

Sumario

Pensar la escuela y la educación en el marco del neoliberalismo como proyecto de reorganización social, significa asumir un reto para enfrentar la metamorfosis necesaria de la escuela para intentar construir una organización cultural, educativa y escolar coherentes con la nueva forma de existencia. Plantea el autor, elementos para poder reconstruir un sistema educativo en el cual cabe la crítica, reconstrucción de sujetos y el conflicto para recomponer la tradición crítica venida a menos hoy en nuestro sistema imperante

La refundación de la escuela y la educación

Conflicto de modernizadores, neoliberales, neoconservadores y críticos

Marco Raúl Mejía Jiménez

Investigador del Centro de Investigación y Educación Popular - CINEP. Santa Fe de Bogotá, Colombia

La categoría de neoliberalismo es útil porque reúne el sentido común de la época, el sentido común impuesto por las clases dominantes. Es decir, el sentido común de la época es neoliberal. Gústenos o no, él se implantó profundamente en las masas. El mercado es idolatrado; el estado es demonizado; la empresa privada es exaltada y el 'darwinismo social de mercado' aparece como algo deseable y eficaz desde el punto de vista económico.

Atilio Borón¹

Esta cita es un buen abrebocas y me despeja el camino para plantear la hipótesis en la cual me voy a mover en esta exposición, y es la de que el neoliberalismo tiene que ser interpretado como *una* de las corrientes de la reorganización del capitalismo de fin de siglo y que a lo que debemos prestar más atención es a esas nuevas condiciones bajo las cuales se produce la reorganización del capitalismo bajo nuevas formas de acumulación y de reorganización social. En ese sentido, en el presente texto buscaré mostrar cómo esa manifestación del neoliberalismo toma fuerza porque se realiza exactamente como proyecto en el momento de quiebre del proyecto del socialismo real, y de un nuevo orden capitalista fundado en la globalización, la internacionalización, el cambio de la base técnica científica del proceso y del contenido del trabajo.

En ese sentido, mostraré en un primer momento cómo el lugar donde tiene más visibilidad el enfoque neoliberal es en las políticas públicas y de allí se han derivado una serie de correlatos acerca de la escuela y la cultura, que haré explícitos en su momento. Mostraré cómo esa existencia de un capitalismo diferente coloca

¹ A. BORÓN, "A trama do neoliberalismo", en *Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Emir Sader, (organizador) São Paulo, Paz e Terra, 1995, p. 158.

en la encrucijada no sólo al mismo sistema social, sino a toda la teoría crítica, ya que la gran tentación es seguir cuestionando desde una visión impugnadora que se mueve en unos marcos para un capitalismo que hoy ya no es.

También mostraré cómo en ese emerger de una reorganización necesaria y urgente de las formas de acumulación surge una mirada neoconservadora sobre la cultura y la escuela que si pudiésemos decir retomando la idea de hegemonía cultural de Gramsci, intenta constituir un núcleo de rescate del pasado frente al asalto que le produce esa reorganización social del capitalismo dando como consecuencia una curiosa mixtura entre neoliberalismo y neoconservadurismo, cuyo lugar social más visible son las prácticas cotidianas de la vida escolar.

Posteriormente, trataré de mostrar cómo la escuela requerida por el capitalismo transformado es bastante diferente a la pensada por neoliberales y exigida por neoconservadores, lo que significa encontrar mecanismos para poder enfrentar esa metamorfosis necesaria de la escuela para ser coherente con el proyecto de modernización urgida por un capitalismo de final de siglo que recoge lo mejor de los distintos desarrollos de la humanidad (más fácil en un campo sin contradictores directos) para intentar construir una organización cultural, educativa y escolar coherentes con su nueva manera de existencia, que le permita esa nueva cualidad de sus trabajadores y consumidores con capacidad de abstracción y de trabajo en equipo.

Igualmente, plantearé a manera de conclusión cómo la nueva acción crítica requiere recomponer teorías y acciones a partir de ese conflicto de final de siglo entre neoliberalismo, neoconservadurismo y modernización capitalista de la escuela. Y allí, de manera aproximativa, plantearé en el horizonte crítico de educador popular la tarea de la deconstrucción como central para poder reconstruir un sistema educativo en el cual cabe la crítica, la reconstrucción de los sujetos y el conflicto para recomponer una tradición crítica hoy *de capa caída*.

1. Un poco de historia neoliberal

1.1. Antecedentes

Es común oír referirse al neoliberalismo como un simple retorno al liberalismo clásico del siglo pasado, olvidándose de la manera como él es desarrollado a profundidad después de la II Guerra Mundial en Europa y América del Norte entre todos los enemigos del *New Deal* norteamericano como reacción a la teoría y política del Estado de intervención y de bienestar planteado por Keynes. Éstos se aglutinan en torno a los escritos de Hajek y fundamentalmente en uno de sus textos, *El camino del servidor*, escrito en 1944, en el cual se hacía un ataque a cualquier limitación de los mecanismos del mercado por parte del Estado, siendo esto una amenaza a la libertad económica y política.

Este grupo obtiene carta de ciudadanía a partir de su fundación en la sociedad de Mont Pelerin, en Suiza, reunión que se desarrolló en 1947, a la cual asistieron entre otros Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Pollanyi, Salvador de Madariaga². Allí se planteaba que ese nuevo igualitarismo del Estado de bienestar destruía la libertad política, la libertad de los ciudadanos y la vitalidad de la concurrencia, de la cual dependía la prosperidad de todos, postulando que la desigualdad era un valor positivo que debía promoverse.

Aparece el mercado como el instrumento eficaz para regular los intereses, las relaciones sociales, de forma libre, ecuánime, equilibrada y justa. En ese sentido, se considera que el sector público del Estado es ineficiente y por eso la alternativa es un Estado mínimo.

A partir de 1973, donde aparece claramente una crisis del capitalismo caracterizada por una larga recesión, una baja en las tasas de crecimiento y por tanto unas altas tasas de inflación, es el momento para colocar las hipótesis neoliberales sobre el camino y allí comienzan los análisis en los cuales se señala cómo los niveles

² A. PERRY, "Balanço do Neoliberalismo", en *Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático*, Emir Sader, (organizador), Paz e Terra, São Paulo, 1995, p. 10.

necesarios de lucro de las empresas han sido perjudicados por un poder excesivo de los sindicatos, por una presión reivindicativa sobre los salarios y por una presión para aumentar el gasto social, lo que desencadenó procesos inflacionarios. Era necesario atacar esa crisis y para ello se propone un Estado mínimo pero fuerte:

- para romper el poder de los sindicatos,
- para establecer un control del dinero,
- más parco en gastos sociales,
- con menor intervención económica,

En ese sentido, la estabilidad monetaria convertida en meta suprema de todo gobierno (en cuanto el neoliberalismo es el hijo de la crisis fiscal del Estado) supone una disciplina fiscal para lograr:

- contención del gasto del Estado de bienestar,
- restauración de la tasa natural de desempleo,
- restaurar el ejército de reserva,
- producir normas fiscales que motiven a los agentes económicos,
- reducción de impuestos sobre rendimientos altos y sobre rentas.

Como vemos, aparece una especie de lógica del mercado contra la del Estado, una subordinación de las políticas a la reglas mercantiles como forma básica de regulación, y en ese sentido, se produce una reorganización del Estado que va a estar centrado en un nuevo modelo de acumulación (crisis del fordismo, que analizaremos en el capítulo siguiente). Igualmente, produce una transformación de la que había sido la función histórica del Estado y en especial una "superación" del Estado keynesiano basado en:

- pleno empleo,
- bienestar creciente,
- sindicatos fuertes,
- seguridad social,
- modo de regulación política centralizado.

El resto de la historia es bien conocida. En 1979 surge la oportunidad histórica de convertir estos principios en realidad a partir del triunfo de Margaret Thatcher en Inglaterra; en 1980 con Reagan en Estados Unidos; en 1982 con Kohl en Alemania; y hasta en Dinamarca en el año 1983 con el gobierno de Schluter. Sólo escapan a esta vía Suecia y Austria, quienes caen rápidamente a finales de los ochenta en gobiernos que hacen la mezcla entre neoliberalismo y socialdemocracia. Igualmente, la realización vía monetaria se experimenta por mecanismos totalitarios en Chile y Corea, y por mecanismos de democracia restringida en Argentina y México.

Se establece una mirada dual sobre lo estatal y lo privado, en la cual lo estatal es signo de ineficiencia, corrupción y desperdicio. En cambio, lo privado es eficiente, probo y austero.

1.2. Su marca en las políticas públicas y por lo tanto en lo educativo

La mirada macroeconómica del neoliberalismo, entra en un control de ellas a partir de la reorganización de estas políticas. La manera como se hace más visible es en el intento de desintegración del cuadro de derechos sociales antes garantizados por el Estado. Va a atacar la legitimidad de ellos y cuestiona los consensos establecidos para la existencia de los mismos como derechos. En ese sentido busca con otro consenso y otra legitimidad establecer las políticas públicas sobre educación, salud, vivienda, recreación.

Para el caso de la escuela, entra siendo un análisis en el cual la administración de ella es inoperante y sus costos de realización son muy altos en relación a lo privado, y al colocar a éste como paradigma busca una gestión empresarial en ella que tenga cierta regulación de las fuerzas del mercado. En esto va a estar acompañada muy de cerca por los organismos internacionales que ven a la escuela como un producto técnico objetivo y que desde una mirada económica de ella buscan darle una eficacia basada en la eficiencia económica, la calidad y la regulación del mercado. Es así como Samoff, uno de los críticos más agudos de las políticas neoliberales en educación definió al Banco Mundial como: *“un complejo financiero-intelectual (...) caracterizando sus práctica científica como propiciadora de la transnacionalización del conocimiento, crean-*

do una comunidad de expertos prontos para ser contratados (intelectuales) donde hay una fuerte confluencia de investigación y financiamiento”³.

Es así como David Plank plantea que las preferencias del Banco Mundial son:

- a. Esfuerzo en educación primaria y salud, ya que las tasas de retorno económico exceden en primaria a los otros niveles educativos.
- b. Descentralización administrativa, ya que los programas administrados localmente son más baratos.
- c. Inversión en educación general antes que vocacional, ya que ésta es más productiva.
- d. Recuperación de costos y eficiencia en el manejo de la escuela⁴.

Igualmente, Coraggio va a mostrar cómo para el Banco Mundial el gasto en niveles de educación básica bajo su perspectiva presenta mejores resultados económicos en términos de aumento del PIB. *“Con tal argumento se presupone que el principal recurso de un país es el desarrollo de una reserva de trabajadores baratos y flexibles, produciendo bienes y servicios para exportación. El verdadero aumento de la renta será realizado no en los países en vías de desarrollo, sino por los consumidores de tales bienes localizados en los países industrializados”*.

En esta perspectiva, el neoliberalismo lo que hace es intentar en educación un viejo principio inherente a la acumulación de capital con una tendencia creciente a una mercantilización de todas

³C. A. TORRES, “Estado, privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo”, en *Pedagogia da exclusão; Crítica ao neoliberalismo em educação*, Pablo Gentili (organizador), Voces, Petrópolis, 1995 p. 128.

⁴J. L. CORAGGIO, *Human Capital: The World Bank's Approach to Education in Latin America*, p. 168.

las cosas, aspecto que logra en las cosas materiales y que intenta hacer el traslado a la producción de bienes simbólicos en la búsqueda de un nuevo orden político-económico y desde luego, un nuevo orden cultural. Es así como al llegar a lo educativo en el intento por disolver el derecho a la educación establece tres estrategias:

- a. Una estrategia de privatización que busca ampliar cobertura, regulada por tasas de eficiencia, con control de calidad⁵.
- b. Una descentralización autoritaria que al plantear el que lo local es menos costoso y más efectivo exige los procesos de descentralización educativa.
- c. Un proyecto de reforma cultural en el cual al disolver la existencia del derecho a la educación, busca despolitizar a ésta y acabar la propuesta del Estado de Bienestar que buscaba una educación democrática, pública y de calidad para las mayorías.

En ese sentido, el intento neoliberal a nivel teórico es reducirla a otra mercancía y por lo tanto aparece el sentido de lo educativo ligado a tres procesos:

⁵ Establecería una primera tipología de maneras como se ha venido dando esto en América Latina:

- a. La escuela privatizada que se entrega con locales y servicios bajo responsabilidad de personas privadas.
- b. La escuela gestionada por el capital privado, organizadas desde una empresa.
- c. Escuela subsidiada: pago por número de alumnos en donde el Estado paga lo correspondiente a los pobres.
- d. Escuelas mixtas, en las cuales el Estado es dueño del local pero contrata la gestión con entidades o personas naturales.
- e. Las escuelas comunitarias, en las cuales el Estado entrega a la comunidad los locales y ésta se hace cargo de la gestión de ellos.
- f. Dirección de ONGs: escuelas que reciben financiación del Estado pero su gestión se ejerce desde algunas ONGs.
- g. Adopción de escuelas: la escuela sigue siendo pública, pero algunas empresas adoptan los componentes que podrían ayudar a mejorar su calidad.

- a. Un proceso de articulación a lo productivo en donde se intenta volver al viejo paradigma del capital humano, en ocasiones sin entender el nuevo paradigma del conocimiento científico-técnico que haré más explícito en el acápite siguiente.
- b. Su valoración por su calidad, la cual está determinada por los procesos de vinculación a los procesos de empleo vía mecanismos de corrección que funcionan naturalmente en todo mercado.
- c. Inclusión por vía meritocrática, dando pie a un individualismo competitivo que justifica la diferencia que jerarquiza en torno a la capacidad y a los méritos en el conocimiento que cada persona tiene, obviando y por lo tanto sancionando la desigualdad de oportunidades sociales.

Podríamos decir muchas cosas a manera de crítica, elementos como el que cuestiona la noción de ciudadanía, dándole un nuevo contenido, ya que al descartar los derechos sociales establece una nueva estratificación de ciudadanos, produciendo por lo tanto un replanteamiento de la democracia.

Igualmente, que con sus medidas políticas y a través de una serie de estrategias culturales dirigidas a la pérdida del sentido de la escuela para las mayorías impone y desintegra culturalmente la existencia del derecho a la educación como derecho social. Es decir, va a necesitar reconvertir cualitativamente las formas culturales e ideológicas desde donde se interpreta la noción de democracia y derecho, ya que en últimas lo que está buscando es un ajuste educativo vía achicar el gasto del Estado central.

Pero tal vez el punto más delicado es el que tiene que ver con la construcción neoliberal de unas políticas públicas que van en contravía de la serie de exigencias planteadas por un capitalismo que al transformarse requiere una serie de acciones muy contrarias a las planteadas por este modelo.

Curiosamente, su gran aliado a nivel cultural va a ser el neoconservadurismo, que va a tener como manifestación el recha-

zo a la modernidad cultural precisamente planteada por la nueva forma de ser del capitalismo de final de siglo.

2. Lo que cambió fue el capitalismo

Levantar una mirada sobre la manera como la sociedad capitalista de final de siglo se reorganiza significa analizar las profundas transformaciones, no sólo políticas sino de procesos productivos que, centradas en el conocimiento, construyen otra manera de ser de las instituciones educativas de la época.

Y hablamos de reorganización del capitalismo y no de neoliberalismo, ya que éste es sólo la manera específica como el capitalismo se reorganiza en este final de siglo. En ese sentido, no podríamos hablar de modelo neoliberal todavía, ya que él apenas tiene unas conformaciones débiles, con aristas no precisas, y aún se disputa con otras formas económicas de organización de la sociedad. Por ejemplo, es visible la disputa entre neoestructuralismo y neoliberalismo⁶; allí vemos cómo hablar de modelos (educativos, económicos, etc.) significa un momento de sistematización en un proceso que ya se ha dado en la realidad, y por lo tanto es posible reconstruirlo a través del análisis de su influencia en un espacio de tiempo y en unas realidades concretas.

Los cambios que en alguna medida están aún en constitución, presentan sin embargo un perfil bastante claro, y nos muestran una reestructuración global de la sociedad. Para los efectos del análisis educativo es muy importante ver con detalle la manera como el conocimiento se convierte en un factor básico para esta reestructuración.

2.1. Reestructuración de la sociedad

Existen muchas clasificaciones para mostrar los cambios que se han producido a nivel productivo en la historia de la humanidad. De los 100 mil años que tiene nuestra especie con su actual forma

⁶ O. SUNKEL, G. ZULETA, "Neoestructuralismo versus neoliberalismo en los '90", revista *La Piragua* 8, (1994), Santiago, Chile, pp. 56-69.

física sobre la tierra, hace sólo 20 mil se logró una codificación de unos primeros elementos de reflexión, constancia de lo cual se encuentra en las pinturas rupestres de las cavernas; hace 6 mil se produjeron los primeros jeroglíficos con mensajes; hace 3 mil los navegantes fenicios organizaron las primeras formas del alfabeto; y hace mil años, tomó perfil la lógica en las matemáticas.

Algunos autores plantean que hemos vivido cuatro profundas revoluciones productivas: la primera, el paso del nomadismo al sedentarismo, que trae como resultado la agricultura; la segunda, la utilización de los metales (neolítica), que da la posibilidad de la rueda, la metalurgia y la irrigación; la tercera, la del vapor, que nos lleva a la revolución industrial mecánica, a las máquinas textiles, a los elementos mecanizados; y la cuarta, a la que asistimos hoy, la de la microelectrónica. Es decir, que en un promedio de 100/120 mil años, hemos vivido cuatro revoluciones productivas que han ocasionado profundas transformaciones en las maneras de concebir, organizar y pensar la sociedad y el mundo.

a. Cambios en el conocimiento

Esas modificaciones deben ser miradas de manera integral, esto es, como procesos de generación, discusión y utilización de los conocimientos, que se hacen visibles en la modificación y expansión de las actividades productivas, bienes y servicios, para satisfacer las necesidades de los individuos y de las sociedades. Esta situación se manifiesta en la transformación de la base tecnológica, dotando a los grupos sociales no sólo de respuestas organizadas para responder a los desafíos del medio ambiente físico y social, sino además, de lo que pudiéramos llamar una "lógica del pensamiento" determinada, que genera una serie de conocimientos con los cuales se explican los fenómenos naturales, tecnológicos y sociales y se trata de dar sentido a la existencia humana.

Los elementos anteriores, así evolucionen a diferentes ritmos, nos permiten hablar de *cambio*. En el momento en que ellos comienzan a transformarse, podemos decir con certeza, que estamos frente a un cambio de época. En ese sentido, todas nuestras herramientas de pensamiento, el lenguaje, los textos, las lógicas, -que implican una destreza adquirida desde la cual se construyen los

modelos mentales y comunicativos- nos permiten generar los elementos con los cuales pensamos y expresamos con más efectividad y mayor nivel los procesos del pensamiento.

Una de las características de nuestra época, es que el conocimiento se convirtió en factor productivo por excelencia, con fenómenos de concentración y acumulación tecnológica basados en la intensidad del conocimiento tecnológico. Como bien lo dice Gorostiaga⁷:

Esta concentración del capital corresponde al carácter de la nueva revolución tecnológica, donde el ciclo de acumulación del capital depende cada vez menos de la intensidad de los recursos naturales y del trabajo, e incluso de la intensidad del capital productivo, para concentrarse en una acumulación tecnológica basada en la intensidad del conocimiento (...) La repercusión de este fenómeno ha llevado a una desmaterialización creciente de la producción, donde cada vez se requieren menos materias primas por unidad de producto. Para el caso japonés se ha dado la reducción de un 33% del uso de materias primas en relación con el producto en los últimos 20 años.

Uno de los lugares más visibles de este proceso es la *informatización*, en el cual la mercancía "información" asume un valor cada vez más alto y pierde progresivamente su dependencia con respecto al lugar y al tiempo. Esto se hace visible en el incremento del porcentaje del sector servicios en el PBI de los países, en el aumento de los trabajadores de cuello blanco y en el volumen de negocios en la industria electrónica, entre otros. Y pudiéramos decir también, en la velocidad con la cual se da la incorporación de las nuevas técnicas que afectan todas las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Por ejemplo, en 1881 se inventó el teléfono, pero para hacer su difusión masiva se necesitaron casi 120 años. Hoy, la velocidad de la difusión nos plantea que esos medios llegan mucho más rápido a la vida cotidiana de las personas.

⁷ X. GOROSTIAGA, "América Latina frente a los desafíos globales", en *Christus*, (mayo-junio 1992), p. 12.

Así, lo *digital*, propiciador de la informática, de la imagen, etc., se constituye en la tecnología intelectual dominante, dando lugar a nuevas formas de conocimiento y por lo tanto a nuevas formas de la memoria. Las tecnologías derivadas de esta revolución en el conocimiento, no son simples herramientas instrumentales -aunque muchas de ellas puedan actuar como herramientas; es decir, la computadora puede actuar como máquina o como lenguaje, abriendo la perspectiva de una nueva lógica en el conocimiento. Para algunos autores, estamos frente a un proceso de tránsito de lenguajes entre la oralidad, la escritura y el lenguaje digital⁸.

En nuestra sociedad existe la tendencia a mirar este proceso como si fuese autónomo, aislado, con vida propia, independiente de las relaciones sociales que lo producen; se genera así un olvido tanto de las relaciones sociales que generan estos procesos como de las que a su vez desencadenan, y la verdad sea dicha, ellas deben ser repensadas en un contexto mucho más amplio donde estén consideradas la ciencia, la tecnología, el uso técnico y la sociedad.

Los cambios más notorios que nos hablan de una nueva época, se presentan en las transformaciones del saber y del conocimiento y en su aplicación en la vida cotidiana de mujeres y hombres del planeta. Dichas transformaciones son visibles en los cambios tecnológicos de la electrónica, la cibernética y la ingeniería genética, operativizados hoy a través de los servicios personales, la tecnología doméstica e industrial, las computadoras, la bioagricultura y las telecomunicaciones.

Para el mundo educativo estos cambios han implicado profundas modificaciones que hasta el momento no han podido ser comprendidas, asimiladas y adaptadas. Nos encontramos en el horizonte educativo, enfrentados a la plena vigencia de los modelos pedagógicos y específicamente didácticos, que colocan su fuerza en el "aprender a aprender". Desde estos modelos, se replantean los procesos de enseñanza que no tienen una virtualidad de praxis;

⁸ P. LEVY, *As tecnologías da Inteligencia: o futuro do pensamento na era da informática*, Editora 34, Río de Janeiro, 1993.

es decir, aquellos que no son capaces de impulsar una reorganización de los esquemas previos y, por qué no, que no agencian desaprendizajes de aspectos y procesos plenamente introyectados y basados en unos conocimientos específicos que han entrado a ser anacrónicos.

Son estos procesos interiorizados, los que nos permiten funcionar en el inmediato presente, pero también los que nos hacen menos flexibles a entender que cada vez más, existen aprendizajes diferenciados: aquellos surgidos de mi propio saber, o aquellos que surgen desde mi grupo inmediato, o los que emergen a partir de los saberes socialmente acumulados. Sin duda, estas consideraciones hacen mucho más compleja la actividad educativa.

La velocidad de los cambios también afecta la manera cómo se da el conocimiento. Cada vez más, asistimos a una competencia educativa que no sólo requiere investigación y enseñanza, sino que aceleradamente exige información actualizada como componente básico de ese conocimiento; no obstante, ella encarna el peligro de desplazar la profundidad del conocimiento y, en sociedades como las nuestras, de "intoxicar" de información, lo que trata de ser trabajado hoy desde los computadores en los llamados hipertextos de lectura no lineal.

b. Otras transformaciones

Podríamos decir someramente que esa modificación social profunda trae aparejada consigo una reestructuración cultural en la cual no sólo nuevas tecnologías sino nuevos códigos y lenguajes conforman un profundo entramado social que trae también una reorganización de las principales instituciones que habían cumplido su papel socializador: familia, escuela, etc.

Igualmente, se da una reorganización del pensamiento y de las interpretaciones que durante estos últimos tiempos de la modernidad acompañaron la lectura de la sociedad. No es sólo el pensamiento marxista el que comienza a ser desbordado por estos nuevos hechos. Pensamientos paradigmáticos como el de Durkheim, el de Max Weber, el de Keynes, sufren replanteamientos que en alguna medida han llevado a acuñar el término de "crisis en los paradigmas

de las ciencias sociales”, que se profundiza con una crisis en las profesiones de estos saberes.

También las formas de intervención social sufren una recomposición, y por qué no decirlo, un agotamiento que va a llevar a la necesidad de reconstruir el pensamiento y la acción política, las disciplinas de intervención y las prácticas que buscaban cambio social.

c. Ciencia y tecnología en la reestructuración

Los factores científicos y tecnológicos se constituyeron en elementos centrales de la reorganización capitalista en la década del '70 y significaron en alguna medida los factores básicos que sacaron de la crisis a este sistema económico y político en su última pugna con el socialismo real. Fue esa capacidad de trasladar a la industria del consumo masivo todo el conocimiento y tecnología acumulados en la industria de guerra y espacial del período de la guerra fría, la que podríamos decir que le permitió reorganizar el proceso productivo, facilitando una disminución de los costos por producto, una masificación de ciertas formas de consumo, y un mayor aprovechamiento de la capacidad instalada, generando una mayor capacidad productiva. Es decir, que ciencia y tecnología se desarrollaron en este final de siglo condicionados por los intereses sociales y las fuerzas sociales que los impulsaron, construyendo una organización social en donde al colocarse ellos como centrales en el nuevo proceso productivo, y construyendo nuevas formas del trabajo, reorganizaron las relaciones sociales y gestaron un capitalismo que requería de otras condiciones y hacía caducas las miradas interpretativas tanto afirmativas como críticas de él, así como los mecanismos con los cuales se debía intervenir en la sociedad.

Estos cambios, que son los de la microelectrónica asociada a la informatización y a la microbiología en la ingeniería genética, permitieron tanto la creación de nuevos materiales que desplazaron antiguas materias primas, como el hallazgo de nuevas fuentes de energía que hicieron posible la sustitución de una tecnología rígida por una tecnología más flexible en la organización de la producción y de la nueva empresa. Y el cambio radical en esta nueva estructuración va a ser el predominio de la información so-

bre la energía, en lo que algunos autores comienzan a llamar “la tercera dimensión de la materia” (energía y masa sería las otras dos)⁹.

Estos elementos van a marcar una serie de características que permiten hoy la concurrencia entre proceso productivo, organización social, aparato educativo, y creatividad. Podríamos señalar que las principales características de esa forma productiva de final de siglo serían:

- una automatización de procesos que hacen visible la difusión de la informática como nueva tecnología;
- un ahorro en el capital de trabajo que va a hacer posible su traslado en inversión tecnológica para la mejora de calidad de los productos;
- un nuevo origen tecnológico de las materias primas que permite el control exclusivo de algunos procesos productivos;
- una flexibilidad para el cambio permanente que facilita una actualización de diseños y modelos según los requerimientos sociales y la velocidad productiva;
- una reducción de los componentes electromecánicos hacia procesos de máquinas inteligentes;
- una competencia tecnológica más intensa generada en la necesidad de actualización para el cambio en productos y procesos;
- una reestructuración de los procesos de gestión y de las estructuras organizativas de las empresas.

Estos elementos traen como consecuencia, la degradación de los puestos de trabajo anteriores y una reorganización basada en diversos aspectos así:

⁹ A. SCHAFF, *A sociedade informatica*, Editora brasiliense, São Paulo, 3a edición, 1992.

- Exigencia de una nueva capacidad de los/las trabajadores/as en términos de iniciativa.
- Toma de decisiones.
- Comprensión global del proceso en el cual está insertos, que les permite participar y estar presentes en cualquier lugar de la producción.

Es decir, este proceso significa una reorganización en el mundo del trabajo que va a afectar por igual los instrumentos con los cuales la sociedad forma a esos/as trabajadores/as.

2.2. Cambios en el mundo del trabajo

Todo el sistema productivo anterior estaba organizado sobre el "fordismo", caracterizado por la organización de grandes fábricas con tecnología electromecánica pesada y de base fija, por la descomposición de tareas para el proceso, con una clara separación entre las actividades de gerencia y trabajo, con la necesidad de un entrenamiento intenso para la tarea puesta, por las ganancias entregadas a los puestos de trabajo por crecimiento de la productividad y por una estabilidad en el empleo. Tenemos que afirmar que este es el modelo productivo que entra en crisis con las transformaciones reseñadas en el capítulo anterior.

Si pudiéramos hablar de nuevo paradigma productivo, tendríamos que decir que la introducción de la informatización y la flexibilización en el trabajo exigió su reorganización. En ese sentido, también entra en crisis el capitalismo keynesiano basado en el modelo de pleno empleo, ya que lo que se busca es la generación de una fuerza de trabajo variable y barata que se hace utilizando el hueco abierto por la flexibilidad de la producción y la introducción de la tecnología¹⁰.

Estos procesos significan un aumento de la incorporación de capital constante y una disminución profunda de capital variable en

¹⁰ Revista *Sociología del Trabajo*, Nueva Época, n. 16, Madrid, 1992.

el proceso productivo. Por eso se habla de una reorganización en el contenido y división del trabajo construyendo un nuevo tipo de trabajador en donde la *cualificación* desplaza la vieja calificación para puestos específicos, y configurando un nuevo tipo de trabajadores estables para quienes la capacidad de abstracción y comprensión del proceso productivo global va a ser una exigencia fundamental. Esto también conduce a una progresiva pérdida de empleos masculinos no reemplazados en la producción; simultáneamente, para garantizar la continuidad de la reproducción de la fuerza laboral, se empuja a una incorporación cada vez mayor de las mujeres al empleo no calificado o medianamente calificado en el sector servicios.

Fruto de la intensificación del capital invertido en tecnología, los trabajadores se van a reducir. Algunos llegan a calcular que no van a pasar del 30% de la PEA y sus procesos son generalmente para supervisar máquinas inteligentes permitiéndoles la resolución de los problemas que se les presenten a éstas¹¹.

Curiosamente, en los países del sur o antiguo Tercer Mundo, se produce una gran masa de trabajadores empobrecidos que, saliendo de las antiguas relaciones laborales, se ven desplazados a buscar formas económicas de subsistencia bajo la construcción de pequeñas unidades productivas con base en un patrimonio fruto de su liquidación laboral. Esta nueva realidad genera también una serie de empleos temporales a destajo con un excedente de mano de obra, permitiendo el ingreso en las nuevas unidades productivas sólo de aquéllos que han logrado una cualificación fundamentada en una nueva escolarización.

¹¹ Hay una nueva división internacional del trabajo gestada en la manera cómo las empresas se trasladan geográficamente buscando un costo menor de la mano de obra y saliendo de los lugares en los cuales las organizaciones de los trabajadores fueron fuertes y habían permitido una introducción de sus conquistas en los derechos laborales de los países. Este aspecto, va a ser uno de los componentes principales de la crisis de las organizaciones sindicales que no encuentran la manera de representar con la vieja mirada gremial ni del sindicato de base ni del sindicato de empresa.

Como bien dice Marcia Ondina Vieira, *"la crisis ha llevado a una búsqueda de alteraciones en el paradigma de producción y una nueva forma de organización del trabajo en el cual se pretende sacar el máximo provecho de la tecnología y de la capacidad del empleado, tanto manuales como intelectuales y adecuarse a la flexibilización del mercado en el cual pueden convivir trabajadores autónomos, pequeñas, medianas y grandes empresas en una división social del trabajo que incluye además grandes tasas de desempleo que algunos dicen estructural"*¹².

Podríamos decir que asistimos al surgimiento de un nuevo modelo de gestión de mano de obra con un cambio fuerte en las características de la fuerza de trabajo, derivadas de una organización basada en la cualificación; esto ha quebrado la rigidez fordista y que busca recuperar los desarrollos de la tecnología para la posibilidad productiva. Y en ese sentido emerge un nuevo tipo de trabajador para la producción de punta, cuyas características serían:

- a. Trabajadores que controlan los procesos, es decir, van más allá de la vieja tarea fija y previsible, ya que hoy se le exige la capacidad de reconocer el proceso global.
- b. Trabajadores con actitud y disposición hacia las nuevas formas de la producción. Es interesante anotar cómo no nos referimos sólo a disposición frente a nuevos conocimientos sino también a toda su actitud de asimilación veloz frente a cualquier aspecto que represente cambio.
- c. Un/a trabajador/a con capacidad de manipular mentalmente modelos. Esto va a significar la necesidad de un pensamiento conceptual con raciocinio abstracto, que le permita a él/ella ubicarse en la totalidad de la producción así esté sólo representada en la existencia de las máquinas que desarrollan el proceso.

¹² V. FERREIRA, M. ONDINA, "Nuevas tecnologías, cualificación profesional y credenciales educativas", en revista *Contexto & Educação*, n. 34, (abril-junio 94), Brasil, p. 103.

- d. Un/a trabajador/a con capacidad de hacer equipo, dando pie a una realización de funciones específicas articuladas en la globalidad del proceso que requieren de la capacidad individual máxima y del trabajo en grupo.
- e. Surgimiento del/la trabajador/a polivalente. Las características anteriores nos colocan frente a una persona que va a ser capaz de cumplir diferentes actividades en el proceso productivo en el cual está inserto, sea éste de orden material, intelectual o social.

Estos elementos nos están mostrando un/a trabajador/a que debe cumplir funciones en un lugar donde la flexibilidad es norma, en cuanto supone una segmentación del proceso del trabajo tanto en el lugar en que éste se realiza como en el tiempo, y que le significa una plurifuncionalidad en cuanto existe una cierta abolición de fronteras entre profesiones para llegar a la realización de ese trabajo en grupo.

Este tipo de trabajo va a existir creando una cantidad de empleos temporales y de subcontratos; los sectores insertos en la producción de punta en el sector productivo, van a convivir con infinidad de trabajadores periféricos que no van a tener ninguna protección legal ni social¹³.

La reorganización es de tal nivel, que hace visible algo que ya se atisbaba desde las décadas del 50 y 60 en los países del norte y recién en los nuestros: una nueva regionalización del mundo con una concentración sin precedentes de capital, basada en la acumulación de conocimientos científicos y técnicos, con una nueva composición orgánica del capital. Como dice Hobsbawn: *"Hay un de-*

¹³ Esta fragmentación, mucho más visible en nuestros países, es la que va a exigir de las personas que trabajan en el movimiento sindical la recomposición de éste, en cuanto la nueva reorganización del trabajo hace de quienes tienen un puesto de trabajo en los sectores de punta alguien privilegiado por la nueva estructura del proceso productivo. Es toda la discusión en estos tiempos del sindicato como movimiento social y lo que algunos llaman la recomposición de la organización sindical por vía en la inserción en la totalidad social.

clinar de la idea de nación, perdiéndose el sentido de economías nacionales. El número de organizaciones transnacionales e intergubernamentales creció de 123 en 1951 a 365 en 1984¹⁴.

Y agrega Hobsbawn: *"La nación hoy está visiblemente en vías de perder una parte importante de perder sus viejas funciones, especialmente aquella de constituir una economía nacional (...) especialmente desde los años '60 el papel de las economías nacionales se ha ido corroyendo y colocando en cuestión por las principales transformaciones de la división internacional del trabajo, cuyas unidades básicas, sus organizaciones de todos los tamaños (multinacionales y transnacionales, y redes de transacciones económicas) están fuera del control de gobiernos y estados"*¹⁵. Y agregaría Atilio Borón: *"hoy 500 empresas transnacionales controlan el 80% del comercio internacional"*.

Curiosamente, este capitalismo de final de siglo se reorganiza colocando como central el conocimiento, gestando un nuevo patrón de acumulación, que al decir de Gorostiaga, *"esta concentración es más intensa y monopólica que las otras formas de capital aumentando la brecha entre el norte y el sur. La repercusión de este fenómeno ha llevado a una desmaterialización creciente de la producción donde cada vez más se requieren menos materias primas por unidad de producto"*¹⁶, siendo así que en la producción japonesa se ha dado entre el año 1965 y 1987 una reducción del 33% del uso de materias primas.

Esta centralidad del conocimiento va a producir no sólo una reorganización general de la sociedad, sino también un cambio en el modelo educativo, produciéndose un desplazamiento del modelo del desarrollo del capital humano hacia un desarrollo del proceso educativo más centrado en un modelo científico-técnico.

¹⁴ E. HOBSBAWN, "Renascendo das cinsas in Blackburn R.", en *Depois da queda, o fracaso do comunismo e o futuro do socialismo*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1992.

¹⁵ ID., *Nações e Nacionalismo desde 1760*, IGET, Río de Janeiro, 1992, p. 198.

¹⁶ X. GOROSTIAGA, "América Latina frente a los desafíos globales", en revista *Christus*, (mayo-junio 1992), México, D.F.

2.3 Modos básicos de producción del poder

Este autor¹⁷, a quien sigo en esta parte de mi escrito, plantea que todo el fenómeno nuevo debe encontrar otra forma de lectura, que permita ver la manera como se da la producción del poder y cómo se articula, y que en estos tiempos, la particularidad es que esos modos de producción generan cuatro formas básicas de poder que aunque están interrelacionadas son estructuralmente autónomas: el espacio doméstico, el espacio de producción, el espacio de ciudadanía y el espacio mundial (*ver cuadro anexo*).

- a. El espacio doméstico se constituye por las relaciones sociales, derechos y deberes mutuos entre los miembros de la familia. En este espacio la unidad de práctica social son los sexos y las generaciones, la forma institucional es la pareja que crea el parentesco. Allí el mecanismo de poder es el patriarcado y la forma jurídica es el derecho doméstico. Son las normas participadas o impuestas que regulan las relaciones cotidianas en el seno de la familia. Su racionalidad es la maximización del afecto.
- b. El espacio de producción. Está constituido por las relaciones en el proceso de trabajo a nivel de empresa entre productores directos y dueños, como en las relaciones de producción entre trabajadores, o entre éstos y los que controlan el proceso de trabajo. En este contexto la unidad de práctica social es la clase, la forma institucional es la fábrica o empresa, el mecanismo de poder es la explotación, la forma jurídica es el derecho laboral, y la racionalidad es la maximización del lucro.
- c. El espacio de la ciudadanía. Constituido por las relaciones sociales de la esfera pública entre ciudadanos y el Estado. En este contexto la unidad de práctica social es el individuo, la forma institucional el Estado, el mecanismo de poder la dominación, la forma de juricidad el derecho al territorio, y la racionalidad es la maximización de la lealtad.

¹⁷ B. DE SOUSA SANTOS, *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*, Cortez Editora, São Paulo, 1995.

d. El espacio de mundialidad. Constituido por las relaciones económicas internacionales y las relaciones entre estados-naciones, en la medida en que ellos integran el sistema mundial. En ese contexto la unidad de práctica social es la nación, la forma institucional los acuerdos o los contratos internacionales, el mecanismo de poder el intercambio desigual, la forma jurídica el derecho sistémico (que pueden ser normas escritas o no) y su racionalidad es la maximización de la eficacia.

Lo interesante de esta lectura es que muestra cómo se mezclan hoy en interfases los condicionamientos estructurales en las acciones autónomas de tipo doméstico. Permite regresar al individuo sin hacerlo de una forma individualista. Nos coloca el espacio doméstico, que la teoría clásica había dejado a las relaciones privadas, y permite colocar la sociedad nacional en un espacio mundial como una estructura interna de la propia sociedad nacional. Permite también mostrar cómo la naturaleza política del poder no es un atributo exclusivo de una determinada forma de poder, sino el efecto de la combinación entre las diferentes formas de poder, y podemos ver cómo en las sociedades periféricas la fortaleza se coloca en lugares distintos, pero sigue jugando en interacción con los diferentes procesos.

2.4. La escuela articuladora de espacios

Paradójicamente, en un mundo atomizado, la escuela pasa de ser un simple aparato ideológico del Estado a convertirse en la institución central encargada de darle unidad a la reestructuración social y cultural que se vive, ya que en su reorganización, el capitalismo de final de siglo encuentra como central a su reproducción los procesos gestados en ciencia y conocimiento, lo que le devuelve la centralidad a la escuela con procesos radicalmente nuevos como el aprender a aprender, que desplaza la instrucción como el conocer cómo se conoce, que desplaza el conocimiento enciclopédico, y el cambiar en medio del cambio, que genera lo que podríamos llamar una adaptabilidad mental a la forma de ser de la época. En ese sentido, la mirada reproductorista de tipo laboral no alcanza a entender cómo se ha modificado el papel de la escuela.

El proceso para llegar a ello fue largo. Desde el intento de abandono de la escuela y su superación por intermedio de la inteligencia artificial, aspecto que se logró en gran medida en el espacio de producción, hasta encontrar desde el proceso productivo que era central el tipo de interacción. En ese sentido su racionalidad busca la maximización de esa interacción, pero al desplazarse sobre los otros espacios estructurales, busca producir una unidad de práctica social a través de la integración de la sociedad en una reforma profunda de ella, en donde las competencias señaladas en el punto anterior colocan de cara a las nuevas realidades surgidas en lo virtual.

Por eso la institución escolar establece unas relaciones sociales que fijan la unidad de lo local con lo global mediante un nuevo mecanismo de poder establecido en la capacidad de negociar en la multiplicidad de los lenguajes, dándosele a ella una función de articulación y de capacidad de mediar entre las distintas unidades de práctica social (sexos y generaciones, clases, individuos, naciones). De ahí resulta un proceso en el cual la escuela produce su sentido en la capacidad que tiene de llevar a ella los diferentes problemas de la sociedad para, en la forma subjetiva de la época, ser capaz de producir ciertas “terapias” sobre ellas. Es el caso de la curriculización que hemos tenido de la sexualidad, de la democracia, de los derechos humanos, de las escuelas de padres, como intentos articuladores todavía embrionarios de un sentido que se produce en otro lugar.

Por eso, cuando se plantea el problema de la democracia en la escuela, allí se plantean todos los conflictos que hoy se dan en la sociedad:

- Individuo-nación
- Libertad individual
- Deberes y derechos sociales
- Ciudadano privado-ciudadano social
- Sociedad compleja-gobierno unitario
- Ciudadano nacional-ciudadano del mundo

En ese sentido, podríamos afirmar que la escuela en un mundo donde se ha perdido la autonomía personal/individual, donde

se vive una interpretación fragmentada del mundo, donde aparece el poder de los medios de comunicación masiva, cumple un papel de reformulación de la ciudadanía en función de una identidad cultural globalizada, formando ciudadanos del mundo pero hijos de la aldea.

Es paradójico, por ejemplo, cómo en este fin de siglo a nivel de ciudadanía hay una pérdida de la ciudadanía social, y en la fragmentación que vive se produce una transición hacia la ciudadanía de derechos individuales transformada, fruto de la crisis del Estado de Bienestar y el regreso del mercado, que revalidan lo social y lo político del ideario liberal revalorizando nuevamente al individuo sobre la ciudadanía, construyendo los nuevos ciudadanos consumidores que intentan resolver sus necesidades en el consumo de masas y en la sociedad del espectáculo. Recordemos cómo la ciudadanía social tiene su origen en las luchas colectivas, buscando un equilibrio entre el Estado y el mercado y que se logran mediante las luchas sociales de clase¹⁸.

3. Reorganización capitalista de la educación¹⁹

En un mundo en el cual ha colapsado una forma de organización capitalista anterior, se produce un fenómeno en el cual el Estado-Nación al perder la capacidad y la voluntad para regular la producción y la reproducción social fruto de la transnacionalización de la economía y del capital creándose una gran preeminencia de los medios. Esa nueva manera del capitalismo hace emerger con mucha fuerza una nueva base de acumulación, en la cual la socie-

¹⁸ En la crisis del Fordismo aparece claramente una dimensión cultural y político-cultural, con un nuevo sentido. Como diría Boaventura de Souza, "la crisis es en parte la revuelta de la subjetividad contra la ciudadanía, de la subjetividad personal y solidaria contra la ciudadanía estatizante y atomizante", lo que lleva a buscar nuevas formas de ciudadanía, ya que la única conocida históricamente y conformada es la de origen liberal. Queda la pregunta, ¿será transformada por las mismas condiciones de un capitalismo que se transforma?

¹⁹ Apartes del libro *Educación y Escuela para el fin de siglo*, CINEP, 3ª. Ed. Santa Fe de Bogotá, 1996.

dad del conocimiento²⁰ va a producir la metamorfosis del capital humano y expresa una nueva base ideológica en la cual las relaciones del capitalismo globalizado al entrar en una nueva era de base científico-técnica va a reorganizar las funciones del proceso educativo requeridas para una reconversión capitalista que le exige: reconversión tecnológica, reorganización empresarial, fortaleza financiera, para poder fundarse en el capital constante y una gran movilidad industrial y velocidad de la circulación de las mercancías.

En ese sentido se produce un cambio radical en la escuela y en las actividades educativas que desborda los elementos planteados en el modelo neoliberal.

3.1. Nuevo encuentro entre economía y educación

En las décadas del 50 y el 60 hicieron carrera en nuestro medio las teorías del capital humano, siendo la educación el elemento central para la conformación de ese capital. Esta teoría, asentada originalmente sobre el fordismo²¹, es hoy reorganizada y replanteada a la luz de las nuevas exigencias. Curiosamente, la educación había desaparecido de las agendas de los economistas durante cerca de 20 años, tiempos durante los cuales los aparatos educativos se dedicaron más a una expansión de los niveles de primaria y secundaria, buscando mayor cobertura de acceso a la universidad. Paradójicamente, esa expansión trajo serios problemas de calidad en la educación pública.

Decir que hoy reaparece el interés de los economistas en la educación significa también decir que nos encontramos frente a una versión más sofisticada tanto de la economía como de la educación, ya que esta última, fruto del nuevo papel del conocimiento

²⁰ Cuando usamos la acepción "sociedad del conocimiento" lo hacemos en una mirada que ve una reconstitución del capitalismo y no la sociedad del conocimiento analizada por Bell, Toffler y otros, que intentan ver en esto la desaparición de las divisiones sociales de clases.

²¹ Recordemos cómo en la década del '70 las diferentes versiones de las teorías críticas en educación desarrollaron un análisis desde el marxismo de estas teorías, siendo las más reconocidas: las de Bowles y Gintis. En política económica del sector educativo; la de Altvater/Huisken en el papel de la educación en la reproducción del capital; y las de Althusser y Bordieu en las funciones sociales de las relaciones educativas y escolares.

en el cambio de modelo productivo, se convierte en uno de los ejes centrales del nuevo paradigma productivo capitalista.

Es de anotar que esto no es sólo un problema de vinculación de la educación a la producción, sino que el acceso a los desarrollos de los productos tecnológicos gestados en la comunicación y la electrónica, van a exigir una serie de habilidades básicas que deben ser construidas y cultivadas para lograr no sólo comprensión, sino interlocución con los procesos gestados en esas realidades. Este acceso tecnológico -que algunos datos calculan en un 80 del cotidiano de los países desarrollados y bastante ampliados como consumo de tecnología en los países del sur-, va a exigir unos mínimos de comprensión en cuanto a abstracción y lenguajes de los nuevos productos se refiere, haciendo surgir una especie de nuevo modelo de individuo que debe ser moldeado por el hecho educativo.

Estamos frente a una nueva onda que hace una racionalización más compleja y en otros lenguajes; por esta vía, hay un reencuentro mucho más intrincado y a un nivel superior de la teoría del capital humano, que se ve reorganizada por los elementos centrales de los nuevos paradigmas productivos: la calidad total y el defecto cero, que requieren la formación flexible y la polivalencia. Esto crea una nueva noción de cualificación que tendría tres componentes: uno formal, que nos hablaría de estudios y de capacitación profesional; otro real, que nos mostraría cómo el conocimiento abstracto tiene que ser posible para el desarrollo de tareas; y otro social, para poder representar estos diferentes lenguajes en la cultura y construir el nuevo horizonte de representación.

Estamos pues frente a unos sujetos que para desempeñarse en esta sociedad, van a necesitar conocimientos específicos con unas buenas cualificaciones técnicas y sociales, lo que genera nuevas demandas sociales bajo una organización productiva que tiene su centro en la cooperación y la flexibilidad. Las principales serían:

- a. Mayor cooperación entre trabajadores/as con formación y los más diversos niveles de empleados/as de la empresa. El cambio va a estar en la capacidad de gestión colectiva del

- proceso productivo, en la cual el/la trabajador/a polivalente va a ser capaz de interrelacionarse con los otros sectores²².
- b. Un nuevo contacto entre empresa y escuela, que va a ser una nueva reorganización de estas dos, en cuanto se va a hacer más énfasis en la socialización profesional que en las cualificaciones personales, ligando las urgencias de la empresa a la capacidad formativa e investigativa del aparato escolar.
 - c. Hay un valor de concepción en los productos. Aparece una fuerza de trabajo cualificada por vía de la especialización, que va orientada hacia un consumo sofisticado que es capaz de pagar productos exclusivos y únicos. Estos sectores de trabajadores van a ser los que tengan capacidad de iniciativa y de creatividad.
 - d. Educación para el consumo sofisticado. El numeral anterior nos plantea la necesidad también de un tipo de formación, que buscando explotar el talento, sea capaz de ampliar la capacidad de ese consumo.
 - e. Una producción de calidad. También aparece un tipo de consumo masivo gestado en la nueva clase de servicios que busca representarse a través de lo que usa (o consume) como símbolo de *status*; en algunos casos, en una simulación del consumo sofisticado de productos con "defecto cero".
 - f. Un individuo para el consumo, que al poseer intereses de representación semejantes por vía del consumo, permite la consolidación de modelos que se hacen visibles en ciertos

²² Es interesante hacer notar cómo cooperación y flexibilidad, que son exigencias del nuevo paradigma productivo, se convierten en instrumentos de desmovilización política y afectan la manera de pensar y obrar de los trabajadores y desde luego la manera cómo se insertan en sus organismos de representación. Es decir, varía su inserción en el trabajo. Es importante ver este fenómeno como fruto del paradigma productivo y no como un elemento maquiavélico de la organización capitalista. Si se piensa como constructor de nuevas relaciones sociales de producción, necesariamente dará las pistas para construir los nuevos procesos organizativos que deben gestarse.

productos terminados y en el mercadeo que se hace de ellos.

- g. Una producción artístico-cultural que reorganizada desde los procesos de la industria cultural de masas, apuesta en la innovación al consumo masivo.

Estas exigencias hacen que en la necesaria reestructuración del proceso productivo, los empresarios y el capital terminen reivindicando y haciendo suyas algunas de las luchas que fueron de los movimientos de contestación e impugnación obrera en el pasado. Allí encontramos aspectos como: mejor cualificación, mejor formación general, acceso a la educación de calidad, y otros que se van a convertir en las necesidades sociales básicas para lograr que su producción pueda competir en calidad e innovación en el nuevo mercado²³.

En la revalorización de la educación básica se estudia con especial interés la escuela japonesa como propiciadora de esos valores que exige la readecuación. Los aspectos más importantes son: el nivel educacional de la población, que llega al ciento por ciento en los nueve años de básica, 94% en el segundo nivel, y a un 40% de diploma en enseñanza superior. Igualmente, el tiempo dedicado a la tarea, ya que su año lectivo es de 240 días contra 180 de Estados Unidos y 160 en Colombia.

²³ Los puntos anteriores, nos muestran claramente la crisis del modelo norteamericano de educación cuando al decir de Murphy, "existe correlación entre la calidad del sistema de enseñanza, la falta de su eficiencia entre la cualificación formal y la posición declinante de Estados Unidos en el mercado mundial". Y más adelante agrega, "la blandura intelectual, falta de expectativas y patrones de exigencia poco elevados, liderazgo inadecuado, una estructura organizacional poco funcional, condiciones de empleo incompatibles con trabajo profesional, formación de personas de manera deficiente. Esta situación estaría exigiendo la búsqueda de medidas para restaurar la calidad. Esta propuesta, que recorre a los Estados Unidos en la última década está orientada por los mismos criterios que comandan el nuevo paradigma de desarrollo: flexibilidad, descentralización, control e influencia local sobre las escuelas." (Murphy, "Restructuring America's School: An Overview" citado por V. PAIVA, "O novo paradigma de desenvolvimento: Educação, cidadania e trabalho" en *Educação & Sociedade*, n. 45, (agosto 1993), Campinas, Brasil, p. 321)

En la escuela japonesa básica, la preocupación del profesor es porque los niños y jóvenes estén aplicados a la tarea, colocando menos énfasis en la disciplina y la docilidad, y para ello construye tres procesos, uno de delegación de autoridad en ellos, otro que propicia la actividad en grupos, y prácticas para estimular la cooperación.

En matemáticas, se enfatiza la solución creativa de problemas, buscando estar centrada en las capacidades del profesor y en el desarrollo hacia conclusiones del/la alumno/a antes que habituarlos al uso de la tecnología. Allí sólo el 0.58% de la básica lo usa, en comparación con el 22% de las escuelas americanas. Para el segundo nivel, los americanos lo usan en un 52% y los japoneses en un 3%. En ciencias el currículo está hecho de tal manera que las primeras experiencias de los niños/as se realicen con materiales que les sean familiares, dando una posibilidad en esta manipulación a la creatividad por vía del descubrimiento²⁴.

Curiosamente, toda esta problemática coloca nuevamente sobre el escenario, aunque de una manera transformada, tres procesos que antes habían sido apartados y trabajados tangencialmente. Ellos son:

- a. La teoría de la participación, que en las décadas anteriores había estado hipotecada al pensamiento crítico, y que ahora es recuperada y colocada al centro de la actividad productiva y educativa no sólo como valor, sino como precondition cualificada para estos procesos.
- b. La psicología social, que ante la serie de valores sociales que deben ser organizados e introyectados por el nuevo sujeto de acción, es recuperada para trabajar las claves de su inser-

²⁴ Para una ampliación, remito a: C. Guadille, *Globalización, integración del conocimiento en tres tipos de escenarios*, CENDES Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1993; J. ROSENBAUM, J. E. T. KARIYA, "From High School to Work: Market and Institutional Mechanisms in Japan" en *American Journal of Sociology* n. 94 (mayo 1989), pp. 1334-1365; M. WHITE, *O desafio educacional japonés*, Editorial brasiliense, São Paulo, 1988.

ción en los procesos sociales; se trabajan especialmente los procesos del aprendizaje y los de la personalidad.

- c. La economía de la educación, que en una primera mirada es trabajada como costo-beneficio, preguntándose por la rentabilidad de la inversión, exigiéndole al aparato escolar no sólo adecuación a las demandas económicas sino eficiencia en esto, y llevando a que se apliquen reglas del mercado en los procesos de la administración escolar.

Estos tres aspectos que acabamos de reseñar, nos colocan frente a una nueva realidad y a un nuevo sentido de los procesos educativos en la reorganización capitalista del final de siglo.

Como bien lo decía hace poco un empresario chileno del "franchising"²⁵, necesitamos generar a través de las universidades una nueva cultura de no seguir formando empleados, gente dependiente, sino gente con capacidad de riesgo, de creatividad e innovación. Parte de una culturización es cambiar la forma de enseñar, para formar creativos, cambiarles la mentalidad acordes con los nuevos tiempos y promover el desarrollo de nuevos profesionales, que están dejando las grandes organizaciones porque éstas comienzan a reestructurarse. El futuro es de organizaciones pequeñas, flexibles, lo cual implicará la deserción de gente para crear negocios propios".

3.2. Reorganización de la actividad educativa y escolar

Si bien podríamos afirmar que como fruto de su expansión acelerada, el capitalismo de fin de siglo no acaba de configurarse totalmente, sí comienza a mostrar los rostros de la escuela y de la educación que necesita para hacerlos complementarios al tipo de reorganización general para su modelo de sociedad, de cultura e incluso de economía. Miremos cuatro aspectos en los cuales estas exigencias son concretas. Ellos son: las nuevas exigencias a la educación y a la escuela; un nuevo papel administrativo y estatal; la

²⁵ "Venta a través de terceros, intermediación con el valor agregado de la marca del producto". Diario *El Espectador*, jueves 22 de septiembre de 1994, p. 6B, entrevista de Jimmy Melo García.

nueva gestión escolar; y los nuevos requerimientos del conocimiento. Profundicemos un poco sobre ellos:

a. Exigencias sociales a la educación

El sistema educativo gestado en la escuela como factor de homogeneización y redemocratización -promovido durante largo tiempo- es cuestionado en cuanto se logró una equidad en el acceso; no obstante, no permitió una real participación de los sectores excluidos en la educación, ya que no trajo aparejada una educación de calidad. En ese sentido, en la nueva reorganización se plantea un nuevo acuerdo sociedad-educación que se hace visible hoy en los siguientes elementos:

- *Las reglas del mercado dan el visto bueno a la eficiencia de la escuela*

Los procesos escolares comienzan a medirse en su impacto social en unas relaciones costo-beneficio y en la manera como organizan unas reglas de funcionamiento interno en las cuales, el cumplimiento de la tarea nos coloca en la medida de eficiencia del sistema escolar. Ello va a implicar un cierto abandono del énfasis en la política educacional que se traía en el pasado para entrar más en procesos de inserción en el mercado.

- *Una expansión cualificada*

No sólo es la crítica a la manera como en el proceso anterior la escuela tuvo una expansión descualificada; es ante todo la exigencia para su reorganización y ampliación, colocándole unas reglas en las cuales tenga claras las variables de calidad para que sus logros sean sociales.

- *Nueva cualificación de la fuerza de trabajo*

Esta exigencia casi es la conclusión de todo lo que hemos desarrollado en los numerales anteriores sobre el nuevo pacto entre economía y educación, en el cual, al cambiarse el tipo de trabajador del fordismo, se le exige a la escuela capacidad de readecuarse y formar el nuevo sujeto polivalente, actor de la nueva base productiva. Esto lleva también a establecer un nuevo pacto universidad-sectores productivos.

506

- *Una nueva valorización humana del trabajador*

Curiosamente -y difícil de entender para miradas maniqueas sobre la reorganización capitalista- el interés mayor está en lograr una cualificación masiva, de tal manera que todas las personas entren en la reorganización, bien sea como productores o como consumidores; en ese sentido, se busca construir unos aprendizajes básicos que permitan la socialización planteada para los nuevos tiempos²⁶.

- *Construcción de instituciones de educación y de investigación ligadas a la producción*

En la dificultad de adaptación a las nuevas realidades que comienzan a configurarse y en la premura por dar respuestas acordes, comienzan a surgir una serie de instituciones de formación ligadas a las entidades de la producción y en muchos casos, se cambia el estatuto de algunas instituciones de investigación. Algunas de las reformas de los centros de capacitación profesional de los países comienzan a tener un desplazamiento de fondos hacia estos centros privados.

b. Nuevo papel administrativo y estatal

En la fiebre del anti-Estado, que recorre el mundo, no escapan los procesos de reorganización de la educación. En su cambio de papel, el Estado encuentra unos elementos que le permiten reorganizar la administración de lo educativo y su ingerencia en ella. Los elementos más visibles son:

- *Cambio de la función del Estado*

En la visión del Estado de Bienestar, la educación era un costo que debía ser asumido por el Estado como un factor de homogeneización social y de democracia. Sin embargo, en la nueva reorganización se busca que el Estado preste cada vez menos el servicio,

²⁶ Existe un cambio de horizonte cultural en las expectativas de las personas que ingresan a la educación y de lo que pudieran ser los padres y madres más jóvenes, en cuanto hay un cambio en la constitución de las clases medias que se hace a partir de las nuevas profesiones técnicas en un desplazamiento de las profesiones liberales y más discursivas.

sacando a los poderes públicos de su responsabilidad en este campo buscando transferirla a la sociedad civil.

- *Privatización*

No sólo se busca disminuir la participación del Estado en la gestión directa de la actividad educativa sino que se trabaja en función de que cada vez más la educación deje de ser un servicio público cubierto por el Estado. Esto genera unas flexibilidades que llevan a que el "servicio educativo" pueda ser prestado por entidades privadas que jueguen con las reglas de competencia del mercado educativo.

- *Descentralización de los sistemas escolares*

Como componente de calidad, se va encontrando que los controles sobre los procesos educativos tienen que darse sobre todo en el ámbito de los lugares donde están insertos y de las personas interesadas en el éxito de esa gestión. Por ello, los procesos escolares comienzan a vivir una corresponsabilidad de la comunidad educativa en donde cada uno tiene papeles específicos que cumplir.

- *Descentralización administrativa*

Con la reorganización de los Estados, fruto de su "gigantismo", se buscó la manera de que muchas de sus funciones corrieran por las vías de los poderes locales. Es así cómo una de las políticas básicas para la educación va a ser la descentralización municipal, que en muchos casos va a tener más de desconcentración que de descentralización.

- *Rendimiento interno con control ciudadano*

Los procesos de descentralización que van recomponiendo la autonomía de la gestión, son trabajados en función de una recuperación de la calidad de la educación, en la cual algunos de los elementos de control son transferidos a los grupos humanos existentes en el centro educativo, permitiendo, en algunos casos, la participación ciudadana y contribuyendo a la conformación de sociedad civil.

3.3. Transformación de la gestión escolar

Los procesos de autonomía en la gestión escolar van a contar con una reorganización de su actividad. Es decir, se le plantean nuevos problemas y nuevas tareas que debe resolver en la transformación de las estructuras escolares o en la conformación de nuevas prácticas, planteando una nueva cultura escolar. Los aspectos más visibles son:

a. *Obsolescencia de los contenidos*

Se va a requerir una transformación profunda de los contenidos escolares, ya que muchos de sus procesos anteriores, originaron un cierto anacronismo en los conocimientos específicos con los que trabajaba; urge ahora transformarlos para que tengan mayor relación con los nuevos conocimientos y tecnologías, de tal manera que sea posible una socialización en las nuevas realidades científicas y tecnológicas.

b. *Visibilización de la descualificación*

Se le señala a la escuela cómo el anacronismo va a estar referido a unas nuevas condiciones, en las cuales los requerimientos para el proceso educativo están en relación con los de la sociedad global. Por eso, a la escuela se la urge para que entre en procesos flexibles, polivalentes, que permitan construir las nuevas habilidades cognitivas que hagan posible la recualificación de la actividad escolar.

c. *Eficiencia pedagógica*

Cada vez más, la pedagogía comienza a ser un componente de la esfera educativa que va a permitir la contextualización de ciencia y tecnología bajo la forma de relaciones educativas. En ese sentido, parte de la cualificación va a pasar por la exigencia, tanto a los individuos que actúan como docentes como a las instituciones, de construir procesos pedagógicos que logren instaurar las actitudes y los comportamientos requeridos posteriormente en la sociedad.

d. *Una revalorización de la educación básica*

Una de las características de la escuela de esta nueva época va a ser su capacidad para crear, transmitir y organizar habilidades que

posibiliten una alta flexibilidad, produciendo el desplazamiento del conocimiento empírico. Esto, porque el proceso productivo -en muchas ocasiones- va a funcionar no con lo real, sino con su representación²⁷.

e. Formación plurifuncional

Ella va a permitir la construcción de unas capacidades psicossociológicas en el nuevo sujeto social, que no sólo va a tener que trabajar en equipo, sino que, por los procesos de reorganización vividos a través de la descentralización, la municipalización y la participación comunitaria, va a tener que relacionarse colectivamente. Así, la escuela debe dotarse de una formación sociotécnica para trabajar en equipo.

f. Un nuevo tipo de profesional docente

Frente a las nuevas realidades aparece con claridad, cómo la actividad educativa no puede ser responsabilidad de personas sin formación específica para ella y sin formación pedagógica -como saber que da unidad teórico/práctica a la actividad educativa. El surgimiento de este nuevo tipo de profesional docente con título universitario, desplaza las viejas formaciones que se producían en las escuelas normales.

3.4. Nuevos requerimientos en el conocimiento

Es bastante interesante la manera cómo el capitalismo de final de siglo, al conjugar la exigencia de otras capacidades no sólo cognitivas, rearticula el conocimiento, tanto como proceso científico y tecnológico como en su condición de comportamiento social. Y para ello, fija una serie de habilidades cognitivas nuevas que deben ser forjadas desde la educación; algún autor a llamado a estas habilidades "policognición"²⁸. Miremos algunas de ellas.

²⁷ J. L. CORAGGIO, *Economía y educación en América Latina, notas para una agenda de los '90*, Papeles del CEAAL, Santiago de Chile, 1993.

²⁸ P. REZENDE, *Máquinas inteligentes dirigiendo homens ou homens inteligentes dirigiendo máquinas*, Fundação João Pinheiro, Minas Gerais, 1992.

a. Pensamiento conceptual con raciocinio abstracto

Éste, que bien pudiera ser un simple logro de cualquier constructivista, entra a ser el objetivo básico de la escuela, en cuanto va a permitir el análisis de instrucciones complejas que son necesarias no sólo para trabajar, sino para utilizar aparatos técnicos de uso doméstico. En esta misma vía, permite hacer inferencias de procesos figurados no vividos empíricamente.

b. Capacidad de manipular modelos mentalmente

Tal vez ésta va a ser una de las características más importantes de esas nuevas habilidades cognitivas requeridas, ya que en muchas ocasiones es necesario operar sobre representaciones que han sido construidas más en el horizonte del lenguaje digital, y funcionando con códigos de representación diferentes al escrito.

c. Codificación y descodificación verbal, escrita y de imagen

Una de las características va a ser la existencia de un lenguaje cada vez más complejo y la manera cómo éste es transmitido a través de procesos de comunicación que pueden correr ya sea por vía del lenguaje oral, el escrito o el digital, a través de manifestaciones como órdenes, textos y/o películas. Esto va a exigir una comprensión de la comunicación moviéndose en los tres códigos, lo cual permitirá una rápida y más amplia adaptación.

d. Creatividad y sensualidad

Esta dupla, que reorganiza el conocimiento como producción y afina la posibilidad de la creación de nuevos procesos, exige de la escuela el impulso de procesos pedagógicos en los cuales la construcción y la creación, en un ámbito de libertad, permitan el desarrollo de habilidades básicas para lograr tanto un comportamiento social que, en su cambio permanente, exige una alta dosis de creatividad ligada a la velocidad de los cambios, como la adaptación a una sociedad que hace una apuesta cada vez más en el horizonte hedonista.

e. Habilidades innovativas

Así las representaciones de la sociedad aparezcan cada vez más homogéneas, la posibilidad de éxito va a estar siempre en la

innovación y esto requiere que las personas puedan tener capacidad de crear sobre la marcha, colocando su potencial cognitivo al servicio de una adaptación que hoy significa menos lo estable y es mucho más lo cambiante, forjando unas cualidades personales de tipo psico-cultural para la rápida adaptación al cambio.

Todos estos elementos que hemos enumerado nos colocan frente a una realidad de transformación profunda, no sólo de la estructura educativa y escolar, sino de los procesos de intervención educativa con los cuales buscamos modificaciones de la sociedad. Si la escuela quiere avanzar con sentido en este final de siglo, requiere ser transformada en las exigencias que el capitalismo le hace para que tenga nueva coherencia en la reorganización que él está haciendo de la sociedad.

4. Neoconservadores en el escenario educativo

Curiosamente, frente a todas estas transformaciones que se realizan a la luz de la revolución científico-técnica que coloca sobre el tapete el problema del conocimiento y los grandes procesos comunicativos generados en los *mass media*, se produce una reestructuración cultural mucho más profunda en la sociedad, que al decir de Dubiel, es una nueva búsqueda cultural que produce cambios notorios en los siguientes aspectos:

“- se abandona la ética laboral calvinista y se avanza hacia un autoentendimiento hedonista más expresivo del individuo.

- se abandonan las organizaciones solidario-colectivas del trabajo social, por procesos más de competencia y de lucha por representar los *status* individuales.

- se pasa de la obediencia incuestionadora del Estado al malestar y la crítica frente a las instituciones sociales”²⁹.

²⁹ H. DUBIEL, *¿Qué es neoconservadurismo?*, Anthropos, Barcelona, 1993.

Estos elementos hacen que emerja con mucha fuerza el neoconservadurismo como corriente de pensamiento, quien apoyando la modernización condena la modernidad cultural como socavadora de la base moral y ética de la sociedad. En esa perspectiva ellos van a adjudicar los efectos de la modernización a la modernidad cultural, quienes han generado narcisismo, hedonismo, pragmatismo, y en ese sentido, la definición de neoconservador se le da en cuanto niega la autenticidad de lo nuevo y por eso habría que decir que el neoconservadurismo se constituye en el contexto histórico; y para el mismo Dubiel van a adquirir su identidad en la respuesta a los nuevos movimientos sociales y contraculturales que se desarrolló en la década del '70 en los países del Norte.

Podemos decir que el neoconservadurismo se hermana con el neoliberalismo en cuanto también es una reacción al posliberalismo gestado en las plenas libertades y en los procesos de la socialdemocracia. Y esa reacción sería a tres de esas características posliberales:

- a. El Estado de Bienestar, que ha ido demasiado lejos y que entregó demasiadas cosas, siendo el causante directo de la crisis fiscal.
- b. El individuo, que por el entendimiento igualitario y de libertad fue disminuido por algunas leyes, por ejemplo la de la discriminación positiva de negros y grupos desposeídos que lesionaron la igualdad de oportunidades, produciendo un bajón en el rendimiento social y atacando la meritocracia.
- c. La contracultura, manifestada en los movimientos estudiantiles, hippies, rock, el beatnik, que incluyeron como natural un mundo hedonista, libertinista y antiproduccionista.

En este sentido, se ve que es una reacción a las transformaciones que se van viviendo en los cambios de la época y que haciendo una amalgama desde diferentes sitios se hace más visible en el campo de la cultura y la educación, ya que el núcleo que ven los neoconservadores como producto de la crisis son exploradas en la cultura y adquiere manifestación visible en:

- las tendencias contraculturales,
- las exigencias de participación, y
- la igualdad gestada en los derechos sociales,

que al decir de Dubiel: “el conservadurismo tecnocrático del pasado se ha transformado de una posición de supuesta neutralidad política a imponer sus propuestas con autoritarismo, es decir, con castigos draconianos y con la política de un Estado autoritario. En resumen, lo nuevo del neoconservadurismo como forma de tecnocracia política es su imposición autoritaria contra todo tipo de resistencia política”³⁰. Si nos atenemos a la anterior cita, los neoconservadores se plantean los problemas de la ingobernabilidad generada en los límites del sistema, y es desde allí que frente a la socialdemocracia muestran sus errores diciéndole que creyeron que el crecimiento era lineal. Igualmente, el creer que la conquista del Estado de Bienestar era irreversible.

Y es allí donde encuentran un acople con la mirada neoliberal, en cuanto el neoliberalismo busca la causa de la crisis en la economía y el aparato estatal y los neoconservadores lo encuentran en el ámbito de la legitimación referidos al espacio de la cultura y más específicamente de la manera como se han construido las relaciones democracia-cultura.

Por eso podemos decir que coinciden en que el sistema de competencias propias del capitalismo de mercado está en orden y que es necesario enfrentar algunas orientaciones axiológicas distintas gestadas en la prosperidad del Estado de Bienestar, ya que creó unas expectativas que después su propia lógica se encarga de contradecir.

Por ello, para las dos corrientes va a ser central el lograr liberarse de esas ataduras y deformaciones que se le han colocado desde el Estado de Bienestar para salvar el nuevo capitalismo. Por eso el nuevo conservadurismo va a ser un aliado especial del neoliberalismo en cuanto va a ser un intento social de solucionar problemas políticos, y siendo una amalgama ecléctica de diferentes

³⁰ Ibid. p. XXXII.

vertientes van a construir su unidad en el señalamiento de la crisis del sistema liberal de bienestar y en la supuesta destrucción de la autoridad en este sistema de valores burgueses.

Por ello los neoliberales y los neoconservadores van a tener preferencia por los consumidores antes que los ciudadanos, ya que esto va a remitir a un mundo globalizado y segmentado por el mercado. Es allí el lugar en donde los neoconservadores se instauran como una reacción a la teoría crítica del capitalismo tardío³¹. Al ver el campo de la intervención política sobre las estructuras de autoridad tradicional, inmediatamente para los neoconservadores supone el cuestionamiento de los valores del orden social vigente, que no deben ser alterados ni por la participación del Estado en asuntos económicos, sociales y morales, ni en el campo de la propiedad como derecho. Por ello, reconoce las desigualdades naturales que deben mantener la dirección del Estado y de las instituciones en el campo de la tradición.

Por eso para ellos el problema de la educación en estos tiempos de transformaciones van a estar centrados en un ataque a:

- la autonomía, ya que va a estar fuera del control de quienes son sus consumidores directos, estableciendo una especie de feudos en los cuales se producen innovaciones sin control;
- las transformaciones curriculares, ya que lo que busca es un acceso a las iniciativas curriculares para romper los valores tradicionales en vez de organizar la recuperación de esos procesos;

³¹ Es por esta razón que en medio de la crisis muchas personas que vienen de la izquierda en A.L. adoptan las posiciones de Bell sin caer en cuenta de su planteamiento neoconservador, ya que al pelear en el mismo campo de la intelectualidad crítica, es decir, en la esfera pública-política, comparten el campo común del reconocimiento de la ingobernabilidad en ese período, y en alguna medida comparten la necesidad de la reconstrucción de una legitimidad cultural.

- la discriminación positiva, que al intentar hacer una valoración de los grupos segregados y excluidos, para ellos lo que hace es negar la igualdad que ya estaba constituida;
- las innovaciones sin control, ya que es el camino por el que se entra a una modernidad que comienza a socavar los valores básicos.

Tal vez la alianza más cualificada que se da a lo largo del continente es entre neoliberalismo y neoconservadurismo, en un intento por restaurar una escuela abierta a los cambios en el conocimiento, pero afincada culturalmente en la tradición. Por ello la ola de reformas educativas en el continente van impregnadas de estos conflictos. Es así como la reforma Argentina es más neoliberal; la peruana (no aprobada) más síntesis neoconservadora-neoliberal; la costarricense y colombiana y el plan decenal brasilero más de modernidad capitalista.

5. La educación y la escuela: un pacto de modernidad

Todo el conflicto planteado anteriormente va a requerir una metamorfosis profunda de la estructura educativa y escolar, de tal manera que la adecúe a los nuevos tiempos y ahí surge un tipo de conflicto diferente, ya que muchos neoconservadores y liberales mirando en el mundo de lo macro, ya sea económico o cultural, pierden de vista lo que de modernizador para esa estructura educativa hay en el proyecto capitalista de final de siglo, surgiendo un curioso conflicto al interior del mismo proyecto capitalista por realizar la escuela de maneras diferentes. Esta situación también le crea al pensamiento crítico una confusión, en cuanto éste al entrar a la discusión sin comprender las transformaciones del capitalismo de final de siglo, se le dificulta entrar con una posición desde su horizonte a ella. Observemos con detalle la manera cómo se producen transformaciones en la concepción, en las competencias y en la gestión de la práctica escolar para producir la modernización de la escuela coherente con la reestructuración capitalista de final de siglo.

5.1. Replanteamiento de la escuela

Pensar la escuela hoy significa colocarse de cara a las nuevas realidades y entender de qué manera éstas afectan el funcionamiento de la escuela. Es decir, de qué manera la escuela debe ser reestructurada a la luz de esos nuevos planteamientos.

Se debate hoy sobre el futuro de la escuela y aparecen diversas vertientes. Una primera plantea que estamos frente al fin de la escuela en la manera como fue gestada por la revolución francesa e institucionalizada por los sistemas nacionales de educación. Una segunda posición plantea que a la escuela sólo hay que hacerle unas reacomodaciones del nuevo instrumental técnico derivado de la nueva revolución científico-técnica. Y una tercera posición plantea que se hace necesario producir una reestructuración de la escuela para que sea una institución coherente con los nuevos tiempos. Los argumentos en los que se fundamentan unos y otros, buscan trabajar los instrumentos y las prácticas propias de la institución escolar.

Revisemos de una manera somera esos elementos que nos van a permitir hoy pensar e iniciar una reflexión que nos lleve a la reestructuración de la escuela.

a. El lenguaje de la época se desplaza de la imprenta a la imagen

Se habla de que en los últimos 10.000 años el lenguaje ha sufrido tres transformaciones profundas: una, la del lenguaje oral, que dio paso a las primeras formas de organización social; luego, la del lenguaje escrito, que construye el tránsito al pensamiento abstracto y que algunos autores colocan como el surgimiento de la filosofía, reconociendo en el oral la preeminencia de la poesía; y la tercera, la del lenguaje de las máquinas, caracterizada por la palabra digitalizada, es decir, un tipo de conocimiento dirigido con miras a algo diferente a la palabra escrita y que es visible en la informatización, y que comienza a ganar un consenso social de una nueva autoridad con respecto a otros modos de expresión y de transmisión del saber.

El lenguaje privilegiado sobre el que ha funcionado la escuela en la modernidad es la palabra escrita y el principal referente de la enseñanza ha sido ésta.

Pierre Lévy piensa que la informatización conduce a una redefinición práctica de las habilidades cognitivas, y en ese sentido todo el mundo de la inteligencia artificial contribuye al surgimiento de un nuevo mundo, de una nueva lógica y contribuye a la institución de otro pensamiento, que nos lleva a un conocimiento operacional, el de la informática, que se va a diferenciar del teórico y hermenéutico, estableciendo unos modos de conocimiento diferentes³².

Este nuevo lenguaje, que se mueve más en un proceso de cultura visual, va a posibilitar una manera diferente de organizar y construir lógicamente los procesos. Asistimos a un momento de quiebre en el cual los más radicales ven el emerger de la cultura post escritura, y otros vemos la necesidad de encontrar una articulación entre estos dos lenguajes, así como en el pasado no desapareció el lenguaje oral bajo el predominio de la cultura escrita. Es más, nos atrevemos a afirmar que muchas de las características de esa palabra digitalizada que puede romper con la tradición del libro, exigen imaginar otras formas de acumulación del saber. Es decir, se cambia el soporte de lo escrito, aparecen nuevas formas de acceso a ese saber y van a aparecer también nuevas formas narrativas. En este último caso, mucho más emparentadas con el texto oral que con el texto escrito, mostrándonos que el conocimiento bajo sus diversos lenguajes va a ser parte del capital cultural de este final de siglo.

Este aspecto implica un repensar la escuela, en cuanto la va a llevar a reencontrarse con los lenguajes desechados y con la urgencia de construir un puente comunicativo con los nuevos lenguajes de la época para evitar crear los nuevos analfabetos funcionales.

b. Nuevos agentes socializadores que intervienen educativamente

El cambio reseñado anteriormente tiene profundas consecuencias en la vida cotidiana de las personas. Atravesados por los me-

³² P. LÉVY, *As tecnologias da inteligencia. O futuro do pensamento na era informática*. Trad. de Carlos Irineu da Costa, Editora 34, Río de Janeiro, 1993.

dios, por la información, por los espectáculos masivos y por la nueva tecnología, aparecen procesos modificatorios de costumbres, de pautas de comportamiento, de patrones de aprendizaje, y por qué no decirlo, de nuevas lógicas de entendimiento. Una de las características de la sociedad de masas es la manera cómo los medios masivos y la cultura de la imagen comienzan a producir transformaciones en la vida cotidiana de las personas, produciendo un aprendizaje mayor que el simplemente pensado por estos medios.

Estos medios comienzan a tener una intervención activa y planificada para lograr esos cambios en los comportamientos y en las pautas valorativas haciendo de sus prácticas, prácticas educativas que comienzan a replantear la mirada educativa anterior, en cuanto van a producir una fragmentación de ese hábitat cultural y educativo de la escuela, produciendo una disolución de los símbolos, valores, que cohesionan y dan representatividad. Ello genera un fenómeno mucho más amplio, que es el de la fragmentación de lo social, en el cual se va dando una identidad de lo público con lo que aparece en los medios. Y allí la participación comienza a tener un entendimiento diferente, ya que la comunicación la va a construir de acuerdo a los modos como se dan las interacciones comunicativas.

Otro lugar visible de los efectos de esos nuevos agentes socializadores va a ser el de los desfases generacionales, y con ello la pérdida de valor de la familia y de la escuela como lugares de socialización. Esto se hace mucho más visible en esa separación entre lo educativo y lo laboral, trabajado uno como expectativa y el otro como hecho pragmático. Estos procesos en contravía generan nuevos escenarios de socialización y producen una esquizofrenia cultural en donde los jóvenes, por ejemplo, comienzan a tener como grupo referente el de sus pares de edad.

Estos nuevos agentes socializadores comienzan a producir una erosión de la actividad educativa entendida como enseñanza, como transmisión, como asimilación, y van a requerir pensamientos más cercanos a los aprendizajes (largamente desechados por su uso en la tecnología educativa), de tal manera que produzcan una recontextualización del hecho educativo y de la institución escolar. A la escuela se le plantea la urgencia de trabajar como referentes

elementos diferentes a aquellos con los cuales se movió tradicionalmente; y en algunos casos, llegando a replantear la concepción de pedagogía que se ha movido en la escolaridad tradicional³³.

c. Se transforma la interacción básica del proceso escolar: maestro(a)-alumno(a)

Los procesos de socialización trabajados en el numeral anterior hacen que la actividad educativa antes centrada sobre la interacción maestro/a-alumno/a, comience a ser desplazada por nuevas realidades como el computador, los video-juegos, el encuentro de pares, y en alguna medida con esas nuevas formas narrativas que comienzan a aparecer a partir del hipertexto. Este último cambia el medio de acceso a lo escrito, ya que desplaza la lectura secuencial y logra producir una ligazón entre los diferentes elementos. Allí las ideas no son secuenciales, se crean diferentes estructuras, se prescinde de un orden de lectura preestablecido. Es interesante hacer notar cómo en el mercado de los cuentos e historia infantiles y juveniles se comienzan a usar estas dinámicas.

Nos encontramos frente a una nueva relación que se abre a múltiples lecturas posibles y establece algo más parecido a una genealogía o a una arqueología en el cual el texto original no es más que un pretexto. Ejemplos que en el pasado eran sólo literatura (el Borges de Los Laberintos, el Cortázar de Rayuela) han sido asimilados para producir una explosión de sentido en la cual el texto original crea una comunidad de conocimiento que activa el ordenador y tiene diferentes salidas de acuerdo a sus intereses, a sus búsquedas, generando una línea abierta en la cual las conexiones posibles están en manos de los lectores³⁴.

Este hipertexto, como mecanismo de racionalidad y herramienta cultural para la actividad escolar, se sumerge en la polisemia del sentido, abriendo paso a lecturas múltiples en las cuales siempre hay nuevos pasadizos para evadir esa verdad lineal transparentada en la interacción maestro/a-alumno/a, permitiendo rectificar, ratifi-

³³ M. OSORIO MÁRQUEZ, *Pedagogía, Ciencia do Educador*, Editorial Unijui, Brasil, 1989.

³⁴ T. NELSON, *Computer Lib/Dream Machines*, Microsoft Press, Washington, 1987.

car, pero sobre todo, deconstruir verdades. Es la posibilidad de ir mucho más allá de la verdad de la interacción clásica. Este hipertexto hoy funcionando como realidad en numerosas universidades y ya como programa de computador, va a exigir construir de otra manera las interacciones del acto educativo, en cuanto tiene un símil de funcionamiento más cercano a la lógica juvenil.

d. *El umbral de una nueva cultura no teorizada por los saberes educativos y pedagógicos*

Estos fenómenos de los cuales hemos hablado anteriormente: -los medios masivos convertidos en educación cuando se instrumentalizan pedagógicamente para vehicular información o cuando generan efectos educativos por sí mismos; -el hipertexto, que plantea un nuevo tipo de relación y de organización del proceso aprehendiente; -el encuentro de pares, que gesta pautas de comportamiento más allá de la familia; nos muestran que la influencia de estos procesos depende mucho de las características del sistema social que lo rodea y que puede presentar una estructura pedagógica explícita, que requiere ser clarificada en la estructura de procesos que antes eran denominados informales y que operan de tal manera que pueden optimizar o reorganizar los resultados de los procesos formales.

Esto nos está hablando de que es necesario cambiar la mirada para poder entender esos nuevos hechos y la manera cómo afectan la vida de las escuelas; y más allá de esto, las prácticas de las instituciones encargadas de las actividades educativas.

Va a ser éste el sentido profundo de entender que la revolución tecnológica derivada de los cambios en el conocimiento de final de siglo afectan la vida cotidiana y el quehacer de los educadores de todas las categorías, ya que sus consecuencias son derivadas de ese uso técnico que ha invadido la vida cotidiana de las diferentes personas en esta sociedad de fin de siglo haciendo abstracción de clases sociales, grupos de identidad e instituciones.

Por ejemplo, la computadora va a ser más claramente entendida como máquina, como instrumento, como lenguaje, y no simplemente como una lejana simulación del funcionamiento del cerebro.

Se nos aparece como un meta-medio, que comienza a ser soporte de infinidad de imágenes que no tienen un referente preciso, en el cual dicho mecanismo va a construir su nuevo lenguaje diferenciándose y colocándose en un nuevo horizonte de representación del que hoy poco pueden decir las ciencias o los saberes educativos, así como las ciencias sociales, exigiéndonos también un nuevo umbral interpretativo que dé cuenta de los procesos gestados en esta nueva realidad de una nueva escritura visual.

El reto para la educación, la pedagogía, va a ser la construcción de ese puente que una la reflexión que traía con los nuevos hechos de final de siglo. De la manera cómo los interprete y cómo se relacione con ellos, le va a significar la capacidad de construirse como teoría coherente y con sentido, construyendo unos procedimientos para el trabajo educativo, en donde las herramientas culturales, coherentes con los cambiantes tiempos, permitan una real negociación de imaginarios y construyan la pedagogía de estas épocas.

Al convertirse la escuela en negociadora y constructora de sentidos, también produce un replanteamiento de la pedagogía, ya que ésta cumple el papel de reguladora del Pacto que construye a sus actores como sujetos sociales.

e. *Uso creciente del conocimiento en la producción y en la investigación tecnológica productiva*

Manacorda había previsto para la sociedad moderna una nueva relación entre educación y producción, ya que *"todas las actividades prácticas se tornan tan complejas que la ciencia se inmiscuye en la vida diaria y la práctica se torna teoría y la teoría se torna práctica"*³⁵.

Esto produce una transformación de la tradicional relación: trabajo-arte, trabajo-ciencia, produciendo un nuevo espacio social donde se da el aprendizaje profesional y cultural. Allí la escuela es refuncionalizada, en cuanto tiene que aprender y servir para esa nueva relación, que implica una superación del proceso teoría-práctica

³⁵ MANACORDA, *El principio educativo en Gramsci*, Editorial Nueva Imagen, México, 1983.

en una nueva escolaridad en la cual se dan integraciones más amplias, creando unas competencias técnicas, metódicas y sociales. En ese sentido, la escuela va a dar esa formación: técnica, comportamental, social y de aprendizaje que le permita entender y recodificar los nuevos lenguajes culturales. Es ahí donde se corre el peligro de limitar las capacidades intelectuales a las funciones ocupacionales, olvidando que son los hombres y mujeres en relaciones sociales los que construyen la ciencia y la tecnología.

Allí se exige una formación científico-técnica más generalizada y más sistematizada, buscando que no se desarticule la enseñanza de las ciencias y la enseñanza de la tecnología, que permitan una nueva integración entre:

- las relaciones entre el conocimiento y el carácter social de la producción;
- el conocimiento y la base técnica de la producción industrial;
- el conocimiento y la nueva organización de la vida social derivada del proceso de trabajo;
- el conocimiento y las nuevas relaciones sociales gestadas en los cambios de la época;
- el conocimiento y las nuevas necesidades históricas.

Esta situación ha planteado la necesidad de una formación polivalente, en la cual hay una formación y una difusión científica que se realiza vía la escuela. Habría que afirmar allí que hay una apropiación del sistema educativo como instrumento de valorización del capital, con el peligro de que en la abstracción del conocimiento, ciencia y tecnología, se pierdan los intereses de las clases subalternas. Uno de los grandes peligros que va a tener la escuela en esta nueva adecuación va a ser el regresar por los desafíos del desarrollo a un retorno a la teoría de formación del capital humano. Y en ese sentido, se genera la necesidad de construir una pedagogía con mucha competencia técnica, competencia social, competencia política, que permita entender el hecho cultural del acto educativo, mucho más allá de la mitificación científicista que va generando en las escuelas un conformismo científico-técnico.

Lo que es real es que los nuevos elementos de la electrónica, la informática y sus versiones telemáticas, vinculados a la producción, expresan un nivel superior de abstracción que van a exigir una formación científico-técnica más generalizada para los trabajadores en esta sociedad, que va a requerir una sólida formación básica no sólo de ciencia y tecnología, pero también de ella. Y por qué no, una fuerte experimentación en informática educativa. Es decir, un énfasis en formación científica y tecnología, más alta que una simple capacitación para el mercado de trabajo³⁶.

5.2. Nuevos tiempos, nuevas competencias

Buscaré ahora diferenciar las competencias como esos procesos exigidos por la sociedad hoy a la escuela para que las personas puedan integrarse al paradigma global de ella. Para el caso de las habilidades, cada vez que hable de ellas me estaré refiriendo a las disposiciones y logros individuales ("capacidad instalada" de las personas) con los cuales cada quien debe ganar su capacidad de insertarse en la sociedad, reconociendo que entre los dos hay un nexo en el cual un buen desarrollo de las competencia lleva a una construcción y potenciación de las habilidades. Es importante mantenerlas separadas para lograr identificar qué corresponde al proyecto escolar en forma más general y de manera más específica que como resultado de ese proceso debe tener manifestación en los comportamientos, hábitos y desempeño profesional de los individuos.

La conferencia de Jomtien de Educación para Todos³⁷ dio un primer paso adelante cuando a partir del concepto de necesidades básicas de aprendizaje llama a centrar la acción educativa en los aprendizajes y no tanto en la enseñanza, pidiendo establecer una relación entre estas necesidades y el perfil de las competencias que cada niño/a o joven necesita adquirir en la escuela para desenvolverse con éxito en la sociedad.

³⁶ Para una mayor ampliación, remito a mi texto: *Educación y escuela en el fin de Siglo*, CINEP, 20, Santa Fe de Bogotá, edición junio 1995.

³⁷ Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia para la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990). Versión final, julio 1990. UNESCO/OREALC. Santiago, Chile, pp. 37 y ss.

En esta conferencia se definieron las necesidades básicas de aprendizaje como conocimientos, capacidades, valores, actitudes, que necesitan los seres humanos para: sobrevivir, desarrollar sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente del desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo. Para lograrlo encuentra unos instrumentos que debe desarrollar la escuela básica. Éstos serían: alfabetización, expresión oral, matemática, resolución de problemas, codificación y decodificación de mensajes y capacidad de trabajo en grupos.

Sobre la acción misma de la escuela esta reflexión va a exigir seis procesos complementarios: 1) de flexibilización curricular; 2) de pertinencia pedagógica; y 3) de aprendizajes significativos; 4) de comprenderse en su cultura para comprender a los demás; 5) la escuela como un proyecto de transformación de la información en un conocimiento propio; 6) capacidad crítica y reconstrucción de valores.

- Hacia nuevas competencias

De la reflexión sobre todas estas transformaciones modificadoras de los contenidos, procedimientos y acciones de la actividad escolar y de la educación, van surgiendo una serie de aspectos que nos dejan una silueta de la manera como debe comenzar a reconstruirse la escuela para colocarla de cara a este nuevo siglo. Las principales características serían:

a. Competencias generales antes que específicas

La escuela básica siempre buscó generar destrezas específicas, casi siempre orientadas hacia el mundo laboral y hoy este mundo laboral frente al problema del desempleo mundial, precisamente en la expansión del reemplazo de los procesos físicos del ser humano por la tecnología, exige un abandono de la profesionalización temprana.

De esta transformación surge la exigencia de nuevas competencias, como la polivalencia, que van a dotar a la persona de las capacidades para moverse en diferentes procesos y con capacidad de cumplir diferentes actividades en el proceso productivo, en donde sea posible ligarse, a la periferia o a la punta.

Otra competencia va a ser el manejo mental de procesos, posibilitado por el pensamiento conceptual con raciocinio abstracto, que va a sentar la base para gestar la competencia del seguir aprendiendo.

Estas competencias deben generar habilidades: 1) comunicativas; 2) de resolución de problemas; 3) de procesamiento de conflictos de relaciones humanas; 4) de adaptación al cambio, habilidades que van a estar a la base de una nueva sociabilidad que hace mucho más énfasis en la aceptación del otro diferente, en el pluralismo y en la posibilidad de acuerdos en una disposición permanente de cambio.

b. Contenidos fundacionales

Una de las características de la sociedad de final de siglo es la velocidad del cambio en la información y el conocimiento. Se calcula que un profesor universitario que deje de leer y actualizarse, en dos años y medio estará transmitiendo no sólo información desactualizada sino también sin vigencia. Es decir, que estamos frente a un fenómeno de obsolescencia de los contenidos por los efectos de velocidad de las revoluciones científicas y tecnológicas. En ese sentido entran en crisis la concepción sobre planes de estudio rígidos y la idea de currículo centralizado. Igualmente entra en crisis una idea de educación para el trabajo que hace su énfasis en la mera capacitación laboral, produciéndose también un desplazamiento de los conocimientos específicos hacia nuevas formas más centradas en los procesos matrices, desde los cuales es posible derivar muchos otros contenidos.

Esta situación lleva a que sean replanteados los contenidos y que se busque una alta densidad cultural en ellos, a la vez que hace que los sistemas de formación comiencen a ser transformados por procesos de formación in situ y formación permanente.

Emergen como competencias frente al problema de los contenidos la capacidad de manejo de procesos, que me da una visión global y una competencia que algunos autores han llamado la "policognición", que va a ser la capacidad de asimilar y manejar varias áreas cognitivas, que han de llevar a la persona a construir una situación relacional con los nuevos fenómenos comunicativos del fin de siglo.

Estas competencias deben permitir en las personas crear destrezas para desarrollar las capacidades de construcción de redes de clasificación, de disposición a la formación permanente, y de competencia para acceder a las distintas formas como se construye conocimiento.

c. De la instrucción al aprendizaje

Una de las características de la nueva masa de la información y el conocimiento es la manera como estas dos se mezclan, produciendo en algunos casos la sensación de que mucha información es conocimiento. Con esta cantidad de información, propio de la predominancia de los procedimientos científicos y tecnológicos, se produce un desplazamiento de la transmisión y de la instrucción como la capacidad de retener esa información, para entrar en procesos más específicamente de aprendizaje, que buscan crear en las personas las condiciones para moverse (navegar) por el mundo de la información y del conocimiento, con la capacidad de actualización permanente.

Y aparecen con mucha precisión dos competencias: la de aprender a aprender (apropiarse de las formas de abordar los procesos del conocimiento), y las competencias básicas generativas, es decir, aquellas que pueden construir y ser productoras de desempeño efectivo, permitiendo que las personas encuentren una virtualidad teórico-práctica que le permite operar en términos pragmáticos en la conformación de los escenarios posibles de su acción.

La habilidad básica que se busca potenciar a partir de estas competencias, es la creatividad como posibilidad de re-creación de espacios, tiempos, teorías y acciones.

d. Profundidad en vez de extensión

Una de las características de la tabla de contenidos de la enseñanza escolar es que estaba centrada en el saber enciclopédico, produciendo una atomización disciplinaria y la confusión entre mucha información y conocimiento. En ese sentido, se produce una reestructuración que busca la consistencia del conocimiento, produciéndose un desplazamiento del conocimiento enciclopédico y de la atomización curricular.

La competencia que busca generar es la de producción del conocimiento, que les va a permitir a las personas procesar y reorganizar de tal manera que cada quien lo toma de los contextos escolares y extraescolares y se apropia de él convirtiéndolo en conocimiento propio. En ese sentido da unidad a los conocimientos fundantes y al aprender a aprender, produciendo una competencia de capacidad de diferenciación y crítica que le va a permitir tomar una distancia y reorganizar ese conocimiento con los procesos específicos de su cultura, de su mundo y de sus intereses.

Estas competencias van a generar dos habilidades básicas: una de corte analítico, que permite establecer las distancias críticas y otra, la capacidad de diferenciar y unir conocimiento e información.

e. Nuevas herramientas culturales

Todo el fenómeno comunicativo y masivo de final de siglo coloca sobre el tapete el problema de que estos medios comienzan a ser educativos sin planificarlo explícitamente, y la manera como el consumo cotidiano de ellos lleva a gestar nuevas realidades de un proceso educativo todavía no concluido en el emerger de otras mediaciones educativas que se hacen reales a través de los medios de comunicación, los aparatos tecnológicos, los circuitos conversacionales en los encuentros de pares. Todo este fenómeno hace que los niños/as lleguen a los centros educativos con unas claras preconcepciones sobre todo lo que la escuela le va a enseñar, con una especie de saber precientífico que interlocuta con los contenidos, prácticas e interacciones de la institucionalidad escolar.

Estas nuevas representaciones establecen competencias más abiertas en los lenguajes (oral, escrito, virtual o digital) que pasando por las mediaciones de la imagen construyen de otra manera, en cuanto es también el acceso a nuevas escrituras con nuevas narrativas³⁸.

³⁸ M. R. MEJÍA, "Las nuevas comunicaciones educativas: de lo escrito a lo digital", en *Memorias III Semana Iberoamericana de la Comunicación. Medios de comunicación y educación*, OEI, Santa Fe de Bogotá, 1994, pp. 9-32. Evento convocado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Ciencia y la Cultura, Santa Fe de Bogotá, octubre 18 - 21.

El trabajo sobre esta competencia significa la posibilidad de desarrollar formas de interactuar con todos estos lenguajes y así como una capacidad analítica y crítica frente a las nuevas narrativas y escrituras. Para la escuela va a ser la capacidad de desarrollarse ella produciendo una reorganización de su quehacer pedagógico en un horizonte de negociación cultural para darle cabida a lo nuevo y cumplir su función social.

5.3. Cambios también en la gestión

Estas competencias producen un giro copernicano en lo que ha sido la gestión de la escuela: 1) gestión administrativa, 2) gestión curricular, 3) gestión pedagógica, 4) gestión del orden y la disciplina.

Estas institucionalizaciones que han constituido el quehacer de la escuela van a tener su manifestación precisa en los cambios hacia los nuevos estilos de gestión, que en una forma muy sintética podríamos colocar así:

a. *En lo administrativo*

Hoy en el mundo asistimos a un proceso en el cual se da un desplazamiento de los sistemas tradicionales centralizados y bajo decisiones personales hacia procesos de descentralización no sólo en el orden nacional y de la reorganización del Estado sin también en las instituciones, modelo que tiene un poco como referentes los famosos círculos de calidad japoneses, en donde las tomas de decisión son colectivas y más un proceso de equipo que procesos verticales.

En la escuela se da un giro del sistema unipersonal hacia unos procesos que buscan la inclusión del grupo humano en la toma de decisiones. Por eso adquiere mucha preeminencia la idea de comunidad educativa y las diferentes formas de organización de ésta en consejos escolares, personeros escolares, y aparece claramente una idea de cogestión y corresponsabilidad sobre la cual va a estar centrada la actividad educativa. Por eso aparece con mucha fuerza el trabajo en grupos y la gestión por parte de éstos de las diferentes actividades que se desarrollan en la institución escolar.

Estos elementos van a producir un cambio en las relaciones sociales de la gestión administrativa, en cuanto ésta va a tener su fundamento en una autoridad que coordina la gestión de la comunidad educativa y busca construir consensos para desarrollar la posibilidad de decisión del grupo humano, produciendo un desplazamiento del poder de la dirección unipersonal hacia una dirección colegiada.

Igualmente, se produce un cambio en los órganos de control y vigilancia que a partir de la reformulación de lo pedagógico pasan a convertirse en acompañantes y asesores de la construcción de proyecto pedagógico como central a la actividad de las relaciones sociales escolares, que son asumidas como realizadas por un profesional de la pedagogía.

b. En lo curricular

En la velocidad del cambio y en la multiplicación de la información en los procesos científicos y tecnológicos de final de siglo aparece con mucha claridad el abandono de la idea de *currículo* centralizado. Dichos elementos colocan en crisis los planes de estudio y obligan a pensar un proceso más centrado en los contenidos fundacionales o generativos, produciéndose una descentralización curricular.

En esta descentralización, los núcleos básicos y las metas mínimas se mantienen pero se produce una variedad desde los contextos específicos haciendo del fenómeno educativo un fenómeno realmente de recontextualización que reorganiza la heterogeneidad. Aparece con mucha claridad frente a la crisis de lo disciplinario una respuesta de integración de áreas y una ligazón de los currículos a los contextos, generándose un fenómeno de una producción general del currículo, lo que lleva a la recuperación del docente como constructor de currículo, produciéndose el fenómeno de la heterogeneidad del ámbito educativo, es decir, que hace a cada escuela diferente. Por ello, los planes de estudio y la organización curricular van a ser por centro.

Es decir, le entrega al docente unos elementos de acción y de manejo de aspectos específicos de la cultura escolar por los cuales

530

no sólo debe responder como realizador, sino como constructor, lo que significa una recuperación del docente como creador -y en alguna medida investigador- de esas relaciones sociales escolares en las cuales opera y aumenta su perfil de profesional.

Se va a producir una reorganización donde la fuerza ya no está en qué se conoce, sino en dotar de capacidades y habilidades que le den la posibilidad de una prospectiva sobre cómo emergen futuras realidades. Va a ser una capacidad de movilidad en espiral respecto del conocimiento, con grandes dosis de creatividad, que va a garantizar la posibilidad de la prospectiva.

Acá va a aparecer con mucho énfasis el trabajar sobre competencias básicas generativas, es decir, aquellas productoras de desempeños efectivos (comportamentales, valorativos y relacionados con el trabajo) en la sociedad, y es por este lugar por donde entran, desde otra concepción no conductista, los indicadores de logro.

c. En lo pedagógico

En la revolución de la informática se produce un fenómeno radicalmente nuevo, y es que por primera vez la memoria es colocada fuera del cuerpo humano. Este hecho, unido a la velocidad del cambio en el conocimiento, a la multiplicidad de la información, produce una crisis en la instrucción que buscaba dar cuenta de la asimilación de los contenidos entregados por el docente. Esta instrucción se ve muy removida por la obsolescencia de contenidos. Este fenómeno, que no es el abandono de contenidos para la escuela, sino el cambio de contenidos (*véase arriba contenidos fundacionales*), también produce un desplazamiento de la enseñanza como fundante del hecho pedagógico.

La reorganización del hecho pedagógico se plantea desde el aprender a aprender, que está basado en un desplazamiento de la transmisión en el manejo de los procesos del conocimiento, es decir, en la capacidad de acceder a la estructura del conocimiento mismo como sistema. Esto va a generar una reorganización de la cultura escolar en la cual los procesos de socialización entran a formar parte de esa reorganización de lo pedagógico.

Emergen unos saberes nuevos que son formas reflexivas propias de tiempos de cambio y que muestran la perspectiva del proceso. Allí están elementos como: aprender a aprender, conocer cómo se conoce, cambiar en medio del cambio, procesos que adquieren centralidad en la acción educativa misma.

Estos fenómenos, que han sido señalados por Gardner³⁹ como los “conocimientos previos” del mundo social que los alumnos llevan a la escuela, plantea también una reconceptualización de la pedagogía, ya que se coloca en un horizonte de negociación cultural entre la cultura escolar y la cantidad de conocimientos previos y circulación de saberes en los distintos actores de la acción educativa.

Va a aparecer para el docente el perfil de su profesionalización, que se realiza desde una actividad que tiene como núcleo la pedagogía para construir esas relaciones sociales escolares. Por la movilidad que se produce, aparece la innovación como el horizonte propio de la creatividad del docente, y con un perfil muy específico surgen los proyectos de aula como lugares de materialización de su quehacer específico.

Esto genera cambios en los tiempos, en los espacios, en las formas, en los horarios, en las metodologías, es decir, visibiliza esas transformaciones sociales reales en las relaciones sociales escolares.

d. Gestión de orden disciplinario

En un largo devenir de la modernidad, el niño y los jóvenes fueron constituyéndose como sujetos de acción y sólo fueron reconocidos con un cierto estatuto en el siglo pasado. Hoy los sistemas escolares los colocan como el centro de la actividad escolar y esto significa colocar en crisis la idea de disciplina vertical y organizada desde los procesos del poder escolar. Se avanza más hacia la construcción de esos círculos de decisión de los grupos humanos implicados en la actividad, es decir, la comunidad educativa.

³⁹ H. GARDNER, *La mente no escolarizada. O cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Ed. Paidós, Barcelona, 1993.

Esta reorganización supone la construcción de círculos especializados dentro de la escuela para la toma de decisiones, que se convierten en los ejecutores de una construcción colectiva de normas, que en últimas van buscando construir el acuerdo social escolar fruto de un pacto colectivo. Esto coloca con mucha fuerza la competencia social exigida de capacidad de discusión y tolerancia en la búsqueda de una autonomía propiciadora de consenso social.

En este cambio de la gestión del orden y la disciplina se juega el replanteamiento de la democracia escolar, ya que nos comienza a hablar de que debe ser realizada en su especificidad y que no se trata simplemente de un trasplantar la democracia social a la escuela, sino de la posibilidad de potenciar en la escuela una democracia infantil y juvenil que, curiosamente, va a ser el germen de la renovación de la democracia social. Ése es el sentido de la existencia de gobierno escolar en algunas legislaciones de reformas educativas, del fortalecimiento de la construcción de organizaciones juveniles como coadyuvantes al proceso pedagógico, del nombramiento del personero escolar, etc.

6. Anotaciones críticas al intento neoliberal en América Latina

6.1. Aspectos críticos de la reorganización educativa

Si bien la reorganización apenas comienza a darse, es muy peligroso entrar a ella con respuestas fáciles o con recetas de denuncia. En el numeral anterior hemos tratado de entrar en la lógica interna del proceso de lo que pudiéramos llamar la reconstrucción del sentido de lo educativo y lo escolar para el capitalismo de final de siglo. Si bien apenas son pistas sobre un camino que se perfila, también se hace necesario levantar las dudas y los cuestionamientos que permiten esbozar un pensamiento crítico, que en muchas ocasiones surge de una acción de impugnación de la manera cómo esta reorganización reconstruye poder a través de nuevas relaciones sociales, en ocasiones haciéndolas ver como neutras y objetivas en cuanto devienen de procesos científicos y tecnológicos.

Por ello, los elementos que vienen a continuación tratan de ser borradores para una primera crítica que nos permita construir con sentido, una escuela y una educación en la cual los elementos de exclusión o de redistribución del poder social del conocimiento tienen que ser pensados con políticas cada vez más inclusivas, en las cuales, la totalidad de las personas, puedan disfrutar de los desarrollos de la sociedad y del conocimiento. De esta manera estaremos evitando la generación de una nueva exclusión por vía tecnológica y social y enfrentando la reorganización de clases sociales con profundas desigualdades que se establecen a partir de las nuevas hegemonías y controles en el poder y en el conocimiento a nivel nacional e internacional.

En esta perspectiva, déjenme plantear algunos de esos puntos con los cuales -en una mirada más latinoamericana- tenemos que pensar estos fenómenos de la globalización, que como realidad que toca parcialmente nuestros ámbitos, exigen ser leídos con unos alertas, para poder producir una recontextualización que nos garantice una construcción social y crítica de nuestras realidades.

a. De la transformación del Estado

Un primer aspecto general es la manera cómo se ha hecho la reorganización del Estado en nuestros países. Los planteamientos de fin del Estado de Bienestar, hechos en las sociedades del norte, han sido trasladados a nuestras sociedades olvidando que éste existió sólo muy precariamente y las sociedades civiles son profundamente débiles. Aquí, muchas de las políticas trasladadas a través de la descentralización terminaron siendo colocadas en una sociedad civil pequeñísima y manipulada por pequeños grupos corporativos y políticos haciendo un tránsito en la supuesta reorganización del Estado a un control político local y a la reconfirmación de las élites políticas tradicionales.

Se ha construido un mito sobre el gigantismo del Estado, que si bien fue real en los países del norte europeo y americano, no existió nunca en la realidad de los países de América Latina. Con las consabidas consecuencias de naturalización del ajuste estructural que lleva a oscurecer el carácter político de éste y el juego de intereses en los cuales queda inserta cualquier política de ajuste.

b. De la educación como servicio público

Igualmente, debemos establecer una sospecha sobre ese fin del Estado de Bienestar para los aspectos educativos en nuestro medio, ya que si bien pudo ser el fin de una escuela planteada en el ideal educativo de la Ilustración -en cuanto escuela pública como instrumento de equidad que en los países del norte ha sido vista como una privatización para superar las crisis fiscales- puede convertirse en nuestro medio en un factor que profundice las desigualdades sociales. Esto, porque la pobreza en nuestros países, al menos en América Latina, alcanza casi el 40/70% de la población. Esto va a exigir cambiar la mirada de la educación y dejar de asumirla como un gasto, para entenderla más como una inversión de mediano y largo plazo.

c. De la reorganización del sistema educativo

Si bien es cierto que en algunos sectores la minimización del Estado -visible en las descentralizaciones educativas y en la reorganización de los aparatos educativos- sirve para buscar una mayor autonomía y una mayor participación, no es menos cierto que se establecen unas diferencias muy marcadas en la prestación del servicio. Ello, en cuanto el fenómeno centro-periferia que funciona a nivel internacional se replica en nuestros países en los departamentos o regiones olvidadas y en los municipios sin presupuesto, marcando grandes diferencias en las cuales hay un desarrollo y una desigualdad que castigan a una buena parte del territorio. Lo peligroso de olvidar estas diferencias, que en ocasiones son abismales incluso al interior de una misma ciudad, es que se va a culpar de la ineficacia educativa a la comunidad que no participó, o a que no se establecieron procesos de organización más activos; así, se castiga de manera especial a las regiones más carentes y a los grupos sociales más empobrecidos.

d. El olvido de la deuda interna

En este capitalismo de final de siglo, que tiene una enorme tendencia al olvido de lo social, es bastante factible que en los procesos de privatización y en la búsqueda de mayor eficiencia y de participación de las comunidades -elemento señalado en el punto anterior- se comience a hablar con un concepto de equidad que

aparece como "natural". Como el sistema de mercado es mostrado como el único posible, el más justo y el que reconstruye las interacciones sociales, se olvida que hay un sector mayoritario de la población al que le es imposible acceder a los saberes mínimos y no hay quien se preocupe por ellos, porque la educación está interesada en los saberes máximos.

Esto es muy visible en el caso de Bogotá, en donde la baja cobertura de la secundaria genera una demanda inusitada de cupos en los centros educativos; por efectos de la descentralización, esto ha venido a reforzar el poder de los políticos locales, quienes al disponer de ayudas para estos centros, comienzan a disponer también de estos cupos rearticulando el sistema clientelista, que antes funcionó por el nombramiento de maestros y ahora lo hace por vía del cupo.

e. La deuda social del sistema

En las frías estadísticas de los organismos internacionales hemos visto crecer los niveles de cobertura de la escuela en A.L. fruto de las nuevas políticas de universalización. Éstas han llegado a unos toques entre el 80 y el 100%, generando de parte de algunos políticos locales en la aplicación de los planes de ajuste neoliberales, el que consideraran la deuda social generada por el sistema. Es visible a lo largo del continente un empobrecimiento de la escuela pública fruto de la poca asignación de recursos para ella, hecho que ha llevado en algunos casos a ampliar los procesos de privatización, recayendo sobre la escuela pública el estigma de una educación de baja calidad.

A lo largo del continente la pérdida del poder adquisitivo del salario de los docentes fue empujando a éstos a tener que realizar jornadas dobles y triples para poder conseguir el mínimo cultural y social para reproducir su existencia, sin alcanzar a cubrir necesidades propias de la práctica docente, generándose una pérdida en la actualización de conocimientos y cultural del gremio docente.

f. Peligro de olvidar la naturaleza política y social de la escuela

La crítica profunda del Estado de Bienestar ha llevado a una satanización de lo público, en la cual todas las ineficacias le son

adjudicadas. Con ello, se ha logrado una reestructuración y una reorganización de la escuela y del proceso educativo para que funcionen más en la lógica de los procesos del mercado. Esto puede llevar a olvidar que la educación y la escuela no tienen razón ni sentido en función de su lógica interna, sino que obedecen a procesos más amplios en la sociedad global y articulados en los contextos específicos, en los cuales adquieren naturaleza y sentido. Podríamos afirmar que la escuela va a ser uno de esos lugares centrales para formar en nuestros países y en las comunidades populares, ciudadanos del mundo e hijos de la aldea.

g. En las exigencias a la profesional docente

Existe el peligro de plantear la solución a la crisis en la educación como si fuera una simple articulación de oferta y demanda, en la cual el profesional docente se convierte en un responsable de sus acciones frente a la comunidad micro sobre la que opera, reduciendo el problema de la calidad de la educación a la interacción de éste con la comunidad educativa. En este punto, es muy importante entender que se requieren cambios en otros niveles de la sociedad y que la defensa de la escuela pública no puede ser reducida a los contenidos que en ella se imparten o a la relación pedagógica (aunque hay que tenerlos en cuenta). Se exige también al/la docente pensar en su papel como formador/a de un educando para la época que vivimos. Esto también plantea la necesidad de pensar la escuela como proyecto cultural, en el cual, es la acción colectiva de la comunidad cultural, la que configura los procesos de calidad a su interior y de relación con el grupo social en el cual construye su tejido.

Estamos ante un capitalismo que reorganizando su sistema productivo, parece olvidar que entre el individuo y el mercado existe la mediación de lo social; por eso, se afirma que este capitalismo carece de rostro social y por ello, establece prácticas de desprotección cada vez más agudas, que recaen sobre los sectores más empobrecidos. Por eso, buscando la eficiencia, olvida la justicia y la inclusión de lo excluido. Tal vez, de allí surjan formas y mecanismos nuevos de la protesta social que ha de configurarse desde una nueva especificidad educativa y escolar. Porque como bien decía Borda:

La política no descentraliza de ningún modo al Estado: por el contrario, disminuye los recursos y las competencias reales de los poderes locales, así como los medios y la autonomía del funcionamiento de los organismos que realizan las prestaciones sociales. En la práctica, el carácter tecnocrático-centralizado del Estado aumenta, así como las distancias de las clases populares respecto de las instituciones políticas con poder de decisión⁴⁰.

7. Reconstruyendo la teoría y la acción crítica de la educación

Después de esta reflexión, lo que queda en claro es que la teoría educativa es un campo en recomposición, y en ese sentido, es lucha entre visiones que tratan de realizar acciones desde concepciones que muestran que no sólo es necesaria otra escuela, sino que se hace urgente la transformación de sus procesos. El hecho de que el neoliberalismo haya tomado la delantera en ocasiones aliado con el neoconservadurismo, habla más de la manera como el poder económico liga su propuesta con ayuda económica para la realización de su propuesta, en una mirada economicista del proceso educativo, aspecto que ha permitido abrir el mundo de la educación a un campo en conflicto entre visiones distintas que en este período de transición en la reformulación de la escuela intentan influir sobre ella.

El campo más visible de esta confrontación ha sido la ola de nuevas leyes educativas en el continente que no se veían desde finales del siglo pasado y comienzos de este y que sólo habían sido tocadas con reformas parciales, discusión en la cual las comprensiones de escuela juegan para plantear con la vieja mirada o con las nuevas transformadas o con las críticas, qué escuela requerimos. Algunos estudios del continente muestran que no basta crecimiento económico si las relaciones de poder y de fuerza no permite construir otra materialidad de relaciones sociales y económicas.

⁴⁰ J. BORDA, *Descentralización del Estado*, ICI-FLACSO, CLACSO, Santiago, Chile, 1987.

Un lugar visible de esta confrontación de teorías para conformar la escuela necesaria al capitalismo de fin de siglo se hace bastante visible en la nueva vigorización de los sindicatos latinoamericanos, ya que paradójicamente un neoliberalismo que se da el lujo de destruir sindicatos en el mundo de la producción, fruto de la intensificación del capital constante y la penalización del capital variable (trabajo) no puede hacer la misma ecuación en el campo de la educación, ya que al volverse central el conocimiento, el aparato educativo para ser de calidad requiere de un docente profesionalizado. Esta situación ha llevado a que diferentes gremios de docentes a lo largo de América Latina hayan participado en la elaboración de las leyes de educación y se comience a ver una tendencia de mejorar sus ingresos aún con el beneplácito del Banco Mundial.

Recordemos cómo Celso Furtado nos muestra que durante 50 años el Brasil creció más que cualquier país del mundo, alcanzó una de las tasas de crecimiento más alto del mundo (7% al año), así cada 10 años el producto interno de Brasil doblaba, y en este tiempo el país lo que hizo fue acumular miseria⁴¹.

Porque como bien dice Adriana Puiggrós, uno de los problemas centrales en este final de siglo es “avanzar en la redefinición de la educación pública, en tanto espacio de articulación entre el Estado y la sociedad civil. La prioridad de esta innovación se hace más evidente ante la importancia económica y política del conocimiento en la sociedad actual y la que debe preverse para el futuro”⁴².

Por ello la tarea de reinención de la teoría crítica y de la acción transformadora en el campo de la educación y de la escuela pasa por la capacidad de comprender las transformaciones capitalistas de final de siglo y desde allí instaurar los nuevos elementos que avancen a construir una educación que realmente garantice las realizaciones de justicia, igualdad, respeto a las diferencias y ante

⁴¹ C. FURTADO, “É preciso crescer para dentro”, *Jornal do Brasil*, (03/10/1993), Río de Janeiro, p. 13.

⁴² A. PUIGGRÓS, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Ariel, Buenos Aires, 1995, p. 61.

todo, que levante la capacidad de encontrar mecanismos alternativos para fundar de otra manera la escuela.

Tal vez para iniciar este nuevo camino crítico según nos los cuenta Perry Anderson, debemos recuperar en la tradición de izquierda y del pensamiento crítico, tres lecciones básicas enseñadas por el mismo neoliberalismo:

- a. Primera lección: no tener ningún miedo de estar absolutamente contra la corriente política de nuestro tiempo. Ése es el mérito de Hajeck, Friedman y sus socios.
- b. Segunda lección: no transigir en ideas, no aceptar ninguna dilucidación de principios, lo que les permitió, con el poder, construir una visión hegemónica del mundo.
- c. Tercera lección: no aceptar ninguna institución establecida como inmutable.

7.1. La deconstrucción: una búsqueda por un nuevo sentido

Desde nuestra experiencia en una perspectiva de educación popular hemos venido encontrando en la tradición postestructuralista de la deconstrucción unos instrumentos que nos han permitido plantear que el nuevo proceso escolar por la envergadura de la crisis y los cambios requeridos no pueden ser realizados como una simple modernización o una simple reorganización de los procesos educativos escolares. Nos parece que es urgente y necesaria la tarea de *deconstruir* para *reconstruir*.

Revisemos algunos de esos elementos que nos permiten apropiarnos de la deconstrucción para estos procesos.

1. La deconstrucción como una forma de intervención activa, que originariamente se planteó para lo literario y lo filosófico, y que ha ido invadiendo campos de lo político-práctico, de lo educativo, y de todos aquellos campos donde existen formas de institucionalización del poder.
2. La deconstrucción como una técnica práctica que nos permite entrar en la voz y en la autoconciencia de lo institucional

y en los imaginarios de las personas, para ser cuestionado desde su materialización con miras a ser re-construida con un nuevo sentido.

3. La deconstrucción como un ejercicio de oír las “márgenes de la maquinaria institucional”. Es decir, la posibilidad de ver las fisuras, las grietas que tienen las instituciones, y todo aparato de saber y de poder y de las personas que lo ejercen. Es la posibilidad de oír lo marginal con la misma fuerza del poder.
4. La deconstrucción como una descentración de la continuidad de la objetividad institucional. Esto significa establecer la sospecha sobre lo que aparentemente está bien, es decir, produciendo una fractura en la objetividad institucional.
5. La deconstrucción como la capacidad de ver lo que invisibiliza el poder a nivel de grupo o de institución mediante la producción de una contrastación que es capaz de reconocer en las prácticas de las instituciones aquello que siendo funcional ya no sirve para los nuevos tiempos.
6. La deconstrucción como la capacidad de ir tras la “huella” que nos remite a un origen que nunca ha desaparecido, que siempre está ahí en instituciones, personas, y que requiere ser analizada como proceso de re-significación de la experiencia humana vivida como actor o como institución.
7. La deconstrucción como la capacidad de leer y escribir desde las “huellas” de mi experiencia para reconocer las marcas que permanecen, los espacios que constituyen mi “texto” social y las capacidades para establecer rupturas con los contextos (personales, sociales, culturales, institucionales, etc.).
8. La deconstrucción como la capacidad de colocarme en la inseguridad y en la incertidumbre creando la capacidad de hacerle y hacerme las preguntas que me y le colocan en la posibilidad de abandonar lo que es para colocarme en un horizonte de construir lo que puede ser.

7.2. La deconstrucción como una actitud de búsqueda

Mucho se ha discutido sobre el carácter negativo e hipercrítico de los procesos de deconstrucción. Sin embargo, como bien lo afirma con la que introduzco este texto, es una búsqueda profunda y significa un cambio de disposición que no busca sólo la aniquilación o la sustitución o el fortalecimiento de debilidades o a la constitución con más certeza de las fortalezas, sino que va a encontrarse con una forma de ser del pensamiento, de la institucionalidad, y del saber y del ser en este final de siglo. Es decir, va a construir una subjetividad que está dispuesta a no descansar más en el tranquilo sosiego de las verdades ya instauradas bajo múltiples formas de la inteligencia, del cuerpo, del espíritu...

Esto es, se coloca críticamente frente al intento de construir la verdad del presente aniquilando la verdad del pasado, ya que lo considera un ejercicio muy simple en donde lo único que se produce es una transmutación de la verdad exigiendo una disposición interna de sujetos, de instituciones, a un proceso en el cual siempre estaremos en construcción y en ocasiones, por lo vertiginoso de los cambios, tendremos que hacer nuevas deconstrucciones.

Esto significa la capacidad de actuar sobre mis fisuras para trabajar sobre ellas y reconstruir una nueva disposición personal, social, cultural de constante insatisfacción sobre toda estructura donde se materializan saber, poder y todas las relaciones sociales gestadas por éstas. Y en ese sentido, busca una transformación de ellos, no para desaparecer el poder sino para producir una reorganización social de él y una redistribución.

Estos elementos nos colocan frente a una idea de responsabilidad que desplaza la manera tradicional como nos hemos relacionado con las estructuras, en donde nuestra labor era garantizar que nadie se saliera de su centro y sus pequeños márgenes, surgiendo desde la de(s)construcción una idea de la responsabilidad que me coloca en el horizonte del riesgo, de la creación, del juego, de la experimentación. En ese sentido, nos abre la puerta a la pregunta permanente como condición de actualización y posibilidad de sentido en el futuro.

Nos encontramos frente a un ejercicio de ruptura interna-externa por abandonar las miradas binarias en los análisis y en nuestras prácticas, de tal manera que la fisura en muchas ocasiones significa no reconstrucción sino de(s)construcción, abandono, para ir hacia otro lugar que no se juega en el campo de la disyuntiva sino de la complejidad.

a. La diferencia, pre-requisito de la experiencia de deconstrucción

Frente a una tendencia mecánica de la globalización económica, que tiende a producir un análisis de homogeneización a todos los otros niveles, el ejercicio de(s)constructivo nos produce una descentración en cuanto coloca la fuerza en encontrar “mis particularidades” y la manera cómo el ejercicio colectivo tiene que tener un centro que es capaz de recoger los “márgenes” para constituir el nuevo campo de experimentación. En ese sentido, establece la diferencia en cuatro pasos:

1. Como la posibilidad de producir “mi versión”. Es decir, el lugar desde el cual *yo*, con *mi texto*, me abro a la búsqueda de la *intertextualidad* (de instituciones, personas, grupos humanos).
2. Reconoce lo “otro” hecho de mil maneras por las huellas que lo constituyen, y en ese sentido reconoce que el encuentro posible para construcción de proyectos comunes tiene mil senderos.
3. La diferencia como campo de experimentación, es decir, no como límite, como barrera, sino como exigencia a construir los puentes a través de los cuales surja lo común a partir de la conjunción entre lo necesario y lo imposible.
4. La diferencia me coloca en la incertidumbre. El reconocimiento de lo otro (la otredad) me coloca frente a la necesidad de perder la certeza y entrar en el camino de ver aquello otro como lo que complementa, lo que construye más totalmente (en teorías, en instituciones, en personalidad).

Nos situamos frente a una construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, pero que ubicando la diferencia como elemento central me constituye como ser social con responsabilidades colectivas y que son necesarias de re-construirse en el ejercicio también de la deconstrucción. Por ello siempre la lógica de lo solitario no existe, porque estamos frente a unos procesos de individuación en los cuales desde mi yo asumo lo colectivo mediante la construcción de comunidades (humanas, intelectuales, académicas, de profesión, etc.).

Porque como bien decía el maestro Giroux:

El punto crucial que enfrenta a los educadores es que una actitud antiutópica fundamental, creciente entre algunos elementos de la izquierda, se ha aliado ahora, desde el punto de vista ideológico, con una nueva derecha. Esta alianza antinatural produce un discurso que ataca la lógica democrática, al limitar la posibilidad de que los intelectuales entren a formar parte de aquellos movimientos sociales que actualmente están comprometidos en la defensa y ampliación de los valores universales representados por la libertad, la vida y la justicia. Es decir, el discurso neo-derechista/izquierdista en educación representa una tendencia teórica que niega los fundamentos mismos a partir de los cuales puede legitimarse la práctica intelectual. H. Giroux⁴⁴

Anexo

Mapa estructural de las sociedades capitalistas

⁴⁴ H. A. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1990, pp. 269-270.

Componentes elementales	Unidad de práctica social	Forma Institucional	Mecanismo de Poder	Forma de derecho	Racionalidad
Espacios Estructurales					
Espacio Doméstico	Sexos y generaciones	Familia Matrimonio y parentesco	Patriarcado	Derecho Doméstico	Maximización de la afectividad
Espacio de la producción	Clase	Empresa	Exploración	Derecho de Producción	Maximización del lucro
Espacio de la ciudadanía	Individuo	Estado	Dominación	Derecho Territorial	Maximización de la lealtad
Espacio mundial	Nación	Contratos, acuerdos y organizaciones internacionales	Intercambio desigual	Derecho sistémico	Maximización de la eficacia

Fuente: Boaventura de Sousa Santos. Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo. Cortez Editora. 1995. Pág. 125.

Dirección del autor:

CINEP - Centro de Investigación y Educación Popular
 Carrera 5 No. 33A-08
 Santa Fe de Bogotá, D.C. - Colombia