POLÍTICA EDUCATIVA , TRABAJO DOCENTE Y LUCHA DE CLASES: LA CUESTIÓN DE LA AUTONOMÍA LABORAL Y LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR

Pablo Imen[1]

"En un principio fue el grito. Un grito de experiencia. Un grito de enojo. Un grito de horror. Un grito que brota de lo que vivimos y de lo que vemos, de los periódicos que leemos, de los programas de televisión que miramos, de los conflictos de nuestras vidas humanas. Un grito que no acepta que la hambruna masiva coexista con la abundancia, que tanto trabajo y tantos recursos puedan dedicarse a la destrucción de la vida humana, que haya lugar del mundo en los que el asesinato sistemático de los niños de la calle sea organizado como la única manera de proteger la propiedad privada. Un grito de rechazo. Pero, ¿cómo nos movemos más allá del grito?"

John Holloway[2]

1. Introducción

Del grito de rechazo al grito de poder, en esa búsqueda se inscriben estas líneas. Así, el trabajo que desarrollamos a continuación no se inscribe en los pacíficos cánones de la descripción académica, más bien intenta constituir un aporte al debate, a la construcción y a la lucha por una educación pública emancipadora y por un trabajo docente desenajenado. De este punto de partida, pues, surgen dos puntos programáticos fundamentales: el derecho a la construcción de unas culturas escolares

[1] Docente e investigador UBA, Coordinador Depto. De Educación CCC- Floreal Gorini
[2] Holloway, J. "Del grito de rechazo al grito de poder: la centralidad del trabajo." En Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana. Univerisidad Autónoma de Puebla- Herramienta Ediciones. 1ª edición, Buenos Aires, 2005

respetuosas de la diversidad y la posibilidad de un modelo de trabajo pedagógico desenajenado.

El análisis del proceso de trabajo docente y el modo en que los trabajadores de la educación tienen (o son privados de) ingerencia en la definición de los fines de su práctica y de los medios para llegar a tales fines constituye un imprescindible requisito para avanzar en procesos reflexivos y transformadores sobre los modos de pensar y hacer la relación pedagógica.

En el caso de la educación – y de la educación pública- este primer requisito reclama (si de proyecto educativo liberador hablamos) atender al tipo de cultura escolar que se construye en las instituciones; lo que involucra el particular modo de ejercicio del poder y de producción/circulación/apropiación del saber que atraviesan a dichas instituciones educativas y sus relaciones pedagógicas.

Dicho en otras palabras: un proyecto político pedagógico de signo emancipador debe atender tanto a la recuperación del poder de los educadores sobre la definición de su proceso laboral como a la reivindicación de una cultura escolar que asegure, al mismo tiempo, la construcción colectiva del conocimiento, la incorporación al currículum de las diversas perspectivas (incluidos los aportes de la cultura popular) que en diálogo con el conocimiento científico deben desenvolver caminos para la democratización efectiva del saber.

Esta introducción reclama, antes de continuar, un breve enmarcamiento epistemológico y político.

En primer lugar y desde el punto de vista epistemológico, un supuesto fuerte de nuestra perspectiva es la noción de "realidad" como totalidad social, lo cual requiere un esfuerzo para comprender al menos tres dimensiones del problema: las relaciones entre lo general y lo particular- si se quiere, puntualmente, entre lo macro (en este nivel, la política educativa) y lo micro (la práctica pedagógica) -; la relación entre la dominación y la contestación; y las relaciones entre pasado, presente y futuro.

Sobre las relaciones entre la política educativa y el trabajo docente estamos apuntando a ver como los discursos oficiales condicionan o regulan la labor del educador. Establecemos como hipótesis de trabajo que hay una relación mediada y compleja entre las orientaciones/imposiciones políticas y

la práctica docente. La política genera dispositivos de regulación y control; y además la retórica oficial crea un sentido que ayuda a instalar una determinada visión de la realidad general y educativa así como la oficialización de ciertas prioridades y problemas en detrimento de otros.

Por otro lado, la perspectiva de totalidad nos conduce a dar centralidad al término de "lucha", y concretamente, al de "lucha de clases" que se expresa directamente en el terreno educativo. En tal sentido, sostenemos la necesidad tanto de ver las tendencias, imposiciones e intereses de los discursos de la reproducción ampliada del orden y las contratendencias, resistencias y construcciones que desafían dichos mandatos. No podemos aventurar en el ensayo que estamos poniendo a consideración el feliz término del intento analítico, pero no podemos ni queremos resistir la obligación moral de intentarlo.

Finalmente queremos recuperar la dimensión temporal, recuperando la perspectiva histórica que nos propone Walter Benjamín no como un pasado muerto y oficial sino como una lectura que rescata ensayos emancipatorios desde la lucha liberadora del presente; o que denuncia la barbarie del pasado con un mismo espíritu subversivo. El tiempo, al decir de Benjamín, no es una categoría objetivamente neutra y frente a un tiempo lineal, homogéneo y vacío que propone la historia oficial se impone la contestación de una constelación crítica que hace emerger a los sujetos antagónicos que desafiaron los mandatos opresivos del pasado. "*Esencialmente, abrir el pasado es pensar el tiempo de la resistencia y la lucha contra el dominio como parte constitutita de una subjetividad radical que es parte de la contradicción entre el trabajo vivo y el capital. (...) El tiempo de la dominación es el tiempo de la fragmentación de la fragmentación e invisibilización de las luchas contra esa temporalidad (...). La lucha contra el olvido es actualización no conmemoración.*"[3]

¿Qué nos lleva a recuperar el pasado en estos términos? Cuenta, sí, la solidaridad, el deseo de justicia, el consuelo en prolongarnos en otros que nos precedieron pero , en rigor , es nuestra propia lucha porque la crisis de hoy nos abre camino a la crisis de ayer en lo sustancial , que no ha sido

[3] Tischler, Sergio. "Abrir la historia: constelaciones y luchas en la elaboración del tiempo nacional. Una aproximación desde la historia de Guatemala." En Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana. Univerisidad Autónoma de Puebla- Herramienta Ediciones. 1ª edición, Buenos Aires, 2005.

resuelta en el hoy en sus aspectos más relevantes. Sus demandas por igualdad, justicia, participación no han sido resueltas en las batallas de ayer, y el estado de desigualdad, injusticia y desmovilización marcan el tono de un mismo tipo de relaciones de dominación.

Pero en esta recuperación de la historia también se inscriben los avances, la ampliación de los límites, las victorias parciales – aunque más no sean- pero que expresan nuevos escenarios presentes y futuros. Y también los ensayos de alternativas, aquellos que prefiguran otras relaciones posibles.

Analizar así las relaciones entre las partes de la totalidad (política educativa y trabajo docente); la dinámica de la imposición y las resistencias; las persistentes obstinaciones temporales , continuidades y rupturas de pasado, presente y futuro constituyen claves de lectura que se solapan a un fin práctico: la transformación del orden, la transformación de las prácticas educativas, la transformación de las relaciones sociales vigentes.

En el plano específicamente político, debo señalar los procesos sinuosos, contradictorios y complejos de la lucha política en Nuestra América. Como se señalará más adelante, la constelación de proyectos que se instalaron como recambio del neoliberalismo puro y duro tienen alcances divergentes , así como algunas definiciones compartidas. Frente a los regulares embates de los sectores más reaccionarios de la derecha económica y política, es preciso ser cuidadosos a la hora del análisis: que no hay conocimiento neutral se sabe ya hace largo tiempo y los usos del trabajo intelectual ameritan un equilibrio entre la honestidad intelectual y la responsabilidad política.

Insistimos, entonces, sobre una perspectiva según la cual la educación es un aspecto de la totalidad social, lo que implica asumir la imbricación de lo educativo con lo económico, lo social, lo cultural, lo político, lo ideológico.

Insistimos, casi cerrando esta introducción, que la reflexión sobre el trabajo docente no se propone en un mirada ahistórica sino situada. Siempre a modo de hipótesis podemos afirmar que América Latina atravesó la barrera del milenio arrasando con los restos del neoliberalismo puro y duro, modelo ya inviable en términos políticos y culturales. Un segundo

dato es el repudio - cuanto menos discursivo- de los nuevos gobiernos a la dictadura de mercado que rigió en los noventa. También puede afirmarse la existencia de un elemento dominante (pero no homogéneo) que es la búsqueda de la afirmación de lazos comunes y el rechazo a los mecanismos de dominación imperial promovidos por EEUU. Y un tercer elemento es la heterogeneidad de los procesos políticos y sociales abiertos. En términos concretos: mientras algunos gobiernos se presentan como los nuevos administradores del orden (capitalista) otros se definen como revolucionarios.

Tales contrastes inciden fuertemente en las políticas educativas respectivas y, concomitantemente, en las concepciones de trabajo docente resultantes (en términos de las acciones del Estado para la regulación y control del educador).

En lo que sigue, contrastaremos dos modelos profundamente divergentes en materia de política educativa y trabajo docente: el vigente en Argentina y las novedades que se vienen registrando en Venezuela, que transita por un proyecto de transformación revolucionaria del orden.

La unidad de lo diverso , que permite comprender la coexistencia de modelos distintos entre Argentina y Venezuela, reclama del trabajo intelectual crítico el reconocimiento de antagonismos reales, como se verá a la hora de analizar las expectativas que ambos Estados (a través de sus funcionarios) depositan en relación al trabajador de la educación y a las concepciones de la enseñanza en ambos casos.

Educación y Lucha de clases

Los mandatos del orden capitalista a través de los cuales el sistema educativo es interpelado pueden resumirse en tres exigencias: primero, la naturalización del orden; segundo, la aplicación de una dinámica de desigualdad y exclusión que asegure la distribución de salvados y hundidos; y en tercer lugar , la imposición de una efectiva cultura de la obediencia. Para que esto efectivamente ocurra, los trabajadores de la educación deben suscribir una práctica enajenada ordenada por esos fines. Deben entonces ser parte del engranaje que imparte e impone una violencia simbólica que enseña que la realidad sólo puede ser como es (y, por lo tanto, de imposible

modificación) y que despliega dispositivos muy concretos de privación del conocimiento (que se expresan en los indicadores de "fracaso escolar").

No tenemos tiempo para fundamentar ampliamente estas definiciones, pero la construcción de la "ciencia escolar", la traducción pedagogizada de un relato homogéneo y sin fisuras[4]; el proceso de selección clasista que opera en los países capitalistas por diversos mecanismos[5] y la lógica disciplinaria/ pastoral ahora complementada con otros dispositivos de obediencia.

Cabe señalar que los "mandatos del orden" no se planifican y ejecutan en un territorio libre de contradicciones y que a cada exigencia de la dominación se planta una posibilidad y un ejercicio de la resistencia. Por tanto, las imposiciones estatales – entendiendo ahora al estado como una relación social capitalista- expresa como relación social contradicciones y oposiciones. Para cada orden disciplinaria hay registros de prácticas emancipadoras.[6]

Puede afirmarse, incorporando una mirada dialéctica, que hay un orden, que ese orden funciona gestionando conflictos con distintos alcances e intensidades. Pero hay mandatos, hay imposiciones, hay orientaciones y hay sentidos oficiales que apuntan a consolidar la vigencia de las relaciones sociales existentes.

Muchos de los gobiernos latinoamericanos han declarado de modo más o menos abierto su carácter de gestores de un capitalismo que prometen más humano y menos criminal que el experimento neoliberal/neoconservador. Estos discursos suelen recuperar algunas interpelaciones a los docentes descartando las descalificaciones de gobiernos neoliberales[7], y algunas de sus legislaciones expresan – como

---

[4] Ver, entre otros, Bernstein, Basil. "**Pedagogía, control simbólico e identidad**. " Editorial Morata. España. 1998; Goodson, Ivor. "**Historia del currículum. La Construcción Social De LasDisciplinas Escolares.**" Ediciones Pomares-Corredor. 1995. España.;

[5] Los trabajos de Baudelot y Establet volcados en "La Escuela Capitalista" o La Reproducción de Bourdieu trabajan extensamente estas cuestiones. El libro "Cartas a una Profesora de Barbiana" por niños expulsados del sistema educativo proporcionan un análisis riguroso y vital de este mecanismo de reproducción de la desigualdad educativa.

[6] En nuestro país las experiencias de Carlos Vergara, Jesualdo Sosa, Florencia Fosatti, las hermanas Olga y Leticia Cossettini, Luis Iglesias constituyen exponentes de la corriente que Adriana Puiggros caracteríza como "radical-democrática" y que tuvo una amplia influencia (al menos como modelo a mirar) en generaciones de docentes en Argentina.

[7] En una tensión que atravesó los discursos oficiales en tiempos de la Transformación Educativa Neoliberal, el colectivo docente era contradictoriamente interpelado como principal causa de la crisis y a la vez como factor decisivo para el avance de la política mercantilista. En todo caso, era convertido en el

veremos en el caso de la Ley de Educación Nacional en Argentina, interesantes y evidentes contradicciones. La ambigüedad de los modelos políticos más generales (la noción de "capitalismo humano", de imposible resolución) se traduce vis-a-vis con las (contradictorias) argumentaciones sobre la educación que se defiende y el modelo de trabajo docente que el poder político reivindica. Lo veremos con más claridad en el tratamiento del texto de la vigente Ley de Educación Nacional.

Por su parte, otros gobiernos prometen reformas profundas, y expresan la voluntad políticas de transformación global del orden anunciando el socialismo del siglo XXI. En este último caso, en la medida en que la política nacional transcurre a partir de decisiones que promueven cambios estructurales, de orientación socialista, los mandatos irán en sentido antagónico. Formación crítica, inclusión igualitaria y democratización de todas las relaciones sociales pasarán a constituir el nuevo sentido de la política educativa y del trabajo docente. Pero aquí la lucha fundamental se da contra la tradición de las prácticas pedagógicas de la desigualdad.

Como puede deducirse, el mandato oficial – en este caso revolucionario- no tendrá necesario correlato en las prácticas de los trabajadores de la educación. En todo caso, nuestro nivel de análisis hace foco en las intenciones oficiales y en los mandatos y condicionamientos discursivos que emergen de la normativa o de documentos ministeriales.

Los docentes (de modo individual y/o colectivo) pueden –a partir de una reflexión conciente sobre su práctica- escoger el camino de la reproducción de los mandatos basados en la dominación o, por el contrario, implementar discursos, acciones y relaciones que conduzcan a prácticas pedagógicas emancipadoras. En la medida de sus posibilidades, pues, deberán atender al ejercicio de la crítica entendida como desnaturalización de lo existente; a procesos de seguimiento y apoyo a sus estudiantes, asegurando la apropiación igualitaria del conocimiento (por lo tanto, privilegiando a los que presentan más dificultades) y, finalmente, apostar a la construcción de un saber y un poder socializados, generando instancias

principal responsable de la crisis y de la improbable superación de la crisis. Esta estrategia discursiva tenía como contrapartida la liberación de toda responsabilidad y, menos aún, culpabilidad estatal en la crisis educativa y su resolución.

con sus educandos de una construcción curricular compartida y de decisión igualmente colectivas.

2. Orígenes históricos de la reproducción

El sistema educativo en contextos de sociedades capitalistas se organiza a los fines de evitar prácticas contestatarias, contrahegemónicas, promoviendo la difusión de un sentido de la práctica docente y el despliegue de dispositivos de regulación que obturen todo intento de control sobre el propio proceso de trabajo así como, igualmente, de democratización de la cultura escolar. Entre las herramientas privilegiadas cabe destacar el papel de las normas, que generan sentidos a través del uso del lenguaje y de categorías[8]; que operan y resuelven sobre la atribución de responsabilidades; que definen los ámbitos de gobierno (y por tanto de decisión) y desarrollan la creación de dispositivos que condicionan la relación pedagógica.

La enajenación laboral de los docentes y la imposición de una cultura dominante bajo criterios autoritarios constituyen la marca de origen de nuestro sistema educativo; y el neoliberalismo no hizo más que profundizar las políticas de regulación y control como de imposición cultural autoritaria.

En efecto, la reivindicada Ley 1420 ponía al docente en un lugar subordinado. El trabajo docente se regulará a través de los Inspectores de las Escuela Primarias, cargo desempeñado por maestros (artículo 35º) y que tendrá , entre otras funciones: "Vigilar personalmente la enseñanza en las escuelas, a fin de que sea dada con arreglo a las disposiciones de esta ley y a los reglamentos, programas y métodos establecidos por el Consejo Nacional de Educación"y en este marco, "Corregir los errores introducidos en la enseñanza".

De modo complementario, la Ley 1420 impone "Comprobar la fiel adopción de textos, formularios y sistemas de registros, estadísticas e

[8] Aunque la afirmación de José Contreras que sigue vale para el conjunto de la política educativa, se aplica sin duda al análisis de una ley: "Las políticas no sólo crean marcos legales y directrices de actuación. También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no sólo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos." En Contreras, José Domingo. "*La autonomía del profesorado*" Editorial Morata, España, 1997. pp. 174-175.

inventarios establecidos por la autoridad superior de las escuelas" (art. 36º incisos 1º, 2º y 3º).

Dicho en otras palabras: desde sus orígenes, la educación como política de Estado reclamó un papel fundamental en la creación de hegemonía (imponiendo la visión cultural dominante, distribuyendo logros diferenciados entre réprobos y elegidos, y haciéndolo de un modo autoritario). Si esto es así, cabe también reconocerle a la política educativa liberal-oligárquica procesos de democratización efectiva de la educación en, al menos, tres sentidos. Primero, porque desarrolló procesos efectivos de inclusión en el sistema educativo de los hijos del pueblo. Segundo, porque su ampliación generó resultados a menudo inesperados al dar herramientas para el pensar y el conocer a los sectores populares. Finalmente, en su seno se desenvolvieron experiencias radicalmente democratizadoras, de signo emancipador, de las cuales sus protagonistas dejaron a menudo testimonio escrito (Carlos Vergara, Florencia Fosatti, Luis Iglesias, Jesualdo Sosa, las hermanas Cosettini y una larga lista de pedagogos que dejaron marcas indelebles en el ejercicio de otra pedagogía). Cierto que éstos últimos no fueron oficialmente estimulados, a menudo fueron negados y, en el límite, perseguidos.

Las novedades neoliberales

La recomposición neoliberal del orden, iniciada con el *rodrigazo* y continuada con la dictadura genocida, encontró en el gobierno de Carlos Menem la oportunidad de expresar en educación una política orgánica, enmarcada en las leyes de Transferencia, Federal y de Educación Superior.

A través de estos y otros dispositivos aseguró tres funciones específicas que reclamaba la nueva fase capitalista: la gestión de la pobreza, la gestión del empleo y la gestión de negocios[9]. Para ello, debió reconfigurar profundamente el funcionamiento del Sistema Educativo, instalando nuevos sentidos de la práctica educativa a través de varios mecanismos.

[9] Estas funciones están muy bien desarrollados en Oliveira Dalila Andrade "Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 1. 360 p.

Un Estado nacional poderosísimo en materia de palancas de poder (definición de objetivos y contenidos; regulación y control vía operativos de evaluación; formación y perfeccionamiento docente; asignación de recursos; subordinación del sistema educativo a los requerimientos de las empresas, etc.) fue – sigue siendo – prescindente en relación a la garantía del (declamado) derecho a la educación.

A los viejos dispositivos de disciplinamiento laboral (la propia formación docente, el currículum, el texto escolar, el inspector, etc.) se incorporaban ahora nuevos mecanismos: los contenidos sometidos a evaluación del Estado (a los que se pretendió ligar a los salarios docentes a través de pagos diferenciales según el rendimiento de los alumnos en los operativos de evaluación), el proyecto educativo institucional y las propuestas de "capacitación en servicio" para el "reciclado" de los docentes, sindicados por el oficialismo como resistentes al cambio.

Si a esto se le suma la pérdida persistente de los derechos laborales adquiridos, el hundimiento de buena parte del colectivo docente por debajo de la línea de pobreza y la atención a una niñez y a una juventud privada de los más elementales derechos de ciudadanía, podremos intuir las realidades sobre las cuales los educadores debieron operar en los contextos del pantano neoliberal. Y decimos intuir por qué no se ha desarrollado ningún diagnóstico serio a propósito de los efectos del modelo neoliberal en educación.

La Ley de Educación Nacional y el trabajo docente

La norma que vino a reemplazar a la Ley Federal es portadora de notables continuidades con su antecesora, pero también – y al menos en términos discursivos- ofrece rupturas significativas en aquellos artículos referidos al trabajo docente.

Cabe indicar en primer lugar que el Estado Nacional continúa con los mismos atributos (y más aún) que anticipan una creciente centralización del poder. El Consejo Federal de Educación puede, superando las atribuciones establecidas en la Ley de Federal de Educación tomar decisiones de carácter

vinculante[10] y entre otros dispositivos de gobierno se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (por el artículo 76º) además de sostener la definición de contenidos, su evaluación y todos los demás resortes de decisión . En el fondo, continúa como política oficial la ideología de la "calidad educativa" que bien podría traducirse como la "pedagogía de la respuesta correcta".

Mistificado el conocimiento académico, liberado de su naturaleza provisoria, controversial, atravesado por valores, se establece un recetario de saberes elaborados por expertos cuya naturaleza es indiscutida y cuya transmisión – luego medible- se convierte en el fin de la educación.

En lugar de concebir a los conocimientos como medios para el desarrollo de la autonomía de pensamiento, se los define como brutal imposición cultural que además de naturalizar el mundo y la ciencia (en su peor visión) constituye el carril de aquello que el docente debe decir y hacer, es decir, enseñar.

Esta **ideología de la calidad educativa** opera como un verdadero yugo sobre el trabajador de la educación, convertido en aplicador de un paquete pedagógico producido por fuera y por arriba de su práctica. En el texto legal este mandato encuentra su más clara formulación en el artículo 85º en el que se establece que el Ministerio en acuerdo con el Consejo Federal de Educación "*definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria*" (inciso a); "*establecerá mecanismos de renovación total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes*" (inciso b) e " *implementará una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación*" (inciso d).

Un segundo elemento que refleja la nueva norma y que es importante señalar remite a **la posibilidad de individualización del salario docente**- en consonancia con los postulados neoliberales de pagar no por la tarea sino en función de la "productividad" - formulada en el artículo 69º, a través del enunciado de una "carrera áulica", lo cual presupone un escalafón diferenciado por la tarea. No se trata, cabe acotar, de que los docentes no

[10] Hasta ahora, cualquier decisión del Consejo Federal debía ser ratificada por las legislaturas provinciales. Si bien esta mecánica está lejos de implicar una democratización efectiva del poder (donde docentes, estudiantes, padres y sus organizaciones puedan incidir en la definición de las políticas) al menos involucraba a las oposiciones políticas con representación legislativa.

deban rendir cuenta de su delicada tarea de formar a las jóvenes generaciones. Se trata de discutir cuáles dispositivos y en función de qué objetivos, quiénes y en qué circunstancias pueden ejercer el derecho de evaluar al trabajador de la educación. No es lo mismo establecer una compulsa entre docentes, asignando aquí también la lógica de la competencia, que generar condiciones para un trabajo docente desenajenado en el cual haya ámbitos de reflexión individual y colectiva sobre la práctica, avanzando en modos de formación que permitan mejorar su trabajo a partir de un objetivo emancipador: el docente debe contribuir a la formación de sujetos de derecho, con autonomía de pensamiento, desde una perspectiva omnilateral (que piensen, que digan, que hagan, que sientan) desarrollando todas sus potencialidades en el marco de una cultura que privilegie un proyecto colectivo, de dignidad e igualdad.

Esta lógica del docente competitivo aplicador de contenidos legítimos que serían la quintaesencia de la "calidad educativa" es contradicha en el texto legal al menos en dos enunciados que sorprenden y que hacen inconsistente a la norma en términos del tipo de trabajo que se espera de los docentes. En su artículo 71º, referido a la Formación Docente, apela a la promoción de "*una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo , el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de los alumnos*". Esta identidad es incompatible con la lógica precarizadora y enajenante de un docente que, además, es apaleado cuando protesta por intolerables retrasos en la recomposición salarial (aspecto material) y también inconsistente con la definición de un trabajo docente fundado en la aplicación de un paquete pedagógico a medir por el Ministerio.

Otro planteo bien interesante se expresa en el acápite de la educación intercultural bilingüe, en el que se propone un proceso de democratización curricular. En efecto, se enuncia el compromiso con "*un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y respeto hacia tales diferencias*" (artículo 52º).

Según lo establecido en el artículo 53º, esto se garantizaría con la creación de "*mecanismos de participación permanente de los/as*

representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe" (inciso a). Se enumera:

- garantizar una "*formación docente específica, inicial y continua correspondiente a los distintos niveles del sistema*" (inc. b);
- impulsar "*la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica*" (inciso c);
- promover "*la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje*" (inciso d)
- y "*propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales*" (inciso e).

En otras palabras, aunque la direccionalidad de la política educativa que expresa la Ley de Educación Nacional reconoce evidentes continuidades de las concepciones neoliberales, introduce de modo incoherente referencias a la recuperación de una identidad docente que se piense y desenvuelva colectivamente y no sólo con los contenidos dictados por el saber experto sino vinculados a la cultura y la sociedad contemporánea. Sin embargo, cabe acotar que dicha formulación, al no estar acompañada de tiempos institucionales y recursos concretos, pasa a engrosar una larga lista del "catálogo de buenas intenciones" que, a no dudar, terminan pavimentando el camino del infierno.

Lo mismo ocurre con las referencias (tan disonantes de la oficializada pedagogía de la respuesta correcta) a la construcción de una currícula para los pueblos originarios con participación de la comunidad en todo el proceso de decisiones, en los contenidos, en la planificación, en la elaboración de materiales.

Así, la Ley de Educación Nacional, aún reconociendo aspectos democratizadores como los señalados, da unos primeros pasos mostrando la precariedad de los recursos disponibles para hacer ciertas las declaraciones sobre la educación como derecho social o la formación para la ciudadanía que con tanta firmeza promete el discurso oficial.

Hasta aquí nos centramos en dos aspectos sustantivos del hacer del docente en el contexto del orden capitalista referidos al control sobre los fines y los medios de su proceso de trabajo así como las implicancias de la cultura escolar. Intentamos demostrar que históricamente hubo una política estatal ocupada en comandar a distancia y cuerpo a cuerpo las conductas de los enseñantes a los fines de asegurar una educación clasista, sexista, racista, jerárquica y autoritaria. Utilizamos para este análisis el abordaje de la política educativa y, finalmente, su expresión en la nueva Ley de Educación Nacional. Ahora cabe introducir aquellas experiencias que están pensando la educación en un sentido liberador. A modo de ejemplo, dado lo exploratorio de nuestro trabajo, abordaremos el caso venezolano.

3. El trabajo docente en contextos de la Revolución Bolivariana[11]

Cuando no se había anunciado el carácter socialista del proceso venezolano, y se hablaba en términos de refundación de la república, aparecían ya las referencias al nuevo lugar de la educación."*La educación es un derecho humano y un deber social, obligatoria y gratuita y constituye la raíz esencial de la democracia. Está orientada al desarrollo pleno de la personalidad para el disfrute de una existencia digna, que transcurra con una valoración ética del trabajo y con una conciencia de participación ciudadana en la toma de decisiones; lo que reafirma su carácter democrático. La escuela debe ser de calidad, que tenga como producto el desarrollo integral de los (las) estudiantes, de la mente o el intelecto, de las manos para el trabajo, del cuerpo para la salud física y mental, del espíritu*

[11] En Venezuela los cambios en la legislación van detrás de los ensayos y búsquedas para democratizar la educación. En efecto, contamos con documentos emanados del Ministerio – marcan muy claramente la direccionalidad del proceso- pero no se expresan aún bajo el formato de normas legales.

para la creatividad, la inventiva y dotarlos del mayor dominio de instrumentos posibles, para lograr la soberanía cognitiva."[12]

La concepción de la educación como *derecho humano* incorpora una serie de definiciones que el discurso oficial despliega en sus documentos: se trata de lograr la universalización de ese derecho (que todos ingresen, permanezcan, se reinserten, finalicen); que para que dicho derecho sea efectivo debe estar acompañado de la efectivización de otros derechos concurrentes (al alimento, a la salud y a la atención sanitaria, etc.); que dicho derecho humano debe reflejarse también en el tipo de educación que se construye. De este modo, la educación involucra una dimensión omnilteral (buscando sujetos con autonomía de pensamiento, que unifiquen el pensar y el hacer, el razonar y el sentir, el entender y el explicar, etc.) y a su vez se piensa como proceso de formación de un trabajador conciente y de un ciudadano capaz de contribuir a la construcción de un proyecto colectivo.

Otro aspecto de la democratización de la educación – como política educativa y como práctica pedagógica- se refleja en la definición de una educación pluricultural, intercultural y multiétnica.

En un proceso de reformulación de la política educativa, a tono con los cambios profundos que se van operando en la totalidad de la vida social, se van ensayando dispositivos que reparen las privaciones que las anteriores políticas educativas – de signo neoliberal- consumaron. En ese contexto surgen los denominados "programas bandera" Simoncito (nivel inicial de 0 a 6 años); Escuela Bolivariana (6 a 12 años); Liceo Bolivariano (de 12 a 18); Escuela Técnica Robinsoniana (educación media profesional); y Universidad Bolivariana. Estas nuevas estructuras incorporan a la población infantil y joven tradicionalmente excluida. Se trata de nueva institucionalidad es parte de un mandato transformador. Veamos a modo de ejemplo que se afirma que "*La Escuela Bolivariana es transformadora de la sociedad desde el lugar, centro del quehacer comunitario, modelo de atención educativa integral, espacio de renovación pedagógica permanente y con flexibilidad curricular. Es una escuela que lucha contra la exclusión a través de una atención integral a los niños y niñas; sus principales*

[12] "La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones 'cumpliendo las metas del milenio'". Ministerio de Educación Y Deportes, Diciembre de 2004, Venezuela, pp. 13-14.

componentes lo constituyen: la jornada escolar completa que permite el acceso a la recreación, al deporte, a la cultura y la atención alimentaria de niños y niñas; así como la participación de la comunidad en el proceso de participación". [13]

Esta institución se propone integrar "*a la comunidad y al lugar a los procesos pedagógicos y los incorpora como parte de la formación integral. (...) La investigación, la elaboración y ejecución de proyectos la hacen productora de conocimientos para la transformación. (....) La Escuela, espacio de creación y creatividad.(...) Propicia la correspondencia entre mente-manos-cuerpo y espíritu. (...) Se desarrolla sobre la base de la capacidad creadora y de los saberes populares*". [14]

Este proyecto político educativo cuestiona expresamente la pedagogía de la "respuesta correcta". Afirma que: "*la estructura que define el proceso educativo venezolano estuvo muy arraigada y marcada por el paradigma fragmentario, cognitivista y dominado por la desviación objetivista.*" Y el desafío hoy del gobierno revolucionario presenta "*propuestas centradas en lo humano*".[15]

La función política de la educación es resaltada una y otra vez: "*La nueva escuela venezolana, para la educación bolivariana, se traduce en una práctica pedagógica abierta, reflexiva y constructiva desde las aulas, en una relación amplia con la comunidad, signada por la participación auténtica para construir una nueva ciudadanía*". [16] En este contexto la relación pedagógica y el currículo es pensado desde un lugar enteramente distinto al que propone la tradición de la educación capitalista: "*El currículo se administra mediante una jornada escolar completa (...) en el marco de un espacio de convivencia constructiva y en concordancia a las exigencias académicas y atención integral a la planta física escolar. (...) En este sentido, se conforma un escenario donde todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los alumnos, elaboran el Proyecto Pedagógico del Aula, a partir del Conocer, el Saber, el Hacer y el Convivir*"[17].

[13] "La educación..." p. 35
[14] "La educación..." p. 36
[15] "La educación..." pp. 41-42
[16] "La educación..." pp. 49-50
[17] "La educación..." pp. 50-51

La currícula, entonces, se desarrolla a partir de "*un enfoque (...) abierto, flexible y contextualizado, con una perspectiva inter y transdisciplinaria, compatible con el proyecto de sociedad que se dibuja en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*". [18] Retoma la crítica al modelo tradicional: "*El estudiante ha estado sujeto a paradigmas que no son producto de sus propios procesos, cuya materialización es impuesta por la fuerza desde las instancias en las cuales se ha originado. La Educación se planifica desde lo lejano y extraño, la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje como una unidad se sustituye por estancos administrativos a los cuales debe adaptarse el alumno. Se obvia que al ser social que se educa es uno y unidad en su propio proceso por etapas (...) , además se impone al ser humano el conocimiento como abstracción sin relación alguna con la dinámica local, nacional y universal de la realidad en la cual se desenvuelve*". [19]

¿Cuál es lugar del trabajador de la educación para esta educación pertinente, relevante, contextuada, participativa? El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes ha propuesto el desarrollo de un proceso de transformación curricular que define en estos término: "*La metodología, consiste en la construcción colectiva y participativa, se toma en cuenta la práctica pedagógica a partir de las experiencias desarrolladas por los docentes en el aula. En todas y cada una de las escuelas del país se debate y se discute, con la participación de todos y todas los sujetos del hecho educativo. Los procesos, niveles y ritmos son diferentes en función de cada escuela, lugar y comunidad*". [20]

Este fue el punto de partida que en los años 2002-2003 abrió el cauce a la Discusión Curricular (complemento de la Constituyente Educativa que se había desplegado en 1999). "*Encuentros, jornadas, talleres, asambleas y conformación de equipos fueron el preámbulo de la Realización del I Congreso Pedagógico Bolivariano, en junio de 2003. Ponencias, cuadernos, papeles de trabajo, propuestas, aportes, documentos y lineamientos, comenzaron a ser parte de la labor pedagógica cotidiana nacional. Cada nivel y modalidad implementó desde el nivel central la*

[18] "La educación..." p. 77
[19] "La educación..." p. 78
[20] "La educación..." p. 100.

estrategia que consideró conveniente, al igual que cada Zona Educativa (...) se abrieron espacios para el intercambio y a todas las escalas, para la promoción, organización y consolidación de un proceso, centrado en la práctica. (...) En todos los estados se conformaron los equipos curriculares. (...) La construcción colectiva de una 'Pedagogía Nacional' no es sólo teórica, se acompaña con planes, programas, proyectos y acciones que permiten su consolidación y expansión para el año 2006". [21]

Lo desarrollado hasta aquí presupone una concepción de trabajo docente particular. Se trata de un Estado en proceso de transformaciones revolucionarias que apunta a la multiplicación de la participación que, en el campo específico de la educación, democratiza el conocimiento a partir de la construcción de una currícula en la que todas las partes intervienen. Dicha currícula es concebida como una práctica integral para los fines de la educación bolivariana.

Para garantizar este proceso, se debe actuar sobre las condiciones de trabajo de los enseñantes. Se habla de maestros integrales, y se propone una jornada semanal de 40 horas, de las cuales se piensan 35 frente al aula y 5 para la planificación de las actividades.

"*Los proyectos pedagógicos de aula tienen como punto de desarrollo la solución de problemas 'centros de interés' vinculados a las necesidades de alumnos, comunidad y sociedad. Garantiza la participación activa y el aprendizaje significativo, que se aborda en correlación con los contenidos programáticos*".[22]

Esta concepción curricular confronta con otra dominante. La actualización curricular propuesta tiene un sesgo claramente participativo, que parte de "*temas generadores para la discusión (...). El enfoque curricular que se desarrolla está basado en la práctica educativa y persigue una mayor identificación y contextualización del currículum, con la praxis así como con la realidad de una flexibilización. Ello en contraposición al modelo de consulta de expertos e implantación, que ha acompañado las reformas educativas.*"[23]

[21] "La educación..." p. 101-102.
[22] "Plan de Educación Para Todos (va punto acá?) Venezuela. Balance Nacional y Programa de Trabajo". República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, agosto 2003, p. 20.
[23] "Plan de Educación..." p. 35.

En varios puntos se rescata la necesidad de prácticas reflexivas (las cinco horas mencionadas serían parte de este trabajo de pensar la propia actividad docente) y surgen propuestas de círculos de estudios que permitan, desde las realidades concretas de los educadores, profundizar su formación teórica. Se desarrollan críticas expresas a las lógicas del cursillismo "superando el paradigma del tallerismo y la capacitación que poco valor agregado ha dejado en el mejoramiento de la praxis educativa".[24]

4. El juego de las diferencias

Vimos hasta aquí dos países que han coincidido en una serie de iniciativas y acciones de defensa de lo latinoamericano pero desde proyectos políticos muy distintos.

Ambos, de distintos modos, presuponen la clausura de los proyectos crudamente neoliberales.

Argentina, hasta aquí, vino intentando recomponiendo un autodenominado "capitalismo normal" y ha desplegado una política educativa que en lo sustantivo no genera modificaciones de fondo en relación al modelo preexistente:

- una definición ambigua de la educación[25];
- una relación de "educación" para la "empleabilidad", lo que supone una subordinación del proceso educativo a los requerimientos de la reproducción ampliada del orden capitalista;
- una desigual e injusta distribución de esfuerzos, responsabilidades y poder entre las partes;[26]
- insuficiente financiamiento;
- ideología de la "calidad educativa" como sujeción a los conocimientos de expertos, descontextuados e impertinentes en relación a los requerimientos, necesidades e intereses de la niñez y la juventud desposeída.

[24] "Plan de Educación..." p. 40.
[25] Su artículo 2º define a la educación como "bien público y derecho personal y social".
[26] La Nación decide objetivos, contenidos, formación docente, asignación de recursos, evaluación y orientación de la "calidad educativa". Las provincias financian y soportan los conflictos del sistema educativo. Los docentes son lisa y llanamente excluidos de cualquier participación protagónica y los alumnos señalados como verdaderos depósitos de esa particular concepción de "calidad educativa".

Estas definiciones tienen obvio impacto en el "trabajo docente". Aquellos aspectos que contradicen esta direccionalidad (como vimos, para la formación docente y la educación intercultural bilingüe) son enunciados abstractos sin dispositivos concretos ni recursos plausibles que hagan de esas propuestas más que una declaración de buenas intenciones.

Venezuela, por el contrario, convoca a la construcción del socialismo del siglo XXI; define inequívocamente a la educación como derecho humano[27]. Establece ,sí , relaciones entre educación y producción, pero a los fines de dar cobertura a las más elementales necesidades y para mejorar la formación laboral (sin descuidar la formación ciudadana). Propone un dispositivo desconcentrador y descentralizador del poder basado en la participación efectiva de la comunidad, los estudiantes y los docentes en la construcción de un currículum flexible, integral, pertinente y relevante para todos los actores. La educación apunta a la totalidad y a la omnilaterlidad. Estas definiciones tienen también impacto en la naturaleza del trabajo docente que se impulsa como política pública- en este caso revolucionaria. Se busca a un educador comprometido con la emancipación nacional, social y de todos los sujetos de esta empresa liberadora: que el aula y la escuela sean forjadoras de una nueva sociedad, que contribuya a la creación del hombre y la mujer nuevos.

América Latina nos pone en un momento histórico excepcional donde las opciones nacionales que expresan proyectos muy diferentes pueden coincidir en la unidad de lo diverso para confrontar con lo antagónico. De allí que los acuerdos entre nuestro país y la Venezuela Bolivariana sean para celebrar.

Reconocer estas conjuntas apuestas nacionales no puede ser obstáculo para reconocer las evidentes diferencias. Y nos pone a los trabajadores de la educación un desafío: luchar por la democratización de la cultura escolar y por la reapropiación de nuestra incidencia en la definición de los fines y los medios de nuestra práctica.

Parece claro que, a menos que haya un proceso de transformaciones revolucionaria, es francamente imposible que esta línea democratizadora y

[27] Lo que significa su carácter universal, exigible (alguien debe garantizarlo) e integral (debe incluir los otros derechos para que todos sean efectivos: un niño con hambre, aunque tenga un asiento en la escuela, no está en condiciones de aprender y por lo tanto el incumplimiento de un derecho conlleva el incumplimiento de todos).

desenajenante sea una política de Estado. Pero no podemos esperar al proceso revolucionario para democratizar nuestras prácticas, nuestras instituciones, y exigir al poder político más democracia, más participación, más igualdad, más conocimiento, más reconocimiento. Debemos , en los términos de la cita que inicia este trabajo, pasar del grito de rechazo al grito de poder.

Esta lucha, pedagógica y política, constituye la posibilidad hoy de construir en la esfera de la educación otro mañana en el que, como dice la consigna, sea cierta una realidad en la que podamos celebrar que no haya Ningún Niño Sin Escuela, Ningún Docente Sin Trabajo, Ningún Conocimiento Oculto, Ninguna Cultura Negada.