

EL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO INTELLECTUAL CRÍTICO Y LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DESDE LA COMPLEJIDAD

Prof. Esp. Lic. Susana del Valle N. Copertari.
(Núcleo Antropológico Educativo)

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo fundamental reflexionar sobre el rol del docente universitario como intelectual crítico, para resistir a la invasión de políticas neoliberales en el campo educativo, desde el Paradigma de la complejidad.

Entendemos a la educación como una práctica eminentemente social y política.

Nos preocupa en este sentido analizar desde una perspectiva crítica, los múltiples entrecruzamientos que hoy se vienen dando entre educación, sociedad y política.

Enfatizamos el problema de la hegemonía y la educación pública y los efectos de ésta, frente al problema de la formación de nuestros estudiantes en Ciencias de la Educación.

Para ello se hace necesario desentrañar algunos aspectos que atraviesan la práctica pedagógica y científica desde distintas miradas, para ver de qué modo podemos resistir a la invasión neoliberal. Proceso que ha impactado fuertemente en el ámbito educativo universitario, más precisamente a partir del sistema de reformas exigidos por el modelo de la globalización y de la sociedad de mercado de los 90' y que sistemáticamente vienen generando mayor exclusión, desigualdades sociales y académicas.

Palabras clave: intelectual crítico – docente universitario – formación – invasión neoliberal – complejidad

Summary

This work has as a principal objective, consider about the academical professional role as an intellectual critic, to resist neo-liberal politics invasion into de educational field, from the complexity Paradigm.

We deduce education as an eminently social and politic practice.

We're worried about this sense, analyse from a critic perspective, lots of inter-crossing that has befallen between education, society and politic.

We emphasize the hegemonic and public education problem, and its effects, facing the problem about our students formation in Education Sciences.

For that it's necessary disembowel some aspects that go through pedagogic and scientific practice from different regards, to think about the way we can resist to the neo-liberal invasion. This process has impacted strongly into the academical educative scope. More accurately, from improvement system required by the model globalization and market society from the 90's. These come systematically, generating more exclusion, social and academical inequalities.

Keywords: intelectual critic – academical professionals – formation – neo-liberal invasion – complexity.

Introducción

El objetivo fundamental que perseguimos con este trabajo tiene que ver con la responsabilidad que la tarea docente nos demanda en la formación de futuros profesionales en Ciencias de la Educación, para poder reflexionar juntos acerca del rol docente como un intelectual crítico frente a la invasión de políticas neoliberales.

Reflexión que amerita tomar conciencia sobre nuestras propias prácticas en el marco de una realidad social altamente complejizada y excluyente, desocultando los supuestos que subyacen en algunos paradigmas educativos entre orden y conflicto, consenso y disenso, o dicho de otro modo, entre diálogo, negociación, conflicto y resistencia.

Este planteo lo realizamos en relación al status-quo que desde los centros de poder hegemónicos nos pretenden imponer- desde un "Estado de malestar" en retirada vergonzante de sus obligaciones básicas- un modelo educativo neoliberal de exclusión y de creciente deterioro de la educación pública y del trabajo docente.

Por otro lado y desde una perspectiva crítica, nos proponemos analizar los múltiples entrecruzamientos que se están dando entre educación, sociedad y política, enfatizando el problema de la hegemonía y la educación política, como así también los efectos de éstos frente al problema de la formación docente en el marco del Paradigma de la complejidad.

Organizamos nuestro trabajo en primer lugar con una fundamentación teórica que da cuenta de aquellos conceptos y categorías de análisis que consideramos fundantes para abordar la problemática planteada, tomando a Bourdieu, P. (1999) ; Paramio, L. (1997) y Lechner, N. (1996); Freire, P (1987), (1993), (1997), García Canclini (1989), (1995), Giroux, H (1990), Gramsci, A (1972), Llomovatte, S (1997), Morin, E(1995);(2002), Tamarit, J (1992)

En segundo lugar, desarrollamos la problemática de la formación docente en relación a los condicionantes objetivos y subjetivos que se nos presentan en las prácticas cotidianas, en la Universidad Pública desde el rol docente.

Por último, nos planteamos qué hacer desde nuestro lugar de formadores de generaciones futuras, intentando resistir a este modelo hegemónico, desde una postura crítico-reflexiva que resulte alternativa, utilizando los intersticios que nos deja el sistema para resistir al modelo neoliberal.

El trabajo está sustentado en el Paradigma de la complejidad y desde esta dialógica intentaremos socializar algunas reflexiones finales.

BREVE CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICO-SOCIAL Y ECONÓMICA DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES QUE IMPACTARON EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

La actual fase de globalización económico-financiera que se inicia en los '60, fijada fundamentalmente por la política desarrollista (petrodólares, eurodólares) adquiere fuerza al hacer caer las fronteras nacionales.

En general, todos los países pero especialmente los latinoamericanos requieren un financiamiento externo y se ven obligados a adaptarse a las nuevas condiciones que impone el mercado, de lo contrario, corren el riesgo de quedar excluidos de los mercados mundiales.

El fin del sistema bipolar producirá un giro decisivo ya que el centro de gravitación mundial se desplaza de la política a la economía, desdibujada la amenaza de una nueva guerra mundial.

Las dinámicas del mercado determinaron la dinámica social hacia la amplitud y velocidad acelerada de reformas del Estado en todos sus as-

pectos (económico, político, social cultural, jurídico) ya que la mayor crisis del sistema exige mayores cambios.

En este contexto las reformas consistirán en despolitizar la economía, reduciendo la reglamentación burocrática, el clientelismo político, un centralismo administrativo, la limitación al uso populista del gasto fiscal y del patrimonio público, exigiendo mejorar drásticamente la eficiencia económica del Estado.

Ésta "modernización" implicó un reduccionismo que en definitiva desconoce las especificaciones de la política democrática.

Las políticas sociales serán desvinculadas de su anclaje político —la ciudadanía— redefinidas como una variable del crecimiento económico, con la excusa de crear medidas hacia determinados "sectores vulnerables" de extrema pobreza con la pretensión de incluirlos en el mercado.

Se trata de encuadrar la política bajo los parámetros de los supuestos imperativos técnicos de la economía, "mercantilizando la política" con consecuencias que hoy han dado resultados nefastos, ya que cada vez son más los sectores sociales excluidos del sistema (1).

Según Silvia Llomovatte y otra (1998) en este marco de situación, las universidades a partir de la década del '80 y más aún del '90, no escapan al sistema de reformas que exige el modelo de la globalización y de la sociedad de mercado.

Aparece una demanda progresiva en la merma del presupuesto disponible para la educación con restricciones financieras impuestas por el modelo neoliberal transformando la función del Estado, de benefactor a evaluador.

Esta situación modificó las características del trabajo académico, con fuertes condicionamientos que tienen que ver con los nuevos modos de gestión del conocimiento y de la fuerza de trabajo, en el sentido de nuevos sistemas de incorporación, desarrollo y capacitación del colectivo docente.

Esta realidad implicó programas de incentivo y de fomento diferencial para lograr mayor eficiencia y productividad, que van en detrimento de las condiciones laborales del sector atentando contra la autonomía de las universidades y la libertad académica.

En síntesis, se somete a las universidades a las nuevas pautas de evaluación externa de los académicos y la necesidad de que éstos se adapten a las nuevas demandas del mercado.

Se plantean reformas curriculares a través de nuevos planes de estudio e implementación de cursos de postgrado privatizando el sistema.

Pensar en una universidad crítica no puede dejar de incluir la cuestión de la formación docente. Esto en referencia a aquellos aspectos de la formación docente que remiten a la función histórica que cumple el educador en la sociedad, en tanto transmisor-comunicador de cultura que es mucho más que transmitir conocimientos, sino también un conjunto de valores, actitudes, habilidades, normas, entre tantos otros.

Para poder entender este proceso se deben tener en cuenta distintas dimensiones de la realidad social que tienen que ver con lo temporal, donde nos parece oportuno incluir todo lo que comprende el concepto bourdieano de **habitus**.

El habitus "es aquello que se adquirió, pero que se encarnó en el cuerpo de manera durable bajo la forma de disposiciones permanentes... y de hecho el habitus es un capital que, siendo incorporado, se presenta con las apariencias de algo innato"(2).

En este sentido, podemos pensar no sólo en este concepto ya que en la construcción teórica de Bourdieu entran en juego también el de campo y capital cultural, que deben ser tomados en cuenta en forma conjunta para poder interpretar el interior de su sistema teórico.

En el campo se ubican pues, las relaciones objetivas que serán internalizadas de una determinada manera por el sujeto.

Es decir que el campo estructura al habitus en relación a las fuerzas sociales y a su manera de actuar como un espacio donde los agentes actúan y son limitados, lo cual los hace posible y, a la vez, los limita.

Esta limitación significa hacer indisociable lo material y lo cultural. Debemos aclarar que los agentes sociales pueden poseer distintos tipos de capital (social, simbólico, económico, cultural).

Como señala García Canclini (1990), la sociedad y la confrontación entre las clases sociales es el resultado de la manera en que se articulan y combinan las luchas por la legitimidad y el poder en cada uno de los campos, en relación a las distintas formas que los grupos entablan para apropiarse del capital cultural.

De esta manera, el papel del sistema educativo y de sus agentes en este modelo de exclusión, lejos de apuntar al respeto por la diversidad, por el contrario, tiende a legitimar y reproducir las desigualdades sociales, tomando como patrón de medida al éxito escolar en el actual modelo neoliberal.

Es en este sentido que creemos, junto a Canclini, que toda cultura académica es arbitraria porque establece como saber legítimo el de las clases dominantes (arbitrariedad cultural), ya que la institución escolar descalifi-

ca y rechaza cualquier otra forma cultural que no coincida con aquella, siendo a veces las docentes parte de la violencia simbólica que genera este sistema.

Desde una postura crítica nos pronunciamos a favor de una educación para la comprensión, a partir del capital cultural de nuestros educandos propiciando en ellos mecanismos que les sirvan para **resistirse** a las desigualdades posmodernas.

Parfraseando a Freire (1997) diremos que: *"La educación –que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta contra las injusticias, la deslealtad, desamor, la explotación y la violencia– está equivocada. Es por ello que en la formación permanente de los profesores, debe existir una reflexión crítica sobre la práctica, tanto la de hoy o la de ayer, para mejorar la próxima".* (3)

Acordamos con Tamarit, J. (1997: 124 a 126) cuando sostiene que al decir de Gramsci, el intelectual sabe pero no siempre comprende y particularmente no siente, ya que mediante su discurso hablado o escrito a veces no está en condiciones de expresar, de transmitir a otro aquello que ha aprendido y en este sentido debemos aludir al concepto de "intelectual orgánico" cuando dice, que constituye una gran masa en cuyo seno conviene establecerla para aquellos que acompañan procesos de transformación social denunciando la situación existente.

Al decir de Giroux, aquellos que dentro de la sociedad capitalista son conservadores que tienden a legitimar el status-quo.

Gramsci atribuye a la escuela, la primordial tarea de "formar los intelectuales de diverso grado". (4)

Este planteo tiene que ver también con el concepto de hegemonía gramsciana entendido como un precario "equilibrio en movimiento" que, alianzas más o menos inestables, más o menos temporarias, de fracciones de clases, alcanzan cuando logran, orquestar las fuerzas en una relación de conflicto y competencia.

Es destacable la relación que Gramsci (1972) establece entre hegemonía y relación pedagógica *"una clase es dominante en dos formas, es decir, "dirigente" y "dominante". Dirige a las clases aliadas y domina a aquellas que son sus enemigas; no se debería confiar sólo en el poder y la fuerza material que una posición semejante otorga para llevar la dirigencia a la práctica o la hegemonía o la política"*(5)

Bourdieu (1999) en su libro "Contrafuegos", nos alerta sobre el silencio de los intelectuales ante la invasión neoliberal, cuando dice que en cuanto a la libertad de que gozan los gobernantes en el terreno simbólico, los

intelectuales están en silencio. Lo que más le sorprende es el silencio de los políticos ya que éstos carecen por completo de ideales movilizadores.

Ve que el mundo intelectual es actualmente el escenario de lucha que tiende a producir y a imponer "nuevos intelectuales" y por lo tanto una nueva definición de la filosofía y del filósofo comprometido a partir de ahora, en las vagas polémicas de una filosofía política carente de sutileza y de una creencia social reducida a una politología de velada electoral, con comentarios descuidados de sondeos comerciales sin método.

Lechner, N. (1996) sostiene que en los últimos años asistimos no sólo a un cambio del contexto en que tiene lugar la política, sino a un cambio de la política misma.

Esta transformación es analizada a través de tres fenómenos: por un lado el desentrenamiento de la política, la despolitización de la política y la nueva relación entre lo público y lo privado.

Paramio, L. (1997) afirma al respecto que, el modelo neoliberal nos ha llevado a la incertidumbre social e ideológica neoliberal del mercado, sosteniendo que no se puede resistir a este modelo si no es en el campo de la democracia y la justicia para contrarrestar la incertidumbre, recreando nuevas formas de participación ciudadana, ya que la política entra en el campo de lo simbólico, instituyéndose como un simulacro que, al mismo tiempo se profesionaliza bajo la lógica del mercado.

A quienes trabajamos desde una docencia crítica y en el marco de complejidad creemos que el conocimiento de la incertidumbre no debe asustarnos porque consideramos que el conocimiento de las certezas del paradigma simplificador de la modernidad, nos ha llevado a las cegueras del error y la ilusión.

Se nos impone a partir de este recorrido la pregunta de cómo crear nuevas formas de sociabilidad, de expresión, de trasgresión y de instancias de movilización popular, que puedan liberar la esperanza de los caprichos de las clases hegemónicas para resistir a este modelo, desde una postura antropológica y antropolítica.

Es decir, de una ética política que afirme una práctica para la libertad y un compromiso ético y político como trabajadores de la educación, de resistencia.

La problemática de la formación docente en relación a los condicionamientos objetivos y subjetivos que se nos presentan en las prácticas cotidianas

La escuela y la universidad son uno de los espacios sociales en los que se verifica la lucha por las definiciones de la realidad; desigual competencia entre los que procuran y en gran medida logran imponer la visión "oficial" y quienes se esfuerzan por divulgar una mirada "alternativa". Pues bien, ¿qué papel juega el docente en esa lucha que se entabla en el espacio educativo?

Detenernos en el análisis de esa pregunta supone concebir la escuela y la universidad como un espacio de lucha, admitiendo la posibilidad de resistencia.

Como partícipes de un contexto social y político que reclama y demanda permanente-mente de los docentes un perfeccionamiento continuo en el marco de la Ley de Educación Superior, entre cuyos objetivos propone brindar una educación de "calidad". Nos preguntamos ¿qué se entiende por calidad y desde dónde?; ¿desde el modelo hegemónico, a la luz de los condicionamientos objetivos que nos impone? Esta realidad ¿nos generaría un cambio en los condicionantes subjetivos; es decir, en la orientación doctrinaria del trabajo docente para resistirnos a lo hegemónico, desde los intersticios que nos deja el sistema?

Desde una mirada crítica la tarea consistirá en desocultar, desnaturalizar y/o desentrañar los supuestos básicos que este modelo hegemónico-excluyente nos pretende imponer.

Los docentes tendríamos que empezar a sentir y tomar conciencia que el "arbitrario" que se nos impone, violenta nuestras conciencias.

Al respecto Paulo Freire (1989) nos dice, la concientización no es exactamente el punto de partida del compromiso. La concientización es más que un resultado de compromiso. No tengo que ser conciente antes de luchar. Luchando gano conciencia, me hago conciente.

De hecho, la conciencia crítica es la capacidad de reconocer la historicidad de los seres humanos como actores sociales.

Quizás como una crítica implícita a la noción de intelectual orgánico, puesto que poseer un conocimiento acerca de los complejos procesos de opresión y dominación no son garantía suficiente para una práctica personal o colectiva de transformación.

El espacio educativo incluye sujetos que interpelan desde los intersticios que permean a las estructuras hegemónicas existentes, mediante prácticas que a pesar de enfrentarlos a situaciones de riesgo a ser descubiertos por aquellos agentes encargados de sostener la legitimación del sistema, se resisten y accionan contra la invasión neoliberal.

Muchos docentes por otro lado, se encuentran alienados y paralizados

frente a la invasión neoliberal. Esta alienación responde a que ellos mismos, a veces consciente o inconscientemente, incorporan los discursos que les baja el modelo hegemónico en su quehacer cotidiano, con prácticas contradictorias.

El concepto de intelectual orgánico se nos presenta como un disparador para tratar de tomar conciencia sobre las consecuencias que encierra ser funcional al sistema y de las posibilidades que nos ofrece el quehacer crítico, para pensar en procesos de resistencia.

Creemos que la concepción gramsciana sobre la relación entre ideología-hegemonía y el rol de los intelectuales, brinda las bases para desarrollar una postura crítica y reflexiva ante los desafíos del nuevo milenio.

Acordamos con Tamarit (1997) que asuntos tales como "*el de la reproducción en la escuela, el rol docente, la relación educación pública-educación popular entre otros tantos, se encuentran íntimamente relacionados. Espacio que reconoce el límite o los condicionamientos tanto objetivos como subjetivos*". (6)

Como podemos ver, la tarea docente es más compleja de lo que a veces se sostiene; esto nos hace pensar ¿cómo lograr autonomía desde lo crítico, en la práctica cotidiana?

El tema de la autonomía de la práctica docente, amerita tomar en consideración algunas problemáticas centrales, que no siempre figuran en la agenda de discusiones, no sólo de los teóricos de la educación, como de los investigadores, sino de los propios sujetos sociales que diariamente son parte activa de las instituciones educativas y que padecen alrededor de esta situación un permanente malestar.

Paulo Freire reflexiona al respecto cuando dice, que ésta forma parte de la propia naturaleza educativa, no sólo para el educador sino también para el educando. Sin ella no concibe ni el proceso de enseñanza ni el de aprendizaje, sostiene que lo importante desde ambos lugares es generar una curiosidad epistemológica, indispensable a fin de promover la producción del conocimiento.

Los docentes como intelectuales críticos deben ser capaces desde su propia práctica, de asumir el compromiso de afirmarse como sujetos que pueden conocer no sólo su desempeño desde la formación académica, sino también asumirse como sujetos sociales de la producción de su entendimiento del mundo, que en definitiva es una postura política.

El concepto del rol docente es una cuestión que tiene que ver con los condicionamientos objetivos y subjetivos, la conciencia del control social a la que nos somete el sistema tanto en términos de dominación como de

hegemonía, y los efectos que dentro de la acción del rol nos posibilita diferenciar estos dos planos, ya sea, desde la “sociología del orden” para legitimar al sistema o el de la “resistencia crítica” para oponernos al mismo.

En este sentido es dable destacar que el intelectual comprometido no es únicamente alguien interesado en resistir y vencer la formas de dominación cultural, sino alguien para quien la extinción de todas las formas de explotación, es el punto en donde confluye su compromiso para poder transformar la realidad y a la vez sentirse transformado, en una verdadera praxis dialéctica de ida y vuelta.

La tarea intelectual señalada por Gramsci, es una función educativa. Ser un intelectual, como en nuestro caso, del ámbito público, debe vincularnos a los imperativos de trabajar política y educativamente para socializar y profundizar las posibilidades de una vida pública y democrática, que al decir de Giroux ésta es una tarea inminentemente pedagógica.

Los intelectuales hoy, están inmersos en el llamado proceso de globalización que según Lechner, N. (1996)...“debe ser entendido junto a un doble proceso de segmentación ya que, por un lado, profundiza la participación desigual de diversos países del mundo en el nuevo sistema mundial y por el otro, agranda la brecha al interior de cada sociedad entre incluidos y excluidos al sistema”. (7)

Como afirman Llomovatte, S y otras (1997) esta situación genera mayores desigualdades en todo el tejido social, como así también, en las condiciones laborales de los intelectuales universitarios de los 90', tanto como docentes e investigadores en esta tríada perversa instaurada por este sistema excluyente “universidad-empresa-Estado”.

Los Estados Latinoamericanos no son sociedades duales sino fragmentadas donde resulta difícil conformar la comunidad de ciudadanos que requiere la democracia.

El auge de la sociedad de mercado y la reorganización del Estado impacta fuertemente al interior del sistema universitario de Educación Superior.

Las dinámicas sociales se desplazan del Estado al mercado imponiendo una drástica desregulación de la economía capitalista y de los controles políticos.

Regulando la acción política y las políticas educativas por medio de variables macroeconómicas, generan una verdadera “sociedad de mercado”, una marcada crisis del sistema de representación y una lenta privatización de la educación pública.

En los discursos de los intelectuales de la nueva derecha suenan campanas anunciando la necesidad de que los intelectuales, deben generar espacios de acción académica con eficiencia y productividad.

La llamada “cultura posmoderna” tan controvertida por cierto, produce una aceleración del tiempo, una cultura puesta en la imagen, una pérdida de la circulación de la palabra, fragmentación, reestructuración de lo público y lo privado y su relación entre ambas.

Habermas (2002) sostiene que estamos ante un cambio estructural de la esfera pública, reemplazándola por el carácter público del mercado. Esto indica una nueva noción de lo público imponiendo la idea de ciudadano como consumidor.

“La propia lógica de desarrollo del capitalismo avanzado ha abierto una nueva constelación de la política y la economía en la que el sistema tiende a autorregularse mediante la despolitización de los asuntos prácticos, la cientifización de la política y el ejercicio de un control técnico ampliado. La reducción del dominio político a administración racional es posible a costa de la democracia, ya que esta lógica rompe con la concepción de una esfera de opinión pública con funciones políticas.” (8)

En este marco, los docentes nos preguntamos dónde quedaron los ideales del Mayo francés del 68' si el actual modelo nos impone educar a los consumidores del siglo XXI, y esto indudablemente requiere por parte de los intelectuales una postura política; o somos funcionales al sistema o nos resistimos a la invasión neoliberal.

Hoy más que nunca estamos asistiendo a una retirada vergonzante del Estado Benefactor de su función social. Bourdieu en Contrafuegos refiriéndose a cómo resistir a la invasión neoliberal, afirma que podemos ver cómo se ha ido desligando de las responsabilidades sociales de carácter político, económico y social-cultural.

El Estado se ha retirado, o está a punto de hacerlo de cierto número de sectores de la vida social que le correspondían: la vivienda, la sanidad pública, la educación pública, etc.

En este marco creemos que la Universidad como institución productora de conocimientos para la sociedad está puesta en tela de juicio desde el modelo neoliberal, para su desmantelamiento y pronta desaparición.

Esta realidad requiere por parte de los actores sociales involucrados en ella y de la sociedad en su conjunto, una rápida reacción de prácticas alternativas de resistencia y acción.

ENSEÑAR LA COMPRESIÓN COMO INTELLECTUALES CRÍTICOS Y REFLEXIVOS

Ante la invasión de políticas neoliberales y la desesperanza del colectivo docente, recurrimos para comenzar a delinear algunas alternativas de resistencia y acción a un maestro de la resistencia cuando dice:

"...La esperanza sola no fabrica la transformación del mundo, pero sin la esperanza uno no va hasta la transformación. En el momento en que uno parte esperanzado, la transformación fortifica, refuerza su esperanza..." (Freire: 1995: 94)

Es desde este posicionamiento teórico que nutre nuestras prácticas cotidianas de resistencia, que proponemos como lo venimos haciendo desde el Núcleo Antropológico Educativo en la carrera de Ciencias de la Educación **enseñar la comprensión**.

Enseñar la ecología de la comprensión es una de las alternativas que nosotros proponemos a los futuros científicos de la educación.

Esta es una reforma de pensamiento entendida como un problema antropológico e histórico clave para comprender la educación del futuro.

Esta revolución del pensamiento según Edgar Morin implica una revolución mental todavía más considerable que la revolución copernicana.

Sostiene que nunca en la historia de la humanidad, las responsabilidades del pensamiento fueron tan abrumadoras, para lo cual hemos seleccionado algunos conceptos medulares y fundantes de su teoría.

El oficio de enseñar se funda en cuatro principios rectores:

1 - En principio, los grandes pedagogos consideran que el estudiante no es un recipiente para llenar sino una lámpara para encender.

La cuestión no consiste en acumular conocimientos, sino en organizarlos en función de los puntos estratégicos más importantes. El objetivo no es reducir las globalidades a sus partes elementales ni tratar de diseccionarlas, sino distinguirlas y relacionarlas

2 - En segundo término, toda cultura humanística necesita enseñar la condición humana, un requerimiento todavía mayor en la actual era planetaria, donde el conjunto de la humanidad vive en una comunidad de destino sujeta a las mismas problemáticas del vivir y del morir. En este plano, Morin concibe un nexo entre el conocimiento científico y el de las humanidades.

Uno de los aportes más importantes lo constituyó en los años sesenta

los grandes agrupamientos multidisciplinarios que se produjeron en las ciencias de la Tierra y la ecología, que nos permitió colocar la condición humana en el cosmos, localmente, temporalmente, ya que estamos hechos de partículas que se formaron en los primeros segundos del universo, por átomos de carbono formados en un sol anterior al nuestro.

3 - El tercer objetivo consiste en enseñar a vivir, que no consiste sólo en aprender técnicas, conocimientos y sistemas productivos, sino en mantener vínculos con otros y consigo mismo.

Escuelas donde se aprenda a conocer al ser humano, no desde la óptica desubjetivada de las ciencias objetivas, sino como sujeto-individuo que vive, sufre, ama, odia, en una vorágine de relaciones humanas.

4 - Por último, se trata de formar ciudadanos de la Tierra. Un ciudadano terrestre alejado de la actitud arrogante de la persona que se considera como único sujeto del universo. Desde la educación habrá que inculcar un saber que nos haga comprender que la unidad contiene la multiplicidad, y que la multiplicidad contiene la unidad.

La educación desde esta postura, debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas -microfísica, termodinámica, cosmología-, en las ciencias biológicas y en las ciencias históricas.

Enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino.

En síntesis, es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Para concluir podemos decir en relación a la problemática planteada, que el desarrollo de una conciencia crítica respecto de la escuela y la sociedad resulta altamente positiva después del recorrido realizado, ya que nos invita a dejar interrogantes abiertos para seguir trabajándolos en esta línea de pensamiento.

Desde una postura crítica, debemos poner el acento no sólo en la problemática educativa sino en el contexto social y político que enmarca la propia práctica, en relación a los condicionamientos tanto objetivos como subjetivos, que se generan en el desarrollo de nuestro quehacer docente.

Entendiendo desde este lugar que la educación puede operar como conservadora o transformadora de las formas sociales establecidas desde

el modelo hegemónico. Para ello es necesario tomar conciencia de la realidad emergente y pararnos desde la complejidad, a fin de recrear prácticas alternativas de acción no sólo pedagógicas sino también políticas y éticas, entendiendo a la educación como una práctica social y política.

Esto nos invita a pensar que, como actores sociales comprometidos, debemos operar no como formadores funcionales al sistema, no como intelectuales orgánicos al sistema, sino como organizadores de redes solidarias de acción, a través de prácticas alternativas de resistencia a la invasión neoliberal, constituyéndonos así, en pedagogos autónomos, críticos y reflexivos del malestar social.

No sólo desde el lugar de intelectuales, sino también de ciudadanos y trabajadores de la educación, resistiéndonos a las reglas que pretende imponernos el mercado neoliberal que excluye y genera cada vez más desigualdades sociales, entre los incluidos y los excluidos al sistema.

Esta construcción de una postura crítica en la resistencia, creemos que se hace en la praxis de lo social y lo político y apostamos con Paulo Freire a la esperanza, que en sus palabras:

“se instala en ti en el momento en el que el mañana no es inexorable – no es un “a priori” de la historia–, el mañana tiene que ser hecho por nosotros. Eso es lo que para mí fundamenta la esperanza como una necesidad ontológica. Yo estoy esperanzado no porque sea impertinente, estoy esperanzado porque estoy en el mundo y con el mundo, no puedo dejar de estarlo” (9)

En este contexto histórico-político latinoamericano, esta afirmación nos permite pensar, situados desde una opción ideológica de resistencia al modelo hegemónico, que es necesario romper con las delegaciones que el actual modelo impone a las instituciones educativas de “enseñar formas de dependencia”, de enseñar a sujetos de derecho para la dependencia, para ser gobernados.

Como afirma García Guardilla, C (1994) este proceso de globalización neoliberal que plantea una educación donde el valor del conocimiento se mida bajo las reglas que impone el mercado, exige de las instituciones académicas nuevos requerimientos de formación de los profesionales, así como en el desarrollo de investigación que priorice lo cualitativo por sobre lo cuantitativo. (10)

Al mismo tiempo que las instituciones educativas formales deben establecer también relaciones con organizaciones no académicas, con el Estado y con el sistema productivo en general, por fuera de los sistemas tradicionales.

En este marco, las universidades pierden su autonomía y de ningún modo podemos ser cómplices del valor económico del conocimiento y adherir al concepto de “mercado educativo” y “mercado de conocimiento”, ya que esto significaría trabajar para la producción de desigualdades.

Deseamos identificarnos con la educación desde una formación que nos dé la posibilidad política y crítica real de participación, deliberación y decisión en una búsqueda protagónica sin neutralidades en el quehacer, intercambiando experiencias con distintos sectores sociales, recreando alternativas posibles desde el lugar de sujetos y no de objetos.

Dicho en otros términos ...” *ponernos en el lugar de un discurso científico desde la realidad de la lucha, para no estar condenados a aparecer como críticos o como cómplices, de un sistema cultural que se impone como unitario desde los arbitrarios culturales de los grupos dominantes, que se imponen a otros arbitrarios culturales sometidos de diversas maneras”.*(11)

Como testigos de la capacidad que poseen nuestros educandos para aprender y responder a los desafíos de esta sociedad en crisis.

Desde la formación docente se debería insistir en la construcción de un saber que tenga que ver con la cotidianeidad, porque el sujeto que se abre al mundo y a los otros puede desarrollar su práctica como objeto de reflexión crítica.

Es necesario que esta apertura esté sustentada en una razón ética, con fundamento político y de diálogo pedagógico permanente, interpelando la realidad emergente también permanentemente.

La profesión docente nos exige un compromiso ético y político que respalde un trabajo creativo puesto al servicio de proyectos innovadores que verdaderamente trabajen para garantizar el derecho de aprender, para los que desean pertenecer a una comunidad educativa y se los excluye, para los que merecen ser comprendidos en sus dificultades para aprender; para los que necesitan recibir el estímulo necesario para continuar estudios superiores y no pueden hacerlo por múltiples causales.

Sintetizando, debemos situarnos no sólo como docentes, sino también como ciudadanos, reconociendo que ante una crisis tan agónica del tejido social es necesario educar al educador para que contribuya a formar conciencias críticas.

Sólo docentes críticos pueden formar ciudadanos comprometidos con una genuina actitud democrática, aunque mal les pese a muchos actores sociales funcionales al sistema neoliberal.

En palabras de Morin sabemos que *"la tarea es inmensa e incierta. No podemos sustraernos ni a la desesperanza ni a la esperanza. La misión y la dimisión son igualmente imposibles. Debemos armarnos con una "ardiente paciencia". Nos encontramos en las vísperas, no de la lucha final, sino de la lucha inicial.* (12)

Notas bibliográficas:

- (1) Lechner, N. (1996) Las transformaciones de la política. En Revista Mexicana de sociología, Vol. 68, N° 1. México, DF. pp. 7 y 9.
- (2) Bourdieu, P Chamboredon, J. Passeron, J. (1975) El oficio de sociólogo. Madrid, Siglo XXI., pp. 105.
- (3) Freire, P. (1997) Pedagogía de la autonomía. México, Siglo XXI, pp. 40-41.
- (4) Tamarit, J. (1997) Escuela crítica y formación docente. Bs. As, Miño y Dávila, p. 196.
- (5) Gramsci, A (1972) Los intelectuales y la organización de la cultura. Bs. As. Nueva Visión, p. 350.
- (6) Tamarit, J. (1997) Escuela crítica y formación docente. Bs. As, Miño y Dávila, p. 41.
- (7) Lechner, N. (1996) Ob. Cit., p. 5.
- (8) Habermas, J (2002) Ciencia y técnica como "ideología", Madrid, Tecnos, p. 140.
- (9) Freire, P. (1993) Pedagogía de la Esperanza. México, Siglo XXI, s/p.
- (10) García Guardilla, C (1994) Globalización, integración latinoamericana y papel del conocimiento en tres tipos de escenarios (CENDES), Universidad Central de Venezuela) en Educación y trabajo N° 3, s/p.
- (11) Bourdieu, P Chamboredon, J. Passeron, J. (1975) El oficio de sociólogo. Ob. cit., p. 92.
- (12) Grimberg, M. (2002) Edgar Morin y el pensamiento complejo. Madrid. Intelectuales. Campo de Ideas, p. 20.

Referencias bibliográficas:

- Apple, M (1987) Educación y poder. Barcelona, Piados – M.E.C.
- Castells, M (1997) La economía informacional y el proceso de globalización en el surgimiento de la sociedad red Madrid, Alianza.
- Bourdieu, P (1999) Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Barcelona, Anagrama.

- Bourdieu, P Chamboredon, J. Passeron, J. (1975) El oficio de sociólogo. Madrid, Siglo XXI.
- Brunner, J (1994) Estado y Educación Superior en América Latina en Prometeo Encadenado, Estado y Red Superior en Europa. México, Gedisa.
- Freire, P. y otros (1987) Pedagogía, diálogo y conflicto. Bs. As, Ed. Cinco.
- (1993) Pedagogía de la Esperanza. México, Siglo XXI.
- (1995) Interrogantes y propuestas en Educación: Ideales, Mitos y Utopía a finales del siglo XX. S/e
- (1996) Educación y calidad, Escuela pública y educación popular. México, Siglo XXI.
- (1997) Pedagogía de la autonomía. México, Siglo XXI.
- García Canclini, N (1989) Culturas híbridas. México, Grijalbo.
- (1995) Ideología, cultura y poder. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. Bs. As.
- García Guardilla, C (1994) Globalización, integración latinoamericana y papel del conocimiento en tres tipos de escenarios (CENDES), Universidad Central de Venezuela) en Educación y trabajo N° 3.
- Giroux, H (1990) Los profesores como intelectuales. Barcelona, Piados. M.E.C.
- (1992) Teoría y resistencia en educación, Madrid, Siglo XXI.
- Gramsci, A (1972) Los intelectuales y la organización de la cultura. Bs. As. Nueva Visión.
- Grimberg, M. (2002) Edgar Morin y el pensamiento complejo. Madrid. Intelectuales. Campo de Ideas.
- Habermas, J (2002) Ciencia y técnica como "ideología", Madrid, Tecnos.
- Lechner, N. (1996) Las transformaciones de la política. En Revista Mexicana de sociología, Vol. 68, N° 1. México, DF.
- Llomovatte, S. et. al. (1997) Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90'. Universidad de la Pampa. Revista Praxis Educativa.
- Morin, E (1995) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.
- (2000) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Caracas, Unesco.
- Poulantzas, N (1983) Estado, poder y socialismo. México, Siglo XXI. (pp: 27 34 y 152 a 175).
- Puiggrós, A (1995) Volver a educar. Bs. As, Ariel.
- Tamarit, J (1992) Poder y educación popular. Bs. As, Quirquincho.
- (1997) Escuela crítica y formación docente. Bs. As, Miño y Dávila.