
La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?

Hugo Russo*

Introducción: la educación como acción estratégica

El presente trabajo se enmarca dentro del confuso campo epistemológico de la pedagogía, caracterizada como aquella disciplina que estudia los procesos educativos institucionales y que propone las herramientas adecuadas para mejorarlos. A esta aclaración inicial le vamos a añadir una segunda, por la que afirmamos que lo hacemos desde la mirada abierta por las pedagogías críticas que pretenden analizar los fenómenos educativos desde una perspectiva social considerándolos fundamentalmente como procesos de reproducción y de transformación cultural.

Las instituciones escolares, como todas las principales instituciones de la modernidad, han entrado en crisis porque el fundamento racional en el que se apoyó la tarea de universalizar su contenido ha encontrado serios obstáculos en el terreno práctico y ha recibido fundadas críticas en el plano teórico. Esto nos obliga a replantear su conceptualización. Pero, por otra parte, a esta crisis teórico-operacional se le suman tanto la diversidad y multiplicidad de tareas que las sociedades contemporáneas le demandan, como la heterogeneidad de los actores educativos convocados a intervenir en ella, dimensiones ambas de difícil o imposible coordinación.

* Hugo A. Russo es Doctor en Educación y Profesor de Filosofía. Se desempeña actualmente como Profesor Titular del área de Pedagogía, Director del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) y del Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

Como ayuda inicial que nos permita aproximarnos al problema, podemos recurrir en un primer momento al análisis fenomenológico (Berger y Luckmann, 1970), el cual señala que todo grupo humano, comunidad o sociedad ha considerado necesaria la transferencia de los distintos saberes que se consideran valiosos a sus miembros más jóvenes. De ahí entonces que se pueda establecer que la educación, vista desde la práctica de los protagonistas, se constituye en una entidad social a partir del desarrollo de una acción estratégica culturalmente reproductora.

Las características relevantes de esta actividad educativa considerada como estratégica son las siguientes:

a. Como toda acción estratégica, tiene como objeto de su ejercicio a otros actores o agentes pretendiendo que éstos alcancen el estado deseado de cosas que constituye la meta del estratega. Por consiguiente, no solamente apunta a la consecución del producto que conforma su objetivo, sino también al proceso mediante el cual los otros interactúan para alcanzarlo. El logro del producto y el mantenimiento del proceso son los criterios a partir de los cuales se coordinan las acciones y los diversos comportamientos de los distintos participantes.

b. Toda acción estratégica implica alguna asimetría entre la instancia que dirige y aquella que la ejecuta, por lo que los actores se ubican en el espacio de la acción mediados por relaciones de poder. Lo específico de esas relaciones en la acción educativa es que están dadas por la diferencia de edad de los participantes y/o por sus relaciones de posesión del acervo cultural.

c. Otro rasgo distintivo de la estrategia educativa consiste en la implicación de interacciones cara a cara. No solamente se privilegian las acciones mediadas lingüísticamente, sino que los actores polares se encuentran entre sí como “otros yo”. La presencialidad y la visualidad del educando, que posibilitan la interpelación al estratega, marcan el límite táctico del uso de su autoridad sobre los dirigidos.

d. Sin embargo, esta presencia intersubjetiva de los educadores no les impide considerar que su tarea deriva de una representatividad colectiva que les viene dada por la reproducción del acervo cultural, aunque sea de un modo parcelado. A las preguntas acerca de “quién educa al educador” y de cómo hacen los distintos educadores para enseñar todos “lo mismo”, se puede contestar afirmando que aquello que ha permitido coordinar la tarea de los distintos actores resulta ser el carácter vivido de la cultura como un todo coherente y unitario. La legitimidad de la unidad de la cultura se ha fundamentado progresivamente primero en los mitos, luego en la teología, y modernamente en la razón.

La educación como acción estratégica del estado

A la descripción fenomenológica de la educación relativa a su esencia debemos incorporar la perspectiva histórica por la que constatamos que el surgi-

miento de la organización estatal implicó el previo sometimiento de varias comunidades a la dominación de otras y a la dirección política, apareciendo así culturas dominantes y dominadas, garantizándose su reproducción cultural las primeras por el ejercicio del poder, y las segundas por la resistencia cultural. No obstante ello, aquellos estados con componentes salvacionistas consideraron necesario expandir una parte de la cultura oficial a toda la sociedad imponiéndole una parte de su visión del mundo para responder a este requerimiento. La transmisión de un mínimo cultural obligatorio y común se vio reforzada por el estado moderno, con la importante diferencia de que la homogeneización cultural se estructuró a partir de las ideas suministradas y garantizadas por la razón monológica.

Es entonces cuando la educación se conforma como una acción estratégica con las siguientes características:

a. Aparición de un único actor central que coordinaba todas las acciones a partir de una organización sistémica de la educación, por lo que se convertirá en el responsable de garantizar el cumplimiento de las funciones educativas

b. La unidad de todo lo transmitido estaba racionalmente garantizada por la verdad del saber científico, que aseguraba a su vez la constitución de la socialidad y la conformación subjetiva del individuo como ciudadano.

c. La organización centralizada y el valor universal de lo transmitido aseguraban la extensión de la educación a todos los miembros de la sociedad.

Varios autores (Tedesco, 1986) han mostrado que la lucha por el carácter laico de la educación en América Latina no tenía como principal objetivo destruir el poder de la Iglesia, sino debilitar el peso de las culturas circulantes en la sociedad civil, representada en esos momentos por las colectividades de los inmigrantes. Desde el punto de vista político, la laicidad como neutralidad fue la expresión de la creencia de que solamente el Estado nacional era el sujeto que educaba mediante un sistema educativo centralizado y único. Dotado de una burocracia profesional organizada jerárquicamente y cuyo vértice respondía a directivas gubernamentales, ejerció las funciones de homogeneización cultural, control social e incorporación de habituaciones para el ejercicio abstracto de la ciudadanía (Taborda, 1951).

De la mano del positivismo, el Estado moderno considerará nociva la reproducción de las formas tradicionales de vida. A diferencia de la acción educativa estratégica fenomenológicamente caracterizada, en la que la formación dada por el actor familiar (entendido como el “otro significativo”) se continúa en aquella que imparte el colectivo (entendido como el “otro generalizado”), los procesos válidos de iniciación en las sociedades modernas estarán a cargo de las instituciones reguladas por el estado, siendo las escolares el pasaje universalmente obligatorio. La característica de la modernidad estriba en que los fundamentos de la visión del mundo y de la vida no sólo difieren de la primera educación, en la que

los niños han sido educados, sino que se le contraponen. Sobre esta constatación, Bourdieu y Passeron (1970) construyeron su teoría de la reproducción social a cargo de la organización sistémico-política de la cultura: el trabajo pedagógico, considerado como el ejercicio de un poder socialmente legítimo y legalmente delegado, causa un hiato insalvable entre los hábitos sociales adquiridos durante la primera educación y los de la cultura dominante que imparte la escuela, entendida como segunda educación. Como consecuencia, el resultado negativo de la instrucción para los sectores populares favorecía la asunción legítima del fracaso escolar como destino de clase.

Sin dejar de reconocer el peso teórico y práctico de este enfoque crítico, pero viendo las cosas desde la situación actual, es preciso reconocer que tanto el estado conservador como el de bienestar social lograron una integración social estructurada en normas comunes de convivencia por la universalización de la educación escolar primaria y la posterior expansión de los niveles superiores. Tal valoración positiva nos obliga hoy a reconstruir críticamente esta instancia.

Razones de la crisis de la educación como acción estratégica estatal

Tratándose de una instancia cultural, la institución escolar pública entra en crisis por la conjunción de la deslegitimación política y económica: esto es, su tarea se torna cuestionable por insuficiente e ineficiente. Antes de entrar en el análisis de estos factores, recordemos algunas consideraciones pedagógicas.

Los docentes vinculados con la “Escuela nueva” fueron los primeros en señalar, desde diversas orientaciones ideológicas, la burocratización y la irrelevancia significativa de los saberes transmitidos por la escuela; en décadas posteriores, el “Desarrollismo” denunció su inutilidad sistémica en la formación de recursos humanos. En este contexto, Paulo Freire comenzó sus trabajos de alfabetización de adultos convencido de que la lectoescritura era un requisito necesario para la obtención y el ejercicio de la ciudadanía: avanzó hasta establecer que la verdadera educación, en los países pobres, debía entenderse como un acto de amor, por el que los educadores renunciaban a su poder y restituían a los educandos la posibilidad de ejercer libremente su poder simbólico y significativo. Para este autor, educar en América Latina implicaba la adopción de una acción estratégica que debía entenderse a sí misma de un modo dialógico. En su obra “Pedagogía del oprimido”, al analizar la educación en el sistema formal, Freire anticipó las tesis de L. Althusser, quien consideraba que la institución escolar, en tanto que aparato ideológico del estado, era la responsable de imponer y de reproducir hegemónicamente la visión del mundo de las clases dominantes. Pero Freire, a diferencia de este autor, juzgaba que la práctica educativa puede transformar la sociedad porque la subjetividad no se origina por la interpelación de una ideología sino por la de los “otros”, en la medida en que los educandos participan de un gru-

po que le permite leer e interpretar interactivamente su situación en el mundo como campo de la historia entendida como antropogénesis.

Entonces, mientras que Althusser evaluaba como excesivamente eficiente la acción educativa estatal, la deslegitimaba por considerarla ideológica. Por su parte, Freire acordaba en este punto pero apelaba a la eficacia de una nueva forma de educar que los mismos actores debían asumir. De haber podido madurar estas experiencias e ideas, probablemente hubiéramos comprendido que la institución escolar se constituye como un espacio de intersección entre la sociedad entendida como el “mundo de la vida” y los requerimientos del “sistema político” y el “económico” (Russo et al., 1998). A partir del uso de estas categorías, la educación puede concebirse como la articulación planificada de un conjunto de acciones, soportada por distintos actores y agentes. Volveremos a este punto más adelante.

Lamentablemente estas condiciones teóricas no pudieron madurarse. Los regímenes autoritarios condenaron a sus defensores al ostracismo, y la adopción hegemónica del paradigma tecnológico convirtió a cualquier alternativa pedagógica en meros ejercicios críticos. No obstante, los pedagogos de la resistencia nos dieron las categorías sociológicas necesarias para recuperar la inmanencia de la esperanza del valor de nuestra intervención pedagógica. Adiferencia del optimismo pedagógico, las pedagogías críticas no hacen de la educación la panacea de la igualdad social, pero tampoco están dispuestas a abandonar el derecho de todos, preferentemente de los sectores populares, a acceder a por lo menos aquellos niveles básicos del sistema educativo que garanticen un ejercicio suficiente de la ciudadanía. En esta reivindicación, dichas pedagogías coinciden con algunos autores provenientes del liberalismo político que confían en el poder del estado para la reconstrucción de una sociedad mejor.

La deslegitimación política de la acción educativa a cargo del estado

Sin embargo, antes de entrar en la recuperación de la educación como acción estratégica, quisiéramos ahondar en dos tipos de críticas. La primera perfila mejor su carácter moderno, y la segunda, su carácter más económico.

Analicemos la primera cuestión. Para ello nos serviremos de los estudios de M. Foucault. Resulta interesante la caracterización foucaultiana de la educación moderna. Se trata de un disciplinamiento incorporado que moldea la subjetividad desde afuera, a los efectos de tornar a cada individuo en una pieza provechosa para la maquinaria social, dócil a la legislación, físicamente útil, espacialmente ubicable, cualitativamente clasificable, cuantitativamente numerable, cronológicamente seriable y siempre visible a la mirada del vigilante invisible.

De este modo, la escuela, conjuntamente con las denominadas instituciones de encierro, se convierte en un dispositivo táctico de una estrategia social destinada a hacer operativamente práctico el discurso iluminista del contrato social.

De la omnipresencia del poder estratégico del estado pasamos a formas incorporadas de poder, con una estructura capilar y reticular, que los sujetos asumen como un “bio-poder”, constituido primeramente por las acciones de las técnicas externas de dominación y luego por tecnologías internas del yo.

Analizando la acción estratégica, Foucault (1983) considera que esta expresión se aplica en tres contextos fundamentales. El primero se refiere a la capacidad de transformar objetos al designar los medios que se emplean para lograr un objetivo determinado. El segundo designa la forma en que los participantes de un juego, siguiendo determinadas reglas, pretenden obtener ventajas sobre sus adversarios mediante el intercambio simbólico o de significados. Finalmente, el tercero se emplea en situaciones de enfrentamiento y denota los procedimientos empleados para forzar al oponente a desistir de la lucha y obligarlo a abandonar la guerra, por lo que hace referencia al poder como forma de dominación de los sujetos. El significado común de estas tres acepciones radica en la selección de soluciones exitosas en la confrontación (con la realidad o con el otro, en el juego o la pelea). Por supuesto, al emplear esta palabra en contextos alejados de estas situaciones originales, debemos respetar aquél que más se aproxime a su uso apropiado. Foucault se esmera en diferenciar expresamente estos tres tipos de relaciones que se estructuran a partir de la capacidad (transformación de objetos), la comunicación (el intercambio de significados); el poder (dominación de los sujetos), si bien su imbricación es permanente en el entramado cotidiano. El intercambio simbólico entre las personas puede tener como meta resultados en el campo del poder, sin convertirse por ello en un mero apéndice de aquél.

A diferencia de los partidarios de la acción comunicativa y de la dialógica, este autor considera que las interacciones mediadas lingüísticamente siempre implican actividades teleológicas y estratégicas, porque los jugadores se encuentran inmersos en situaciones de poder, tales como la división del trabajo y la jerarquía de tareas. Si bien esta imbricación depende de las circunstancias, en algunas instituciones, como es el caso de las escuelas, los recursos comunicativos y las relaciones de poder constituyen sistemas regulados y concertados. En efecto, en las instituciones educativas las personas se encuentran a partir del ejercicio de funciones bien delimitadas y se interrelacionan en una red tejida por las modulaciones de la estrategia entendida como capacidad-comunicación-poder, bajo la forma de “lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, calificaciones diferenciales del ‘valor’ de cada persona y los niveles de conocimiento, y por medio de series completas de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo y jerarquías piramidales”.

Estos análisis foucaultianos resultan quizá los embates más fuertes contra aquellos que confían en que las potencialidades formativas de la acción dialógica y la comunicativa, dado que tienen en cuenta la participación de los actores, pueden devolverle a la educación la legitimidad de su carácter estratégico. No

obstante, hay que reconocer que los análisis foucaultianos sobre la educación como disciplinamiento dan mejor cuenta de las formas que adoptó la educación en los siglos pasados que de las actuales. Sin embargo, éste no es un argumento para abandonar rápidamente sus críticas, sino para actualizarlas. Esta ha sido la tarea de James D. Marshall (1995) al efectuar un estudio de las actuales propuestas de reforma educativa. Este autor considera que sigue vigente el disciplinamiento en la formación de un sujeto autónomo y libre, pero que, a diferencia del discurso humanista, se lo entiende como un individuo que resulte un cliente libre con la capacidad de elegir por sí mismo aquello que mejor le interese o convenga. Marshall denomina “busno-power” (en analogía con el “bio-power”) al resultado de esta actividad, y para implementarla el sistema educativo abandona la racionalidad burocrática y tecnocrática adoptando la “busnocratic rationality”, neologismo que significa la introducción de la lógica empresarial en el manejo de los asuntos del estado.

Para la “busnocratic rationality”, la educación debe enfatizar las habilidades (o competencias) comercialmente valiosas, contraponiéndolas con los conocimientos; acentuar la información y su recuperación antagonizándolas con el entendimiento; y finalmente, enfrentar a los consumidores, portadores de pretensiones de calidad, con los proveedores de la educación. De ahí entonces que el currículum abandone su anterior articulación con el mundo del trabajo para vincularse directamente con el mercado.

Podemos concluir que Marshall nos permite conceptualizar la actual tendencia de la educación a entenderse como formación de un sujeto autónomo y libre porque lo constituye en un cliente que sabe y puede elegir libremente.

De este modo, la educación se convierte en un bien, y el educando en el protagonista estratégico principal de su propia educación, al elegir la mejor institución educativa que le ofrece la sociedad entendida como mercado. Siguiendo esta lógica, los educadores (entendidos como proveedores), transformados ahora en empresarios, deberán concurrir, compitiendo entre ellos, con ofertas de mejor educación. De este modo, su competencia profesional será juzgada y valorada por la exhibición formal de un tipo de calidad educativa que traduzca la pretensión de los docentes por brindar un servicio vendible a los alumnos, considerados como individuos aislados entre sí.

La deslegitimación económica de la acción educativa del estado

No le resulta cómodo a la pedagogía moverse en el campo de la economía. En este sentido, el trabajo de Marshall nos permite transitar por la deslegitimación sufrida por la acción estratégica estatal a partir del análisis de los economistas.

En América Latina dos bastiones de la educación pública han requerido la presencia del estado: la universidad y la escuela primaria pública.

En este aspecto, desde la década de los cincuenta, los latinoamericanos nos habíamos acostumbrado a resistir las presiones de los organismos internacionales de crédito como fiscalizadores contables de las cuentas públicas. Apartir de los noventa, estas intervenciones se han perfilado a cumplir un papel de actores internacionales de una acción estratégica al servicio de un cambio filosófico y cultural.

Para el Banco Mundial (Johnstone, 1998), las instituciones superiores han pasado de la órbita de la planificación estatal a la esfera del mercado (van Vught, 1994). De alguna manera esto había sido anunciado por Lyotard (1984) al analizar la creciente incidencia de los enunciados performativos en la investigación universitaria. A esta situación deben adicionarse las ideas de Barr (1993) acerca de que la educación universitaria responde a las características de un bien privado porque al tener una oferta limitada y no requerible por todos, posee las características que la supeditan al intercambio económico y estrictamente público debido a que los clientes de la enseñanza superior están razonablemente bien informados y sus proveedores generalmente lo están mal, con lo que se cumple también con las dos condiciones ideales para el funcionamiento de las fuerzas del mercado.

Por otra parte, las incidencias de las reglas de mercado otorgan a las instituciones universitarias un mayor progresismo, dado que tal aplicación las democratiza al reconocer el peso de sus clientes (los alumnos, sus familias y la sociedad) en la toma de decisiones y, de este modo, se pueden superar los criterios elitistas y burocráticos de los académicos (quienes suelen confundir sus intereses con los de la sociedad).

Según Johnstone (1998), la orientación al mercado comprende el arancelamiento, la venta de investigación y de servicios, la descentralización y la autonomía institucional. Sin embargo, el autor reconoce que esta opción, además de generar problemas impositivos, plantea otra dificultad fundamental: la de determinar las posibilidades del mercado por coordinar, mediante el empleo de sus mecanismos de mutua competencia, la satisfacción de las necesidades públicas (salud, seguridad, justicia, educación básica, etc.).

Y éste resulta ser el tema central: la búsqueda individual, centrada en el interés particular, ¿puede garantizar la oferta y la satisfacción de las necesidades socialmente necesarias? En el caso concreto de las universidades latinoamericanas, ¿puede el mercado responder a las necesidades que requieren en este momento las nuevas generaciones? Como contrapartida, estas preguntas se convierten en un desafío para los académicos latinoamericanos para reestructurar adecuadamente las universidades, manejar eficientemente sus recursos, responder a las nuevas demandas de la sociedad y atender los requerimientos del mercado.

Pero en donde más duramente hiere esta delegación de la educación a las reglas del mercado es en las instituciones de la educación obligatoria. El artículo de E. West (1998) se convierte en una muestra representativa de esta tendencia al propiciar la adopción irrestricta del sistema de “vouchers” para la enseñanza primaria. Su argumentación pretende transitar desde las experiencias en curso hasta la legitimidad de la propuesta. Luego de definir estos vales educacionales como pagos que los gobiernos otorgan a las familias mediante los cuales éstas pueden matricular a sus hijos en escuelas públicas o privadas de su elección, pasa revista a los argumentos en favor y en contra, para analizar luego las veinte modalidades implementadas en distintos países. Este autor sostiene que el único argumento legítimo, desde el punto de vista económico, para defender el régimen estatal y público, se apoya en la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades. Pero la condición de aceptabilidad de este razonamiento presupone que los gobiernos son las entidades mejor preparadas para proveer las instituciones educativas adecuadas para satisfacer tales demandas. Sin embargo, “suele ocurrir que el sistema público restringe las opciones de un niño, obligándolo a asistir a una escuela de calidad inferior cuando una escuela de superior calidad se encuentra físicamente fuera de su alcance”.

Contrariamente a ello, los vouchers permiten que el niño se acerque a la escuela de su elección. De este modo la adopción de este dispositivo posibilita, por sí misma, que los recursos económicos “sigan” al niño simplemente porque éste ha ejercido, a través de sus padres, el máximo poder del hombre: la elección libre.

Por otra parte, esta libertad es la mejor garantía de reducir la pobreza, porque de acuerdo con Friedman (1980) ambas instancias son complementarias y no competitivas entre sí, al convertir a las familias de menores ingresos, atrapadas en escuelas de ghettos de las grandes ciudades, en las mayores beneficiadas por los vouchers. Concluyendo, se puede estimar que los vouchers no mejorarán en la práctica la calidad de las escuelas públicas disponibles para los ricos, pero sí lo harán moderadamente para la clase media, y mejorarán enormemente la calidad disponible para las clases de bajos ingresos.

Esta confianza en los mecanismos del mercado encuentra su argumento central en la incapacidad ostensible de los gobiernos nacionales, provinciales y municipales para aumentar los presupuestos educativos. Por consiguiente, cualquier consideración que no resulte inmediatamente operativa se convierte en inviable, y no debe ser tenida en cuenta. De este modo, considerar como Carnoy (1997) que la estrategia de los vouchers “desvía la atención de un problema aún mayor: la inversión mucho mayor que las sociedades requieren hacer en los niños de bajos ingresos si desean superar los efectos de la pobreza sobre el aprendizaje”, es ineficaz porque mantiene vigente la actual estructura monopólica de la educación.

La recuperación de la educación como acción estratégica social

No vamos a entrar ni en el análisis de los supuestos filosóficos de estas colocaciones ni en el debate técnico-económico de las mismas, porque otros ya lo han efectuado con mayor solvencia y competencia.

Lo que nos importa analizar ahora es si, desde la perspectiva pedagógica, esta colocación se puede asumir como aceptable. En líneas generales parece más bien lo contrario. En América Latina la pobreza no tiene únicamente una dimensión económica: históricamente ha sido el efecto de bruscos cambios en el sistema productivo y de la compulsiva emigración de grupos étnicos, generalmente portadores de culturas silenciadas. Esta caracterización debe complementarse con aquella que proviene de los actuales procesos de globalización económica que han clausurado fuentes de trabajo, precarizado el empleo e incrementado los costos de vivienda, transporte, alimentación y comunicación, generando así nuevos sectores sociales, denominados con expresiones tales como “los nuevos pobres” o “grupos sociales con necesidades mínimas insatisfechas”, etc. En este marco, el primer problema político a resolver es la cuestión de si les devolvemos el uso de la palabra o seguimos hablando en nombre de ellos, ya sea desde un sujeto monológico o de un *homo oeconomicus*.

Acerca de la incidencia de este contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cualquier profesor de prácticas docentes puede dar testimonio sobre las carencias o falencias de los maestros y de los profesores referidas a la posesión de las herramientas adecuadas para acercarse a la cultura de los pobres, para modificar sus actuales formas de adaptación a las circunstancias (que van desde la recuperación de formas de organización cercanas a las hordas hasta el tráfico de drogas) así como del desajuste entre las tareas de la escuela y la violencia estructuran-te de la vida familiar. Todo esto repercute en el modo en que los sectores populares se insertan en la escuela, puesto que el interés por aprender no puede considerarse hoy como un prerrequisito ya dado, sino como producto de una adquisición escolar. Simultáneamente con estos fenómenos se constata un envejecimiento de las formas de enseñanza y de sus contenidos que produce aburrimiento en los niños sobreestimulados provenientes de sectores sociales más favorecidos.

Hasta ahora, gran parte de la crisis se ha descargado discursivamente sobre los docentes y el monopolio del estado, haciéndolos responsables de la situación. Pero si hay alguna salida a la crisis educativa actual, es preciso contar con la contribución de ambos para revertir el deterioro de las instituciones de enseñanza. Esta tarea no puede provenir de la sumatoria de las individualidades aisladas, sino de su conjunto organizado.

Este diagnóstico implica evidentemente la formulación de un juicio de valor por el que estimamos injusto el presente estado de cosas. La tradición occidental ha considerado a la educación como el camino que permite que las personas su-

peren, por sí mismas, los obstáculos que dependen de su preparación para la vida. Apoyados en lo dicho, parece necesario poner en juego el carácter normativo de la idea de educación a partir de la cual se puede juzgar si estamos en presencia de una tarea social o meramente de un adiestramiento, adaptación, capacitación, etc. a cargo de los individuos. La época clásica lo denominó “el ideal formativo” o “formación”. Nuestra época carece de una visión unitaria compartida por todos pero no puede dejar de reconocer que la educación es la responsable social de reproducir, al menos, tres esferas fundamentales: 1) los saberes necesarios para garantizar la reproducción material y cultural de la sociedad a través del aprendizaje de los conocimientos y del desarrollo de las competencias de los individuos particulares que la integran; 2) las normas morales mediante las cuales los individuos asumen la mutua regulación de sus comportamientos sociales; 3) la garantía del desarrollo de sujetos autónomos y responsables, capaces de definir activamente el sentido de sus vidas en las circunstancias actuales.

Cualquier fragmentación de estas tareas o segmentación de sus destinatarios perjudicará directa o indirectamente al sistema económico, al sistema político y a las formas de personalidad, al provocar los desajustes funcionales que los tornen productivamente ineficientes, éticamente incorrectos y psicológicamente inestables.

Los actuales procesos de reforma educativa en América Latina ofrecen aquellas ambigüedades que impiden llevar sus metas a la práctica, pero a su vez posibilitan adoptar aquellas acciones que implementen sus potenciales.

Paulo Freire reconoció como estructurantes de una pedagogía liberadora a las siguientes variables: a) la participación activa de la pareja educador-educando; b) el diálogo como forma estratégica de alcanzar el aprendizaje; c) la necesidad de interpretar el mundo vivido como primer compromiso para tornar al mundo en historia. En esta tríada están expresados los elementos que nos permiten apostar a un cambio educativo.

Para llevar adelante esta tarea, parece necesario recuperar un estado que asuma como dimensión propia la satisfacción de los requerimientos del bien común, por lo que garantice aquellas tareas que exceden la acción de los individuos. En este contexto, han resultado fértiles las propuestas de C. Matus (1987) sobre el planeamiento estratégico, que permite integrar a los diversos agentes y convertirlos en actores. Su crítica al planeamiento normativo, a cargo únicamente del estado, permite comprender a la educación como acción estratégica a cargo de todos sus protagonistas, coordinar políticamente sus actividades, y al mismo tiempo mantener la unidad de la tarea. Esta conceptualización escapa a las críticas de monopolio estatal y posibilita la presencia de la sociedad civil demandando eticidad, y concretamente de la gestión institucional. Si bien todavía habrá que trabajar en este sentido, estamos asistiendo a la ejecución de propuestas y experiencias interesantes (Chávez Zaldumbide, 1991; 1992).

La tesis central del planeamiento estratégico consiste en sostener que, mediante una acción coordinada sobre las interrelaciones sociales, se puede modificar el capital social y cultural de los protagonistas, y de este modo posicionarse mejor para exigir un cambio de las reglas fundamentales de la sociedad.

La aparente *petitio principii*, esto es, el requerir a un individuo que actúe como actor cuando culturalmente está alejado de este valor, se puede resolver otorgándole un mayor protagonismo a los docentes. Muchos autores desconfían de esta táctica debido a que las actuales disposiciones reglamentarias garantizan a la corporación docente un mejoramiento de su situación laboral y salarial en función de la mera antigüedad en el ejercicio profesional. Sin dejar de reconocer el peso de estas voces expertas, se puede mostrar que aquellas instituciones que han realizado un proyecto institucional participativo están logrando mejoras en su funcionamiento. Si bien todavía los propios actores no han afrontado producciones académicas de estos rendimientos, en los trabajos producidos en el marco de los cursos de actualización o de licenciaturas de articulación (entre universidades y títulos terciarios no universitarios) se observa la incidencia de un clima positivo visualizado como variable interviniente en la reestructuración del campo profesional.

Señalaba Rodríguez Romero (1997) que no se puede implementar exitosamente ninguna reforma educativa sin tener en cuenta a los docentes que intervienen en su implementación. Parece lógico, aunque hay que reconocer que han sido pocas las propuestas que den cuenta de ello, o como señala Tedesco, aún no se han implementado debidamente. La parte central del argumento consiste en señalar el carácter intersubjetivo y comunicacional de la tarea educativa que, a pesar de los usos estratégicos del lenguaje, permite a los sujetos participantes efectuar un control valorativo de sus propias prácticas. Dependerá del grado de responsabilidad con el que asuman su tarea que se conviertan en protagonistas de la organización de la esfera que les compete. Como contrapartida, el estado, en sus distintas modalidades, deberá asumir el mantenimiento de aquellas condiciones que posibilitan y complementan estas actividades. Sin embargo, otras instituciones, como las universidades nacionales, deberán colaborar produciendo investigaciones apropiadas, dictando cursos de actualización, y brindando servicios de asesoramiento. A diferencia de la modernidad, ni la partitura estará escrita por un solo autor ni su ejecución a cargo de un único director. La apuesta radica en que la educación recupere el carácter estratégico para la reproducción y la transformación social, y en que la sociedad resultante de esta acción compleja contribuya a su vez a la formación de sujetos que recreen una sociedad más humana.

Bibliografía

- Barr, Nicholas 1993 *The Economics of the Welfare State* (London: Weidenfeld and Nicholson).
- Berger G. y T. Luckman 1970 *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron 1970 *La reproducción. Elements pour une theorie du système d'enseignement* (Paris: Les editions de Minuit).
- Carnoy, Martín 1997 *Lessons of chile's Voucher Reform movement* (versión online: <http://www.corpwatch.org/trac/feature/education/global/chile.html>)
- Chávez Zaldumbide, Patricio 1991 *La participación de la Comunidad en la Gestión Educativa* (México: Editorial Trillas).
- Chávez Zaldumbide, Patricio 1992 *Curso de Capacitación y Actualización para Planificadores de la Educación* (Caracas: Cinterplan).
- Foucault, Michel 1983 "The subject and power", en Dreyfus, H. L. y P. Rabinow *Michel Foucault. Beyond Structuralism and hermeneutics* (Chicago: The University Chicago Press).
- Friedman, Milton y Rose Friedman 1980 *Free to Choose: A Personal Statement* (Nueva York: Harcourt, Brace, Jovanovich).
- Johnstone, D. Bruce 1998 *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms.* (versión online: <http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/postbasc.htm>).
- Liotard, Jean François 1984 *La condición postmoderna: Informe sobre el saber* (Madrid: Cátedra Teorema).
- Marshall, James D. 1995 "Foucault and Neo-Liberalism: Biopower and Busno-Power", en *Philosophy of Education, A Publication of the Philosophy of Education Society* (versión on line: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/marshall.html).
- Matus, Carlos 1987 *Política, Planificación y Gobierno* (Caracas: Fundación Altadir).
- Rodríguez Romero, M. Mar 1997 "Las comunidades discursivas y el cambio educativo", en *Hereusis: Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa* (Universidad de Cádiz) Vol. 1, N° 1.
- Russo, Hugo A. *et al.* 1998 "La educación: espacio de intersección de estrategias e intersubjetividades", en Corbalán, A. y Russo, H. *Educación, actualidad e incertidumbre* (Tandil: UNICEN, Facultad de Ciencias Humanas).

Taborda, Saúl 1951 *Investigaciones Pedagógicas* (Córdoba: Ateneo Pedagógico de Córdoba).

Tedesco, J. C. 1986 *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Buenos Aires: Ediciones Solar).

van Vught, Frans 1994 “Autonomy and Accountability in Government/University Relationships”, en Salmi, Jamil y Adriaan Verspoor (compiladores) *Revitalizing Higher Education* (Londres: Pergamon Press).

West, Edwin G. 1998 “Un estudio del principio y la práctica de los vouchers educativos. Programa de Promoción de la Reforma Educativa”, en *América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas* (Caracas) N° 12, Octubre, (versión online: <http://www.preal.cl/voucher.htm>).