



EDITORIAL.

Existe un consenso social básico respecto del lugar central que juega la educación en la promoción y consolidación del desarrollo. Situación que, si bien, pudiera parecer marcadamente actual, no constituye ninguna novedad puesto que históricamente, tanto a nivel de discurso público como a nivel de sentido común, la educación se ha interpelado como un engranaje crucial a la hora de articular los objetivos múltiples del desarrollo, sea cual sea el estilo al que se apunte o del que se trate. En este sentido, no es por casualidad que en los tiempos actuales, definidos con los rimbombantes atributos de ‘sociedad de la información’ o ‘sociedad del conocimiento’, la educación sea concebida como una ‘inversión’ en capital humano (negando de paso los procesos de explotación de trabajo vivo, asumiéndolo como trabajo muerto bajo la forma de capital: aquí el adjetivo ‘humano’ no marca mayor diferencia), la cual contaría con altísimas tasas de rentabilidad, al permitir el mejoramiento de la economía a través de los vínculos entre escolaridad, empleo, productividad y comercio. Lo que queda de manifiesto es la importancia que asume la educación como instancia formativa de tal tipo de capital y, por tanto, la centralidad en los estilos de desarrollo que a tal imagen de sociedad apuntan.

Ahora bien, más allá de los riesgos reduccionistas de tal concepción, que bajo la forma de un economicismo exacerbado reduce la educación y su producción social a mero engranaje del proceso productivo, lo cierto es que también se ha interpelado a la educación como un espacio de articulación de las distintas esferas de la sociedad: no sólo para generar la fuerza de trabajo necesaria, sino que también como institución que permite la reproducción cultural y la construcción de ciudadanía, a través de la entrega de valores propios de cada formación social. En suma, se la ha interpelado como espacio privilegiado de producción y reproducción social, proceso formativo de los individuos en sujetos, dispuestos a participar en las dinámicas sociales en su conjunto.

De este modo, tampoco resulta extraño que la educación ocupe un lugar central y transversal en las agendas de gobierno. Sin embargo, los principios que guían tal orientación no son ajenos al horizonte normativo hegemónico circunscrito en la imagen de sociedad más arriba reseñada, en la medida que es dentro de sus márgenes desde donde se levantan las propias promesas del modelo de desarrollo. Es así como, a partir de la articulación económica virtuosa prometida a partir de la inversión en educación, se ha pretendido no sólo reducir los niveles de pobreza, sino que también reducir los grados de desigualdad social.

Apuntando a ampliar la cobertura y las condiciones de acceso –sobre todo a nivel básico y medio–, además de la diversificación del sector profesional, en tanto formación de capital humano avanzado, se ha pretendido generar estructuras de oportunidades suficientemente capaces de permitir el desarrollo de potenciales individuales y reducir los efectos reproductivos de la desigualdad en el

ámbito de la educación. En otras palabras, siguiendo los ejes de calidad y equidad se ha pretendido avanzar en la construcción de una sociedad equitativa, eje discursivo en el que se deposita el carácter democrático de buena parte de las sociedades latinoamericanas.

Sin embargo, hace ya algún tiempo en América Latina en general y Chile en particular, se vienen instalando cuestionamientos recurrentes en torno a los límites de la 'promoción de equidad' que el mismo estilo de desarrollo promete a través de la educación. Sucesivos debates sobre resultados en las mediciones de calidad de la enseñanza y selección universitaria, problemas de financiamiento, hasta conflictos del colegio de profesores, cuestionamientos que fueron instalados públicamente por los estudiantes secundarios el año 2006, evidencian elementos estructurales que tensionan a la 'sociedad del conocimiento' y sus promesas, dando cuenta de los magros resultados que las reformas educativas han tenido.

En primer lugar, se podría apuntar el cuestionamiento a la promesa de movilidad social que permitiría la educación. En este sentido, si bien el ideario liberal y la orientación de las políticas sociales se dirigen a generar mejores condiciones de equidad, esto es, igualdad de oportunidades, lo cierto es que en términos de oportunidades efectivas de movilidad social, el panorama es bastante distinto, por no decir funesto. Tal como lo han mostrado una serie de estudios recientes sobre estratificación social en Chile, la educación presenta altos componentes adscriptivos, en el sentido que las características del hogar de origen condiciona desde ya el nivel máximo de escolaridad de los hijos.

De este modo, si el sistema educativo no es capaz de amortiguar las diferencias sociales, se producen circuitos estratificados de socialización, generando, a su vez, 'cierres sociales' a partir de recursos desigualmente distribuidos en estos circuitos. No se trata, indudablemente, sólo de conocimientos o competencias, sino que recursos de todo tipo: capital social, cultural, simbólico, etc. De esta manera, la educación, lejos de constituirse en resorte de movilidad social, suerte de autopista concesionada que permita 'transitar' por las diferentes capas sociales o al menos generar las condiciones para ello, contribuye a mantener la estructura social y por cierto la distribución del poder.

Por otra parte, se podría apuntar el cuestionamiento a la promesa de integración social que permitiría la educación, cruzado por las diversas formas de exclusión social. Si bien, la educación permite, en principio, la colocación de mano de obra a lo largo de la estructura ocupacional, esto es, integración sistémica, ésta no decantaría y no es ninguna novedad, en integración social. Ésta última requiere de aquello que Habermas sintetizara como reproducción simbólica de los múltiples mundos de la vida: compartir un saber cultural común, reforzamiento de vínculos legitimados socialmente y formación de estructuras de personalidad habilitadas para desarrollar procesos comunicativos. Más allá de compartir o no tales planteamientos, lo cierto es que los periódicos informes del PNUD, desde 1998 en adelante, han mostrado desde distintas perspectivas los déficit de la sociedad chilena en cada uno de esos ámbitos, en el marco de lo que denominaron en un principio como el 'malestar de la modernización', rebautizada políticamente como 'paradojas de la modernización'.

Si bien todos sabemos las grandes diferencias entre malestares y paradojas, lo que queremos plantear es que la educación no ha estado ajena a los procesos de modernización. La conocida crisis de la educación pública y la proliferación masiva de empresas de educación, impuestas políticamente y legitimadas legalmente, son muestras de ello. Sin embargo, la eficacia de los dispositivos ideológicos ha contribuido a que la educación sea concebida como una mercancía transable en el mercado y, por tanto, dispuesta para todos según la capacidad de pago o endeudamiento familiar respecto del valor de cambio de los diferentes grados de calidad que el mercado educativo ofrece.

Un eje de modernización que ha pretendido sortear tales déficit educativos (y su correlato en términos de la integración social, sin el éxito constantemente celebrado), es la introducción y

masificación de los llamados ‘códigos de la modernidad’ (principalmente tecnologías de información y comunicación), tanto dentro de las aulas como fuera de ellas. Es así como en el contexto actual se tiende a privilegiar una enseñanza de habilidades, bajo la forma de competencias, en detrimento de contenidos, estructurando un currículo más flexible, adaptable a los cambios, con una fuerte impronta en el manejo de los ya mencionados ‘códigos’. Aquí la formación de capital humano avanzado se ve rebasada por el carácter simbólico del que son investidas estas competencias, las cuales pretenden funcionar como mecanismos de integración al ‘moderno’ espacio público contemporáneo, aquel que se juega en la trastienda del juego por el poder, atiborrado por los temas de trascendencia cibernética como lo son las particularidades múltiples de la sociedad civil.

Es así como la celebrada reducción de la brecha digital se ha constituido no sólo en la imagen ilustrativa de la ampliación de la calidad, sino que también como puente de inserción en la vida propiamente moderna. Queda, entonces, la pregunta ingenua si es que tal situación permite generar integración social e incorporación efectiva al espacio público, el de verdad por cierto: aquel donde se disputan las orientaciones instituyentes del orden social y sus fundamentos estructurales.

En suma, lo que parece ocurrir es que el sistema educativo pasa a ser simultáneamente un mecanismo de integración sistémica (en el mejor de los casos) y de segmentación social (prácticamente, en todos los casos). El correlato es el reforzamiento de una asincronía entre el acceso a la información y el acceso al poder.

Con todo, más allá del lugar común que en la actualidad encuentra el hecho que la educación reproduce las condiciones sociales de origen del individuo, limitando las posibilidades de constitución del espacio educativo como plataforma de integración virtuosa y resorte de movilidad social, tanto las manifestaciones contrarias a tales situaciones como las respuestas a las mismas, e incluso el propio debate sobre educación, han estado preñadas de visiones reduccionistas.

En primer lugar, si bien hemos planteado que la educación constituye una materia transversal a los gobiernos de turno, lo cierto es que la emergencia de tal temática a luz pública, como tema de conversación social, y justamente como materia perentoria en la agenda de gobierno actual, ha sido, en buena parte, efecto del movimiento estudiantil del año 2006. Tal movimiento marcaría un punto de inflexión al tomar en cuenta lo que había sido el mapa de la acción colectiva hasta ese momento. Como es sabido, una de las principales consecuencias de las transformaciones estructurales implantadas en Dictadura dice relación con la des-estructuración y desarticulación de actores sociales importantes en términos de su capacidad de acción histórica: no sólo el movimiento obrero y campesino, sino también el movimiento estudiantil y la presencia del profesorado. De esta manera, más allá de la desarticulación propiamente política, se imprime racionalidad instrumental a las estructuras basales de constitución de tales actores, posicionando a las lógicas de mercado como mecanismos privilegiados de coordinación social, las cuales no estuvieron (y no están) ajenas en la educación. Lo que sobreviene es un escenario restringido en términos políticos y ‘opaco’ en lo que a acción colectiva se refiere, con un estilo de desarrollo protegido y no cuestionado.

Sin embargo, para muchos, el movimiento secundario fue más allá de la reivindicación sectorial y economicista, para plantear temas fundamentales del régimen educacional. Del mismo modo, constituiría una experiencia de articulación social con nuevas formas de ejercicio político, deslumbrando a buena parte de la intelectualidad local, sin profundizar en la gran legitimidad alcanzada en amplios sectores, aunque hasta cierto punto movilizadora por los medios de comunicación.

Ahora bien, más allá de revisar los logros efectivamente alcanzados en términos de las metas propuestas o realizar una retrospectiva apologetica, suerte de extracción de recetario de ‘buenas

prácticas', es posible plantear que el propio movimiento se constituye como un tipo de posicionamiento posible y, a la vez, como un objeto en disputa que manifiesta las tensiones estructurales del régimen educacional.

En este sentido, una consecuencia importante del movimiento secundario es que, en tanto movimiento social, tuvo la facultad de tomar elementos del sentido común y ponerlos en disputa. Así, el hecho que la educación está en crisis, en la medida que reproduce el desigual orden social (cuestión que para las Ciencias Sociales no debiera constituir ningún hallazgo) y que más aún es la calidad lo que estaría siendo la piedra de tope y, al mismo tiempo, el quid que permitiría la salida de tal crisis, pasó a constituirse en un lugar común, alcanzando con ello amplio consenso. Lo anterior no es trivial, en la medida que instala una sospecha respecto de las tensiones que se despliegan tras el discurso de la calidad, en la medida que, si bien, la gran mayoría de los actores se refieren a la calidad, la significan de modo distinto.

Sin embargo, hay que ser bastante cuidadosos para no reificar posicionamientos; ya que no es simplemente la calidad, sino que lo que se intenta hegemonizar es el propio movimiento social, interpretando su malestar, bajo la forma o, más bien, bajo los diversos contenidos de la calidad: ya sea reduciéndola a cuestiones de acceso y cobertura, ya sea exigiendo el cumplimiento de las promesas en materia de desigualdad social o el aseguramiento de condiciones infraestructurales mínimas de los recintos educacionales, etc. En otras palabras, el hecho que la reflexión sobre la educación y eventualmente el movimiento de estudiantes secundarios, se reduzcan a la calidad de la misma, no es otra cosa que el resultado de luchas hegemónicas, manifestación de relaciones de poder.

De ahí entonces que el impacto del movimiento de estudiantes secundarios sobre la legitimidad del estilo de desarrollo no haya sido del todo des-estabilizador como se pensó, ya que, en ningún momento la resultante se escapó de las coordenadas establecidas por el propio estilo de desarrollo: equidad y calidad, aún cuando se pusieron de manifiesto tensiones como las apuntadas más arriba.

Una instancia crucial en todo este proceso ha sido la creación del 'Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación', inaugurando así nuevas formas de resolución de conflicto por parte del sistema político, ya que tal fórmula se ha ensayado nuevamente en atención al movimiento de los trabajadores subcontratistas de CODELCO. Lo que parece ser común en ambas situaciones, y por tanto, pasaría a ser una característica de la propia fórmula política, es que a través de estos consejos se redefinen las problemáticas o las demandas: en un caso el malestar de la educación se reduce a calidad, en el otro, la protesta de los trabajadores subcontratistas se reduce a equidad. Con ello lo que se hace es demarcar los límites de las discusiones, los alegatos y todo aquello que pueda ser catalogado como ruido, para enmarcarlos o normalizarlos en las ya conocidas coordenadas discursivas hegemónicas del estilo de desarrollo: calidad y equidad. El resultado es que, si bien, se atienden las demandas y se intentan mecanismos de resolución parciales, la discusión del propio estilo de desarrollo y sus condiciones estructurales quedan excluidas de ser siquiera tematizadas: pasan a formar parte del horizonte de sentido (ideológico, construido hegemónicamente) desde donde los hablantes racionales se salen al encuentro en tales consejos asesores.

Tal clausura se ve reforzada en la dinámica interna de las discusiones de los consejos. Y es que si bien se incorporan actores de la llamada sociedad civil, el criterio de selección opera por una representatividad espuria, de ahí que se vean insufladas tanto posiciones políticas socialmente minoritarias como criterios tecnicistas monopolizados por los especialistas. En otras palabras, se normaliza hegemónicamente la correlación de fuerzas desencadenada por el propio movimiento social.

En tales circunstancias, no resulta extraño que el propio debate abierto sobre educación haya quedado reducido: ya sea que se trate de un tecnicismo excluyente o un léxico ampliado, pero vacío de contenido concreto, el debate sobre educación se ha desplazado, a grandes rasgos, desde cuestiones relativas a accesos y coberturas (modos contemporáneos de referenciar la igualdad, bajo la forma de equidad), hacia cuestiones no menos confusas y nebulosas como la mentada calidad de la educación, pasando por los infaltables índices e indicadores que nos hablan de cuánto suben los que suben y cuánto bajan los que bajan. Así, queda en entredicho la posibilidad de articular una reflexión más amplia, toda vez que la discusión pareciera cerrarse sobre sí misma.

En su lugar, la intención de Revista Némesis para el debate central de su sexto número es tematizar la educación en Chile y América Latina desde una perspectiva crítica, dando cuenta de tensiones que se desempeñan en la articulación de la educación con la dinámica social en su conjunto. En otras palabras, invita a pensar la Educación como un espacio en el cual no sólo se reproducen las condiciones sociales de origen, sino también como un espacio desde donde es posible deconstruir las tensiones y conflictos de poder ancladas en el seno de las sociedades latinoamericanas.

Es así como los artículos que conforman el debate central del presente número transitan desde el análisis e intervenciones respecto del espacio político en torno al cual emerge el discurso sobre educación o las llamadas verdades educativas, desentrañando los nexos hegemónicos que las soportan al tiempo que le dan forma, hasta la revisión de la experiencia de articulación y desarticulación del movimiento de estudiantes secundarios, pasando por las problemáticas y principales de la educación rural y la educación popular. Finaliza el debate central con una entrevista realizada por miembros del comité editorial a Juan Eduardo García Huidobro, quien presidió el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación.

Por otra parte, y tal como en su número inmediatamente anterior, el sexto número de revista Némesis contiene tres secciones, además de su debate central. En la sección teórica tiene lugar un artículo que entrega un análisis del marxismo analítico y los alcances y aportes de este para la teoría de clases sociales; en la sección metodológica tienen lugar dos artículos, el primero de ellos se aboca a la problemática de la causalidad en Sociología, mientras que el segundo indaga en las posibilidades de la llamada investigación dialéctica. Finaliza el presente número de Némesis con un artículo libre orientado a indagar en el fenómeno ocularcentrismo y el surgimiento de la perspectiva en el Renacimiento italiano.

A continuación los dejamos entonces con el sexto número de Revista Némesis y su debate central titulado “La Educación como síntoma: vías para repensar el sujeto en América Latina”. *N*

Sebastián Pérez S.
Director Revista Némesis.