

Resignificar la educación pública: construir una nueva utopía¹

El analfabeto es el hombre impedido de decir palabra.

Paulo Freire

Y la alfabetización será entonces la praxis educativa que devuelve a los hombres su derecho a decir lo que viven y sueñan, a ser testigos como actores de su vida y de su mundo.

Jesús Martín-Barbero

Yeimy Cárdenas*
Vladimir Olaya**

Fecha de elaboración: septiembre 17 de 2004

Fecha de aceptación: mayo 20 de 2005

Resumen. Se pretende visibilizar algunos puntos para la discusión acerca de la Educación Pública, a partir del reconocimiento de aspectos como el papel asignado a los maestros, la lógica tecnocrática de la realidad educativa, pero a su vez, como posibilidad de cambio, la conciencia histórica, el sentido de sujeto político y de construcción social.

Palabras clave: Educación Pública, sujeto, reformas educativas, política pública, maestros.

Summary. Some points for a discussion about the public education have been presented in this article. The starting points are the recognition of several aspects in this matter, such as the role awarded to the teachers, the technocratic logic of an educational reality and at the same time, as a possibility to introduce some changes, the historic conscience, the sense of a political subject and the social construction.

Key words: public education, subject, educational reforms, public policy.

A manera de presentación. No es una desesperanza, aunque muchas veces se hayan callado entre tantas miradas perplejas ante las transformaciones que sufre la escuela y por supuesto nuestras formas de vida, pensar y soñar de nuevo, con todo lo que significa lo educativo y particularmente lo público; es creer en poder construir otra forma de estar y de ser, que resignifique y posibilite otras realidades.

Si bien es cierto que, en el contexto actual, lo público se presenta como una dinámica determinada exclusivamente por el paradigma neoliberal, desde el cual se desmontan las políticas proteccionistas del Estado, se construye un economicismo político y se impone el mercado como ente promotor y regulador del campo social; no es posible desconocer que las instituciones tienen dinámicas que escapan a las lógicas ho-

* Profesora auxiliar, investigadora Grupo de Educación y Cultura Política y estudiante Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. yeimy_cardenas@uni.pedagogica.edu.co

** Investigador Grupo de Educación y Cultura Política y estudiante Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. vladolay@hotmail.com

¹ Reflexión generada en el marco del seminario "Educación pública y cultura política: desplazamientos socio-históricos" de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, segundo semestre de 2003.

mogeneizantes, y que dada su naturaleza histórico-social, escapan a las ideologías y propósitos para los cuales han sido planteadas; por lo que no puede negarse su papel de mecanismos potenciales tanto para defender posturas diferentes como para configurar formas alternativas de enfrentar la realidad y movilizar los sujetos.

Reconocer que el sentido de las instituciones es dinámico y por supuesto complejo es una posibilidad para plantear un nuevo sentido al papel de los sujetos, discursos y movimientos, dadas las características particulares de los contextos. Por ello, intentar reflexionar sobre "la esperanza como conciencia" de lo público constituye una tarea necesaria para cuestionar los discursos que fortalecen el imaginario del bloqueo histórico en este ámbito, y especialmente para resignificar el rol que los sujetos implicados pueden jugar. Una posibilidad que, sin duda, se ha invisibilizado en muchas de las discusiones y diagnósticos que se realizan actualmente sobre Educación Pública, pues la desesperanza aprendida y generalizada deja la sensación que la Educación Pública responde exclusivamente a la dinámica o estática determinada por la financiación del Estado, lo cual niega no sólo la complejidad sino las múltiples contingencias sociales de transformación y movilización que representa lo público.

En este sentido, a continuación se pretende esbozar una apuesta por la resignificación de lo público, que a partir del reconocimiento de unas lógicas imperantes y homogeneizantes, reivindique el sentido de lo público como aquello que se construye colectivamente, y que por ende reivindique el valor de los individuos como sujetos, como actores diversos y pluriculturales, cuyos saberes constituyen la capacidad necesaria para afectar las dinámicas sociales y las nociones mismas de sujetos políticos y democráticos. Desde esta perspectiva, se desarrollan en el presente texto algunos elementos que resultan claves, pero no únicos, para abrir esta discusión en el marco de la defensa de la Educación Pública que hoy nos aboca en medio de los procesos de mercantilización de las relaciones sociales.

¿Defender la Educación Pública?

Para profundizar en la comprensión de lo que significa defender la Educación Pública, es necesario colocar como precedente el hecho de que ésta es hija del

Estado-Nación, y que originalmente fue concebida como una forma de lograr la seguridad nacional, a través del fortalecimiento de un imaginario nacional y la formación de personas capacitadas en el manejo del aparato de Estado. Tal como plantea Torres, la educación pública jugó un papel clave en la legitimación de los sistemas políticos y en la integración y modernización de los países latinoamericanos:

Todos los sistemas de educación pública en la región fueron desarrollados como parte del proyecto de establecimiento de los fundamentos de la nación y la ciudadanía dentro de los estados liberales. El papel y la función de la educación pública en la creación de un ciudadano disciplinado; el rol, la misión, ideología y entrenamiento de maestros; y las nociones prevalecientes sobre currículum y conocimiento escolar estaban marcados por la filosofía predominante del estado liberal².

Posteriormente, la educación masiva creció como un medio de capacitar trabajadores para la producción de bienes y servicios, para capacitar a administradores de organizaciones gubernamentales y productivas y para socializar a los ciudadanos en un nuevo orden social. En este sentido, defender la Educación Pública implicaba reconocer que los principales cambios estaban jalonados por la estructura y mecanismos del Estado.

Esta breve revisión constituye sólo una estrategia simplificada para mostrar cómo hablar de Educación Pública es hablar de un fenómeno que se ha transformado y que, por ello, debe ser asumido como un acontecimiento histórico y cambiante, resultado de varias tensiones enmarcadas en la lucha por la dominación de un capital simbólico.

De manera consecuente, en el contexto actual, la defensa de la Educación Pública implica reconocer las dinámicas generadas por la globalización, que traen consigo la presencia de fuerzas sociales determinantes como son las organizaciones supranacionales pues, de hecho, su incidencia trasciende fronteras y transforma las dinámicas y las estructuras mismas de los Estados. Así mismo, involucra pensar las políticas neoliberales como transformadoras de los significados

² TORRES, Carlos. 1995. "La educación pública, las organizaciones de maestros y el Estado en América Latina". *Revista Paraguaya de Sociología*, Vol. 32, No. 92, pp. 7-35.

culturales y de la vida cotidiana de cada uno de los sujetos en una red de relaciones que se corporifican.

En el marco de estas dinámicas es claro, como señalan varios teóricos, que la noción de Educación Pública “construida por la comunidad; (...) diseñada, organizada y llevada a cabo por un grupo de personas con objetivos compartidos”³, se ve radicalmente transformada, dado que, lejos de la participación y construcción por parte de las comunidades educativas, debe responder a políticas internacionales desde las cuales se persigue esencialmente la eficiencia y la producción de recurso humano competitivo, limitando la autonomía, desconociendo la diversidad e invisibilizando las actuaciones de los actores de las instituciones educativas.

Como transformación, es evidente que, de una Educación Pública que jugó un papel fundamental en la expansión educativa como mecanismo esencial para constituir una ciudadanía nacional, prerrequisito para la democracia liberal durante la fase temprana de industrialización (1960-1970), se pasó a una Educación Pública que durante las dos últimas décadas ha sufrido una declinación de las acciones para el fortalecimiento de la democracia y ha respondido a la satisfacción de las políticas internacionales hijas del ideal de desarrollo que fundamentó la segunda mitad del siglo XX en Latinoamérica.

Es preciso aclarar que esto no significa que la relación entre Educación Pública y democratización no se haya reconocido, sino que se ha reconfigurado, pues de hecho, tal como plantean Martha Herrera y Alexis Pinilla:

Una de las temáticas que han recibido gran atención desde finales de la década de los 80 y principios de los 90 ha sido la relación que se teje entre educación pública y democratización. En la coyuntura de la configuración de los estados nacionales, el control de la educación pública era un derecho y un deber del Estado, quien por obvias razones tenía la obligación de garantizar la educación para la mayor parte de individuos pertenecientes a la sociedad. Igualmente se puede anotar que en este contexto la educación pública, la escuela y la construcción de democracia eran temas

*inseparables por cuanto era en las instituciones escolares donde convergían los planes formativos de los jóvenes y, además, el lugar privilegiado para asegurar el buen funcionamiento de la democracia. No obstante, el creciente proceso de privatización de la educación colombiana, desde mediados del siglo XX, ha ocasionado que la función social del Estado se descentre hacia el sector privado y, por lo tanto, que la connotación de la formación ciudadana sea fragmentada y cambie el sentido inicial de la misma*⁴.

Muestra de lo anterior tiene sus bases en los ideales neoliberales que se promulgaron en las últimas décadas del siglo XX, los cuales tenían como asiento transferir la educación de la esfera de los derechos sociales a la esfera del mercado, a fin de que la educación cumpliera la función de transmitir ciertas habilidades y competencias necesarias para que los sujetos se desempeñaran competitivamente en un mercado de trabajo supremamente restringido y selectivo. Esta función de la educación cambia de forma amplia los conceptos que sobre lo público y lo democrático subyacen en los nuevos contextos culturales, a partir de los procesos de privatización y descentralización que se dieron para esta época.

Si bien es cierto que, bajo las consignas de mayor participación y democratización, la descentralización tuvo su auge, pues se suponía que con los procesos de descentralización las comunidades entrarían a jugar un papel fundamental en la consignación de los horizontes de sentido de la institución educativa (como paradigma democrático), ésta tan sólo se limitó a que el nuevo sistema escolar obligara a los padres, en pro de una mayor autonomía, a hacerse responsables de forma directa o indirecta del sostenimiento de los planteles a través del pago de matrículas, mientras que los currículos estaban dirigidos de manera central y homogeneizante bajo la consigna de indicadores, competencias o estándares como factores necesarios para la medición de la calidad educativa de los planteles escolares.

Esta supuesta formalización de la participación y la democratización de la educación dirigió lo público a un modelo de gobernabilidad democrática que tiene

3 MCGINN, Noel. 1994. “¿Podrá la educación pública sobreponerse a la amenaza de las organizaciones supranacionales?”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 24, No. 3-4, p. 101.

4 HERRERA, Martha Cecilia y PINILLA, Alexis. 2001. “Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia”. En: HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ, Carlos Jilmar. *Educación y cultura política en Colombia: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza & Janés, p. 84.

como ejes un tipo de autoridad basado en mecanismos pluralistas y participativos, y que se sientan en la coproducción de los bienes públicos. En este sentido se reconfigura el campo semántico de lo público y, como anuncia Borbón, el significado se reedifica: “lo público y lo común a todos, lo común desligado del Estado, asequible a quien pueda participar mediante su capacidad económica, permitiendo así la soberanía personal y, por tanto, la ampliación de la sociedad democrática, es decir cuanto es común a todos”⁵.

Afirmación que se refleja claramente en el caso colombiano, en que la educación pública ya no sólo se refiere a la educación que imparte el Estado por derecho propio y obligación, sino que abre la puerta para que los particulares asuman esa labor, legitimada por las políticas de descentralización y optimización del gasto educativo. De este modo la educación simula ampliar su campo de cobertura, posibilitando que también haya Educación Pública impartida por entes privados, con lo que el papel del Estado, de impartir educación para todos, pasa a ser el de regular las leyes que determinan la eficacia de las escuelas ante los requerimientos de un mundo globalizado, marco en el cual la educación se apropia de la denominación de servicio público, que es la denominación que la legitima como producto que se ofrece desde lo privado y lo gubernamental.

De esta manera, puede afirmarse que, más allá de la relación entre Educación Pública y democracia, la discusión debe ocuparse de las perspectivas y actores que han protagonizado posturas actuales frente a la Educación Pública. En este sentido, resulta muy dicente el hecho que los documentos de reuniones internacionales, cumbres e informes de progreso educativo, desde inicios de la década de los ochenta, hayan estado protagonizados por grandes empresas, que sin duda se han constituido en actores fundamentales en la nueva definición de la finalidad y significado de la escolarización pública. Al respecto, un claro ejemplo son los planteamientos realizados en la Cumbre Latinoamericana de Educación Básica⁶, realizada en 2001, en la cual se señala que el colectivo encargado de la discusión de las políticas lo constituyen

dirigentes de empresas, del gobierno y de la educación, y responde, entre otros objetivos, a “desarrollar consenso con respecto a un plan de acción que estimule la colaboración entre los distintos sectores e impulse el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación primaria y secundaria”⁷, propósito que adquiere mayor sentido cuando se clarifica que los participantes del evento fueron dirigentes empresariales de compañías como IBM, Motorola, AT&T, Masterd Card, Discovery Communications Latin America, Suramericana de Inversiones, entre otras.

Desde este abordaje es perceptible la mirada eficientista y conservadora sobre cuestiones como equidad, justicia social, igualdad sexual y democracia cultural. Razón por la cual se ha retornado al debate sobre los resultados de las escuelas, reduciendo el currículo a poco más que una preparación para el puesto de trabajo. Esto implica la trivialización del significado de la educación al minimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las particularidades de información fácilmente medible, transmisible y comparable, para así poder competir en el mercado educativo. En parte, esto ha significado educar a la gran mayoría de los estudiantes para un tipo de alfabetización funcional, en la que se educaría para leer, escribir y poseer destrezas para el empleo. En este sentido, la institución educativa no sólo educa para los sistemas de mercado, sino que es al mismo tiempo instrumento e insumo en el mercado.

“Dentro de este hipotético marco educacional, las escuelas producirían trabajadores que realizarían de buena gana las tareas especializadas requeridas por una economía que afronta un nivel de competencia cada vez más alto proveniente del exterior”⁸. Definir excelencia constituye una tarea inaplazable y con ello se delimita lo que las escuelas públicas deben ofrecer: currículos con características específicas, haciendo de términos como logro, estándar, competencia, aspectos centrales de las prácticas pedagógicas que legitiman especialmente mecanismos de control.

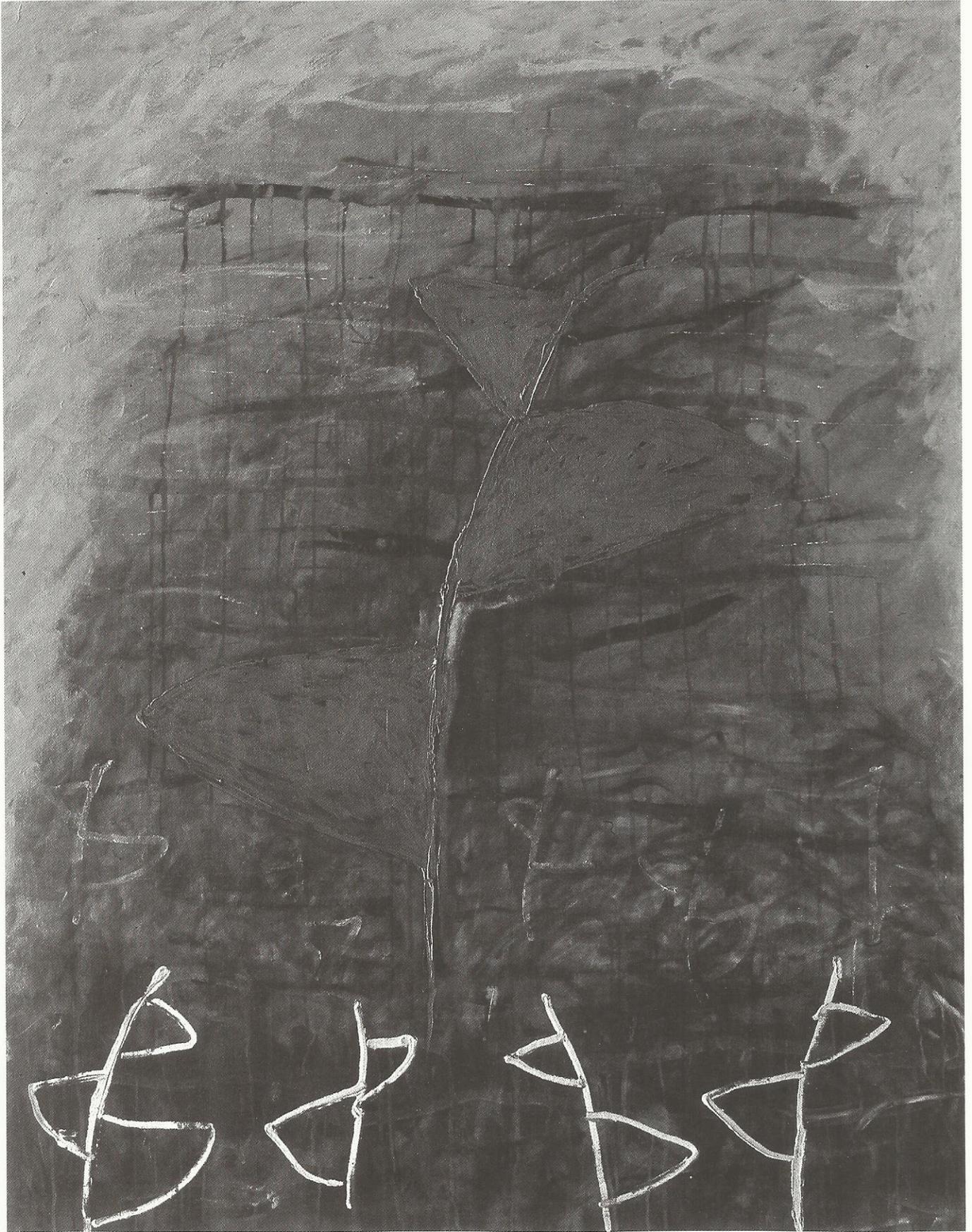
Desde esta perspectiva, defender la Educación Pública debe trascender la resistencia y la mirada de la escuela como un espacio físico, o la lucha por una dignificación salarial, para ampliar la discusión desde

5 DÍAZ BORBÓN, Rafael. 2003. *Políticas educativas y protagonismo social de la educación pública*. Bogotá: UPN. Encuentro internacional sobre políticas y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación, p. 13.

6 PREAL. 2001. Cumbre Latinoamericana de Educación Básica. www.lasummit.org/sp/index-sp.html

7 *Ibíd.*, p. 2.

8 GIROUX, Henri. 1996. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós, pp.82-83.



la definición misma de Educación Pública como un campo de tensiones configuradas por fuerzas económicas, políticas y sociales. Y así reivindicar, esencialmente, el papel de los profesores como sujetos políticos, quebrando la pedagogía del servilismo que subordina sus capacidades al imperativo de realizar los sueños de otras personas.

Impacto de las políticas educativas en la vida cotidiana de la escuela y los sujetos educativos

En los debates acerca de la Educación Pública, uno de los aspectos cruciales ha sido el papel del maestro, específicamente su responsabilidad como intelectual. No obstante, desde las organizaciones de maestros las discusiones se han centrado, especialmente, en los recortes financieros que han traído consigo algunas políticas educativas; de hecho, es indudable que éstas han conflictuado el manejo de recursos y las exigencias que se hacen a los docentes, y se han descuidado temas que se vinculan con su significado como actor social y promotor de proyectos ético-políticos.

Por tanto, se hace necesario observar de forma crítica y amplia el papel y el significado dado al docente por las reformas educativas, pues en muchos casos éstas han convertido al docente en el reproductor de las reformas, cuando se extrapolan conceptos y elementos instrumentales del mundo económico al espacio educativo; ejemplo de ello es asimilar el director de escuela a gerente, dejando atrás su función educativa. Igualmente, la nueva actuación del maestro está dada en la formación de competencias profesionales de carácter puramente instrumental, que incomunica al docente del campo de producción de conocimiento pedagógico, pues son los especialistas en educación los encargados de establecer lo que el maestro debe llevar al salón de clases. Tampoco se tiene en cuenta el contexto cultural y material en el que se desarrolla la labor profesional del docente, ni las condiciones simbólicas y culturales de la existencia real de los estudiantes. Se ve al docente como un operario en el proceso educativo y no como un profesional, portador de saber, que potencie y construya nuevas posturas sociales y humanas frente a la comunidad educativa.

Consecuentemente, las reformas educativas han postulado enunciados pedagógicos que ponen en otra situación y cambian el rol docente. De acuerdo con Hernández, los fundamentos pedagógicos de las reformas gravitan o se identifican con postulados psicologistas que se traspasan en los procesos de aprendizaje y que están vinculados al desarrollo cognitivo, a la vez que son los que van a definir los contenidos de la enseñanza y la función de la escuela. Algunos de los postulados psicológicos que acompañan las reformas sostienen que los alumnos construyen su propia comprensión, visión que concuerda con las propuestas que reclaman la construcción de seres creativos, innovadores, llamados a alcanzar el éxito en los tiempos actuales. Lo que supone trabajar a las nuevas descendencias de manera científica, crear identidades basadas en las consignas de seres “únicos e irrepetibles”; se trataría, en suma, de construir trayectorias sociales a partir de una nueva evaluación científica de las capacidades personales. Este es el tipo de individuo que se va a identificar con los principios neoliberales de competitividad e individualismo. Para cumplir tal objetivo la psicología (algunas de sus áreas) ofrece un discurso legitimador que resulta esencial, pues gira en torno a la identificación del desarrollo individual con el aprendizaje escolar⁹.

El aprendizaje desde estas tendencias se fundamenta en el desarrollo de operaciones del pensamiento y se mide de acuerdo con el resultado de la utilización de las mismas. En esta perspectiva, resulta inadecuado pensar el aprendizaje con relación a condiciones reales de vida y del espacio cultural de lo escolar. Por tal razón, se centra en la selección de unos contenidos que son portadores de “valores universales” y que son representativos “de la sociedad y de la cultura”. Esta noción de educación facilita la construcción de materiales y la formación de los docentes, que se apoya en lógicas academicistas y en conocimientos desestructurados que no ayudan a construir recursos ni permiten la relación individual con los problemas de los saberes que se presentan en el contexto real de la escuela y de la vida cotidiana de los estudiantes. De la misma manera se educan profesores para seguir pasos específicos y rígidos, y no docentes

9 HERNÁNDEZ, Fernando. 2003. “El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales”. *Acción Pedagógica*, Vol. 10, Universidad de Barcelona, San Cristóbal, España.

capaces de poner en relación las experiencias de vida con los contenidos académicos de las distintas áreas del conocimiento¹⁰.

La estructura escolar propuesta por las reformas educativas que apoyan estas posturas habla de unos objetivos claramente establecidos, en que las evaluaciones son concebidas mucho antes de que comience la labor y la interrelación pedagógica. Se desconocen las construcciones históricas y se mira de soslayo el factor sociopolítico y subjetivo de la educación como ejercicio relacional, y en su lugar se construye una visión de docente fragmentado que se encuentra en la contradicción de un sistema positivista que niega la responsabilidad de participar críticamente en la formulación de currículos y políticas educativas.

A manera de reflexión, resultan de gran valor los planteamientos de Giroux:

El pesimismo, globalmente hoy, es más pronunciado. Los maestros se encuentran acorralados por todo mundo, como nunca lo habían estado en el pasado y las escuelas son asaltadas implacablemente por las poderosas fuerzas del neoliberalismo, deseosas de convertirlas en instrumentos de ganancia. Cuanto es bueno para Disney y para Microsoft ahora, es el protocolo para cómo el capitalismo puede definir la escuela, el aprendizaje y los fines de la educación, en especial, cómo es impuesto a través de los dictámenes del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, afuera y adentro, por su poder corporativo. Las escuelas ya no son consideradas un bien público sino un bien privado y la forma única de ciudadanía que crecientemente se está ofreciendo a la gente joven es el consumismo. Más que nunca, la crisis de la escuela representa la misma crisis con adornos de la democracia misma y cualquier intento de entender el ataque a la escuela pública y la educación superior no puede separarse del asalto expansivo a todas las formas de la vida pública no dirigidas por la lógica del mercado¹¹.

Desde esta perspectiva, es evidente el influjo de las políticas educativas en los actores y sujetos de la escuela y es innegable el nuevo papel que cumplen tan-

to los estudiantes, hoy usuarios del servicio educativo, como los padres de familia, que se ven abocados a fiscalizar y observar el rendimiento de la institución educativa en cuanto a las competencias que ella produce, tomando un rol que consiste en ser guardián de la estabilidad social sugerida por el nuevo sistema. Tal transformación implica una nueva estructuración de las relaciones sociales como la redistribución del poder social. Así, el estudiante se convierte en un demandante de un producto y la escuela en un oferente, en la que no se significa la educación como la construcción de un proyecto de vida colectivo, sino como el lugar donde se prepara y se entrena a unos sujetos en determinadas habilidades para el acaecer social.

De esta manera, las políticas educativas hacen una reconversión de la escuela desde su cotidianidad que transforma los significados sociales. Asistimos pues a un recambio en las estructuras sociales y culturales que impacta en la realidad de los objetos materiales, y también en la materialidad de la conciencia de los sujetos que en ella convergen.

La esperanza como conciencia de lo público: defender el sentido de sujetos en educación

Hugo Zemelman plantea:

Nos enfrentamos con una inteligencia limitada a leer los universos simbólicos que son el producto de lógicas de funcionamiento, perdiendo todo intento de traspasar las fronteras de lo que se prevé inexorablemente. Se está arrinconando a la razón mediante un discurso que confunde lo que se impone con la verdad. Empero, el blanco real de esta arremetida es el individuo como sujeto; lograr su desarme, anular su capacidad protagónica, someterlo mediante la persuasión de que cualquier actitud crítica, desde que rompe con los cánones aceptables de lo que se entiende por cientificidad, no puede sostenerse porque escapa a lo real y al sentido mismo de la historia¹².

En educación esta arremetida es consistente en los discursos que acompañaron las reformas políticas hacia

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ GIROUX, H. 2002. "Pedagogía pública y política de la resistencia: notas para una teoría crítica de la lucha educativa". *Opciones Pedagógicas* No. 25, Bogotá, p. 48.

¹² ZEMELMAN, H. 1995. "La esperanza como conciencia (un alegato contra el bloqueo histórico imperante: ideas sobre sujetos y lenguaje)". En: *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América*. México: Nueva Sociedad.

nuevos marcos ideológicos que se sustentaron en la construcción de un nuevo orden social basado en:

- Los valores de logro y en el discurso de la construcción de la eficiencia económica mediante la optimización del uso de los recursos de acuerdo con la lógica implícita en las ideologías del mercado global.
- La subordinación de la educación a las necesidades empresariales como garantía laboral, de competencia y desarrollo económico.
- La reverencia a la meritocracia y la visión económica; la educación se ajustó a la explosión de la heterogeneidad, pues fomentó la adaptabilidad y potencialidad de los individuos y confirmó la necesidad de responder a las demandas de estatus de los nuevos sectores acomodados y el eficientismo económico.
- El discurso de la calidad y el exclusivo contenido concedido al mismo en los análisis de las políticas y las estrategias pedagógicas.
- La calidad como propiedad adquirible en el mercado y característica solamente de la propiedad privada, "pues el Estado nivela por lo bajo".
- La calidad sujeta a las normas de competencia del mercado.
- La igualdad en la posibilidad de adquisición dependiendo de su grado de competencia.
- La visión dualista de la sociedad, en la cual existen ganadores y perdedores.

Todas estas construcciones y lógicas constituyen formas retóricas que en las prácticas visibilizan la construcción de un discurso¹³; en términos de Bourdieu¹⁴, ejercen una violencia simbólica que determina un sentido, involucrando todo el sistema educativo dentro de un significado cultural que corresponde a una macrovisión ideológica para alcanzar unos objetivos particulares. Tales discursos han paralizado las instituciones y sus sujetos, las cuales y los cuales, desde sus propias reflexiones y discusiones, fortalecen el bloqueo histórico y minimizan las discusiones y posturas críticas a cuestionamientos a las políticas educativas, dejando la sensación que éstas son las verdades escritas frente a las cuales no hay posibilidades diferentes de actuación.

13 RATINOFF, Luis. 1994. "Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo". www.reduc.cl/raes

14 BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Lóic J. D. 1995. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Parecería lógico pensar, desde esta postura, que no hay alternativa a la lógica del mercado, el eficientismo y la productividad, especialmente en el ámbito escolar, y se perdería de mira que quizá el problema radica en la fragmentación de roles y la invisibilización del compromiso político de los sujetos, particularmente el de los maestros, entendiendo lo político no como normatividad, sino como el cúmulo de sentidos y capital cultural que atraviesa la cotidianidad. Significado que permite poner en comunicación los mundos de vida (de las identidades y construcción del sentido) con el mundo de la economía (de la producción, del mercado), como plantea Jesús Martín-Barbero. Una relación que permita conciliar la vida pública y la vida privada, a través de la construcción de un lenguaje que le permita a la política mediar entre la racionalidad mercantil y la pasión identitaria, exacerbada por la forma en que los discursos hegemónicos destruyen el piso que arraigaba el sentido¹⁵.

Desde esta perspectiva, la defensa de lo público estaría enfocada, como señalamos en el subtítulo, en defender el sentido de sujetos en educación o, mejor, en reivindicar su protagonismo histórico que permite comprender que, más allá de ser víctimas de la historia, cada sujeto puede constituirse en hacedor y resignificador de ella. Que los significados culturales de los cuales son poseedores los actores sociales les permiten construir canales de comunicación que van más allá del puro eficientismo y le ceden la posibilidad de lectura y reconstrucción de contextos socio-culturales específicos.

De este modo, para posibilitar un nuevo ámbito educativo desde las instituciones, que enfrente las exigencias que se hacen desde organismos internacionales a través de múltiples y sistemáticas reformas, es necesario recuperar el sentido de los sujetos y su historia, entendiendo, por un lado, que la historia es la construcción que le confiere al hombre su posibilidad de sujeto, y por otro, que como sujeto es un ser constitutivo y constituyente de un entramado social, característica que lo posibilita para tejer proyectos colectivos de acuerdo con las especificidades de su acaecer cultural. Es construir una postura desde la cual se reconozca y se actúe consecuentemente con la capacidad crítica de los sujetos frente a las problemáticas

15 MARTÍN-BARBERO, Jesús. 2001. "Transformaciones culturales de la política". En: HERRERA, Martha Cecilia y JILMAR DÍAZ, Carlos. *Educación y cultura política en Colombia: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza & Janés.

que experimenta la educación pública, que fortalezca opciones sociales viables, nacientes y pertinentes a las culturas. Es construir posibilidades que visibilicen y rescaten las dinámicas que al interior de las instituciones se dan de manera silenciosa y casi inconsciente, como mecanismos de resistencia a las direcciones dadas por los rituales de la globalización. Procesos que se deben resignificar constantemente para permitir la construcción de una nueva utopía desde la educación pública. ■

Referencias

- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Löic J. D. 1995. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- DÍAZ BORBÓN, Rafael. 2003. "Políticas educativas y protagonismo social de la educación pública". Bogotá: UPN. Encuentro Internacional sobre Políticas y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación.
- GIROUX, H. 2002. "Pedagogía pública y política de la resistencia: notas para una teoría crítica de la lucha educativa". *Opciones Pedagógicas* No. 25, Bogotá, p. 48.
- _____. 1996. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2003. "El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales". *Acción Pedagógica*, Vol. 10, Universidad de Barcelona, San Cristóbal, España.
- HERRERA, Martha Cecilia y PINILLA, Alexis. 2001. "Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia". En: HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ, Carlos Jilmar. *Educación y cultura política en Colombia: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza & Janés.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. 2001. "Transformaciones culturales de la política". En: HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ, Carlos Jilmar. *Educación y cultura política en Colombia: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza & Janés.
- McGINN, Noel. 1994. "¿Podrá la educación pública sobreponerse a la amenaza de las organizaciones supranacionales?" *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 24, No. 3-4.
- PREAL. 2001. "Cumbre latinoamericana de educación básica". www.lasummit.org/sp/index-sp.html
- RATINOFF, Luis. 1994. "Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo". www.reduc.cl/raes
- TORRES, Carlos. 1995. "La educación pública, las organizaciones de maestros y el Estado en América Latina". *Revista Paraguaya de Sociología*, Vol. 32, No. 92.
- ZEMELMAN, H. 1995. "La esperanza como conciencia (un alegato contra el bloqueo histórico imperante: ideas sobre sujetos y lenguaje)". En: *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América*. México: Nueva Sociedad.

Diálogo del conocimiento

A partir de un recorrido por los cambios que ha sufrido la educación en el mundo moderno, el artículo plantea la necesidad de enfrentar la Educación Pública desde una perspectiva que trascienda las prácticas de resistencia. En tal caso, la educación se entiende de acuerdo con un desarrollo histórico, y si bien estuvo ligada originalmente con la configuración del Estado-Nación, el juego de fuerzas que constituyen su naturaleza, la ubican como escenario de una lucha por el capital simbólico. Esto permite sugerir que la Educación Pública tiene que ver directamente con lo que los autores denominan *conciencia de lo público*, pues más allá de una estructura funcional, lo público atiende a la promoción y desarrollo de un sentido social y cultural.

Ahora bien, las nuevas reformas educativas, basadas en una concepción "eficientista", convierten categorías tales como equidad, justicia y democracia, en valores que postulan la mercantilización de la interacción humana, al convertir el acto educativo en un movilizador del modelo neoliberal; cabe destacar aquí que los gestores de las actuales políticas educativas no son precisamente los centros o sujetos educativos, sino, por el contrario, las empresas, las cuales a partir de cumbres internacionales diseñan las estrategias de evaluación con que se ha de medir el rendimiento escolar. Empezar, entonces, una nueva acción por la resignificación de la Educación Pública implica redimensionar y recrear lo colectivo y lo democrático, como una forma de contrarrestar aquellos dispositivos que reducen hoy la educación a un quehacer basado en la homogeneización del saber, la conciencia y la práctica.

Fernando González