

## ANEXO L

Rea, Rodríguez. *et al.* (2006). "Formar personas retos y expectativas" Ponencia presentada en el sexto congreso internacional *Retos y expectativas de la Universidad*, Puebla, BUAP.

# UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT TRONCO BASICO UNIVERSITARIO SOCIEDAD E IDENTIDAD UNIVERSITARIA.



CARLOS RAFAEL REA RODRIGUEZ. <carlosrea@yahoo.fr>

MAGALY SÁNCHEZ MEDINA. <magahoy@hotmail.com>

MARIO ENRIQUE RAMIREZ VAZQUEZ. <marior@nayar.uan.mx>

JULIO DEL 2006.

**REA, Carlos, et al. 2006. *Formar personas, retos y expectativas*. Documento inédito.**

Resumen: el siguiente texto plantea que el análisis de la lógica neoliberal, de la crisis de las instituciones del Estado – Nación, de las reformas educativas en América Latina y de los mecanismos de poder instaurados en el aula; dan una serie de elementos para replantear la pregunta ¿Educar hoy, para que?, lo cual nos obliga a cuestionarnos cuál es la posición viable que debe asumir la Universidad ante este contexto, es decir, cuál es su función social. La respuesta se estructura pensando en que la educación (haciendo énfasis en la universitaria) puede proveer elementos para la formación de sujetos y personas (retomando las propuestas de los sociólogos Touraine y Melucci).

### **FORMAR PERSONAS: RETOS Y EXPECTATIVAS**

“A la inseguridad y las incertidumbres consustanciales a su pobreza, a la vergüenza de saberse derrotados, se suma una educación de segunda, la dicción que los delata, la torpeza del razonamiento y la connotación social de ‘incapaces’ que los condena al circuito de la exclusión. Sin palabra aceptable, sin la mínima holgura que requiere la reflexión, no pueden alcanzar presencia pública. Parecen apáticos e indiferentes; no lo son; simplemente carecen de opciones y lo saben. El grado de libertad de cada persona depende de su dominio de la esfera pública”

Pablo Latapí

### **Introducción**

Reflexionando acerca de la función social de la Universidad, nos preguntamos ¿Educar hoy, para que?, evidentemente, se han dado muchas respuestas ha esta pregunta y cada una de ellas implica una posición en la disputa de que clase de sociedad se desea construir, a través de ese privilegiado reproductor de la cultura que es la educación.

En el afán de responder dicha pregunta, exploramos las producciones de los sociólogos Alain Touraine y Alberto Melucci. A partir de ellas, estructuramos la respuesta, pensando en que la educación (haciendo énfasis en la universitaria) puede y debe proveer elementos para la formación de sujetos y personas, lo que implicaría que el individuo, en su paso por la universidad, adquiriría diversos elementos que le permitirían elaborar un proyecto de vida autónomo, pero no por ello, descontextualizado. Sería capaz de decodificar los diversos códigos culturales, en este momento cada vez más socializados por los medios masivos de comunicación, que van determinando nuestro actuar cotidiano, nuestro sentir y pensar, nuestras posiciones políticas, nuestra cultura... lo cual le permitiría repensarse y, por ende,

repensar la sociedad en la que se encuentra inserto, asumiendo posiciones mucho más críticas.

Para poder apuntalar este planteamiento, analizamos, brevemente, el contexto internacional, con la pretensión de hacer explícitos los cambios, suscitados en los últimos treinta años, que trajo consigo la globalización, el neoliberalismo y las nuevas tecnologías. Haciendo especial énfasis en la relación educación – trabajo.

El documento continúa haciendo referencia a la crisis de las instituciones que fueron forjadas en el contexto del Estado – Nación, y lo que ello ha implicado en términos de desestructuración social e individual.

Nos situamos en América Latina, haciendo un recorrido crítico de las reformas educativas implementadas a partir de la década de los noventa, lo que nos permite comprender el proyecto educativo neoliberal para el subcontinente, así como sus contradicciones y sus zonas de oportunidad.

Con el fin de consolidar el planteamiento, analizamos como se dan las relaciones de poder y democracia en el contexto educativo, reflexionándolo, incluso, a nivel aula.

Cerramos el documento con la propuesta de la formación de sujetos y personas, en las acepciones de Touraine y Melucci. Esperando hacer algunas contribuciones para la necesaria discusión de la función social de la universidad.

### **El Contexto Internacional de las Reformas.**

Durante las últimas décadas la humanidad ha experimentado grandes transformaciones, cuyo origen proviene de los procesos de globalización implantando la lógica neoliberal, a lo cual se añan las nuevas tecnologías, la expansión de fronteras mercantiles y la integración de bloques económico-político de países, que como consecuencia ha traído consigo una nueva forma de relación economía-estado-sociedad. Estas circunstancias han venido a modificar la base material de la sociedad a un ritmo acelerado.

Para Castells (2002), algunos elementos que caracterizan el paisaje social de este segundo milenio; sin menosprecio de algunos otros que pudieran no aparecer por la extensión de dicho trabajo son:

- Interdependencia global de las economías de todo el mundo.
- Procesos de reestructuración profunda en el capitalismo, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión.
- La descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como externamente.
- Un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo.
- Declive del movimiento sindical.
- Individualización y diversificación creciente en las relaciones de trabajo.

- Incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, por lo general en condiciones discriminatorias.
- La intervención del Estado para desregular los mercados de forma selectiva y desmantelar el estado de bienestar, con intensidad y orientaciones diferentes según la naturaleza de las fuerzas políticas y las instituciones de cada sociedad.
- Un nuevo sistema de comunicación que a su vez habla más un lenguaje digital universal, integrando globalmente la producción y distribución de palabras, sonidos e imágenes de nuestra cultura, acomodándolas a los gustos de las identidades y temperamentos de los individuos.
- La revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información.

Este último elemento ha sido fundamental para que las transformaciones que se señalaron con anterioridad se llevaran a cabo, modificando de manera considerable los modelos educativos; sobre todo desde la relación que se establece entre educación y trabajo, que se ha caracterizado, según Planas, por los siguientes procesos:

- “La aceleración: la frecuencia de los cambios por unidad de tiempo. Ello implica que la cantidad de cambios, de todo tipo, que se producirán durante la vida laboral de un trabajador son y continuarán siendo muchos más de los que se producían en cualquier periodo anterior de nuestra historia. Además la velocidad del cambio crece...”
- “La turbulencia: ...imposibilidad de prever la trayectoria de estos cambios...”; por lo tanto, los pronósticos sobre las necesidades de formar profesionistas de distintas carreras en ocasiones resultan contradictorias.
- “La universalidad: referida a la amplitud de la difusión de los cambios en toda la sociedad...(tecnológicos, culturales...)”, que implican su difusión en poco tiempo cuando se han producido en un punto concreto del planeta (Planas, 2003, p.166).

Sin duda alguna estos tres elementos, entre algunos otros, han implicado e impactado, de manera considerable, sobre las concepciones sociales e individuales con relación al espacio tiempo, abriendo extraordinariamente el margen de la incertidumbre a raíz del aumento inusitado de la impredecibilidad (lo que desde el planteamiento de Beck (1997) nos posiciona como sociedades de riesgo.) Estos fenómenos, en su conjunto, recrudecen la tensión entre la relación educación-campo laboral, que toma más fuerza, resignificándose en los discursos de las lógicas racionales impuestas desde los andamiajes de articulación política de los modelos neoliberales. Dichos andamiajes asignan y determinan las necesidades específicas de competencias que las empresas demandan y que las instituciones educativas deben considerar para la formación de sus profesionistas. En esa medida, la mayoría de las instituciones de educación superior, en sus procesos de reforma, han planteado como pertinentes y se han ajustado a los rasgos de un modelo educativo por competencias, asumiendo la importancia de responder a los retos que la “sociedad de la información” o “la sociedad del conocimiento” imponen y que sin duda implican serios retos por la “necesidad”

creciente que traen consigo las innovaciones tecnológicas, agudizando la diacronía de información y respuesta entre las empresas y los sistemas educativos. Todo esto nos lleva a cuestionarnos como instituciones acerca de la postura que debemos asumir al respecto: ¿Formar individuos para las necesidades del mercado o asumir el reto de formar sujetos (desde la perspectiva de Touraine)? Esta pregunta es pertinente puesto que, como argumenta Planas:

“ ... mientras las empresas tienen un horizonte de información y decisión cada vez más a corto plazo, debido a la rapidez de los cambios y a una competencia cada vez más feroz y global, los sistemas educativos y las personas que se forman en ellos, mantienen e incluso aumentan, sus horizontes de información y respuesta a largo plazo” (2003, pp. 166,167).

Sin embargo, como lo señalaremos enseguida, los procesos generados en todos los ámbitos de la vida social por el neoliberalismo, están acompañados por una dinámica igualmente profunda que expresa las contradicciones del propio proyecto de la modernidad.

### ***La crisis de las instituciones del Estado-Nación***

Aparejado a la implantación planetaria del proyecto neoliberal y, en cierta medida provocado por ese mismo proceso, en las tres décadas recientes, se ha presentado otro fenómeno fundamental en las sociedades contemporáneas: la agudización de la crisis de las instituciones que fueron forjadas en el contexto del Estado-Nación. Siguiendo a Louis Althusser (1988), en el proceso de constitución de los Estados nacionales modernos, la familia y la escuela emergieron –sustituyendo a la dupla Iglesia-familia- como las instancias fundamentales encargadas de generar una representación colectiva unificadora entre la población de un territorio, transmitiendo los elementos simbólicos que servirían de cemento del vínculo social. Ya acotada por los procesos de secularización que experimentaron los Estados, fundamentalmente durante el siglo XIX, la religión mantuvo sin embargo gran parte de su fuerza organizadora y reguladora ahora en el fuero privado de la vida de las personas. Por su parte, y cumpliendo con la función de coordinación general del nuevo entramado normativo-simbólico hegemónico, la política experimentaba la profesionalización de su personal, al tiempo que emergía el espacio público en los lugares de encuentro, reflexión y debate colectivos, así como a través del trabajo de los nacientes medios de comunicación, que con el tiempo habrían de alcanzar un nivel de divulgación masiva.

De esta manera, las instituciones del Estado-Nación tuvieron como función fundamental, en su concepción originaria, socializar a los individuos; esto es, transmitirles valores, normas, roles, actitudes y sentimientos para lograr la integración simbólica, normativa y práctica del conjunto del sistema social. Sin embargo, resulta obligado afirmar también que dicha función implicaba al mismo tiempo la estructuración y reproducción de formas de dominación específicas. Ambas tareas institucionales (socialización y reproducción de la dominación) eran aseguradas a través del monopolio, dentro de las fronteras del mismo territorio, del control

sobre los individuos y sobre el manejo de la información, la formación, la promoción, la sanción y la exclusión.

Sin embargo, el avance de la modernidad, expresado paradigmáticamente en el advenimiento de la globalización y de la sociedad del conocimiento, con el consecuente trastocamiento de los referentes espaciales y temporales de la experiencia de los seres humanos, terminó por socavar sus propias bases primigenias. De esta forma, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la aceleración extraordinaria de la diferenciación funcional en los distintos ámbitos de la vida social (por ejemplo, se desacoplan religión y política, política y economía, etc.), y la creciente pluralización y flexibilización de las instancias institucionales (ahora abundan las iglesias, los tipos de familia, las opciones políticas, las trayectorias laborales, etc.), han abierto como consecuencia una enorme pluralidad de opciones simbólicas, normativas y prácticas. Esto ha catalizado las mutaciones en los ámbitos de la familia, el trabajo, la educación, la religión, la política, etc., a un grado tal que los modelos otrora dominantes y las viejas certidumbres prácticamente han estallado: la familia nuclear, el trabajo de por vida, el predominio de alguna Iglesia, el clivaje político partidista derecha-izquierda, etc., resultan escandalosamente insuficientes para ordenar y estructurar la vida y las expectativas de futuro de las personas, particularmente de los jóvenes, por ser ellos quienes más padecen la falta de referentes estructurantes de la experiencia.

Este proceso de erosión histórica de las instituciones del Estado-Nación se ha visto reforzado, por un lado, por los procesos característicos de la globalización neoliberal con la resultante colonización de las esferas burocráticas estatales por el mercado. Así, instancias que debieran regirse cada vez más claramente por la lógica racional-legal (particularmente de educación, salud y demás servicios públicos), terminan supeditadas a la racionalidad instrumental propia del mercado.

Otro elemento que ha reforzado dicha erosión del Estado-Nación lo encontramos en las reacciones localistas a que la propia globalización ha dado lugar, provocando iniciativas de inserción directa –al margen de las instancias de representación nacionales- de instancias locales de organización social, económica e incluso política en la dinámica globalizadora o, al contrario, reacciones defensivas que se cierran a todo aquello que provenga del exterior de la localidad, al grado incluso de provocar sentimientos de desconfianza, miedo y hasta odio ante el otro, cualquiera que éste sea. Como resultado tenemos la pérdida creciente de legitimidad y de capacidad de integración de las instituciones “modernas” en general, sin que se consoliden aún propuestas institucionales innovadoras, creativas, que respondan a los nuevos retos de una forma que permita generar la potencia social requerida para producir proyectos de futuro individuales y colectivos, que sean significativos y viables.

Los efectos visibles de tal vacío son el debilitamiento de las instancias y las dinámicas encargadas de asegurar el orden social, por medio del ejercicio de la autoridad, y de garantizar la integración social, por medio de las creencias y los valores compartidos y de las resultantes

identificaciones colectivas. Tal escenario ocasiona entonces el predominio casi absoluto de la incertidumbre y la contingencia en la experiencia de los seres humanos. Evidentemente, estos procesos tienen un impacto ambivalente: liberan tendencialmente al individuo de atavismos comunitaristas, pero, con abrumadora frecuencia, lo dejan indefenso ante la masificación, el consumo o el narcisismo y, peor aun, ante la despersonalización, producto de la marginación y la exclusión.

Ante el panorama descrito, los medios masivos de comunicación y los grupos informales aparecen como los reductos cotidianos, inestables y fugaces que alimentan la experiencia de los jóvenes. De esta forma, son en gran medida principios mercantiles y búsquedas hedonistas los criterios que gobiernan la forma, preocupantemente desarticulada, como los individuos y los colectivos intentan construir sus trayectorias sociales. Frente a esta realidad ¿cuál es la tarea de la educación? Para intentar responder a dicha interrogante, según las condiciones de nuestro propio contexto histórico, hagamos un rápido recorrido sobre el pasado inmediato de la educación en América Latina.

### ***El neoliberalismo y la educación en América Latina***

A partir de la Segunda Guerra Mundial, se instaura en el mundo lo que se ha nombrado el Estado de bienestar, que implica el fortalecimiento de las economías nacionales y la consolidación de la seguridad social, esto lo podemos observar claramente en el llamado populismo latinoamericano (Cárdenas en México, Perón en Argentina...); en América Latina se da el primer periodo de industrialización, con el modelo de *sustitución de importaciones*, apropiándose de los mercados nacionales ya constituidos, protegiendo el mercado interno con diversos mecanismos instaurados por los gobiernos nacionales, con la característica de no producir innovación tecnológica (con la consecuente necesidad de importar tecnología), lo cual generó fuertes desequilibrios en la Balanza Comercial. A principios de los setentas, dicho modelo da algunos signos de agotamiento, el Estado de bienestar comienza a entrar en crisis, modificándose, radicalmente, en los ochentas, con el franco arribo del neoliberalismo. Los países latinoamericanos se encuentran entonces con una deuda externa que se ha multiplicado exponencialmente en los últimos diez años, lo cual los obliga a entrar a los Programas de Ajuste Estructural, dictados por instituciones como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. De esta manera, la crisis institucional señalada anteriormente (a la vez del modelo de bienestar y del Estado-Nación mismo), adquiere expresiones dramáticas en el caso latinoamericano: primero, como consecuencia del papel de la región en la división internacional del trabajo y de los resultantes problemas estructurales que aquejan históricamente a los países que la conforman; luego, por el paso cruento de las dictaduras y sus costos sociopolíticos y culturales; recientemente, debido a la inmadurez de la mayoría de sus regímenes democráticos y a la agudización incontenible de la pobreza, que acaba generando procesos de franca anomia por doquier.

Pensaremos las reformas educativas en América Latina, en el marco de la crisis de las instituciones tradicionales y los procesos implantados desde la lógica neoliberal. Incluido el complicado desmantelamiento del Estado de bienestar (es decir, el proceso desestructurante de todo el andamiaje establecido por el Estado que permitía asegurarle a la sociedad ciertas condiciones de bienestar; por ejemplo: salud, vivienda, educación, garantías laborales, etc.) y la consecuente instalación de lo que se ha llamado Estado Nacional de Competencia, haciendo referencia a la competencia que se implanta entre los Estados, particularmente en los países subdesarrollados, por lograr que los diversos capitales se establezcan en sus territorios, degradando incesantemente las condiciones de vida de la sociedad.

Las estrategias de reforma económica, política y social implementadas por los gobiernos neoliberales en América Latina, se caracterizan por un conjunto de regularidades discursivas y programáticas que les brindan coherencia y uniformidad. Las políticas implementadas en la región colocaron como objetivos comunes el aumento del grado de apertura de la economía al exterior a fin de lograr una mayor competitividad, la racionalización de la participación del Estado en la economía, la liberalización de los mercados, los precios y las actividades productivas, y la estabilidad en el comportamiento de precios. Para alcanzar estas metas se implementaron, durante los 90`s, diversas estrategias, direccionadas por los organismos internacionales que condicionaron sus préstamos a la reforma del Estado y a la descentralización y focalización en las políticas sociales.

Centrándonos en la educación observamos que, en la segunda mitad del siglo XX, se da una gran expansión en los sistemas de educación superior, aunque con una tasa de matrícula muy diversa en la región. Durante los 90`s se da la primera generación de reformas en educación superior en muchos de los países latinoamericanos (la retórica de la reforma no sólo transmite información sobre prácticas nuevas, sino que ordena y regula cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él). Dándose a nivel estatal y caracterizándose por cambios en los modelos de financiamiento, exigencia de eficiencia a través de la implantación de sistemas evaluativos y presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo.

El discurso pedagógico implementado en este nuevo contexto, fue el de *educación por competencias*, que hace viable la vinculación “a la medida” con el sector productivo. Según el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI (*La educación encierra un tesoro*), la producción industrial tiende a privilegiar la noción de “competencia personal” (aunque realmente tendríamos que hablar de “competencia individual”), sobre todo entre técnicos y operarios, haciendo caduca la de “cualificación profesional”. El progreso técnico se sitúa como razón para cambiar las calificaciones requeridas por un empleado, pues ahora a las tareas físicas suceden tareas cerebrales; por lo tanto, los empleadores, no exigen una calificación específica sino competencias, es decir, una combinación entre calificación adquirida en la formación técnica y profesional, y una aptitud

personal; en estas condiciones la evaluación de dichas competencias supone por definición desigualdad, porque hace abstracción de la distribución social asimétrica de los recursos que son necesarios para generarlas (cfr. Bustamante, 2002, p. 26-31). En el cambio de cualificación a competencias opera un desplazamiento importante en el terreno de la negociación y la representación de los trabajadores, ya que significa el abandono de espacios de carácter colectivo para centrarse en atributos profesionales, encarnados en los trabajadores individualizados por sus saberes y experiencias; esto profundiza la fragmentación, generando mecanismos de atomización laboral. El problema del desempleo (en términos simbólicos), se desplaza del plano social al individual, se centra en el individuo y sus competencias, traslada la marginación y la injusticia del ámbito social al plano del infortunio individual o natural de las “leyes del mercado”. (Bacarat y Graciano, 2002, p.85-86). En resumen, el discurso pedagógico implementado en las reformas universitarias latinoamericanas, es el de la formación por competencias; sin embargo, ante esa realidad debemos preguntarnos, como universitarios, ¿es posible plantear competencias pertinentes para promover la formación de sujetos (en términos de Touraine), y que no sólo respondan a los requerimientos de los empleadores?

El mecanismo que permitió asegurar la implantación del modelo por competencias fue la evaluación, puesto que ésta se convirtió en un elemento determinante para la asignación de recursos<sup>1</sup>. Así, a finales de la década tenemos un grupo de países que realizaron importantes reformas y lograron (en mayor o menor medida y algunos con significativas tensiones) organizar algunos aspectos de sus sistemas nacionales de educación superior. Por otra parte tenemos otro grupo de países que no realizaron ninguna de las transformaciones asociadas a la agenda de los noventa, lo que tendió a marginarlos en la asignación de recursos internacionales para la educación. Ahora bien, ni siquiera los países que hicieron reformas fueron capaces de resolver los problemas básicos de acceso, equidad, calidad y recursos financieros. Nos encontramos con que el sistema educativo formal ha tenido una sostenida expansión de la cobertura, pero una deficiente calidad de la formación impartida. Paralelamente, avanza el agotamiento de la educación como agente de movilidad social y el crecimiento de la inequidad, haciéndose visible la precariedad e insuficiencia de las capacidades existentes para la formación de recursos humanos en la región, que permitan enfrentar con éxito los desafíos de la inserción internacional.

Valeria Fernández Hasan hace explícito que las reformas de los sistemas educativos en Latinoamérica fueron impulsadas siguiendo esta doble lógica: de centralización del control pedagógico (a nivel curricular, de evaluación del sistema y de

---

<sup>1</sup> El mecanismo de evaluación adoptado propició que la educación privada nacional compitiera con la educación pública en la asignación de los recursos estatales. De hecho, es posible que la presente década se caracterice por la expansión de la educación privada internacional (con particular peso en el uso de las tecnologías de la información), que solo o en alianza con lo privado nacional, estará en disposición de invadir el mercado de nuestros países a través de redes virtuales extraterritoriales (no reguladas por los Estados nacionales).

formación de docentes) y descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema. La idea básica consistió en transferir la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado, negando su condición de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores.

Por otra parte, María Eugenia Bello (2001) hace énfasis en que el sistema ha pasado a ser más segmentador que integrador: los sistemas escolares latinoamericanos tienen en común las desiguales condiciones de acceso y permanencia y una alta relación entre los niveles de pobreza y el porcentaje de deserción y fracaso escolar, no trabajan con éxito con una parte significativa de la población que atienden, lo cual se traduce en una incapacidad, casi total, para posibilitar el desarrollo de una ciudadanía democrática, previniendo la expansión de una gran marginalidad y vulnerabilidad social entre los niños y adolescentes; por otra parte, se han expandido aspiraciones educativas y profesionales en las nuevas generaciones que guardan escasa relación con las oportunidades de empleo a las que realmente tendrán acceso. Así, aunque la educación sea un factor de equidad social, si no se garantiza previamente un nivel mínimo de la misma, difícilmente se podrá educar con posibilidades de éxito<sup>2</sup>.

En otro sentido, de acuerdo con Gentili et. al. (2004), no debemos perder de vista que el aumento de la conflictividad docente muestra la distancia existente entre los ambiciosos programas de reforma educativa implementados en los países de la región durante la década del '90 y la fragilidad o precariedad de las condiciones políticas, económico-financieras y normativas sobre las cuales descansa la misma reproducción de los procesos de escolarización. De hecho, no es descabellado asumir que la precariedad de la realidad social en América Latina resulta funcional a dichos programas, los cuales persiguen como objetivos fundamentales, más allá de sus propósitos oficiales: generar la mano de obra apta, flexible y controlable para responder a las exigencias del mercado global con su nuevo orden internacional del trabajo; impulsar como hegemónica la idea de que la democracia representativa es inevitable e insustituible; trasladar el peso de las crecientes marginación y exclusión sociales al individuo, al tiempo que hacen operar a la institución escolar

---

<sup>2</sup> Ejemplos elocuentes de los efectos de la exclusión de la ciudadanía cultural y de la frustración ante la no correspondencia entre las expectativas sociales y la capacidad de respuesta del sistema social, los encontramos en acontecimientos recientes en algunos países del llamado Primer Mundo. Tenemos por ejemplo el caso de los Estados Unidos, donde la irrupción de millones de migrantes, principalmente de origen hispano, cuestionó en forma organizada la iniciativa de ley Sensebrenner.

Igualmente, encontramos en Francia dos experiencias de singular importancia. La primera de ellas, en la reacción incendiaria y aparentemente caótica en los suburbios de los grandes centros urbanos del país, por parte de los hijos de migrantes norafricanos, quienes sufren cotidianamente la exclusión escolar, laboral y social por el hecho de su apellido o de su aspecto físico, a contramano de la grandilocuencia de los principios incluyentes que fundan la República Francesa (libertad, igualdad y fraternidad). La segunda, en la exitosa manifestación masiva y sólidamente organizada de los estudiantes, hijos de clase media, a lo largo y ancho del hexágono, ante el riesgo de quedar a merced de los empleadores para ser contratados y despedidos por estos en un plazo de 2 años, sin respeto a los más elementales derechos laborales, tal como pretendía el proyecto de ley del Contrato del Primer Empleo propuesto por el gobierno de derecha. Estos ejemplos, a pesar de lo distantes, pueden anunciar futuros conflictos en el terreno educativo y social en América Latina.

esencialmente como espacio de reproducción de la desigualdad; y legitimar este orden general de cosas como un proceso necesario y hasta deseable –a pesar de sus inevitables costos– para lograr el desarrollo de la población del planeta.

Desde esta perspectiva, las reformas educativas implementadas portan y desarrollan un conjunto de valores y modelos organizacionales y de gestión que son considerados por los sindicatos y los docentes como ajenos a las concepciones y modalidades en torno a las cuales construyeron sus identidades y fundamentaron su acción colectiva<sup>3</sup>. En realidad son muy escasas las posibilidades de éxito de cualquier política pública o innovación en el campo educativo que no tome en cuenta e intente resolver de manera estructural las tensiones y conflictos que minan la viabilidad política de las iniciativas estatales. Los mismos autores hacen referencia a las *políticas de concertación*, es decir, a los diversos mecanismos de consulta, instancias de acuerdo y negociación, así como a la delegación a las escuelas de las responsabilidades de gestión institucional y adaptación local y regional de lineamientos establecidos por los órganos centrales de gobierno, que se presentan como estrategias tendientes a generar nuevas estructuras y jerarquías de participación de los diversos actores de la comunidad educativa. Emerge entonces la pregunta de en qué medida esas políticas y mecanismos implicaron instancias democráticas de deliberación, circulación de ideas y proyectos y participación real (es decir, con incidencia en la esfera de toma de decisiones) de los diversos actores educativos (particularmente los docentes) en las instancias de diseño y formulación de las políticas educativas. O, por el contrario, en qué medida estas estrategias de construcción de consenso actuaron como auténticos mecanismos de legitimación del discurso y de la reforma neoliberal, pretendiendo imponer una determinada visión acerca de la educación y del trabajo docente, porque lo que aquí se disputa es qué clase de sociedad se desea construir a través de ese privilegiado reproductor de la cultura que es la educación. Esta disyuntiva nos remite necesariamente al problema del poder en los procesos educativos en general, y a su reproducción en los espacios áulicos.

### **Poder y Democracia**

Es claro que el contexto educativo se encuentra determinado por nuevas relaciones sociales. En el ámbito educativo más concreto y cotidiano dichas relaciones juegan un papel crucial, toda vez que se convierten en escenarios de múltiples relaciones y posibilidades para la formación de personas.

Este campo de tensión entre las formas clásicas y las que impone la nueva lógica mundializadora trasciende hasta los espacios áulicos, concretizándose en prácticas y discursos recontextualizados.

---

<sup>3</sup> Un ejemplo del desplazamiento del actor magisterial como interlocutor del Estado, lo encontramos en nuestro país en el caso de Oaxaca.

Bacón, en el siglo XVI, nos había advertido que el conocimiento era una forma de poder que se instrumenta, y que éste aumenta a medida que se desarrolla el conocimiento. cfr. Ruiz (1992). En las últimas décadas, la pretensión por su dominio en el ámbito mundial ha llevado a las naciones y mercados a considerarlo un medio de explotación y de dominio. Ante tal situación, como explican Abagnano y Visalberghi,

“...la educación de las élites de los países del norte se centra más en valores como la enseñanza científica y la formación de la personalidad individual (el ideal psicológico del individuo integrado socialmente, desarrollado en su intelecto, autoafirmado), mientras que las escuelas para masas en los países del Sur tiende a un carácter más instrumental ( el obrero calificado mediante una formación que en el nivel básico será general y en el Terminal será técnica especializada; con estudiantes disciplinados bajo el autoritarismo de los centros escolares clásicos) desde luego que el primero de estos modelos de educación se aplicará a las clases dirigentes de los países del Sur, aunque con mayor acento en una formación caballeresca, típica de las sociedades no igualitarias que forme no para la convivencia democrática sino para la conducción política de la plebe” cfr. (Bolaños, 1996, p.64).

En este escenario se puede vislumbrar que la relación Educación-Estado-Economía adquieren nuevas dimensiones cada vez más complejas, reforzando y generando nuevas contradicciones.

### **¿Qué ocurre en las Aulas?**

Según Habermas (1987) las relaciones sociales se pueden establecer a partir de pretensiones de poder y/o pretensiones de validez. Las primeras parten de la posición que ocupan quienes establecen las relaciones, las segundas parten de los argumentos que dan independientemente de su posición de poder. Las primeras alimentan argumentos de fuerza y las segundas alimentan la fuerza de los argumentos.

A partir de lo siguiente es importante reflexionar sobre algunas de las relaciones que forman parte del quehacer cotidiano en las aulas, y que van estableciendo en menor o mayor medida la capacidad de los individuos para ser sujetos.

Dentro de las pretensiones de poder, podemos señalar en ese complejo entramado comunicativo maestro-estudiante(s), una relación discursiva en la que la información disfrazada de conocimiento juega un papel crucial, toda vez que dicho conocimiento, aparentemente carente de sentido, desarticulado y confuso, envuelto en ambientes de veracidad y sapiencia, no genera pensamiento crítico-reflexivo, sino que, al contrario, programa a los estudiantes desde y para una cultura de la hegemonía. Por otra parte, la mayoría de las veces no se hace ese movimiento de vincular lo abstracto y lo concreto, en un juego permanente que contextualice el conocimiento y que, por lo tanto, le dé sentido, haciendo creer a los estudiantes que sus estructuras mentales les impiden comprender correctamente los contenidos, conocimientos, métodos etc. Incluso en muchos de los casos estos estudiantes son etiquetados como conflictivos, poco trabajadores o desmotivados para el aprendizaje, lo que

implica su exclusión al ser separados o expulsados de los grupos, sin ofrecer alternativa alguna para la resolución de sus problemas.

Con relación al espacio tiempo y las relaciones de eficacia y productividad, las prácticas pedagógicas también han generado relaciones de segregación y/o exclusión al considerar dentro del aula la división o distribución por niveles de alumnado, tomando como criterio el ritmo de aprendizaje, sin considerar sus condiciones socioculturales, de género o étnicas.

En la organización del currículo, que tiende a considerar a los estudiantes de forma individualista, buscando formas para que avancen según sus ritmos, sus capacidades, y logro de competencias, también se han generado prácticas segregadoras, toda vez que los criterios de asignación de cargas horarias, elección de profesores, asesores o tutores, sistemas de becas etc., obedecen a lógicas jerárquicas y elitistas. Ese es el caso de algunos de los modelos flexibles que la mayoría de las Instituciones de Educación Superior considera en las reformas implementadas en años recientes.

La selección de unos determinados saberes culturales para la escuela, validados por unos cuantos, incluso los impartidos en los espacios áulicos con el argumento de la “libertad de cátedra”, en ocasiones es arbitraria y responde a los intereses, la ideología y el patrimonio cultural de quienes efectúan esta elección.

Los mecanismos de selección y acceso a la educación, refuerzan los mecanismos de control y exclusión, puesto que la concepción de un examen único de ingreso no considera las diferentes condiciones socioculturales de los aspirantes, determinando situaciones de desventaja, sobre todo, para quienes en su tránsito por la educación básica y niveles posteriores no contaron con igualdad de circunstancias, como en el caso de algunas zonas rurales o de las periferias urbanas.

Los sistemas de evaluación escolar son otro punto álgido de las relaciones de poder, ya que a partir de estos se establecen formas de control de lo aprendido, encubriendo procesos de división social, mediante el mantenimiento de jerarquías y estructuras sociales.

La escuela cumple una doble función, contribuyendo, por un lado, a la reproducción del orden simbólico de dominación; pero, por otro, proveyendo de instrumentos básicos para el desarrollo emancipador –al menos como condición de posibilidad- de la persona y para impulsar la transformación de la propia realidad social. Consideramos, por tanto, los espacios áulicos como lugares de reflexión cotidiana y donde, en un sentido concreto, se recrean dichas dinámicas, pudiendo convertirse en verdaderos espacios de resistencia ante las lógicas impuestas para legitimar y reforzar los intereses que mercantilizan y subordinan el conocimiento mismo.

Por lo tanto, es importante que las instituciones de educación podamos asumirnos como capaces de basar nuestras relaciones en pretensiones de validez, que permitan dar fuerza a los argumentos, y que los promuevan en todos y cada uno de los espacios; que permitan la construcción de escenarios de motivación y solidaridad, abiertos al diálogo y, sobre

todo, que contribuyan a dar vida a proyectos incluyentes. En este sentido, la perspectiva comunicativa es fundamental en el análisis, ya que permite plantear cómo se reproducen las ideologías y cómo descifrar los códigos que subyacen en los discursos. Las prácticas que permitirán superar los andamiajes descritos serán los que hagan posible la conformación de espacios democráticos, reflexivos e incluyentes, capaces de formar personas y sujetos con capacidad de transformarse y transformar su entorno.

### ***Pensar la educación desde el sujeto***

Tras constatar las sensibles mutaciones que el mundo ha experimentado en las décadas recientes, dar respuesta a la pregunta ¿educar hoy, para qué? se revela como una tarea urgente. Como hemos visto, ante el auge del discurso neoliberal, son los modelos educativos orientados al mercado los que claramente predominan al momento de responder a dicha interrogante. La forma actual que ha adquirido esa orientación es el modelo basado en la adquisición de competencias: en dicho modelo, los individuos han de ser formados para responder creativamente a los problemas que la vida social les plantean (mejor sea dicho, el mercado), sin cuestionarse, sin embargo, qué o quién establece cuáles son los problemas prioritarios a enfrentar y, peor aún, sin estar preparados para detectar y definir por sí mismos tales problemas, incluso aún en contra de la opinión hegemónica.

Dar el salto que implica formular los problemas fundamentales, y no sólo responder a los que el mercado impone, implica –siguiendo a la vez a Alberto Melucci y a Alain Touraine– enfrentar dos problemáticas fundamentales: por un lado, la distribución socialmente asimétrica de los códigos culturales para producir e interpretar la información que inunda vertiginosamente los mundos real y virtual (Melucci) y, por otro, resistir y resolver el desgarramiento del que es objeto el individuo contemporáneo, provocado por las exigencias contrapuestas del mercado y de la comunidad (Touraine). En este terreno, Melucci habla de formar personas; Touraine, de la emergencia del sujeto.

El sistema social contemporáneo genera un flujo inconmensurable –por cantidad y velocidad– de información y conocimiento que da lugar a nuevas expresiones de poder y dominación, debido a la existencia y perpetuación de capacidades diferenciadas para producir y controlar contenidos y códigos. Sin embargo, paradójicamente, el sistema social, para asegurar un mínimo de integración, tiene también la necesidad de que los individuos posean un mínimo de capacidad para procesar dicha información y para generar con base en ella sus decisiones cotidianas.

Es en esta dualidad que las personas *meluccianas* pueden emerger, al acceder al universo informacional, pero adquiriendo y desarrollando también la capacidad para decodificar, recodificar y aún para producir los mensajes que circulan en eso que podríamos llamar la *gnósfera*.

Adicionalmente, en el mundo actual, el manejo de tales informaciones y conocimientos está cada vez más orientado a dominar las dimensiones afectivo-emocionales de las personas para beneficiar al mercado y, actualmente, para consolidar posiciones comunitaristas extremadamente beligerantes. De ahí el vaciamiento existencial del individuo contemporáneo a manos de la dinámica voraz impuesta por el mercado, que genera expectativas prácticamente irrealizables, en la medida en que constituyen una secuencia de exigencias sociales de realización mediante el consumo, que son cada vez más fugaces, efímeras, irreales. De ahí también la propensión contraria a refugiarse, ya sea en las tribus urbanas o en identidades culturales cerradas e intolerantes, que tienen en común representar reductos que niegan la libertad individual por el ejercicio de la imitación o de la supeditación dogmática.

En esta medida, es perfectamente válida la preocupación *touraineana* por abrir el espacio sociocultural y político que haga posible el advenimiento del sujeto: esa experiencia de desgarramiento provocada por la tensión entre mercado y comunidad, que se vuelve resistencia ante cualquier forma de dominación y, que eventualmente, se transforma en proyecto autónomo de vida a la vez individual y colectiva.

### ***Hacerse personas y devenir sujetos***

Ante este panorama y después de década y media de la primera generación de reformas educativas en América Latina, nos preguntamos cual es la posición viable que debe asumir la Universidad ante este contexto. En los párrafos siguientes esbozaremos nuestra postura de la función social de la Universidad.

Una de las consecuencias de la modernidad ha sido la producción social y cultural del individuo como individuo, esto es, la posibilidad de las personas de pensarse a sí mismas en términos individuales, sin olvidar el reconocimiento de sus vínculos y relaciones sociales, a partir de esto, creemos que la función social de la universidad es proporcionar elementos para desarrollar la capacidad de hacerse personas, es decir, sujetos autónomos de su propia acción. Estamos conscientes de que, para hacerse personas, se requieren recursos tanto materiales como simbólicos (tiene que ver con capacidades, derechos y responsabilidades) que están distribuidos en forma desigual, esto implica que la inclusión y la exclusión están relacionadas con la producción y distribución de recursos para la individualización. Lo primero que tendríamos que hacer en el aula es hacer visibles esas desigualdades, nombrarlas, asumiendo la responsabilidad de nuestro punto de vista y nuestras elecciones, declarar nuestra posición y hacer conciencia de que hay otros puntos de vista, aprender a escuchar a los otros y construir un lenguaje común, después de todo, "*la escucha nos revela aquella parte del mundo del que estamos excluidos*" (Melucci, 2001, p.53); esto implica nombrar los problemas sociales (hacer visible su existencia) y asumir una posición ante ellos. Lo cual es sumamente importante porque

“...la tensión por lograr la justicia y la equidad debe ser sustentada por una renovada capacidad de análisis de los modos en que se forma y mantiene la

desigualdad en todos los procesos sociales en que nos hallamos coimplicados” (Melucci, 2001, p.61).

Si en el aula se logra hacer conciencia de que somos co-responsables de la reproducción de la sociedad y de que, por lo tanto, tenemos cierta capacidad de acción, estaremos modificando la relación que tenemos con la sociedad y, al mismo tiempo, transformaremos nuestra identidad, nos podremos concebir como sujetos individuales, pero también como sujetos colectivos, con ingerencia social.

Retomando las propuestas de Touraine y Habermas, pensamos que la escuela debe dar elementos para *construir sujetos*<sup>4</sup> con base en la centralidad de la acción comunicativa. Es decir, la escuela tendrá que dotar a cada miembro de la sociedad de las herramientas socioculturales para que esté en condiciones de definir, comunicacionalmente y de manera autónoma, su proyecto de vida. Por supuesto, esto sólo es posible en la medida en que dicho derecho se vuelve una realidad concreta no solo para sí mismo, sino para el conjunto de la sociedad. No debemos perder de vista que, en la formulación de Touraine, una propuesta democrática de sociedad sólo sería consistente si es capaz de garantizar a todos los miembros de la sociedad la posibilidad de devenir sujetos, es decir, la capacidad de reconocer y hacer respetar sus derechos humanos, económicos, sociales, políticos y culturales. En esta tarea, la escuela tendría sin duda un rol central que jugar.

Evidentemente, esto implica que la educación debe formar para responder a los retos del mercado, pero proporcionando al mismo tiempo los elementos para reinventar el ámbito de la comunidad sobre bases justas y democráticas; equitativas e igualitarias; respetuosas de la diversidad y de la diferencia; pero sobre todo, respetuosas en todo momento de la búsqueda individual y/o colectiva de un destino autónomo (siempre y cuando esta búsqueda no atente contra ese mismo derecho en los otros). He aquí la segunda exigencia para la educación contemporánea que se desprende de la presente reflexión.

Cerramos el presente documento asumiendo que la nueva configuración del mundo (la sociedad global y de la información, aparejada a la crisis de las instituciones tradicionales) representa igualmente la transformación de las formas y los contenidos de los sistemas de dominación. Sin embargo, no pensamos que esto ocurra en la sola lógica de la reproducción, pues en la medida en que el mundo cambió, también se abrieron nuevas arenas globales de

---

<sup>4</sup> Alain Touraine hace referencia al proceso de subjetivación; esto es, de la toma de distancia reflexiva del individuo respecto de su realidad y respecto de sí mismo, con el propósito fundamental de definir de forma autónoma su propio proyecto de vida. A esta lógica de acción, distinta a la estratégica (mercado) y a la integrativa (comunidad), nuestro autor le denomina sujeto. El sujeto emerge entonces como agonía frente al desgarramiento al que el mercado y la comunidad someten al individuo, pero también como resistencia ante toda forma de dominación y como fuerza creadora y liberadora. El sujeto es un proceso jamás acabado que sólo puede tener lugar a través de la acción conjunta con los otros que están también en búsqueda de devenir sujetos.

debate público, susceptibles de dar vida y alimentar nuevas formas de resistencia y oposición a dicha dominación. Si la sociedad de la información extiende a escala planetaria el control sobre los individuos desde su fuero más íntimo, es igualmente cierto que esta misma sociedad pone ante el individuo un gran número de elementos que, en la medida en que éste aprende a manejarlos crítica y creativamente (lo cual es posible en el diálogo respetuoso y fecundo con el Otro), contribuyen de manera extraordinaria a su afirmación como entidad autónoma, lo mismo que a la reinención de la comunidad y del mercado sobre bases más justas y democráticas.

Con estas premisas, la escuela y, particularmente la Universidad, tendría que erigirse en una institución de nuevo tipo, capaz de concebirse dentro de una realidad social pluralizada, diversa. Esto impone no la reproducción de valores, normas, roles y actitudes, en aras de propiciar la integración simbólica y normativa del sistema social que oculta órdenes de dominación específicos, sino la apertura de espacios de diálogo creativo y democrático para inventar nuevas y mejores realidades sociales. Si esto es correcto, el sentido de educar no puede circunscribirse a la generación de competencias para responder a los retos que el mercado señala como prioritarios, sino que tiene que trascender hasta dotar de la formación para formular los mismos problemas y para jerarquizarlos atendiendo al interés general. Para ello, los individuos deben desarrollar la capacidad para distanciarse críticamente de su realidad y de sí mismos, lo cual permitiría cultivar la capacidad para detectar los nudos problemáticos más relevantes para sí y para el colectivo, así como la sensibilidad y la habilidad para soñar y soñarse de manera diferente.

### **Bibliografía**

ALTHOUSSER, Louis (1988). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Freud y Lacán*, Nueva Visión, Buenos Aires.

BACARAT, María Paula y GRACIANO, Nora Ana (2002), *¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término "Competencia/s"? Historia, sentidos y contextos* en Guillermo Bustamante Zamudio et al, *El concepto de Competencia, Una mirada interdisciplinar, Vol. II*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría libros, Bogotá, Colombia. Pp. 63-90

BECK, U, Guiddens, A. y Lash. 1997. *Modernidad reflexiva*. Madrid: Alianza,

BELLO, María Eugenia (2001). *Reformas y políticas educativas en América Latina* en Acción Pedagógica , Vol. 10, Nos. 1 y 2 / 2001

BOLAÑOS GUERRA. B. (1996). *El derecho a la educación*. Ed. ANUIES.México. D.F

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo (2002). *La moda de las "Competencias"* en Guillermo Bustamante Zamudio et al, *El concepto de Competencia, Una mirada interdisciplinar, Vol. II.* Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría libros, Bogotá, Colombia. Pp.11-36

CASTELLS, M. (2002). *La era de la información. Economía Sociedad y Cultura. La sociedad red. Vol.I* Ed. Siglo veintiuno editores S.A de C.V. México. D.F.

FERNÁNDEZ HASAN, Valeria, *Entre el sentido común y lo sentido en común*, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

GARCIA GUADILLA, Carmen. *Balance de la década de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe* en <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/biblioteca/fbiblioteca.html>, diciembre 2005.

GENTILI, Pablo, Daniel Suárez, Florencia Stubrin y Julián Gindín *Reforma educativa y luchas docentes en América Latina* en *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1251-1274, Set./Dez. 2004, Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>, [http://www.lppuerj.net/olped/centro\\_documentos\\_busca.asp](http://www.lppuerj.net/olped/centro_documentos_busca.asp)

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa vols. I y II. Madrid, Taurus (p.o. en 1981).*

MELUCCI, Alberto, (1999), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, El Colegio de México, México

PLANAS, Jordi. (2003). *Sociología de la Educación. Sistemas de enseñanza y trabajo. "Educación y mercado de trabajo en la globalización"*. Prentice Hall. Madrid

RUIZ. Amparo (1992). *Crisis, educación y poder en México*. Plaza y Valdez, México

TOURAINE, Alaine, 1997, *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*, Ed. Fayard, París.