Educativo no debe “finalizar”, al contrario, recién se inicia.

También pensamos que el trabajo docente debe sufrir una “deconstrucción”, lo que supone que debemos entender a la enseñanza y el aprendizaje como un sistema no lineal, es decir, la experiencia en el aula debe entenderse como un sistema inestable en el que diminutas influencias pueden actuar de modo tal que transforman todo el resultado.

Dicha toma de conciencia implica reconocer que toda ordenación educativa o todo sistema pedagógico es fruto más del caos y del azar que de una verdad o ciencia absoluta, por lo que el docente debe dejar de ser un mero instructor, para pasar a reforzar en los estudiantes la vocación por la indagación.

¹⁸ R. Léméz (2006).

¹⁹ A. Rico (2005).

²⁰ R. Léméz (2006).

²¹ M. Castells (2004).

²² R. Castel (2004).

²³ R. Léméz (2006).

En la medida en que el docente se apropie del paradigma de la deconstrucción podrá visualizar a la educación como un proceso tensionado, pues, por un lado, sirve al ideal para la liberación del individuo como ser humano y, por otro, está la necesidad de que el individuo sirva a la continuidad del dominio del ser humano, por lo que notamos que la escuela como institución social se encuentra atrapada en esa contradicción.

En la medida en que difunde conocimientos puede servir para ayudar a los seres humanos oprimidos y explotados pero, al mismo tiempo, forma parte de las instituciones o aparatos que proporcionan la continuidad de las instituciones de poder, por lo que el deconstructivismo critica al cientificismo como ideología que pretende que la ciencia sea el único saber verdadero, pone en cuestión su verdad absoluta, propiciando en su lugar, una postura de flexibilidad, diálogo y apertura ante otros saberes, culturas y experiencias.

Creemos que el proceso de cambio que se está gestando en la educación del Uruguay de principios del siglo XXI debe ser propicio para deconstruir la escuela, es decir, se debe reconocer que esta no es un espacio real, sino artificial, aislado de la vida y de los procesos cognitivos esenciales de los niños y jóvenes. Hay una escisión entre el saber que descubren y desarrollan cotidianamente en su experiencia vital, y el saber que se les trasmite en el aula.

Pues enseñar, creemos, que tendría que pasar por establecer la diferencia entre el conocer la realidad y el comunicar dicho conocimiento; lamentablemente, la mayor parte de los docentes asumimos un realismo ingenuo y continuamos creyendo que lo que se transmite es la verdad, la realidad, el saber genuino, desdeñamos dogmática y autoritariamente las vivencias de nuestros estudiantes y pretendemos hacer del aula un lugar donde se imponga nuestra verdad.

Creemos que es momento para ir articulando nuevas formas de poder en las organizaciones educativas, es decir, pasar de un “centro” a un espacio transitivo de intercomunicación, donde el poder aparece como difuso, desperdigado y no centralizado, a tal punto que cada persona, cada ciudadano, es un poder, por lo tanto la escuela debe adoptar una orientación democrática, como señala el propio Gramsci:

«...lo que significa que la sociedad, aunque sea en abstracto, sitúa a todos los ciudadanos en condición de gobernantes. La educación como construcción de un futuro democrático es, por tanto, aquella que permite incidir en ese juego entre gobernantes y gobernados. Es aquella, que contribuye en el plano público al desarrollo de una cultura del discurso crítico.»²⁴

El poder aparece como una multiplicidad de puntos, nudos y focos diseminados en el tiempo y en el espacio, formando un espeso tejido que configura un enjambre de puntos de resistencia que atraviesa tanto a la sociedad como a los individuos, por lo que el punto de partida es rechazar la lógica binaria, la clásica oposición árbol-raíz que impregna el pensamiento occidental; en su lugar debe adoptarse una “lógica rizomática”, «a diferencia del árbol-raíz, el rizoma es tronco, raíz y tallo a la vez»²⁵.

Tal como lo expresa Rebellato (2000), **«en el actual contexto de hegemonía neoliberal adquiere relevancia una ética de la dignidad. Ser digno es exigir el reconocimiento como sujetos, reencontrarse consigo mismo, confiar en nuestras propias capacidades y potencialidades de vivir y de luchar... Una ética de la liberación que reclama la validez de la dignidad es parte sustantiva de las luchas de resistencia, así como también sostiene e impulsa la construcción de un proyecto popular alternativo. La dignidad está, pues, en el centro de un pensamiento y de una práctica emancipatoria»**²⁶.

Por último, nos adherimos al pensamiento de G. Deleuze en cuanto que:

«...la vida es un predicado, es una relación, no es algo que se encuentre en los sujetos, sino que es algo que pasa a través de los sujetos: no es en este ni en aquél, ni en esta planta ni en este animal. La vida es aquello que está entre, entre los seres humanos y las plantas y los animales, va existiendo sin sujetos desde hace millones de años y se multiplicó y avanzó y avanza por los caminos que indica la metáfora: los hombres son hierba.»²⁷

²⁴ J. J. Brunner (1985).

²⁵ R. Zibechi (1997).

²⁶ J. L. Rebellato (2000).

²⁷ En línea: <http://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/deleuzevidal02.htm>



Bibliografía

- AGUILAR VILLANUEVA, Luis (1993): "Estudio introductorio" en L. Aguilar Villanueva (ed.): *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*, pp. 5-72. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- BAYCE, Rafael (1997): "Legitimidad y crisis política. Microformas perversas de macrolegitimidad en el Uruguay" en *Cuadernos del CLAEH*, N° 78-79 (Noviembre). Montevideo.
- BERNSTEIN, R. J. (1983): *La reestructuración de la teoría social y política*. México: F.C.E.
- BONNEWITZ, Patrice (2003): *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- BOURDIEU, Pierre (2003): *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- BRUNNER, José Joaquín (1985): "Educación, Escuela y Democracia" en *Revista Latinoamericana*, Vol. XV, 4° Trimestre, pp. 39-51. México.
- CASTEL, Robert (2004): *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- CASTELLS, Manuel (2004): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1: *La sociedad red*, Cap. 1. México: Siglo XXI Editores.
- CORTINA, Adela (2004): "Filosofía del diálogo en los umbrales del tercer milenio" en J. Muguerza; P. Cerezo (coords.): *La filosofía hoy*. Barcelona: Ed. Crítica.
- DAHL, Robert (1997): *La poliarquía. Participación y oposición*. Madrid: Ed. Tecnos.
- DEVALLE DE RENDO, Alicia; VEGA, Viviana (2006): *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- DÍAZ GENIS, Andrea (2000): "Globalización neoliberal, identidades y tendencia al gueto" en Á. Rico; Y. Acosta (comps.): *Filosofía latinoamericana, globalización y democracia*. Montevideo: Ed. Nordan.
- FOUCAULT, Michel (1998): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1990): *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Ed. Grijalbo.
- GARIBALDI, Luis (2007): "Uruguay 2020: ¿quiénes querrán o podrán aprender qué y para qué?" en R. Arocena; G. Caetano (comps.): *Uruguay: Agenda 2020*. Montevideo: Ed. Taurus.
- GRINDLE, Merilee (2001): "La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrar el progreso" en S. Martinic; M. Pardo (eds.): *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE-PREAL.
- HABERMAS, Jürgen (1980): *A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro (Biblioteca Tempo Universitário, 60 - Série Estudos Alemães).
- HOUSSEY, Jean (coord.) (2003): *Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica*. México: Siglo XXI Editores.
- LÉMEZ, Rodolfo (1990): "La educación uruguaya: situación actual y alternativas futuras" en *Revista Punto 21*, N° 54 (Noviembre). Montevideo: CIEP.
- LÉMEZ, Rodolfo (2001): *Gobierno y administración de la educación en el Uruguay. Un análisis sociopolítico del "Campo" de la administración educativa: Características de su constitución y consolidación*, Cap. 1: "Aspectos de teoría", pp. 9-33. Documento de trabajo. Montevideo: PRIIE. UCUDAL.
- LÉMEZ, Rodolfo (2006): "Análisis sociopolítico de la educación en el Uruguay". Documento de trabajo (Noviembre). Montevideo: CLAEH.
- LINDBLOM, Charles E. (1991): *El proceso de elaboración de Políticas Públicas*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- MARTINIC, Sergio; PARDO, Marcela (eds.) (2001): *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE-PREAL.
- MOREIRA, Constanza (1997): *Democracia y Desarrollo en Uruguay*. Montevideo: Instituto de Ciencia Política/Comisión Sectorial de Investigación Científica - Ed. Trilce.
- OTTONE, Ernesto (2001): "La equidad en América Latina en el marco de la globalización: la apuesta educativa" en S. Martinic; M. Pardo (eds.): *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE-PREAL.
- PARSONS, Talcott (1976): *El sistema social*. Traducción al español por José Jiménez Blanco y José Cazorla Pérez. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente.
- PNUD (2004): "La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos". Perú: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- REBELLATO, José Luis (2000): "Globalización neoliberal, ética de la liberación y construcción de la esperanza" en Á. Rico; Y. Acosta (comps.): *Filosofía latinoamericana, globalización y democracia*. Montevideo: Ed. Nordan.
- REPETTO, Fabián (2000): "¿Es posible reformar el Estado sin transformar la sociedad?: capacidad de gestión pública y política social en perspectiva latinoamericana". *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 16, pp. 33-64.
- RICO, Álvaro (2005): *Cómo nos domina la clase gobernante. Orden político y obediencia social en la posdictadura. Uruguay 1985-2005*. Montevideo: Ed. Trilce.
- RICO, Álvaro; ACOSTA, Yamandú (comps.) (2000): *Filosofía latinoamericana, globalización y democracia*. Montevideo: Ed. Nordan.
- SUTZ, Judith (2007): "¿Uruguay hacia una sociedad del conocimiento y el aprendizaje?" en R. Arocena; G. Caetano (comps.): *Uruguay: Agenda 2020*. Montevideo: Ed. Taurus.
- ZIBECHI, Raúl (1997): *La revuelta juvenil de los '90. Las redes sociales en la gestación de una cultura alternativa*. Montevideo: Ed. Nordan.
- ZIZEK, Slavoj (1994): *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: F.C.E.