V Encuentro de Decanos y

II Encuentro con Cientistas Sociales

Los Sentidos de la Universidad: una reflexión necesaria al cabo de los 90

Mgter. Ana María ZOPPI

Río Cuarto - Octubre 2004

Los Sentidos de la Universidad: una reflexión necesaria al cabo de los 90

Mgter. Ana María ZOPPI

1) Los sentidos de la educación argentina en la segunda mitad del Siglo XX.

Realizaré aquí una muy rápida reseña de los sentidos asignados a la educación, dentro de las tramas ideológicas que llevan a postular y propiciar propuestas político-educativas, consecuentes con determinadas imágenes de hombre y sociedad, instaladas de modo dominante en cada coyuntura histórica.

Empezaré por reconocer como fondo, un ideario fundacional generado por el movimiento que impulsó, a fines del siglo XIX, la institucionalización de la educación básica universal, pública, gratuita y laica. En su discurso, la educación "quedaba situada en el centro de las ideas de justicia, igualdad y distribución de saberes, para la creación de un sujeto histórico racional, autónomo y libre. Era constructora de ciudadanía. Buscaba constituir sujetos que aportaran argumentativamente a la vida pública, habilitando al mayor número posible de personas en el uso de la razón" (Rigal, 2004).

Al iniciarse la década de los 60, se empezó a producir un quiebre importante en esta tradición de la educación argentina. Acusado de burocrático, rutinario y obsoleto, el sistema educacional comenzó a sufrir los embates de una despiadada crítica, dispuesta a denunciar que "no respondía a las necesidades de la nueva época". Ésta empieza a caracterizarse por el surgimiento de corrientes economicistas, que impregnaron fuertemente el pensamiento sociológico: se planteaba la necesidad de "aggiornarse", en el contexto del capitalismo, que pugnaba por instalar su hegemonía en el orden internacional de la guerra fría.

El pensamiento sobre la educación tuvo una fractura profunda al pasar de las orientaciones "pedagogistas" dominantes a estas llamadas orientaciones "economicistas" (Rama, 1985). Ya no era funcional el enfoque consumatorio, centrado en la educación para la "realización plena" de la persona humana. Debía racionalizarse la oferta educativa, de manera de no "dilapidar" esfuerzos en "formaciones generales", supuestamente ambiguas y enciclopédicas. Acceder a la educación sistematizada y realizar el esfuerzo de sostenerse en ella, sólo tiene sentido si lo que se obtiene es un perfil que asegure la articulación con el mundo del trabajo. A las empresas y las industrias se les debe "preguntar", entonces, cuáles son las habilidades que deberán exhibir sus futuros hipotéticos empleados y acomodar a esas demandas los rasgos de los futuros graduados.

2) El Enfoque curricular dominante en el proyecto neoconservador y neoliberal de los 90.

Acotando esta apretada síntesis, puedo decir que esta concepción, emergente en ese momento, se acentuó con desmesurados perfiles durante la década de los 90. El escenario social, político, económico y cultural mundial terminó abarcado, de la mano de la más reciente "globalización", por el llamado "modelo neo-neo", que expresa la fusión del neoliberalismo, con su lógica de la "economía de mercado" y el neoconservadurismo que, a través de su preocupación por el mantenimiento del orden social, propone severas limitaciones a la democratización de la sociedad (Giroux, 1993).

El "pensamiento único" que proclamó el fin de las ideologías y de la historia convenció a la sociedad y, en ella, a los educadores, de que ya no sólo los sujetos, sino también, las instituciones educativas, "se salvarán" sólo si se "adaptan" a ese nuevo orden, demostrando su competencia para ello, en la jungla salvaje de los que luchan por sobrevivir.

Se opera así otra flagrante reducción de los sentidos de la educación. Advierten cada vez más las ideologías en boga que ésta "sólo sirve.... si sirve", o sea, si es instrumental para

finalidades corto-placistas, inmediatas, pragmáticas, vinculadas al "aquí" y "ahora" de las salidas más fáciles y supuestamente, más eficaces.

Además, ya no alcanzó no interesó tampoco formar "recursos humanos", ya que el país, desindustrializado e improductivo, no los necesitaba más.

Se trató de "transformar" el servicio educativo en una mercancía por la que se debería pagar. En consecuencia, éste debe "vender" sus ofertas, exhibiendo impúdicamente la "calidad diferencial" que las haga suficientemente apetecibles.

Argumenta Tadeu da Silva (1995) que "hay un doble cambio de identidades: el del proyecto educacional y el del sujeto de la educación, que debería ser adquisitivo, competitivo, flexible, adaptable, maleable".

A este nuevo orden le caben, como supuestos éticos: el **utilitarismo,** como búsqueda exclusiva e inmediata del propio bien y satisfacción; el **neodarwinismo**, en tanto primacía de los mejores, los más fuertes y más poderosos y la **estética del consumo**, que terminó casi sustituyendo la ética del trabajo, que antes había vinculado la dignidad individual y el respeto social al esfuerzo productivo.

También resulta posible afirmar que la práctica educacional legitimada como "estratégica" por este discurso, mostró una perspectiva teórica tecnocrática, con el peso de su formulación recayendo en "expertos", sin participación real de los sujetos involucrados y con un énfasis "instrumental", todo lo cual permite avizorar con claridad la vigencia del "interés técnico" de conocimiento, en el contexto de las categorías acuñadas por Habermas (1996).

3) La situación de la universidad argentina, hoy:

Afirmándose en este enclave, que significa la ruptura del contrato moral fundacional, por un lado, y la implantación de un sistema ideológico que, como tal, se ha instalado sin que mediaran procesos reflexivos y evaluativos al respecto, por el

otro, se desarrolla hoy el juego de un régimen de desempeños que deberá ser develado, si se busca el desarrollo coherente de nuestras instituciones.

A los universitarios nos cabría reconocer hoy, por ejemplo, que la actividad docente está cada vez más signada por la apelación individual reivindicativa, antes que por la capacidad de generar emprendimientos colectivos; que hay cada vez más "justificaciones", que asunción comprometida de responsabilidades; que hay cada vez más exacerbadas dinámicas competitivas y discriminativas, en desmedro de procesos solidarios; que las expectativas y los procesos discrecionales para la distribución de cargos docentes se han incrementado, con la complicidad de quienes se unen en la búsqueda del "facilismo"; que el gobierno es cada vez más el resultado de la implementación de "cinturas políticas" encargadas de promover más la cooptación que el pensamiento independiente; que las elecciones, en demasiados casos, son más espacios espúreos en los que se consagra el clientelismo, la dependencia forzada y hasta la compra de votos; que nuestros alumnos son muchas veces seres utilizables o víctimas "demonizadas", en lugar de personas en cuya formación ética, científica y política valga la pena comprometerse.

4) La necesidad de una reflexión y un posicionamiento alternativos.

No obstante todo esto, somos todavía muchos los universitarios que deseamos comprometernos para salir de este perversamente estratégico pensamiento, que "naturaliza" estos hechos y pretende convencernos de que "las cosas son así" y se debe jugar con esas reglas.

Asumir este desafío no es fácil y requiere, entre otras cosas, la superación de algunas ingenuidades: una de ellas, la de suponer que podamos cambiar algo sin antes salir de esta "lógica" dominante.

Los dispositivos, las metodologías, las técnicas remiten siempre a un marco ético que las promueve y justifica. Es desde

el lugar sustantivo del análisis filosófico, moral y político desde donde deben ser discutidas, develadas y deconstruidas.

Aludí antes a la hegemonía contemporánea del pensamiento "instrumental" ó "técnico": No es en ese mismo eje paradigmático que podamos encontrar posiciones "alternativas".

Deberíamos poder apartarnos de él, para ubicarnos en otro interés: aquel que Habermas califica como "emancipatorio", si pudiéramos, efectivamente, no sólo declararlo en los discursos, sino consagrarlo en auténticos actos de "praxis crítica".

¿A qué me refiero? En primer lugar, a la necesidad que reconozco de volver a una **universidad que** debata pero, además, que **socialice en prácticas diferentes** y, con ello, recién, pueda aspirar a construir nuevas subjetividades y nuevas identidades.

A ese fin, ante todo, en esta búsqueda de "resignificados" sentidos, deberíamos discutir y asumir, con compromiso de coherencia, cuáles serán nuestros principios rectores, en el nivel y dimensión de los valores.

Al respecto, quienes propician la "ciencia educativa crítica" (entre otros , Carr y Kemmis, Giroux, el mismísimo Paulo Freire) nos ofrecen un horizonte:

- la educación debe volver a centrarse y preocuparse por el sujeto; íntegro, completo, enriquecido en todas las dimensiones de sus posibilidades como humano, no limitado a un simple "ser para el trabajo";
- debe fortalecer su autonomía y capacidad crítica para cuestionar pero, también, para desarrollar otras visiones y nuevas instituciones;
- debe "promover pensamiento", nutrido por los rasgos sustantivos de la ciencia: argumentable, demostrable, falsable, riguroso en la articulación teoría.- empiria, crítico y criticable, humilde;
- debe socializar efectivamente en la práctica de la solidaridad, del respeto y de la responsabilidad moral y

política; del valor de lo colectivo y no solamente de lo individual;

- debe contribuir a ubicar al hombre en la historia de su cultura, de su sociedad, de su línea de arraigo, de desarrollo y de trascendencia humana;
- debe dar herramientas para el develamiento de las relaciones de dominación, de injusticia, de "utilización" inmoral de los hombres por los hombres;
- debe constituir ciudadanos plenos, capaces de contribuir a la realización social de democracias reales: activos, comprometidos, éticos, pensantes, coherentes, creíbles.

5) Algunas posibilidades al interior de nuestras universidades.

Aproximarnos al logro de estas expectativas exige, como todos sabemos, un esfuerzo mucho mayor que el del reconocimiento o el del simple enunciado declarativo.

A nosotros nos corresponde, en cambio, actuar en el más cabal sentido de los pedagogos: deberemos "acompañar" a nuestros estudiantes por caminos de aprendizajes que sean consecuentes y, para eso, deberemos empezar por construir ámbitos alternativos de desempeño.

En ese orden, analicemos nuestras actuales instituciones: los consejos directivos, por ejemplo. Sin decir nada que los desestime como órganos de gobierno, me permito pensar , como educadora, que ya y con sus actuales prácticas, no son en absoluto suficientes para canalizar y, por ende, para permitir aprendizajes válidos de participación real del conjunto de los actores sociales. Más aún si se piensa que, a su alrededor, se despliega un territorio vacío de otras modalidades de organización social al interior de nuestras casas.

En efecto, ¿qué hay? Más allá, sólo las cátedras: aisladas, piramidales, rutinarias, las más de las veces dependientes de decisiones si no autoritarias, al menos, centralizadas y, a priori, incuestionables en sus propias apelaciones de legitimidad.

Aparentemente, aquí hay una brecha que se debería zanjar. Aquí, entonces, propongo que busquemos y tratemos de recuperar algunos ámbitos intermedios: es posible que, en muchas de nuestras facultades, éstos sean los de los departamentos o áreas, integradas con criterios epistemológicos. Aún cuando son, en la mayoría de los casos, sólo ámbitos administrativos, podríamos re-pensarlos como pequeños "campos sociales" en los que los sujetos, en este caso, nosotros mismos, docentes, podamos intentar articular e integrar cooperativamente los procesos y los productos de nuestro desempeño profesional.

Aquí podríamos constituir auténticos "espacios académicos", en los que sea efectivamente posible analizar y discutir, entre pares, nuestros enfoques científicos y pedagógicos, planificar y desarrollar proyectos colectivos, vincular y tratar la enseñanza, la investigación y la extensión no como "funciones" diferenciadas, sino como dimensiones de una misma praxis concebida como acto en el que los saberes se seleccionan, se proponen y discuten, se propagan y se validan culturalmente en el encuentro con otros saberes del medio; se sistematizan, se resignifican, se contrastan y se formulan en niveles de abstracción crecientes en los actos investigativos; se hacen explícitos y de desnudan en sus soportes y fundamentos: se entrelazan para dar lugar a nuevos proyectos de conocimiento.

Articuladas con esta posibilidad, deberíamos promover activamente la participación real y la publicidad y transparencia de los actos, en todos los ámbitos de la vida organizacional. Para ello será menester insistir en la integración horizontal para el desarrollo de proyectos cooperativos: de las facultades entre sí, de los equipos de extensión con los de enseñanza, de los de investigación con los de extensión, de los equipos de cátedra....tanto como sea necesario para romper con los compartimentos feudales que, en demasiados casos, todavía se sostienen.

Así podremos llegar nosotros mismos a flexibilizar nuestros pensamientos, como condición necesaria para revisar críticamente nuestras prácticas. Podremos, en fin , intentar correrrnos del lugar del que supuestamente "ya sabe" y de manera autoritaria cree

estar técnicamente autorizado para "indicar" los caminos a una sociedad a la que no le sirven las "recetas", pero sí el reconocimiento cabal y pleno de derechos: a fijar sus caminos, a pensar y decidir con autonomía , a jugarse en la construcción de organizaciones pertinentes para la elaboración y el desarrollo de sus propios proyectos.

Asumir esto en nuestras propias conductas docentes será el único recurso legítimo para mostrar, con nuestro testimonio, que la democracia y la acción social solidaria son posibles y que los actos personales sólo son auténticamente libres y comprometidos si están signados por la responsabilidad frente a los demás, en su sostenimiento.

A través de estos atajos podremos, quizás, plantear desde otro lugar nuestra relación con los estudiantes.

A lo mejor, todavía vale reemplazar el "miedo a la subversión" por la confianza en la capacidad dialógica de los sujetos; la descalificación a-priori, por la invitación al desafío; el "atontamiento" de la enciclopedia, por la apelación a la lectura rigurosa; la recitación dogmática, por el reconocimiento de que la ciencia es, también, un producto de los hombres en la historia; la negación de toda otra forma de saber por la posibilidad de su reconstrucción y resignificación en otras matrices conceptuales.

Avanzar en otra visión de los sujetos y del lugar de los mismos en la historia nos conducirá, seguramente, a la posibilidad de enseñar y aprender de otras maneras y a hacernos cargo de que lo pedagógico es también ético y también político, aunque no siempre podamos verlo. La educación no cambiará por sí sola la sociedad, pero sí contribuirá a formar sus ciudadanos: de nosotros también depende que éstos sean "sujetos adaptables" o "sujetos racionales"; "ejércitos de reserva" o "trabajadores plenos"; "clientes cautivos" u hombres concientes y, finalmente, libres.

El problema es que esto no se logra sólo con las declaraciones, sino con el ejercicio cabal de prácticas diferentes: de apertura, de tolerancia, de inclusión, de desafío colectivo, de participación real en la configuración de nuevas instituciones.

Es necesario que nuestros estudiantes tengan acceso, de verdad, a una formación científica: que puedan saber desde el propio involucramiento en procesos investigativos, cómo se construye la ciencia; que puedan reconocer, desde experiencias que la misma universidad les proponga, que hay otros muchos saberes en la sociedad y que éstos deben ser identificados, aprovechados, vinculados con los de la academia, resignificados, en la valoración del diálogo como vía para el encuentro de culturas. Nuestros estudiantes no deberían ser tratados como continentes vacíos que deben ser llenados de informaciones; no deberían ser sólo "objetos de la enseñanza". También la investigación y la extensión, como dimensiones constitutivas del saber universitario, deberían ser sus territorios de acción y sus espacios de aprendizaje.

Aclaro para finalizar que, como ya se habrá advertido, no he tratado a la universidad como si ésta estuviera al margen de las responsabilidades que le caben al conjunto de los actores educativos. Así, no suscribo la reducción de su misión pedagógica, a la supuestamente simple y técnica "formación de profesionales". Para bien o para mal, la universidad argentina, desde sus orígenes, formó a nuestras clases dirigentes. En este momento histórico no podemos permanecer ajenos e indiferentes a los procesos colectivos de reconstrucción que nuestras sociedad está emprendiendo.

Pero para contribuir, efectivamente, debemos proponernos otras lógicas y otros modelos diferentes de los que ya, con demasiada suficiencia, propician los discursos hegemónicos.

A lo mejor, una auténtica praxis crítica puede ser el camino para propiciar, al cabo del quiebre ético y del colapso del régimen de hacer política de los 90, esta discusión necesaria.

Mgter. Ana María ZOPPI

Octubre de 2004-

BIBLIOGRAFIA

- CARR y KEMMIS; 1988; Teoría crítica de la enseñanza; Barcelona; Martínez Roca.
- GIROUX, Henry; 1993; La escuela y la lucha por la ciudadanía; México; Siglo XXI.
- HABERMAS, Jurgen; 1990; Conocimiento e interés; Buenos Aires; Taurus.
- RAMA, Germán; 1985; Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina; Buenos Aires; Kapelusz.
- RIGAL, Luis; 2004; El sentido de educar: crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano; Buenos Aires; Miño y Dávila.
- ZOPPI, Ana María; 2004; El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum; Tesis de doctorado presentada en la UBA, en proceso de evaluación.