



**XVII Jornadas
de Investigación**

A 70 años de la Declaración Universal de Derechos Humanos

¿LIBRES E IGUALES?

4, 5, 6 y 7 de setiembre de 2018

El ejercicio docente en la realidad actual

**Víctor Sánchez
Pablo Pirotto**

EL EJERCICIO DOCENTE EN LA REALIDAD ACTUAL¹

Víctor Sánchez. Correo electrónico: victorsanchez4472@gmail.com

Pablo Pirotto. Correo electrónico: andrespirotto@gmail.com

RESUMEN

El trabajo expuesto a continuación retoma algunas lecturas teóricas con las cuales hemos intentado abordar nuestro problema de investigación: los desafíos de la práctica docente, obstáculos y posibilidades en el desarrollo de su función. El proyecto de investigación se inscribe en un liceo de ciclo básico de Montevideo, en el cual realizamos nuestro primero y, este año, segundo año de práctica pre-profesional.

El presente texto pretende articular los desafíos de la Educación Media ante los cambios acaecidos en las últimas décadas. Primero, se describe la importancia de la temática elegida; en segundo lugar, se hace una breve reseña del contexto en que se encuentra nuestra sociedad; a continuación, se describen cuáles son los retos a los que se enfrenta la Educación Media y unos de sus principales actores: los docentes. El énfasis está puesto precisamente en el ejercicio de la docencia en este nivel del tránsito educativo, su potencia y sus obstáculos frente a los actuales desafíos para el sistema educativo en una realidad que demanda su modificación y acoplamiento a los actuales cambios socioculturales.

PALABRAS CLAVE: educación, ejercicio docente, cambios contemporáneos.

1- Porqué seguir investigando sobre la educación

Existe una normativa nacional e internacional que establece a la educación como un derecho humano fundamental². Por dicho motivo, el Estado Uruguayo tiene la obligación

¹ Trabajo presentado en las XVII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR, 2018.

de asegurar el acceso, la permanencia y el logro de aprendizajes para todos los ciudadanos de la República, promoviendo la igualdad de oportunidades a todos los sectores de la sociedad³.

En las últimas tres décadas la cobertura de la Educación Media Básica se ha universalizado, generando el ingreso de sujetos tradicionalmente no reconocidos como sujetos de la Educación Media (Martinis y Falkin, 2017). En este sentido se puede reconocer un avance en la promoción del derecho a la Educación, fundamentalmente con respecto al acceso. Sin embargo, es un hecho que el sistema educativo uruguayo favorece a los sectores medios y altos de la sociedad, la relación entre pertenencia a quintiles de distribución de la riqueza y resultados educativos así lo confirman. En 2016, el porcentaje de jóvenes entre 17 y 18 años, pertenecientes al quintil 1 (20% de los hogares más pobres) que culminó Educación Media Básica fue 47,1 %, mientras que para los pertenecientes al quintil 5 (20 % de los hogares más ricos) el porcentaje fue 95,5 %. Estas disparidades dan cuenta de lógicas inequitativas, productoras y reproductoras de desigualdad. En definitiva, se puede hablar de un mecanismo democratizador que deviene excluyente (Leopold, 2018).

Diferentes autores coinciden en que esta realidad interpela el discurso pedagógico tradicional de los docentes de educación media (Martinis y Falkin, 2017; Viscardi y Habiaga 2017; Filardo y Mancebo, 2013), el cual fue pensado para un el modélico adolescente de clase media y alta, pero en la actualidad se ha venido produciendo una discursividad socio-política que se podrían sintetizar en el imperativo inclusión (Martinis y Falkin, 2017), incluir a los que tradicionalmente estaban marginados del sistema educativo. Por lo cual se exige al cuerpo docente que su oferta educativa este pensada a partir de dicho mandato. Entendemos que es una construcción que se debe producir en el interior del colectivo docente y en dialogo con otras disciplinas sociales, un proceso que ya está en marcha. Sin embargo, aún no se ha logrado construir una oferta educativa con

² “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social” (Ley N° 18.437, 2008, Art.8)

³“(De la igualdad de oportunidades o equidad) El Estado brindara los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de aprendizajes” (Ley N° 18.437, 2008, Art.18)

el grado de coherencia y de estructuración interna que caracteriza al discurso pedagógico propedéutico y pre-universitario (Filardo y Mancebo, 2013)

Si la preocupación se centra exclusivamente en la construcción de una oferta educativa para incluir a los excluidos se reduce, en pocas palabras, a atender los efectos de una exclusión que es el producto socio-histórico de una sociedad determinada (Gentili, 2001). Al sistema de Educación Media Básico acceden sujetos de barrios marginales, con problemas de vivienda, ingreso, capital cultural de origen, entre otras dificultades para la reproducción de su vida cotidiana. Por eso nos preocupa que puedan o no hacer los docentes ante esta realidad.

2- **Coordenadas de época**

Zygmunt Bauman (2007) ha observado que la historia política de la modernidad se puede interpretar como una búsqueda incesante del correcto equilibrio entre libertad y seguridad, dos aspectos de la condición humana que son a la vez contradictorios y complementarios. Hace casi cien años, en 1921, Sigmund Freud escribía el Malestar en la cultura, obra que publicó por primera vez en 1930, allí destacaba que: “el hombre civilizado ha trocado una parte de posible felicidad por una parte de seguridad “. A su vez, destacaba Freud que la felicidad” (Freud, 2010, p.56). Bauman (2007) entiende que, para Freud, la felicidad significa libertad: “libertad para actuar obedeciendo a un impulso, para seguir los instintos y deseos de uno” (p.53), es a ese tipo de libertad que se renuncia por una “parte de seguridad”.

Bauman (2007) afirma: “la seguridad, por otra parte, significa protección contra tres tipos de sufrimiento que amenazan a los seres humanos: los sufrimientos que se originan en nuestro propio cuerpo, en el mundo exterior y en nuestras relaciones con los demás” (p.53). La seguridad se trata de reemplazar la libertad individual por un orden general. La primera época de la modernidad se trató de una búsqueda compulsiva por el orden, y la temprana crítica social se basaba en “la defensa de la vida privada ante el avance de las tropas de la esfera pública” (p.153).

En los últimos años, parece que el péndulo se ha inclinado a favor de la libertad individual en desmedro de la seguridad que proveía la sociedad, y no tenemos muchos motivos para estar felices por esta situación, ya que, “existe una enorme y creciente brecha entre nuestra

condición de individuos de jure y nuestras posibilidades de transformarnos en individuos de facto- o sea, de tomar control de nuestro destino y hacer las elecciones que verdaderamente deseamos hacer” (Bauman, 2002, p.44). Parecería que se dieron dos procesos en forma paralela, el primero refiere a la autonomía del sujeto, quien debe hacerse cargo de su propia existencia y, a su vez, un proceso de “desregularización”, “privatización” e “individualización” de los problemas sociales.

Como afirma Ulrich Beck, se deben buscar soluciones biográficas a problemas sistémicos, Bauman (2002) expresa que en la actualidad “el arte de negociar los intereses comunes y el destino compartido ha caído en desuso” (p.115). Se produce una situación ambivalente, muchos individuos se ven obligados a ser libres sin los recursos suficientes para hacer frente a su libertad. Entendemos que esto es producto de dos procesos que se han ido acompañando y retroalimentando, el primero, refiere a la pérdida de poder del Estado Nación, el segundo, a el desmantelamiento de los estatutos de trabajo.

El primer proceso, que se puede denominar de “globalización”, refiere a que “los poderes fuertes hoy son esencialmente extraterritoriales, mientras que las sedes de acción política siguen siendo locales” (Bauman, 2007, p.139). Este fenómeno, reside en la separación de poder y política. Los gobiernos nacionales, principalmente los de nuestra región, deben abstenerse de hacer ningún movimiento que sea hostil a los usos, expectativas del capital global, y deben mostrar que son más hospitalario con éste que los vecinos de al lado (Bauman, 2002). Los gobiernos quedan a merced de unas fuerzas de mercado difusas y descoordinadas. La incertidumbre actual es: “una poderosa fuerza de individualización. Divide en vez de unir, y como no es posible saber quién despertará mañana en qué facción, el concepto de <<interés común>> se vuelve cada vez más nebuloso y pierde valor pragmático” (Bauman, 2002, p.158). Para atraer al capital global, según Guerra (2018), los países vienen adoptando varias medidas, como, por ejemplo: “disciplina fiscal, reforma tributaria, recortes en el sistema de protección del trabajo. Como resultado se observa la destrucción de los derechos de los trabajadores” (p.59).

El segundo proceso al que hacemos mención alude a la flexibilización, la desregulación y precarización del estatuto de trabajador. Los trabajadores, inevitablemente, continúan arraigado a un territorio pero

El capital se soltó de la dependencia que lo ataba al trabajo gracias a una libertad de movimientos impensable antaño incluso para aquellos <<propietarios

invisibles>> de la tierra. La reproducción del crecimiento y la riqueza, de las ganancias y de los dividendos y la satisfacción de los accionistas son en todo independientes de la duración de cualquier compromiso local y particular con el trabajo (Bauman, 2002, p.159)

El capital se desechó de los lazos que lo unían al trabajo, principalmente, por el predominio del capital especulativo sobre el productivo, lo que significa, que el esfuerzo físico ha dejado de considerarse la fuente principal de riqueza de la sociedad, por lo tanto, según Bauman (2002): “No es extraño entonces que el compromiso actual del capital sea principalmente con los consumidores. Sólo en esta esfera se puede hablar con sensatez de <<compromiso mutuo>>” (p.161). Bauman utiliza la metáfora Weberiana de la jaula de hierro para referirse a la relación que unía al capital con el trabajo, según el autor, una relación de la cual ninguno de las dos partes podía escapar y, por lo tanto, estaban obligados a negociar y comprometerse mutuamente. Ese “matrimonio” entre capital y trabajo, “la intensidad y la perpetuidad del conflicto era una vivida prueba del destino común” (Bauman, 2002, p.125).

En esa continua lucha y negociación, la clase trabajadora conquistó una gama de protecciones que le permitieron vivir positivamente como individuos, aquello que Castel denomina bajo el nombre de protección social: “una suerte de término medio que incluye la protección social, la habitación social, los servicios públicos, un conjunto de bienes colectivos provistos por la sociedad y puestos a disposición de los no- propietarios para asegurarles un mínimo de recursos, que les permita escapar de la miseria, de la dependencia y de la degradación social” (Castel y Haroche, 2003, p.38). El Estado social fue quien se encargó de regular las relaciones entre capital y trabajo, obligando al capital a aceptar las conquistas de la clase obrera, pero, a su vez, garantizando el orden y reprimiendo cualquier indicio de revolución proletaria.

Sin embargo, la capacidad de evasión y huida del capital junto con el proceso de extraterritorialidad del poder, dismantelaron las conquistas de la clase obrera, desregularizaron y privatizaron los compromisos entre capital y trabajo y, por último, flexibilizaron las condiciones laborales.

3- Los retos de la educación media y el ejercicio docente

La profesión educativa está conformada por la presencia de tres grandes pilares, el primero refiere a que enseñar, el segundo a cómo enseñar y, el tercero, para qué enseñar. La respuesta que se da este último pilar, determina el contenido del primer (que enseñar) y la metodología del segundo (como enseñar), porque hace referencia al tipo de hombre y mujer que se quiere formar para la vida en sociedad. Como dijo el viejo Durkheim: cada sociedad crea al hombre que necesita (Barboza, 2017), y la educación, junto con la familia, es la principal institución socializadora del moderno Estado-nación.

La función original del sistema educativo moderno, es la de preparar a los individuos para que vivan conforme a las normas sociales establecidas/dominantes. Durante la llamada modernidad solida (Bauman, 2002), además de “civilizar”, “homogeneizar” y “disciplinar” a la población infantil y adolescente, la institución educativa consistía en volver útiles a los individuos para la sociedad (Lewkowicz, 2013), ya que los mismos serían los futuros trabajadores de las enormes fábricas industriales. Según Foucault (1989), como toda institución disciplinaria, se valía de la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen, en resumen, debía formar al futuro ciudadano-trabajador.

La educación media, en un principio fue una educación pre-universitaria, y su acceso estaba restringido a las futuras elites intelectuales, como afirma Dubet (2006) “el liceo fue el mundo de la gran cultura y de la élite” (p.150), por eso, a diferencia de los maestros que durante su formación adquieren saberes para enseñar, los profesores aprendían en ese lapso, fundamentalmente, saberes que enseñar (Dubet, 2006). Sin embargo, en las últimas décadas se han venido gestado transformaciones dentro y fuera del sistema educativo, la cuales han impugnado varios postulados en los que se basaba la Educación Media Básica.

Uno de los postulados que se encuentra en crisis, y deviene en confusión, tanto para los alumnos como los docentes del sistema educativo, es la pérdida de lo Lewkowicz (2004) llama un “lenguaje común” por parte de los agentes institucionales, como afirma Corea (2004) “la intervención de una institución se apoya en las marcas previas de la subjetividad, marcas efectuadas por cualquier otro dispositivo” (p.34). Lo que posibilita estar en distintas instituciones pero bajo las mismas operaciones⁴ (Lewkowicz, 2004).

⁴ En un taller realizado por el Departamento Integral del Estudiante, del cual fuimos invitados a presenciar, cuando se le pregunto a los adolescentes que le molestaba de los docentes, un alumno contestó: “que tenga que pedir permiso para salir al baño o para contestar un mensaje en el celular” su molestia provenía del hecho de que, en palabras del alumno: “en mi casa no tengo que pedir permiso para hacer esas cosas”

Los docentes, durante el recorrido de nuestra práctica pre-profesional, nos han hecho saber que uno de los mayores obstáculos que se le presenta en su tarea educativa es el poco apoyo que reciben por parte de las familias de algunos alumnos, es decir, a las familias, según su perspectiva, no le “interesaría” que sus hijo/as estudien, por lo tanto, se produce una fragmentación entre lo que aspira la familia y lo que espera la institución del adolescente. Los puentes que unen a las familias con la institución son endeble, las normas familiares y la de la institución educativa no se apoyan y, en algunas ocasiones, pueden llegar a ser antagónica. En definitiva “interiorizar reglas escolares no es algo evidente, en especial cuando los alumnos provienen de medios sociales que no los ponen eficazmente en condiciones para la vida escolar” (Dubet, 2006, p.393)

Con la masificación del sistema de Educación Media, según Dubet (2006) se “vuelve indispensable los estudios para los alumnos y se retrasa la utilidad de los estudios, pues su duración no deja de prolongarse” (p.179), en consecuencia, para muchos alumnos la utilidad de sus estudios parece lejana y aleatoria (Dubet, 2006). Por lo tanto, se comprende que los adolescentes no sigan el juego, que “no crean en la utilidad de formaciones que los lleven al desempleo y al fracaso... (p.412). En estas condiciones es evidente que la motivación de los alumnos y su adaptación al liceo no estén garantizadas. Al contrario, la primera genera un gran esfuerzo por parte de los docentes, y la segunda un gran esmero por parte de los alumnos. Al respecto, Dubet (2006) afirma

En suma, las experiencias de profesores y de alumnos son dos caras de la misma moneda. Unos y otros están menos definidos por su rol que por su capacidad de constituirse en la resolución de problemas de orden, de motivación, de sentido. Como sus profesores, los alumnos deben construir su integración en un orden escolar; como los profesores, deben hallar en sí mismos principios de motivación, y a menudo esa tarea les parece más difícil que la de los adultos pues, pese a todo, están dominados por los adultos y se les presta una atención mucho menor. (p.189).

El problema del “desinterés”, “la falta de motivación”, “apatía” por parte de los alumnos, es una queja constante de los docentes. En los casos más extremos, manifiestan que los alumnos se constituyen en contra de la escuela, eligen una supuesta cultura de la “calle” en contra de la cultura escolar. Esta problemática, que no les permiten desarrollar su tarea como ellos quisieran, puede variar hacia una verdadera hostilidad para con los alumnos,

o, como expresó uno de los profesores entrevistados por Dubet (2006): “el fracaso de los alumnos nos hace daño; uno se siente mediocre” (p.185), es decir, a una sensación de fracaso e impotencia por la tarea realizada.

La masificación de la Educación Media vino acompañada, también, de un cambio en la relación docente-alumno. Históricamente, esta relación estaba mediatizada por un tercero cultural “independiente y superior a los protagonistas: ciencia, cultura escolar, ley, principios indiscutidos...” (Dubet,2006, p.428). Nos referimos a que el docente era el representante de esos la “cultura escolar” y de sus “principios indiscutidos”, pero como anteriormente se mencionó, que podríamos definirlos en términos Weberianos como un desencantamiento de la institución Educativa, los principios representados por el docente han perdido su magia, producto de que ya no garantiza un lugar de reconocimiento en la sociedad, como expresó un alumno entrevistado por Dubet (2006), sin el diploma de secundaria no se es nada y con él, aún, no se es nadie. Inevitablemente la relación de los docentes con los alumnos, y de estos con aquellos, debió cambiar, y así sucedió. Se pasó de “una autoridad tradicional y/o sagrada a una autoridad racional legal, es decir, a una autoridad que debe dar sus pruebas y justificarse sin cesar” (p.427).

El profesor debe justificar y conquistar una autoridad que su rol ya no le proporciona de manera automática y trascendente, lo que supone, una relación una relación no mediada por los principios que representa, convirtiéndose en “una relación que solo apunta al reconocimiento de la persona, como tal, y sin poner en práctica más que la personalidad y toda la personalidad del profesional implicado” (Dubet, 2006, p.391). En este contexto, el trabajo docente se concibe como una experiencia social construida por los profesores y negociada con los alumnos, es una profesión que no está pre-definida, más bien es un proyecto a construir por cada profesional. De modo que la sensación de fracaso es muy personal y, por el contrario, la sensación de obtener logros aporta grandes satisfacciones, porque los inconvenientes o el avance de los alumnos en verdad parecen obra del profesor (Dubet, 2006).

En este entorno de cambio en la relación docente-alumno, según Ocaño (2017), se ha desarrollado una tendencia que, denominada bajo el nombre de “Escuela Nueva”, promueve una relación pedagógica horizontal, más democrática al interior del aula y que tiene por objetivo desarrollar “las potencialidades” de cada uno de los estudiantes. Según el autor, en nuestra región, ha venido acompañada por la desvalorización proporcional

del contenido en beneficio de la forma. Entiende que: “se prefiere la diversidad de opiniones que el acceso a la verdad, e interesa más la participación en clase que la comprensión del tema” (Ocaño, 2017, p. 169). Lo mismo afirma Dubet (2006) en otras palabras: “pues el centro de la institución se desplaza del saber, del conocimiento y de la cultura, hacia individuos distintos que desenvuelven parte de su subjetividad y de su sociabilidad entre las paredes de la escuela” (p.160). Pero algunos docentes, aunque cada vez menos, tienen la impresión de perder el tiempo más que de preparar a sus alumnos para ingresar al universo cultural, y el oficio de profesor termina consistiendo, pues, menos en dar clases que en construir las condiciones que permitan darla, lo cual lo experimentan “como una actividad secundaria, trabajosa, como un desvío de la tarea más noble y esencial” (Dubet, 2006, p.175).

Acerca del desinterés por el contenido, Tabaré Fernández (2010) ha observado que la preocupación central en los debates sobre la educación Media en nuestro país y el despliegue de políticas educativas, se centra en el propósito de evitar la desafiliación del sistema formal de enseñanza que, según el autor, es la forma más brutal y extrema de fracaso educativo. Esta problemática ha desplazado aspectos como la calidad y equidad educativa a un segundo plano (Fernández y Pereda, 2010), por lo cual, se espera que los centros de enseñanzas generen estrategias para que los alumnos se sientan motivados para continuar su trayectoria escolar. Por otro lado, la adaptación y diversidad de la oferta educativa a las particularidades de la población, puede que genere que bajo ese pretexto lo más débiles sean también los peor servidos

La Educación Media Básica, como se ha mencionado, ya desde un tiempo considerable ha dejado de ser un privilegio de elites, para considerarse un derecho y una obligación para todos los niños, niñas y adolescentes del Uruguay⁵, pero en los hechos hay una notable desigualdad según el hogar de origen de los estudiantes (Gutiérrez, 2017). Según Martinis y Falkin (2017), el mandato de universalización interpela la identidad tradicional de los actores de la Educación Media porque

Se produce desde una discursividad socio-política y jurídica que podría sintetizar en el imperativo ¡incluyan!, pero sin que tengan un correlato del todo

⁵ Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica (Ley N° 18.437, 2008, Art.7)

desarrollado en términos de una oferta de un discurso pedagógico que sustituya al tradicional de la Educación Media (p.52)

La oferta educativa, debería, según Martinis y Falkin (2017), “resultar atractivas para los estudiantes” (p. 84). El docente, antaño líder indiscutido del aula, que solo tenía que esperar disciplina de los estudiantes, hoy en día se parece más a un asesor que busca ser escuchado por su audiencia. Según Bauman (2002): “Los líderes exigen y esperan disciplina; los asesores, en el mejor de los casos, cuentan con la voluntad de ser escuchados y atendidos. Pero deben ganarse esa voluntad, consiguiendo el favor de sus potenciales oyentes “(p.71). En consecuencia, hoy en día los docentes deben estar más atentos a la gestión de confianza con los alumnos que a la amenaza de autoritarismo que emana de su función (Corea, 2004).

Retomado los pilares que constituyen a la educación, principalmente, el tercer pilar, ¿para qué enseñar? Sin lugar a dudas es el mañana el que da sentido a la experiencia escolar, se educa para el mañana (Corea, 2004). Pero la educación que reciben los adolescentes de la Educación Media Básica, no les garantiza ocupar un lugar en la sociedad del futuro, la disciplina, la sanción y el examen pierden valor en un mundo donde no hay normas claras. Por eso, es tarea de los docentes no solo transmitir conocimiento, sino también convencer a los estudiantes del valor de lo que enseñan. Valor que no está asegurado de tener utilidad en un futuro

El futuro es, en el mejor de los casos, oscuro y borroso, y muy probablemente peligroso y lleno de riesgos, fijarse objetivos remotos (...) y sacrificar el presente en nombre de la dicha futura no resultan una propuesta atractiva ni sensata (Bauman, 2002, p.173)

En síntesis, las condiciones “tardo-modernas”, “postmodernas”, “liquiditas”, diferentes nominaciones del cambio que ha sufrido la modernidad con respecto a su primera etapa “solida” (Bauman, 2007), parecieran exigir una re-significación de la función educativo y, a su vez, de las prácticas de los profesionales de la educación. Una de las propuestas para zanjar los inconvenientes que se le presenta en este contexto a la educación, es poder construir una oferta educativa que reconcilie el interés de los alumnos con el conocimiento, pero quizás esto no sea suficiente. Si como dice (Corea, 2004) se educa para el mañana, más precisamente, por la utilidad social que provee el conocimiento, por lo tanto, la segunda reconciliación que se debería buscar es, según entendemos, la

educación Media formal con el mercado laboral. Esta última, parece más difícil que la primera, a continuación, intentaremos explicar por qué.

Si consideramos que, al finalizar Educación Media Formal, el alumno adquiere un conjunto de destrezas, saberes, interiorización de normas de convivencia, en síntesis, un producto del cual podrá obtener beneficios una vez que lo ponga en práctica. Sin embargo, Bauman (2002) nos advierte que “hoy, lo que da ganancia es la desenfrenada velocidad de circulación, reciclado, envejecimiento, descarte y reemplazo- no la durabilidad ni la duradera confianza en el producto” (p.19). Ese producto que adquiriría el alumno una vez transcurrido su paso por la Educación Formal Básica, era el cimiento a partir del cual podía comenzar a edificar su vida, o, una armadura protectora con la cual contaba para valerse en la vida social. Sin embargo, el mercado de trabajo busca individuos versátiles, que no se queden adheridos a su conocimiento, que tengan iniciativa, que estén dispuestos al cambio, al desecho y a la renovación de su formación, que entren en la “desenfrenada velocidad de circulación”. En esta situación, el producto obtenido luego de finalizada la Educación Media Básica, es casi obsoleto, no es base ni cimiento, en comparación a la sustancialidad que gozaba cuando la clase trabajadora era la fuente de riqueza de la sociedad, ya que la vida “organizada en torno al rol de productor tiende a estar regulada normativamente. Hay un piso de lo que se necesita para seguir con vida y ser capaz de lo que exige el rol de productor”. (Bauman, 2002, p.82).

La educación de productores es rígida, estricta, estandarizada, uniformadora, homegenizante y totalitaria, anula al individuo, deja de lado sus singularidades para formar a un productor que debe estar bajo la rutina fabril y los insaciables apetitos de una sociedad totalitaria (Bauman, 2002). En esas condiciones, como se mencionó anteriormente, el docente debía estar atento en la amenaza de autoritarismo que emanaba de su función. La crítica a este tipo de educación derivaba de la opresión a que estaba expuesto el alumno, su la funcionalidad para con la reproducción del capital preparando a la futura clase trabajadora para ser explotada. Pero, según Bauman (2002) “la sociedad posmoderna considera a sus miembros en calidad de consumidores, no de productores. Esa diferencia es esencial” (p.82). El mismo autor, nos dice que la crítica social buscaba liberar al individuo del orden, de la monotonía, regularidad y previsibilidad (Bauman, 2002), lo mismos buscaba la crítica educativa, buscaba más libertad. Pero en la actualidad, la obligación de ser libre, de convertirse en un individuo autónomo y, por lo tanto, capaz

de hacerse cargo de su propia existencia, en los hechos, deja a “individuos inermes y a solas ante los aspectos más intolerables de la condición humana” (Dubet, 2006, p.430).

Por eso, Bauman (2002) afirma: “ahora es la esfera pública la que necesita desesperadamente ser defendida contra la invasión de lo privado- paradójicamente, para ampliar la libertad individual, y no para cercenarla” (p.57). Parece producirse un cambio en las últimas décadas, de demasiada sociedad, que anulaba al individuo, a exceso de individualización, que deja a los individuos sin recursos sociales para enfrentar las vicisitudes de la existencia, y “en nombre de la libertad de los individuos y de su capacidad de ser sujetos, estos se vuelven autores de sus propias desdichas (Dubet, 2006, p.433).

Consideraciones finales

Sin lugar a dudas, la educación, hoy como ayer, es un recurso indispensable para cualquier sociedad que pretenda formar sujetos autónomos, la educación continúa siendo, a nuestro parecer, el primer peldaño para que el individuo conquiste el gobierno de sí mismo, mediante su emancipación de la ignorancia y su ingreso al mundo de la cultura. La educación formal es, aunque quizás no ya monopólicamente, la institución encargada de formar a las nuevas generaciones, pero su labor no está aislada de los cambios que se han producido en nuestra actual sociedad.

Estamos de acuerdo con Dubet (2006) en que no tenemos motivos para llorar el viejo modelo educativo, aquel que no veía más que un alumno, en donde la Educación Media era un espacio restringido para una elite de herederos y algunos becarios, la obligatoriedad de la Educación Media junto con la masificación de su acceso, definitivamente, es una buena noticia. Sin embargo, no tenemos motivos para estar felices, las desigualdades según el hogar de origen del alumno son significativas, en la constante búsqueda de una oferta educativa acorde a las particularidades de los educandos, muchas veces, termina sucediendo que los más débiles son también los peor servidos. La educación estandarizada, homogeneizante y uniformadora, no tiene lugar en un mercado de trabajo que busca una mano de obra versátil, innovadora y dispuesta a enfrentar desafíos. La educación debe compatibilizar en una misma oferta: calidad, equidad y, a su vez, formar a los alumnos para un mercado de trabajo donde

El espacio del empleo se parece más a un predio para acampar, que uno visita durante apenas unos días y del que puede irse en cualquier momento si las comodidades que prometía no eran tales, que aun domicilio compartido en el que uno se siente obligado a tomarse el trabajo de elaborar pacientemente reglas de convivencia aceptables (Bauman, 2002, p.158)

Los desafíos de la educación parecen insalvables, porque en una sociedad mercantilizada, la formación educativa está pensada para ser utilizada por el mercado, pero si éste, cada vez más a su libre albedrío, solo necesita de sujetos con conocimientos hiper-especializados y los demás trabajadores son descartables, se hace muy difícil que el sistema educativo logre ofrecer a todo/as por igual una educación que les garantice ocupar un lugar en la división social del trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Barboza, O (2017). *¿Todo empieza por la formación de los docentes?: depende* en “El Uruguay desde la sociología VIII. El trabajo y sus transformaciones. Desigualdad y políticas sociales. El orden social y los conflictos. Sociedad, desarrollo e integración regional” Montevideo: UR. FCS-DS. pp. 141-148

Bauman, Z. (2002) *La Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2007) *La sociedad individualizada*. (trad. María Cándor) Madrid: Cátedra.

Coreas, C y Lewkowicz, I (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

Dubet, F (2006) *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa

Fernandez, T y Pereda, C. (2010) *Explicar/intervenir sobre la desafiliación educativa en la enseñanza media* en “El Uruguay desde la sociología VIII. El trabajo y sus transformaciones. Desigualdad y políticas sociales. El orden social y los conflictos. Sociedad, desarrollo e integración regional” Montevideo: UR. FCS-DS. pp. 165-175

Filardo, V. y Mancebo, M. (2013) *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos* Montevideo: CSIC

Foucault, M (1989) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: S. XIX

Gentili, P. (2000) La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Ponencia presentada el 20 de setiembre de 2000 en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) en <http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/gentili.pdf> Consultado 28 de mayo del 2018

Leopold, S (2018) “Que las ideas vuelvan a ser peligrosas. Formación conocimiento y trabajo social” en FCS- UDELAR (Comp.) Cecilia Silva (Coord.) *TRANSFORMACIONES SOCIALES PROTECCIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL*. Montevideo: FCS-UDELAR, pp.69-79

Martinis, P y Falkin, C (2017) “Aspectos pedagógicos y de política educativa en los procesos de universalización del derecho a la educación” en Martinis, P; Miguez, M; Viscardi, N y Cristóforo, A (coord.) *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Montevideo: CSIC, pp. 35-99

Ocaño, J (2017) *La relación pedagógica moderna: esquemas analíticos y algunos desafíos contemporáneos* en Fernando Acevedo, Karina Nossar, Patricia Viera, compiladores “Educación y democracia: desafíos para la transformación”. Montevideo. Udelar: ANEP. Consejo de Formación en Educación. pp. 161-170

Freud, S (2010) *El malestar en la cultura*. Trad. Luís López Ballesteros. 1er ed. 1921. Disponible en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/el.malestar.de.la.cultura%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/el.malestar.de.la.cultura%20(1).pdf). Consultado 25 de agosto del 2018.



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY