

Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización

RAQUEL RIVERO BOTTERO*

En este trabajo se propone el análisis y la crítica ideológica a concepciones del sentido común acerca de la educación, la Pedagogía, el neoliberalismo y la globalización. Se trata de una exploración de la génesis institucional moderna de estas concepciones, al tiempo que se proponen consideraciones para pensar sus relaciones no evidentes. Un propósito central es establecer la relevancia de las mediaciones pedagógicas en la superación de las concepciones del sentido común, al tiempo que se valora a estas últimas como una forma de conocimiento fundamental desde el cual deberían estructurarse las prácticas educativas en sentido amplio, y particularmente las institucionales. Todo el análisis se propone en el marco de una concepción de educación que, al tiempo que va más allá de las instituciones educativas formales, regresa a ellas, particularmente a la formación docente, reconociendo su papel social fundamental desde la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente.

In this paper a proposal is made for the analysis and ideological critique of common-sense conceptions regarding education, Pedagogy, neoliberalism and globalization. It is about an exploration of the modern institutional evolution of these conceptions, whilst proposing considerations to reflect upon the non-evident relationships between them. The main purpose of this paper is to establish the relevance of the pedagogical mediations in overcoming common-sense conceptions, whilst valuing the latter as a form of fundamental knowledge upon which the educational practices should be structured in a broad sense and, in particular, in an institutional sense. The whole analysis is proposed within the framework of the conception of education which, whilst going beyond the bounds of the formal educational institutions, returns to them, especially with regard to teacher training, by recognizing its fundamental social role from the perspective of the dialectics between the instituted and the instituting.

Palabras clave

Pedagogía
Política
Globalización
Neoliberalismo
Aprendizaje
Educación
Ideología

Keywords

Pedagogy
Politics
Globalization
Neoliberalism
Learning
Education
Ideology

Recepción: 20 de septiembre de 2011 | Aceptación: 11 de diciembre de 2011

* Magíster en Educación. Investigadora y docente efectiva por concurso en el Centro Regional de Profesores del Centro (CERP), sede Florida, República Oriental del Uruguay. Líneas de investigación: educación, Pedagogía, enseñanza, aprendizaje, instituciones educativas, políticas educativas, diseño curricular y formación docente. Publicaciones recientes: (2012), “La educación, derecho inalcanzable para muchos”, en *Derechos Humanos en el Uruguay, Informe 2012*, Montevideo, Servicio Paz y Justicia en América Latina (SERPAJ); (2011), “Lenguaje, política y Pedagogía”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 155-170. CE: rrivero98@gmail.com

...díganme dónde está el trabajo en un tipo de sociedad y les diré dónde está la educación.

(MÉSZÁROS, 2008)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende aportar al análisis de la convicción social de que no existe relación entre neoliberalismo y globalización por un lado, y la tarea cotidiana de educar por otro, ya que en el interior de la misma conviven convicciones que remiten a las concepciones mismas de neoliberalismo, globalización, educación y Pedagogía. Éstas tienen un fondo de verdad parcial, gracias al trabajo que la ideología dominante¹ realiza día a día, con la invaluable ayuda de los medios masivos de comunicación. Que sean verdades parciales ayuda a transformarlas en grandes desaciertos y obstáculos para comprender y transformar el mundo depredador en el que mal viven millones de personas en el mundo.

La tesis de la cual se parte es que el neoliberalismo, la globalización y la educación, son prácticas sociales que conforman una totalidad socio-político-económica y cultural no exenta de contradicciones. Estas últimas alientan y promueven tanto su legitimación como su superación. En otro orden, se considera probable que dicha superación cumpla su proceso en prácticas educativas en sentido amplio, y no tanto en el sentido restringido de educación al interior de las instituciones educativas. Esto parece obvio por ser las instituciones educativas la concreción de proyectos político-pedagógicos más direccionalizados que las prácticas educativas no formales que atraviesan la vida cotidiana. Lo planteado no es obstáculo para realizar el análisis hacia el

interior de las instituciones educativas. Por el contrario, este ámbito exige ser estudiado, en el entendido de que siempre existe algún nivel de prácticas contra-hegemónicas de las que es necesario tomar conciencia para fortalecerlas en aras de la transformación, perspectiva pedagógica que convive con otras, más o menos conflictivamente. Puede entenderse a la Pedagogía como una pluralidad discursiva que da cuenta de estos fenómenos de diferentes maneras: al tiempo que se instala como discurso legitimador de lo existente y lo investiga descriptiva e incluso interpretativamente, construye una presencia crítica con prácticas de investigación también interpretativas pero con un propósito transformador, aunque éstas sean, a nuestro criterio, más escasas.

Interesa trabajar el tema particularmente con respecto a la formación docente tradicionalmente organizada para pensar el aula, la institución, y, últimamente, más proclive a incluir la concepción de redes institucionales (centro educativo, familia, organizaciones de la salud, sociales, deportivas, y culturales en general), pero no mucho más. Es difícil encontrar, más allá de los discursos, propuestas prácticas que levanten la mirada al tipo estructural de sociedad en el que se inscribe la práctica educativa y las relaciones pedagógicas que la atraviesan, para conformar proyectos políticos, económicos y sociales nacionales; y menos aún, pensar la tarea de educar con relación a los vínculos internacionales, regionales cercanos, o más o menos lejanos. Estos aspectos quedan restringidos a pocos espacios académicos, raramente interdisciplinarios e inter-áreas,² paradójicamente mayoritarios en el inicio de la formación docente, los cuales van entrando en retroceso a medida que se acerca el momento

1 Se entiende por ideología dominante a la imposición arbitraria de formas de entender el mundo, a través de los sistemas educativos, los medios masivos de comunicación y las prácticas cotidianas de trabajo y retribución salarial, entre otras prácticas humanas. Supone una naturalización del mundo tal y como es, en sus aspectos culturales, laborales, políticos, económicos, de participación, etc., de manera que no es posible cambiarlo o no vale la pena intentarlo.

2 Ciencias sociales y Ciencias de la naturaleza, aun cuando nos preguntemos si alguna ciencia no es social, tema álgido si los hay y que excede los propósitos del presente trabajo.

de la titulación. En términos generales, pareciera que se fuera perdiendo interés en todo aquello que se aleje de unos contenidos estrechamente ligados a las prácticas de aula y la asignatura correspondiente al profesorado en curso. Esto tiene explicaciones muy variadas que exceden los propósitos de este trabajo, pero que puede abordarse en numerosa bibliografía.³

Se entiende que la fuerza ideológica (en el sentido de “falsa conciencia” de Marx) de esta modalidad de comprensión y trabajo durante la formación docente, y luego en el proceso de inserción laboral en las escuelas (primarias, medias y superiores), es una aliada poderosa de un sistema que cobra más fuerza en la medida en que devienen invisibles los vínculos entre el proyecto político-productivo y el proyecto pedagógico.

LO QUE SE CREE Y SUS POSIBLES DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Se explicitarán algunas concepciones que son parte del sentido común (Gramsci, 1986: 7-17) y que han cobrado fuerza en distintas épocas a las que se hará referencia en forma sucinta. Las concepciones son *educación*, *Pedagogía*, *neoliberalismo* y *globalización*.

Una precisión es necesaria: en la misma línea de pensamiento gramsciano, el sentido común no es considerado peyorativamente, o como algo desecharable y/o indeseable; por el contrario, en este trabajo se considera que concentra la cultura de los pueblos, las ideas dominantes y las hegemónicas en un entramado contradictorio que exige análisis. A éste sólo tienen acceso algunos sectores de la sociedad, y en eso reside la fuerza de su persistencia acrítica. Realizar un análisis crítico de lo que comúnmente se piensa “por costumbre”, no significa indefectiblemente un rechazo posterior, pero sí significa, siempre, tomar conciencia del origen social y político de esos pensamientos, de su relación con

la construcción social del conocimiento, y también, en la mayoría de los casos, de la diversidad de concepciones, muchas veces contradictorias entre sí, de las cuales provienen y que coexisten en nosotros. La forma en que habitualmente se piensan la educación, la economía y la política, guarda en su seno verdades parciales que no son, salvo para quienes se dedican a ello, objeto de análisis en aras de síntesis superadoras de las contradicciones. La propuesta no apunta a un ejercicio bizantino o a un devaneo intelectual, sino a contribuir en el trabajo de transformar nuestras conciencias en las praxis para no renunciar a teorizar y a pensar más allá del “horizonte de significación” ya logrado (Zemelman, 1992: 32-52). Es propósito también de este trabajo, contribuir a la reflexión acerca de la necesidad de humanizar la vida en sus múltiples expresiones materiales y culturales, en medio de la deshumanización arrolladora que trae en su seno el polifacético sistema capitalista en el que vivimos.

Se expondrán entonces, en este apartado, las convicciones triunfantes respecto a los conceptos mencionados y algunas interpretaciones que intentan dar cuenta de las razones de su hegemonía (Gramsci, 1986: 16-17).

Educación

Respecto a la *educación*, es común considerarla desvinculada de los fenómenos políticos, económicos y sociales más amplios, exceptuando una relación educación-trabajo en sentido restringido y para algunos sectores de la sociedad: los más pobres.

Esta perspectiva del des-vínculo entre política y educación se originó —para la escuela moderna— durante el proceso de normalización (Davini, 1997: 21-41) que en Uruguay inicia con la reforma vareliana (Bralich, 1989; Rodríguez *et al.*, 1985; Rama, 1957; entre otros), cuando en 1877 se implementó un sistema de escuelas primarias públicas, gratuitas y laicas, al tiempo que se abrían centros de formación

³ Contreras, 1994; Cullen, 2000; Mészáros, 2008; Sanjurjo, 2002; Rivero, 2007, entre otros.

para maestros. Como emergente de una época, y con la dirección cultural de sectores de clase⁴ media y alta que proponían el olvido de las guerras civiles que caracterizaron el surgimiento de la nación, se instaura un imaginario colectivo que separa en forma tajante la educación de la política, entendiendo a esta última en el sentido restringido de pertenencia y accionar dentro de un partido político.

Como consecuencia, y en términos generales, la vida cotidiana en las instituciones educativas parece definirse y configurarse durante el siglo XX en forma ajena a lo que sucedía en el país y en el mundo, y más si tenía que ver con política y/o con economía.⁵ Esto explica, entonces, que desde el sentido común se siguiera sosteniendo que la educación no tenía nada que ver con la política o la economía, ya que era parte de la ideología triunfante desde la consolidación de las repúblicas burguesas en el siglo XIX con su aliada natural: la escuela. También era parte de esta ideología entender la educación para el trabajo en un sentido estrictamente instrumental, ya que para formar la mano de obra necesaria luego de la revolución industrial, y para civilizar a los bárbaros, fue que se abrieron las escuelas públicas. Algunos filósofos son muy explícitos en términos de qué contenidos enseñar a los trabajadores, como H. Spencer, quien sostenía su inmediata utilidad en bien de una sociedad, considerada como un organismo vivo en la que sobreviven los más capaces (Dussel, 2003: 63). Hoy son muchos los que siguen sosteniendo posturas similares, con el argumento de promover el desarrollo de los países, fundamentalmente los más pobres.

Ensayar una hermenéutica de estos fenómenos permite comenzar, por lo menos, el intento de trascenderlos. Parece sencillo comprender que —como se precisara en párrafos anteriores— desde el proyecto de las

burguesías triunfantes la escuela, cerrada para disciplinar e instruir (que no educar) a los ciudadanos, fuera coherente en sus funciones. Ahora bien, el solo hecho de instalar la pregunta de las causas que formatearon de tal manera los conceptos de educación, escuela y contenido escolar, ofrecen por lo menos la posibilidad de iniciar una construcción inacabada de prácticas que ofrezcan nuevas dimensiones a esos mismos conceptos y dinamizan dialógicamente, al mismo tiempo, las prácticas educativas.

Muchos fueron los educadores que en el siglo XX y en todo el mundo comenzaron la tarea de “sacudir” la escuela emergente del proyecto burgués, para explorar sus potencialidades ilimitadas en articulación con procesos educativos sociales amplios. Para el caso de Uruguay, una generación de maestros buscó sin descanso, a lo largo de dos décadas (Demarchi y Richero, 1999), más y mejor escuela, más y mejor educación, más y mejor participación socio-política-económica de toda la comunidad de pertenencia de la escuela. No reniegan de la escuela, la recrean, así como también la formación docente. El maestro Julio Castro fue protagonista indiscutido de ese movimiento pedagógico nacional, además de su extensa labor educadora en gran parte de Latinoamérica.

Fue uno de los “desaparecidos” durante la última dictadura militar uruguaya, y sus restos fueron recientemente hallados con evidencias de tortura y posterior ejecución. Este lamentable suceso, la espera de su hallazgo y al mismo tiempo el sufrimiento que generó en el país, ayuda a entender una vez más que la educación siempre es un lugar de lucha y resistencia, que no resuelve todo pero realiza la tarea no menor de forjar conciencias, momento insoslayable en todo proceso que se considere educativo, y en toda sociedad que luche por la

⁴ Se utiliza en el sentido marxista de niveles de participación respecto de los medios de producción, en la misma estructura productiva, y en la distribución de la riqueza en una determinada sociedad y época.

⁵ Excepciones a esto constituyen algunas escuelas pertenecientes al movimiento escolanovista mundial, cuyos enfoques no se universalizaron ni pudieron continuar por falta de financiamiento (Castro, 1966; Del Pozo, 2002).

humanización. Eso tiene costos, en gobiernos autoritarios al límite de la conservación de la vida; en los otros no tanto, pero existen.

Pedagogía

Respecto a la *Pedagogía*, se le considera, en el mejor de los casos, una disciplina que contribuyó a pensar la formación docente, pero con la cual la tarea docente en la escuela primaria y media no tiene ya relación, y menos todavía con la educación superior. Muchas veces, incluso, se le recuerda como un conjunto de teorías utópicas (en especial las correspondientes a la pedagogía nueva, o a la pedagogía crítica) que no tienen relación alguna con “la realidad” de la enseñanza. Es frecuente escuchar a los estudiantes que comienzan sus prácticas relatar año tras año, cómo algunos de los docentes adscriptores comentan que en los centros de enseñanza encontrarán “la realidad”, y que las teorías se quedan en los centros de formación docente. Un supuesto es que no hay teoría detrás de lo que se hace o se deja de hacer en una escuela primaria o media, o en cualquier nivel. Otro, que hay una sola teoría, y que “no sirve” para la práctica. Entendemos que es innecesario explicar el impacto que esto genera en muchos estudiantes, pero también cabe trabajar a fondo las razones de estos enfoques en los docentes; se trata de productos de la misma ideología que se manifiesta a toda voz a través de los medios masivos de comunicación, que insisten en la idea de que el desarrollo de un país depende de la educación, y que para garantizar que cumpla esa función es necesario realizar evaluaciones masivas y medirnos en un *ranking* mundial que permita “ver” cuán lejos o cerca estamos del desarrollo. Se apunta a la inmediatez de los impactos: a tal pregunta tal respuesta en el salón de clases; a tales contenidos, tales brazos trabajadores en la sociedad. Pensar no es necesario, excepto en términos de lo que hay que saber hacer. Pero esto no es para todos. La histórica división entre trabajo intelectual y manual recupera espacios incluyendo dimensiones diversas de acuerdo a

las modificaciones de lo que se necesita para trabajar hoy en un país dependiente como Uruguay. El núcleo ideológico es el mismo, cambian las formas.

La *Pedagogía* así entendida es heredera de tradiciones de pensamiento y acción (Davini, 1997: 19-41), que legitiman el *statu quo* en aras de ese mismo proyecto pedagógico que da coherencia al político-social que está en su base. Otra vez, interrogar este fenómeno ofrece posibilidades de recrear el campo de la pedagogía, tarea que se viene realizando trabajosamente desde las primeras décadas del siglo XX hasta hoy con suerte diversa. En una reflexión reciente, Pérez de Lara (2009: 45-77) se pregunta:

Pero ¿quién es el Otro de la *Pedagogía*? El Otro de la *Pedagogía* para mí es aquel o aquella... que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema... Antes al contrario, la *Pedagogía* ha respondido ante esas presencias diferentes haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada...

En otro orden, De Alba (1996: 19-52) propone pensar la significativa variedad respecto a las denominaciones de este campo de estudio, además del tradicional de pedagogía: teorías educativas, ciencia de la educación, ciencias de la educación, entre otros. Plantea que las mismas responden a diferentes perspectivas, en primer lugar, respecto a las relaciones teoría-práctica, y en segundo lugar, a las concepciones de conocimiento y ciencia que están en su base. Se considera que la aproximación a estos debates durante la formación docente es imprescindible para la comprensión de las formas en que se han dado, tanto la educación como las teorías que pretenden dar cuenta de ella.

Neoliberalismo

Por su parte, el *neoliberalismo* es considerado un tema de los economistas, y en el mejor de los casos, de los políticos que se desempeñan como tales en cargos de gobierno o en partidos políticos. Tanto los docentes en particular como los ciudadanos en general, consideran que no tienen una idea clara de lo que es, ni de lo que aportaría lo que tuvieran para decir acerca de ello. En otro orden, se considera en términos generales como un fenómeno reciente e infranqueable, es decir, algo así como el destino final del mundo: funcionar dentro de un sistema capitalista en el que se siguen los avatares del mercado de las grandes potencias, sin otras posibilidades, sobre todo económicas, pero también políticas.

Existen razones similares a las ensayadas respecto a la educación, que llevan a pensar que hay especialistas que entienden de esos temas al tiempo que rebasan la capacidad de análisis del ciudadano común. Sin participar de la idea de que todo el mundo sabe todo, y sin menospreciar por otro lado el avance que supone la dedicación al estudio de un área de la vida humana, a través de una o más disciplinas, se considera que el conocimiento es un proceso social que llega de diversas formas, a todos, y no exclusivamente desde el sistema educativo. Es más, el aprendizaje más poderoso ocurre en las prácticas económicas, políticas, cívicas y culturales en general, de nuestra vida cotidiana:

Vivimos en un orden social en el cual los mínimos requisitos para la satisfacción humana le son negados insensiblemente a la amplia mayoría de la humanidad, mientras que los índices de desperdicio asumieron proporciones escandalosas, en sintonía con la transformación de la reivindicada *destrucción productiva*⁶ del capitalismo en el pasado, en la realidad hoy predominante de la *producción destructiva*... Lo que está en juego aquí no es simplemente la *deficiencia*

contingente de los recursos económicos disponibles, que tarde o temprano será superada... sino la inevitable *deficiencia estructural* de un sistema que opera a través de sus *círculos viciosos de desperdicio y escasez*. Es imposible romper ese círculo vicioso sin una intervención efectiva de la educación, que sea capaz, simultáneamente, de establecer prioridades y de definir las *necesidades reales* mediante la plena y libre deliberación de los individuos involucrados (Mészáros, 2008: 68-69).

Lo que interesa plantear respecto a este tema es, en primer lugar, que lo vivido tiene la fuerza de la experiencia en el sentido que lo plantea Larrosa (2009: 13-44). Se trata de lo que “nos pasa”, de nuestras condiciones materiales de existencia. ¿No podemos dar cuenta de ellas? ¿O estamos acostumbrados a que no se espere que el ciudadano común dé cuenta de ello? En segundo lugar, interesa sostener que las instituciones educativas no pueden estar ajenas a estos fenómenos si se consideran educativas.

Gentili (2011: 103-111) plantea con claridad que la educación de los trabajadores nunca fue una meta de los gobiernos latinoamericanos. También destaca que los pobres se hicieron lugar a empujones en instituciones que no tenían previsto su acceso. En otro orden sostiene el autor que las “falsas promesas” de movilidad social para los más pobres a través de la educación han caído en descrédito, el cual se manifiesta, en parte, a través del alarmante alejamiento de los adolescentes y jóvenes de las instituciones educativas, en casi todos los países de Latinoamérica. Para el caso de Uruguay, un escaso 30 por ciento culmina la educación media. En general, las investigaciones remiten a la pérdida de esperanza, por parte de los jóvenes, en el poder de la educación para acceder a una vida mejor. Coexiste esta desesperanza con intentos reiterados de volver a estudiar luego de haber abandonado la escolaridad media,

⁶ Subrayados del original.

“para ser alguien en la vida” (Rivero *et al*, 2012). Sin duda estos jóvenes intuyen, si es que no lo conceptualizan, las contradicciones de un sistema capitalista neoliberal que, al tiempo que pregonla la importancia del conocimiento, no tiene prevista una estructura laboral y productiva para aquellos que con enorme esfuerzo hacen todo lo posible por continuar estudiando hasta que la necesidad de trabajar los llama a puestos mal pagados y jornadas agotadoras. También los hay, que sencillamente se desilusionan por lo que ven en su entorno familiar, de amigos, de sus comunidades barriales de origen. Esto es experiencia viva del sistema que “viven”. La posibilidad de conceptualizar la ofrece la educación a lo largo y ancho de toda la sociedad, pero existe una responsabilidad ineludible de las instituciones educativas en este sentido, a la que ya se hizo referencia.

Globalización

La *globalización* es entendida de dos formas opuestas: desde un enfoque optimista se la percibe como un fenómeno que permite “estar todos en comunicación”, puesto que brinda infinitas oportunidades de estar informados e incluso de acceder “al conocimiento” en cualquier momento y en cualquier lugar. Esto supone una concepción de conocimiento que se asimila a “estar informado”, cuestiones ambas que ofrecen interesantes dimensiones de análisis desmitificadoras. En un análisis sobre los conceptos y la relación entre experiencia y alteridad, Larrosa (2009) plantea el problema de la tradicional separación del sujeto cognosciente respecto de lo que escucha o lee y, por lo mismo, a la imposibilidad, en ese caso, de la experiencia de transformación de la subjetividad, por “lo otro”, lo que viene y “me alcanza”. Estar informado no es conocer. El proceso de conocimiento requiere, en primer lugar, de mediaciones pedagógicas que ayuden a pensar; en segundo lugar, son sostenidas en el tiempo, no se caracterizan por el “bombardeo” sino por el tiempo para la reflexión y la producción personal y grupal:

Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio... Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores... Sabemos muchas cosas pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos (Larrosa, 2009: 13-44).

El fenómeno de la globalización también suele percibirse por algunos como una amenaza a la identidad que se escapa de las manos, junto con el rumbo de la vida, de la economía del país y del mundo, para decirlo en grandes líneas. En estrecha relación también con la comunicación de masas, es considerado como un fenómeno invasivo. Se caracteriza por la imposición de modelos culturales: de consumo, de participación política, de desarrollo, etc. Desde esta perspectiva que se podría caracterizar como pesimista respecto de la anterior, también se sostiene que el fenómeno de la globalización es parte de, o tiene estrecha relación, con el neoliberalismo.

Este trabajo propone un punto de vista que supera la dicotomía y asume las contradicciones. Si bien es real que la comunicación se ha visto multiplicada sideralmente a través de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y que las posibilidades de estar en contacto con lugares geográficamente muy lejanos en términos afectivos y conceptuales es real, también lo es la brecha cultural que promueve auténticos procesos de aprendizaje en unos, al tiempo que alienación en otros. Esa es, a nuestro parecer, la lógica de un sistema que entretiene a unos mientras forma a otros para direccionar mejor el proyecto dominante.

Interesa ofrecer herramientas conceptuales para ensayar una construcción conceptual de la educación que no la retraija a su mínima expresión, o mejor, a no ser y transformarse

en disciplinamiento e instrucción mínima para los más pobres. También es propósito de este trabajo ofrecer dimensiones de análisis que permitan comprender las razones por las cuales de alguna manera el ciudadano común, por un lado, desestima sus propias concepciones por ser esencialmente intuitivas y nutrirse de la vida cotidiana y la cotidianidad (Pichon Rivière, 1985: 9-17), y por otro se abstrae de participar de procesos de acción y reflexión respecto de la política y la economía que afectan las mismas vidas cotidianas:

En la medida en que la realidad social e histórica se muestra y oculta a la vez en lo cotidiano, que un sistema social de representaciones “da cuenta” de la vida cotidiana justificándola, mostrándola a la vez como lo banal, lo autoevidente, lo natural, lo real por excelencia, la vida cotidiana reclama una crítica, es decir, una indagación que arribe al conocimiento objetivo de las leyes que rigen su desarrollo (Pichon Rivière, 1985: 14).

En suma, se pretende contribuir e invitar a la participación, para lo cual se profundizará en algunas relaciones, a nuestro criterio no evidentes, entre los conceptos mencionados.

DE-CONSTRUIR CONCEPCIONES, PENSAR MÁS, TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS

Educación y Pedagogía

La educación es una práctica social que comienza con nuestra vida y culmina con ella. Supone procesos de endoculturación, reproducción y producción de cultura (Degl'Innocenti, 2002: 1). Algunos autores, al igual que la recientemente citada, si bien enfatizan su carácter reproductor de lo existente como parte de un proyecto burgués, reconocen también su potencial liberador y crítico (Davini, 1997: 71-79; Delval, 1999: 3; Mészáros, 2008: 75-116, entre muchos otros), así como su función de ser la gran plataforma cultural desde la cual los pueblos pueden transitar

desde explicaciones mágicas y/o ingenuas de los sucesos del mundo, hacia praxis liberadoras de las condiciones de opresión en las que viven las grandes mayorías (Freire, 2000: 31-67; Saviani, 1988: 61-86). Se entiende praxis en el sentido freiriano de acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2000: 99, 118). Desde esta perspectiva las relaciones pedagógicas son dialécticas, ya que suponen la superación de las contradicciones teóricas y prácticas de educadores y educandos, las cuales son emergentes de la vida en el contexto de sociedades de clases.

Desde enfoques opuestos, la educación supone un maestro que sabe y “da” a las nuevas generaciones las normas, valores y conocimientos que necesitan para integrarse a la sociedad según la condición de origen y el medio al que cada cual está destinado (Durkheim, 1976: 55-98). El papel educador por excelencia le es atribuido a la escuela (en sentido genérico) y los indicadores más importantes del nivel de educación alcanzado es la calificación primera, y la certificación después. Se considera que es éste el enfoque dominante en educación, o por lo menos hegemónico, más allá de que se conozcan algunos de los innumerables procesos de conceptualización alternativos al citado. Este functionalismo respecto al *statu quo* es el predominante en las instituciones educativas.

En este último caso se trata de concepciones que están arraigadas en el sentido común tal y como se explicitara al inicio: la educación entendida en un tramo, el de la escuela; el saber entendido como verdad acabada que “es tenido” por docentes que “se lo dan” a los estudiantes. Respecto al saber enseñar, la idea es que éste se encuentra en las disciplinas que a su vez están en los programas, los cuales son considerados neutrales. Si bien se construye aquí una caricatura, no está tan lejos de las prácticas como podría pensarse, aunque lo esté de las teorías. La docencia practicada como un acto de “dar” el conocimiento “verdadero” y a-político que exige “la” sociedad, es

una realidad tangible en los centros educativos. No habría nada que decidir en términos de contenidos, pues las decisiones ya están tomadas por los que saben de ello; en todo caso queda un espacio de reordenamiento del programa de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, y en muchos casos ni eso. La vida cotidiana, con su desbordante riqueza de contenidos sociales, económicos, políticos y morales, pareciera transcurrir en paralelo a las instituciones educativas aún hoy. Lo máximo que puede verse es el intento de *interpretar*, sobre todo, fenómenos científico-técnicos coyunturales, pero no se abordan los procesos económico-políticos que están en su base. El trabajo y el arte, como producciones de vida y de cultura, permanecen mayoritariamente al margen. En este contexto la educación queda reducida a un proceso constante de reproducción de ideología.

Si bien desde la pedagogía crítica no se desconoce el valor del legado cultural al que todos tienen derecho, como se expresaba antes, el mismo no se entrega como un mandato, primero porque no puede "entregarse", y segundo porque se reelabora críticamente en procesos de aprendizaje complejos y sostenidos en el tiempo. La complejidad remite a la posibilidad de ensayar interpretaciones, a poner en duda, a conocer distintas perspectivas teóricas respecto a un mismo fenómeno, a debatir decisiones de todo orden, a transformar. También remite a procesos no lineales de apropiación. La idea de continuidad refiere a la capacidad siempre en proyecto de conocer más y mejor, independientemente de la edad y de la inserción social.

La *Pedagogía* puede entenderse, en un sentido conservador, como el conjunto de teorías que indica cómo educar y a quiénes. También como normalización y disciplinamiento (Davini, 1997: 21-27; Rivero, 2011: 155-170) para

integrar a los ignorantes. Contrariamente, desde perspectivas críticas se concibe a la Pedagogía como una praxis liberadora, que supone trabajar las contradicciones de la práctica en teorizaciones superadoras de sí mismas y de las prácticas que analiza e interpreta. Las relaciones pedagógicas trascienden la institución escuela, atravesando la sociedad siempre entre polos antagónicos: gobernantes y gobernados, oprimidos y opresores, maestros y alumnos, padres e hijos, adultos y jóvenes, etc. Estas relaciones suponen superaciones dialécticas permanentes desde la heteronomía de los más débiles —por las relaciones de poder que le son inherentes— a la autonomía intelectual y moral (De Tezanos, 1982: 313-334; Dussel, 1980: 89-106).

Esta última concepción de relación pedagógica ha sido ensayada con más o menos éxito en numerosas experiencias educativas en todo el mundo, pero sin posibilidades de materialización a largo plazo en el ámbito público, es decir, para los hijos de los trabajadores.⁷ Para este trabajo en particular interesa rescatar la experiencia de los foros sociales mundiales, como ejemplo contemporáneo y significativo de educación y pedagogía críticas, y con un tipo de resolución inédita. No todos los autores coinciden en su impacto transformador de las condiciones de desigualdad y explotación de millones de personas en el mundo, pero sí en su poderoso papel educativo sin precedentes en la modalidad.

A partir del año 2001, comenzó un movimiento de sociedades civiles del mundo conocido como Foro Social Mundial (FSM), que continúa hasta la fecha. El primero, que tuvo lugar en Porto Alegre, Brasil, culminó con una Carta de Principios en la cual se caracteriza el fenómeno como abierto, plural, sin dirigentes ni dirigidos, en lucha contra el neoliberalismo entendido como capitalismo salvaje y contra

⁷ Ejemplos de este estilo de pedagogía son: la experiencia de Anton S. Makarenko en Rusia, la de S. Niell en Summerhill, la escuela Blat de Ibiza, entre otras, y con diferencias importantes entre ellas. Pueden verse detalles de estas experiencias en numerosas historias de la Pedagogía, especialmente en los escritos de los protagonistas (caso de Makarenko y Niell). Para el caso de Uruguay son también numerosos los intentos de enfoques pedagógicos críticos como el de Miguel Soler, Julio Castro y Jesualdo Sosa.

la globalización deshumanizante.⁸ Se propone una forma diferente de participación ciudadana, sin fronteras, desde la toma de conciencia del límite que mostraron los enfrentamientos armados en la búsqueda de sociedades más justas y las democracias representativas dejadas a la deriva sin el norte necesario de la participación permanente de los ciudadanos. Los temas que se debaten son los que afectan a la humanidad toda: discriminación, exclusión, pobreza, contaminación, entre otras muchas.⁹ La apuesta es a la participación en todos los ámbitos de nuestra vida:

En la propuesta horizontalizante del FSM está subyacente que el camino no vendrá automáticamente con la conquista del poder, y mucho menos solamente con la conquista del poder político... Esta toma puede llegar a ser necesaria. Pero el cambio efectivo y duradero depende, de hecho... de una acción transformadora que venga de abajo hacia arriba y de dentro hacia afuera, con nuevas prácticas solidarias más respetuosas de la naturaleza y del propio ser humano, en todos los niveles y tipos de acción, que hagan surgir, en el tejido mismo del mundo actual, más y más elementos del mundo nuevo soñado (Whitaker, 2004).

Dicho esto, cabe preguntarse si estos temas no tienen ninguna relación con la tarea de educar y cuál sería el sentido de seguir enseñando contenidos que no se utilizan para pensar y cambiar el mundo en la medida de lo posible, sino sólo para repetir y dar cuenta de unos contenidos determinados. En los foros se debate acerca de la *toma del espacio público* para construir opinión acerca de aquellos temas que parecen no incumbir a la gente común y corriente, y que sin embargo afectan todas las vidas en forma permanente, y en general, no precisamente para beneficiarlas.

Es necesario pensar —aunque parezca obvio— que las instituciones educativas son también espacios públicos, y que, sin desconocer la importancia de los fenómenos de organización social contra-hegemónicos en sentido amplio, ofrecen también sus espacios de trabajo contra la alienación. En los foros sociales se discuten fenómenos como la contaminación del planeta a través de los medios que “elegimos” para producir la pobreza y la exclusión de millones de niños y adolescentes en todas partes del mundo; el analfabetismo creciente en un siglo que se suponía tendría solucionado el acceso a la educación de niños y jóvenes y, obviamente ya, su permanencia y egreso; el problema del empleo y el paro, que afecta tanto a los países ricos como a los pobres; entonces, ¿no incumbe esto a la formación de los profesores y a la educación de adolescentes y jóvenes?

Estos graves problemas de la humanidad se dan en contextos geográficos e históricos precisos y cada vez en más zonas del mundo, desarrollado y subdesarrollado, de ahí que la Geografía, la Historia, la Sociología, la Economía, la Biología, el Derecho, etc., como disciplinas y como asignaturas, tienen estrecha relación con ellos. En forma más precisa, no sólo ayudan a la contextualización y explicación de estos fenómenos, sino a comprender sus dimensiones de análisis y a interpretarlos críticamente. Esto va muy ligado con definiciones científicas y tecnológicas precisas respecto de lo que se elige financiar para la investigación (y quiénes pueden elegir) y producir, y por lo tanto con concepciones y enfoques muy precisos acerca de ciencia, tecnología y humanidad. Dicho en otros términos, las definiciones mencionadas atraviesan las decisiones políticas y económicas que se adoptan para materializar determinadas prácticas de investigación y producción en el mundo desarrollado y subdesarrollado. Por

8 Se precisarán estos conceptos en profundidad.

9 Para información más detallada del FSM puede consultarse la página: <http://alainet.org/active/1239&lang=es> (consulta: 14 de febrero de 2008).

aquí surgen vínculos innumerable con todas las disciplinas conocidas.

Si se entiende que educar a las nuevas generaciones hoy, es *solamente* transmitir determinados contenidos de la disciplina en la cual el profesor es formado, y que el aprendizaje estará dado por la mayor o menor capacidad de reproducir los mismos, entonces sí parece claro que los temas sociales, políticos y económicos que se mencionaban no tienen ninguna relación con la tarea docente.

Es frecuente en el discurso sostener que esa no es la concepción desde la cual se educa, y es muy probable que sea así; la cuestión que parece fundamental es avanzar en la problematización de las prácticas:

...existen diversas filosofías o concepciones del mundo, y siempre se hace una elección entre ellas. ¿Cómo se produce esta elección? ¿Es un hecho puramente intelectual o más complejo? ¿Y no ocurre a menudo que entre el hecho intelectual y la norma de conducta exista contradicción? ¿Cuál será entonces la verdadera concepción del mundo: la afirmada lógicamente como hecho intelectual, o la que resulta de la real actividad de cada cual, que se haya implícita en su obrar? Este contraste entre el pensar y el obrar... no se debe siempre a la mala fe (Gramsci, 1986: 10).

La propuesta del filósofo mantiene plena vigencia. Entiende que todo ser humano piensa y tiene una concepción del mundo más allá de su ámbito de inserción laboral y social. Pero además, rescata el “sentido común” como el conjunto de ideas que se hereda sin reflexión analítica y que impregna las prácticas, al tiempo que guarda en su seno el “buen sentido que merece ser desarrollado y convertido en cosa unitaria y coherente” (Gramsci, 1986: 12). En otros términos, el sentido común, lejos de constituirse en algo desechar por erróneo, es un poderoso aliado a la hora de educar. Es desde el sentido común

precisamente que comienza la tarea educadora; constituye el material por excelencia sobre el cual se ejercerá la capacidad de problematizar, de investigar, y de dar coherencia a una serie de ideas y acciones tomadas como verdaderas y legítimas, con base en la costumbre y la herencia acrítica de prácticas y formas de pensar el mundo. Se considera que renunciar a este trabajo pedagógico implica, sin más, la renuncia a la educación en su sentido pleno. Se lograrían, en el mejor de los casos, altos niveles de reproducción de lo existente y la victoria del saber sobre el pensar (Zemelman, 1992: 9-12), que se parece mucho al adoctrinamiento y que supone una renuncia a la enorme capacidad creativa de los seres humanos. Un problema grave es que esa renuncia casi siempre es involuntaria y responde a las formas en que se ha construido la subjetividad en la vida cotidiana (Pichon Riviére, 1985: 14).

NEOLIBERALISMO Y GLOBALIZACIÓN

Respecto a estos conceptos no hay consenso. Se los trabajará desde perspectivas que si bien muestran coincidencias, también divergen en algunos aspectos que se considera interesante pensar.

El neoliberalismo surge como ideología a fines de la década de los años cuarenta y principios de los cincuenta, en claro enfrentamiento a las políticas proteccionistas de Estado. Pasada la llamada *Edad de oro del capitalismo* (1950-1960) existían pocas alternativas de entrada para las ideas neoliberales, pero el final de la Guerra Fría cambió las decisiones y las prácticas:

Por primera vez en la historia, el capitalismo se proclama a sí mismo como tal, en una ideología que anuncia la llegada a un punto final en el desarrollo social, con la construcción de un orden ideal basado en el libre mercado, más allá del cual no se puede imaginar ninguna mejora sustancial (Anderson, 2006: 387).

Este autor explica que, pasada la indiferencia inicial a un grupo minoritario internacional (La Sociedad de Mont Pelerin), el cual defendía estas ideas y era liderada por Friederic Von Hayek, con la crisis de los setenta y posterior recesión comienzan a adoptarse medidas de corte neoliberal: recorte de impuestos directos, desregulación de mercados laborales y financieros, debilitamiento de sindicatos, privatización de servicios públicos, entre otros (Anderson, 2006: 387). Este grupo de entusiastas defensores del retroceso del Estado benefactor responsabiliza a los sindicatos, al movimiento obrero y a los gastos del Estado, de la recesión, la baja tasa de crecimiento y la elevada inflación.

En el análisis de Anderson se destaca que, si bien comienza la gravitación ideológica neoliberal con la llegada al poder de la derecha británica y estadounidense en los ochenta, su impacto pasa de la dominación a la hegemonía tanto en gobiernos de derecha como de centro-izquierda:

La hegemonía neoliberal prescribe un programa específico de innovaciones, que puede variar significativamente de una sociedad a otra, según los límites de lo que se entiende como posible en cada una de ellas. La mejor medida de su dominio e influencia general es la conformidad de todos los gobiernos del Norte, independientemente de su color político nominal, con los imperativos del bloqueo militar, que incluyen la ocupación e intervención en Medio Oriente o los Balcanes... (Anderson, 2006: 390).

El tránsito de la dominación a la hegemonía tuvo, según este autor, una enorme ayuda del colapso soviético en términos de utopía irrealizable, pero fue hacia la década de los noventa que se impone sin necesidad de estar la derecha en el poder, ya que fueron gobiernos de centro-izquierda los que materializaron sus ideas (Anderson, 2006: 388). La caída

soviética aporta en términos de una reconfiguración del enfrentamiento que caracteriza a “la guerra fría”: capitalismo o socialismo. Ahora parece más sencilla y convincente una ideología que se postula como defensora de la democracia contra los totalitarismos, y que presenta como necesario el intervencionismo militar con la anuencia de la ONU.¹⁰

Puede decirse que se produjo un proceso de convencimiento de que éste era el orden final del mundo. Boron (2007) lo describe de la siguiente manera:

La creación de un “sentido común” neoliberal, de una nueva sensibilidad y de una nueva mentalidad han penetrado muy profundamente en el suelo de las creencias populares. Como sabemos, esto no ha sido obra del azar sino el resultado de un proyecto tendiente a “manufacturar un consenso”, para utilizar la feliz expresión de Noam Chomsky, y para lo cual se han destinado recursos multimillonarios y toda la tecnología mass-mediática de nuestro tiempo a los efectos de producir un duradero lavado de cerebro que permita la aplicación aceptada de las políticas promovidas por el capitalismo (Boron, 2007: 2).

En este sentido, el autor considera que la victoria cultural más valiosa del neoliberalismo está justamente en su capacidad de “convencer a amplísimos sectores de las sociedades capitalistas —y a la casi totalidad de sus élites políticas— de que no existe otra alternativa” (Boron, 2007: 2).

En la misma perspectiva de análisis que se utilizara para comprender las concepciones más comunes respecto de la educación y la Pedagogía, estas reflexiones ayudan a comprender el origen de la resignación que se explica en un apartado anterior. Hay razones más profundas de lo que parece y más lejanas a la lisa y llana ignorancia, para que el común de la gente piense al neoliberalismo como el

10 Para una descripción detallada de estos procesos puede leerse Boron *et al.* (2006) (comp.).

único camino; se trata de un proceso de convencimiento ideológico que no pasa necesariamente por la conciencia crítica de lo que se está pensando o del origen de esos pensamientos. Se impone con la fuerza de lo obvio, que por definición, no se interroga. Vivir la retracción del Estado, la precarización laboral, la debilidad de los sindicatos, la extranjerización de la tierra, entre tantos males actuales, constituyen experiencias cotidianas que no necesariamente son interpretadas como resultado de decisiones situadas. Son más bien vividas con resignación.

También es interesante recordar una asociación que se realiza habitualmente, desde el sentido común, entre neoliberalismo y globalización. Explorando el tema se encuentra con que es ésta la perspectiva de muchos autores, quienes consideran estos fenómenos como las dos caras de una misma moneda:

Al finalizar el siglo XX enfrentamos la simbiosis del neoliberalismo y de la globalización. Esta integración no es historia nueva: el liberalismo de mercado del siglo XIX se desarrolló sobre las fuerzas motrices de la revolución industrial. El neoliberalismo de fines del siglo XX se afianza en simbiosis con la impetuosa revolución tecnológica, que Franz Hinkelammert describe como “el huracán de la globalización” (Ibisate, 1998:1).

Según J. Shumpeter (Ibisate 1998: 2) esta simbiosis gesta una “cultura de la exclusión”, la cual supone una muerte lenta para gran parte de la humanidad. El mismo autor retoma conceptos de Hinkelammert para definir al neoliberalismo como una concepción radical del capitalismo que absolutiza el mercado convirtiéndolo en medio, método y fin de todo comportamiento racional: todo queda subordinado a él, personas, sociedades, vidas.

Más adelante, G. Soros retoma cinco tipos de deficiencias del capitalismo global (Ibisate, 1998: 9-10), que se presentan resumidas a continuación:

1. Sus beneficios están desigualmente distribuidos y el capital se posiciona mejor que el trabajo, así como el capital financiero, mejor que el industrial.
2. Los mercados financieros son inestables por naturaleza y nuestra comprensión teórica de los mismos es defectuosa.
3. La inestabilidad abarca a los competidores, quienes no se contentan con mantener la competencia sino que buscan predominar a cualquier costo.
4. Tradicionalmente la concentración indebida de poder y la estabilidad estuvo en manos del Estado, pero su capacidad actual se ha visto gravemente afectada porque el capital financiero puede escapar a la fiscalización mucho más fácilmente que el trabajo.
5. Los mercados reducen todo, incluidos los seres humanos (mano de obra) y naturaleza (tierra) a mercancía, pero la sociedad necesita instituciones que sirvan a fines sociales (libertad política, justicia social) las cuales existen en países concretos, pero no en la sociedad global.

Si “la sociedad global se ha quedado retrizada respecto de la economía global”, como sugiere este autor, cabe preguntarse si no es en el trabajo de concientización de este desfase donde juega un papel vital la educación en todos sus ámbitos. Se entiende muy estrecha la relación entre estos fenómenos y la educación en la conciencia crítica, el papel de la ciencia, del conocimiento, de la tecnología, del uso racional de los recursos naturales, del cuidado del planeta y de la vida toda. En un trabajo más reciente, Hinkelammert (2006: 365-377) ofrece una descripción crítica de la historia de las globalizaciones que comienza con Copérnico; según este autor, sigue con la conquista europea, después con la disputa territorial ya que el planeta es redondo y no infinito, y contemporáneamente con una

experiencia de la redondez de la Tierra que el autor califica como dramática: la bomba atómica, el Informe del Club de Roma (1991) y el peligro de la acción humana para el planeta, la biotecnología:

El mercado y el laboratorio hacen abstracción de la globalidad de la vida humana para llevar a cabo su acción... su imagen de la Tierra es la de una planicie infinita en la cual se destruye una parte para pasar a otra, sin tener que enfrentar nunca un problema global. Es una imagen pre-ptolemaica. Sólo por eso pueden desarrollar una acción —sea científica, sea mercantil— que juzga al mundo bajo el único aspecto de su racionalidad medio-fin, entendiendo los medios y los fines como elementos parcializados de una acción por calcular. Se abstraen del hecho de que la realidad es condición de posibilidad de la vida humana (Hinkelammert, 2006: 370).

Interesa también incluir aquí algunas reflexiones que se posicionan con cierta diferencia de matiz frente a ambos fenómenos. Por ejemplo, Figueroa (2006: 2) plantea una distinción interesante:

...partimos de la distinción entre globalización y mundialización para desvincular los procesos globales de carácter económico y tecnológico, de las dinámicas culturales mundializadas, con dos fines básicos: el primero, afirmar que los procesos culturales no siguen las mismas dinámicas globalizantes de otros procesos, aunque sí se mundialicen, y que, por lo tanto, no se puede hablar de una identidad y una cultura globales. ...en el contexto en el que la globalización genera procesos de desequilibrio, marginación, desigualdad y exclusión, y en el que la mundialización provoca una mayor interconexión de individuos y pueblos, las políticas culturales surgen como una posibilidad real de que el Estado-nación pueda

crear, promover, orientar y gestionar estrategias que fortalezcan la dimensión cultural de la vida individual y colectiva que se desarrolla en su seno...

Por una parte parece darse aquí por descontado que la globalización y el neoliberalismo son la misma cosa. Por otro, se sostiene una esperanza cultural importante más allá de las injusticias sociales, económicas y políticas.

Si bien el punto de vista sostenido en este escrito no es tan optimista, se considera que estas posturas ayudan a redimensionar el papel de los sujetos y las organizaciones sociales en los procesos de humanización. De alguna manera se aparta de posiciones de resignación, si bien se considera importante conocer tanto las posibilidades como los límites, para nuestro tema, de la educación. Sí se considera interesante convocar a pensar una y otra vez el papel de la educación —en el sentido amplio que se anotara antes— como proceso de concientización al estilo propuesto en toda la obra de Paulo Freire, a través de políticas culturales que implican reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. Si bien esto implica ampliar la concepción de relación pedagógica a toda la sociedad, también debiera constituirse en un llamado al trabajo cotidiano de los educadores que estén interesados en formar para la ciudadanía y la participación, para el manejo de conocimientos más profundos del mundo en el que vivimos, la toma de conciencia temprana del papel de los medios masivos de comunicación en la arquitectura de nuestros deseos y necesidades cotidianas, la toma de distancia saludable respecto a la creación de necesidades superfluas que nos hacen menos libres, entre otras múltiples tareas.

La distinción antes mencionada entre globalización y mundialización puede analizarse desde dos perspectivas complementarias: en primer lugar interesa destacar lo que se anotara para el sentido común, respecto de una

perspectiva optimista y otra pesimista del fenómeno de la globalización; la primera alude a la comunicación y a la disponibilidad, por lo menos en teoría, de toda la información y el acceso al conocimiento; la segunda aborda más los aspectos referidos a la exclusión y la marginación ya trabajados.

Se destaca esto porque de acuerdo a la importancia que se dio en este escrito al sentido común, estas conceptualizaciones ayudan a ver los grados de certeza y contradicción que están en el fondo de las convicciones no especializadas, así como la necesidad de su explicitación, análisis en profundidad, y consecuente acceso a mayores niveles de conciencia crítica. También a no dar por sentado que toda producción realizada por estudiosos del tema esté exenta de contradicciones o lugares de relativa oscuridad conceptual.

En otro orden, algunos especialistas en estos temas, como la autora ya citada, llaman la atención respecto a sesgos poco abordados y que podrían constituirse en fortalezas para los pueblos. Por su parte, Meiksins Wood (2000) retoma en primer lugar el error de considerar a la globalización como un fenómeno nuevo, para luego adentrarse en los espacios de lucha de clases que ofrece la propia globalización:

...la globalización no es una nueva época, sino un proceso de largo plazo; no se trata de un nuevo tipo de capitalismo, sino de la lógica del capitalismo tal como éste ha sido desde el principio...

Vista desde la perspectiva de Marx, como un proceso de largo plazo, la globalización aparece como algo profundamente contradictorio, en la cual cada avance en la expansión del capitalismo ha traído consigo desde el principio nuevas inestabilidades y nuevas posibilidades de lucha (Meiksins Wood, 2000: 113).

Cuestiona algunas perspectivas que perciben el fenómeno de la globalización como

todopoderoso con su contracara de la resignación. Selecciona aspectos para caracterizarlo de manera que lo que se destaca no es su poder, sino sus flaquezas. Por ejemplo, para la autora es común sostener que con el avance de la globalización disminuye la competencia y se unifica la clase capitalista. En términos cotidianos, “los poderosos se unen”. Meiksins Wood plantea, por el contrario, que la esencia del capitalismo es la competencia, la cual:

...significa tratar siempre de mantener e incrementar la participación en el mercado, y una manera clásica de hacerlo es cooperar secretamente con los competidores, crear monopolios —como bien lo sabía ya Adam Smith— o dejar fuera a los rivales por la pura fuerza del tamaño y las economías de gran escala... la colaboración capitalista nunca ha sido incompatible con la competencia. De hecho, la interacción entre ambas es otra de esas contradicciones características del capitalismo. Aún la más avanzada colaboración transnacional convive mano a mano con la competencia más feroz (Meiksins Wood, 2000: 113-114).

Continúa sus reflexiones planteando el abanico de posibilidades que se abre para los trabajadores en su lucha por una vida mejor. Si hay menos unidad capitalista de la que se cree, si “sus fortalezas son también sus debilidades”, entonces existe un espacio para la lucha de clases que desmiente la idea —según la autora— de que la clase trabajadora está debilitada irremediablemente. Los inversores necesitan de la complicidad de los Estados para entrar en los países más pobres. Esto ofrece un lugar concreto de lucha en el ámbito nacional para los trabajadores que, a criterio de la autora, es más efectiva y concreta que abocarse a la organización de movimientos internacionales (Meiksins Wood, 2000: 114).

Particularmente interesante resulta este planteo porque vuelve a poner en lo nacional el eje de la lucha por la emancipación.

Se considera que articular esto con movimientos sociales más amplios de carácter internacional, sería un camino más efectivo. Por otra parte, para la educación, en el contexto de instituciones *ad hoc*, puede resultar inspirador el hecho de conocer más a fondo lo que se hace en otros niveles de participación social.

REFLEXIONES

Se sostiene en este trabajo que la educación es una práctica social en el contexto de otras prácticas sociales y que está indisolublemente ligada a ellas. Nada le es ajeno, y por lo tanto, nada nos es ajeno a los educadores tampoco. Nada de lo que parece no estar allí, en la institución o en el aula. Nuestros alumnos y nosotros mismos construimos la vida cotidiana desde los afectos y conocimientos, pero también desde la organización económica, política y social de la que formamos parte. Nuestros ingresos y nuestro lugar de trabajo y residencia —o la falta de todo ello— condicionan en gran medida el estilo de nuestras interacciones culturales: los libros que leemos, el tipo de espacios recreativos que buscamos o que nos ofrece el espacio en el que vivimos, el perfil de la tecnología a la que accedemos, así como las formas expresivas que conocemos (música, teatro, cine, etc.), y aquellas cuya existencia desconocemos, determinan nuestra subjetividad y la calidad de nuestras interacciones con el mundo. Nuestra mayor o menor cercanía económica y/o espacial a grandes centros de producción cultural condiciona en gran medida nuestras posibilidades de contactarnos con ciertas expresiones de la cultura nacional y mundial, más allá de Internet y a pesar de Internet; también nuestros niveles de participación político-social. Sencillamente no buscamos aquello que no sabemos que existe. Esto tiene estrecha relación con cómo nos educamos, en un sentido amplio y no estrictamente institucional, aunque de ninguna manera deben despreciarse los impactos de esta última modalidad. Por

eso se apela a pensarla. Sin duda vivimos en un mundo complejo pero también inteligible. La complejidad remite en cierta forma a una actitud antagónica a la soberbia intelectual y disciplinar que todo lo explica desde su estrecho recinto. La complejidad se desentraña en el encuentro de todas las voces.

La vida cotidiana se encuentra atravesada diariamente por múltiples decisiones que aún tomadas muy lejos de nosotros, impactan directamente en nuestras vidas. Al momento de encontrarnos estudiantes y docentes, llevamos con nosotros todas nuestras posibilidades y límites, culturales, económicos y políticos: aquella cultura a la que pudimos o no acceder; aquella familia con sus necesidades básicas resueltas o no; aquellas prácticas sociales vinculadas a las nuevas tecnologías que nos facilitan o dificultan el permanecer en clase o sostener la atención o el interés; aquellos niveles de participación que permiten o impiden mejorar nuestras vidas en el barrio, la comunidad más amplia, el país, etc., por nombrar algo de lo mucho que “llevamos” al aula como presencia o como ausencia, sin ser necesariamente conscientes de ello.

Educar entonces implica mucho más que la transmisión de contenidos, incluso de valores, si es que algo puede transmitirse (cuestión en la que no entraremos aquí, no por poco importante y mucho menos resuelto). Desde esta perspectiva, interesa dejar planteada la interrogante acerca de qué estamos pensando que sea educar en las prácticas cotidianas de formación docente así como en las de educación de niños y jóvenes. En todo caso lo que se ha buscado, lejos de pretender, conceptualmente, un consenso, es más que nada alentar el debate.

Para finalizar se proponen algunas consideraciones concretas: en primer lugar, se considera que educar supone para el educador, *ser un buen escucha* para lo que necesitan decir las nuevas generaciones y para explorar sus saberes (Dussel, 1980). Sería imposible, de otro modo, mediar pedagógicamente entre aquella

porción de cultura con la que queremos contactarlos y la suya propia. También sería imposible aprender a ser educador, y eso constituye un proceso inacabado; se puede disertar horas de cualquier tema sin que nadie participe de procesos educativos en esas instancias. En segundo lugar, educar hoy —más allá de lo que haya sido en otras épocas— supone *ofrecer un espacio de ensayo desafiante pero al mismo tiempo con capacidad de contención*, para aprender a vivir con más herramientas, tanto intelectuales como afectivas y sociales, en un mundo interesante y difícil, competitivo pero donde cabe aún la solidaridad, imperativo pero con intersticios que se pueden aprender a usar y ampliar para ser más felices y realizarnos como personas integrales. En

tercer lugar, educar es dialogar, es un acto de amor, de entrega, de valor, según lo plantean autores tan distantes en sus recorridos académicos y momentos de producción académica como Enrique Dussel, Paulo Freire, Walter Benjamin, por nombrar algunos. Ese diálogo es contextualizado. *No educamos fuera del tiempo y el espacio*, que ahora son tiempos y espacios ampliados, diversificados, por las nuevas y múltiples formas de comunicación que atraviesan nuestras vidas cotidianas. Por la misma razón, son espacios con un enorme poder: el de paralizar.

Contra la resignación, ya favor de prácticas de creciente concientización, es que dejamos este trabajo a disposición, como herramienta de trabajo y de su propia transformación.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Perry (2006), “Las ideas y la acción política en el cambio histórico”, en Atilio Boron, Javier Amadeo y Sabrina González (comps.), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, col. Campus Virtual, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis.pdf> (consulta: 20 marzo de 2011).
- BORON, Atilio (2007), “Sobre mercados y utopías”, *La Gente. Radio La Primerísima*, en: <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/inmigrantes/20207> (consulta: 15 de febrero de 2009).
- BORON, Atilio, Javier Amadeo y Sabrina González (comps.) (2006), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, col. Campus Virtual, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis.pdf> (consulta: 20 marzo de 2011).
- BRALICH, Jorge (1989), *Varela*, Montevideo, Ediciones del Nuevo Mundo.
- CASTRO, Julio (1966), *El banco fijo y la mesa colectiva*, Montevideo, Instituto Cooperativo de Educación Rural.
- CONTRERAS Domingo, José (1994), *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Ediciones Akal.
- CULLEN, Carlos (2000), *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- DAVINI, María Cristina (1997), *La formación docente en cuestión: política y Pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- DE ALBA, Alicia (coord.) (1996), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).
- DE TEZANOS, Araceli (1982), “Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía”, en Guillermo Hoyos (ed.), *El sujeto como objeto de las ciencias sociales*, Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), serie Teoría y Sociedad, núm. 8, pp. 315-334.
- DEGLI' INNOCENTI, Marta (2002), “Educación, escuela y Pedagogía” (mimeo), en: <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/index.html> (consulta: 15 de marzo de 2005).
- DEL POZO, María (2002), “El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos”, en Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauter y Florentino Sanz Fernández (coords.), *Historia de la educación (edad contemporánea)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 189-215.
- DELVAL, Juan (1999), *Los fines de la educación*, Madrid, Siglo XXI.
- DEMARCHI, Marta y Nidia Richero (1999), *La educación rural en Uruguay*, Montevideo, Universidad de la República-Asociación de Maestros del Uruguay.
- DURKHEIM, Emile (1976), *Educación y Sociología*, Bogotá, Editora Babel.
- DUSSEL, Enrique (1980), *La pedagógica latinoamericana*, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/pedagog/pedagog.html> (consulta: 13 de julio de 2011).

- DUSSEL, Inés (2003), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- FIGUEROA Díaz, María (2006), “Políticas culturales para el desarrollo de un contexto mundializado”, *Política y Cultura*, núm. 26, pp. 157-183.
- FREIRE, Paulo ([1970] 2000), *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- GENTILI, Pablo (2011), *Pedagogía de la igualdad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GRAMSCI, Antonio (1986), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, México, Juan Pablos.
- HINKELAMMERT, Franz (2006), “La globalidad de la Tierra y la estrategia de la globalización”, en Atilio Boron, Javier Amadeo y Sabrina González (comps.), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, col. Campus Virtual, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis.pdf> (consulta: 20 de marzo de 2011).
- IBISATE, J. (1998), “Neoliberalismo y globalización”, *Revista ECA*, núm. 600, en: <http://www.uca.edu.sv/publica/eca/600art1.html> (consulta: 3 de noviembre de 2009).
- LARROSA, Jorge y Carlos Skilar (comps.) (2009), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Homo Sapiens.
- MEIKSINS Wood, Ellen (2000), “Trabajo, clase y Estado en el capitalismo global”, *Rev. OSAL*, núm. 1, pp. 115-118, en: <http://sala.clacso.org.ar/gsdl/cgi-bin/library?e=d-000-00---0osal-00-0-0-0-prompt-10---4-----0-1l-1-es-50--20-preferences---00031-001-1-0windowsZz-1250-00&a=d&cl=CL2.1&d=HASH01f3e8-cade294f17f29dbc66.6.2> (consulta: 1 de diciembre de 2011).
- MÉSZÁROS, István (2008), *La educación más allá del capital*, Buenos Aires, Siglo XXI/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- PÉREZ de Lara, Nuria (2009), “Escuchar al otro dentro de sí”, en Carlos Skliar, Laura Duschatzky y Jorge Larrosa (2009), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 45-47.
- PICHON Rivière, Enrique (1985), *Psicología de la vida cotidiana*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- RAMA, Carlos M. (1957), *José Pedro Varela: sociólogo*, Montevideo, Medina.
- RIVERO, Raquel (2007), *Exploración de un vínculo: docente-conocimiento. ¿Hay tiempo para la filosofía?*, Tesis de Maestría, Concepción del Uruguay, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).
- RIVERO, Raquel (2011), “Lenguaje, política y pedagogía: los desafíos del tránsito desde la discriminación hacia la multiculturalidad”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 155-170.
- RIVERO, Raquel, Claudia Cabrera y Oscar Mañán (2012), *Sujetos, aprendizaje y ejercicio del derecho a la educación: los que regresan al Ciclo Básico del Liceo Nocturno de Florida*, Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública-Fondos Concursables-Formación Docente Investiga 2009.
- RODRÍGUEZ de Artucio, Elía, Ernesto Rodríguez, María Luisa Rampini, Carmen Tornaría y Alex Mazzei (1985), *El proceso educativo uruguayo. Dos enfoques*, Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.
- SANJURJO, Liliana Olga (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- SAVIANI, Dermeval (1988), *Escuela y democracia*, Montevideo, Monte Sexto.
- WHITAKER, Chico (2004), “Los foros sociales mundiales: red de esperanza que se expande por el mundo”, *Agenda Latinoamericana 2005*, Boletín núm. 127, OCASHA-Cristianos con el Sur, en: <http://www.ocasha-ccs.org/Boletin/articul118.htm> (consulta: 28 de noviembre de 2011).
- ZEMELMAN, Hugo (1992), *Los horizontes de la razón. II: Uso crítico de la teoría*, México, Anthropos.