



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

Instituto de Formación Docente
“Clelia Vitale D’Amico de Mendoza”

Maestro de Educación Primaria

**Pedagogía crítica transformadora como una
alternativa a la educación neoliberal**

LUCIANA CUADRO

Tutora: Prof. Fernanda Alanís

diciembre, 2023

Índice

Resumen	3
Sección I - Introducción	4
Presentación del tema	4
Justificación	4
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
Sección II	7
Antecedentes	7
Marco Teórico	9
Contexto neoliberal	9
Neoliberalismo y educación	12
Pedagogías Críticas	14
La Pedagogía Crítica de Julio Castro.	17
La Pedagogía Crítica de Paulo Freire.	18
La Pedagogía Crítica de Peter McLaren y Henry Giroux.	20
La Pedagogía Crítica de José Luis Rebellato.	21
Pedagogía Crítica Transformadora.	23
Sección III	24
Metodología	24

Discusión Pedagógica	26
En torno al papel del Estado, los organismos internacionales y los procesos de privatización	26
En torno a la concepción de los sujetos	30
El rol de los docentes	34
¿Cuál de estas pedagogías concuerda mejor con los fines de la educación pública uruguaya?	39
Un breve análisis de la política educativa uruguaya actual	42
Sección IV	50
Reflexiones finales	50
Referencias	

Resumen

En la actualidad, los términos neoliberalismo y pedagogía crítica suelen aparecer en los distintos medios de comunicación, discursos y proclamas de los agentes vinculados a la educación y en los documentos académicos estudiados a lo largo de la formación docente. A raíz de ello, en este ensayo se pretende responder a las preguntas: ¿en qué consiste el contexto neoliberal?, ¿qué se entiende por pedagogía crítica?, ¿qué articulaciones se pueden establecer entre ambos conceptos? ¿Es posible desarrollar una pedagogía crítica en el contexto neoliberal? Para dar respuesta a las mismas y reconocer el lugar de la pedagogía crítica en el contexto neoliberal actual en Uruguay, se realiza una revisión y un análisis crítico de la bibliografía existente. Esta revisión permite comprender cómo se define la educación para la racionalidad neoliberal y para la pedagogía crítica, el lugar que debe ocupar el Estado, el sujeto que se pretende formar y el rol de los docentes para ambos conceptos. A su vez, esta revisión bibliográfica permite analizar y comprender los lineamientos ideológicos de la política educativa actual en Uruguay y reconocer a la pedagogía crítica transformadora como una alternativa a la educación neoliberal.

Palabras claves: contexto neoliberal, neoliberalismo, pedagogía crítica, pedagogía crítica transformadora, escuela neoliberal

Sección I - Introducción

Presentación del tema

Los conceptos de neoliberalismo y pedagogía crítica suelen estar presentes en los medios de comunicación, en los discursos y proclamas de los diferentes actores vinculados al quehacer educativo, así como en los documentos académicos estudiados a lo largo de la carrera de formación docente. Es a partir de lo expuesto con anterioridad que a través de este ensayo, se pretende conceptualizar el contexto neoliberal y la pedagogía crítica, analizar las posibles articulaciones que se establecen entre ambos y reconocer el lugar de la pedagogía crítica en este contexto. A partir de un trabajo teórico, se pretende contribuir al debate educativo de manera conceptualmente fundamentada en pos de que estos conceptos, tan utilizados en los discursos actuales, no queden en un discurso vacío.

Justificación

Este ensayo surge a raíz de una inquietud que se despierta mientras la estudiante cursaba la asignatura Pedagogía II. En la carrera de magisterio en el plan 2008, se presenta a la asignatura de Pedagogía II como parte del Núcleo de Formación Profesional Común. Según el programa de esta asignatura (2008), la Pedagogía se orienta a que los y las estudiantes puedan reflexionar acerca de la complejidad de la realidad educativa, el desarrollo u omisión de las políticas públicas educativas y por último, acerca de las características del quehacer docente así como los compromisos de este para con sus estudiantes y la sociedad. Esta asignatura, por tanto, ha de promover la formación de sujetos comprometidos con el cambio social. Para ello, se torna imprescindible que en los programas de pedagogía se evidencie la complejidad de la realidad

educativa además de su historicidad, a través de la “contextualización de las producciones pedagógicas correspondientes, los relatos filosóficos e ideológicos fundantes de la escolarización y de la profesión, así como el marco de las tendencias políticas (y de política educativa en particular) que orientan las producciones pedagógicas” (ANEP, 2008, p. 3)

En dicho curso se abordaron las distintas corrientes pedagógicas, destacándose entre ellas las teorías críticas. El trabajo con estas teorías no solamente se abordó desde su alcance a nivel nacional sino que también se las ubicó en un contexto socioeconómico, político y cultural determinado. Fue en ese momento en que se hizo presente la contradictoria relación, pero no tan fácil de identificar, existente entre la pedagogía crítica y el contexto neoliberal. Es a partir de esta relación que la estudiante se plantea las preguntas: ¿en qué consiste el contexto neoliberal?, ¿qué se entiende por pedagogía crítica?, ¿qué articulaciones se pueden establecer entre ambos conceptos? ¿Es posible desarrollar una pedagogía crítica en el contexto neoliberal?

Dado que los ejes temáticos del curso Pedagogía II hacen énfasis en la pedagogía nacional y latinoamericana, se abordaron pedagogos de estas regiones y el mundo, que a lo largo de su obras, han puesto en evidencia las contradicciones que atraviesan la articulación entre la pedagogía crítica y el contexto neoliberal. Entre ellos, se puede destacar a Jesualdo Sosa, Miguel Soler, José Luis Rebellato, Julio Castro, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Henry Giroux, entre otros.

A partir del cambio en el gobierno de la educación en el año 2020 comenzaron a realizarse anuncios respecto a la transformación educativa y estas preocupaciones van a ir tomando mayor relevancia. Ambos conceptos aparecen en los discursos y proclamas de distintos actores sociales vinculados a la educación. En una declaración pública firmada por 19 colectivos docentes, entre los que se encuentra la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza

Secundaria (FeNaPES), se denuncian tanto la presencia de la ideología neoliberal en la reforma educativa actual como también los procesos de privatización, extranjerización y tecnocratización de la educación (Caras y Caretas, 2023). Asimismo, el Sindicato de Formación en Educación (SIDFE) expresó en el Congreso Nacional de Docentes de Formación en Educación realizado en el 2021 que “el neoliberalismo, bajo diferentes formas, sigue siendo el recetario con el cual el capital quiere ajustar cuenta con los trabajadores. Esto se aprecia a través de diferentes manifestaciones de mercantilización de la vida cotidiana de las y los trabajadores” (SIDFE, 2021). También se ha observado en las imágenes que aparecen en los diversos medios de comunicación, la exigencia de los estudiantes por una educación pública crítica, universitaria y una participación real en la toma de decisiones educativas (La Diaria, s.f; Radio Camacú, 2022).

Por otro lado, motiva a su vez el estudio y análisis de las posibles articulaciones entre ambos conceptos el hecho de que la educación no puede estudiarse al margen de los procesos económicos, sociales y políticos que suceden en la sociedad del siglo XXI, ya que estos transversalizan y transforman la manera en que se desarrolla y se piensa la educación pública nacional.

Dado que a partir de marzo del 2023, la educación uruguaya ha sufrido transformaciones a partir de la entrada en vigencia de la Transformación Curricular Integral, se torna imprescindible el análisis de la misma para poder identificar las bases ideológicas de los lineamientos que orientan la política educativa actual. Reflexionar sobre la política educativa permite comprender la forma en la que se concibe la formación en educación y qué se espera de los futuros estudiantes y docentes.

Para realizar este trabajo, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Reconocer el lugar de la pedagogía crítica en el contexto neoliberal en Uruguay en el siglo XXI.

Objetivos específicos

- Contraponer la pedagogía crítica y la educación neoliberal.
- Identificar cuál pedagogía concuerda mejor con los fines de la educación pública uruguaya.
- Analizar las bases ideológicas de los lineamientos de las políticas educativas actuales en Uruguay.

Sección II

Antecedentes

A nivel global, las posibles articulaciones entre neoliberalismo y pedagogía crítica han sido estudiadas por reconocidos pedagogos como Michael Apple, Peter McLaren, Henry Giroux. Las producciones académicas elaboradas por estos autores han tenido como referencia a los aportes de la Escuela de Frankfurt y es a partir de estos aportes que los intelectuales mencionados desarrollaron una pedagogía crítica radical. Esta pedagogía crítica radical se caracteriza por evidenciar las falencias de las teorías de carácter reproductivista en el ámbito escolar. A diferencia de los reproductivistas, estos autores ven a la escuela no solo como un

espacio donde se reproducen las desigualdades sociales sino también como un espacio donde es posible la lucha por combatir dichas desigualdades (Gadotti, 1998).

Otro de los grandes autores que han sido estudiosos del neoliberalismo son Christian Laval y Pierre Dardot (2013). Dichos autores rompen con la definición clásica de neoliberalismo al definirlo como una racionalidad que no solo produce cambios a nivel económico sino en todos los aspectos de la vida social, incluso en las subjetividades de los sujetos. También, caracterizan a la escuela del neoliberalismo como una escuela neoliberal que forma sujetos-empresas y por lo tanto, una subjetividad empresarial.

Por otra parte, en el pensamiento pedagógico regional y nacional se puede destacar los aportes de Julio Castro, Miguel Soler, Paulo Freire y José Luis Rebellato y su lectura del mundo escolar desde una perspectiva crítica y política. Estos autores, al igual que los mencionados con anterioridad, consideran que el neoliberalismo¹ penetra todos los ámbitos de la vida social y creen en que solo la educación liberadora puede despertar la conciencia oprimida de los sujetos y así transformar el mundo.

Por último, a nivel institucional y dentro del marco del Repositorio Institucional de Acceso Abierto del Centro de Formación en Educación (RIDAA), se identifica un solo antecedente que aborda la temática del rol docente en el contexto neoliberal. Esta producción estudiantil se denomina “El docente despolitizado en tiempos de neoliberalismo. Hacia un proyecto ético-político que oriente sus prácticas” y fue elaborada en el año 2020 por Fernanda Sclavi, estudiante del Instituto de Formación Docente de Maldonado. En esta producción, la autora aborda la tríada educación-política-ética para comprender cómo se posiciona el docente

¹ Julio Castro no utiliza específicamente la palabra neoliberalismo pero sí habla sobre la incidencia del sistema capitalista en los diferentes ámbitos sociales. Mientras Julio Castro desarrollaba su obra, el capitalismo iba forjando su carácter neoliberal.

frente a esta tríada, partiendo de la hipótesis de que el docente está despolitizado en el paradigma neoliberal.

Marco Teórico

Contexto neoliberal

La educación, en tanto política pública, no puede entenderse como una acción aislada del contexto social, económico, cultural y político de una sociedad sino que, como sostiene Miguel Soler (2008), “todo trabajo educativo es un trabajo *situado*” (p. 302).

Las políticas públicas son programas que reflejan las decisiones tomadas por el Estado para modificar o mantener la distribución de los valores y recursos disponibles en la sociedad entre los ciudadanos (Roth Deubel, 2002). Al ser la educación una política pública, es el Estado el que debe asegurar que todas las personas reciban educación ya que es a través de esta que se forman los ciudadanos de una sociedad. Además, le compete al Estado también definir los fines de la educación e intervenir a través de acciones para asegurar que la educación sea de calidad y cumpla con los principios establecidos en la Ley General de Educación N°18437 (2008): obligatoriedad, gratuidad y laicidad.

Según Roth Deubel (2002), las políticas públicas, y por tanto, las políticas educativas son resultado de las condiciones históricas, sociales y económicas del contexto en el que se elaboran y a la vez, tienden a transformar y modificar este contexto. Es posible afirmar entonces que existe una dinámica entre las políticas públicas y el contexto ya que estas, además de inscribirse en un contexto determinado, tienden a modificarlo.

Como sostiene Rebellato (1997), uno de los aspectos que caracterizan a las sociedades contemporáneas es el predominio de la hegemonía neoliberal. En América Latina las primeras políticas de corte neoliberal fueron implementadas en Chile en 1970, durante el período dictatorial de Pinochet. Posteriormente, con la injerencia de los organismos multinacionales de crédito tales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), las políticas neoliberales se extendieron en toda latinoamérica (Salinas-Atausinchi y Huaman-Lucana, 2021). Al decir de Rebellato (2009), los países latinoamericanos son imprescindibles para el desarrollo de las políticas neoliberales, posibilitando la acumulación del capital a expensas de la explotación de los recursos naturales y humanos de dichos países. Uno de los mecanismos a través de los cuales los organismos internacionales logran imponer las políticas neoliberales a estos países es a partir de la deuda externa: “la deuda externa es garantía y mecanismo reasegurador de un creciente avance de las políticas neoliberales” (Rebellato, 2009, p. 185).

El término “neoliberal” ha sido definido de forma no homogénea por diversos teóricos latinoamericanos y del mundo: hay quienes insisten en que es una política económica, otros sostienen que es un modelo y también hay quienes lo definen como un proyecto y una ideología. Sin embargo, cabe destacar que pese a las diferencias en las definiciones del término, todos los autores coinciden en sus fundamentos y principales características.

En lo que respecta a este apartado, se decide abordar la definición de “neoliberalismo” a partir de los aportes de Laval y Dardot (2013) quienes sostienen que:

el neoliberalismo, antes que una ideología o una política económica es, de entrada y ante todo, una *racionalidad*; y que, en consecuencia, tiende a estructurar y a organizar, no sólo la acción de los gobernantes, sino también la conducta de los propios gobernados. (p. 15)

Para elaborar esta definición, los autores parten del concepto de “racionalidad política” introducido por Michel Foucault en *Nacimiento de la Biopolítica* (2007) en relación a la “gubernamentalidad”. Este concepto hace referencia a que la racionalidad neoliberal no solamente dirige las acciones del gobierno sino que también modifica las conductas de los gobernados, es decir, tiene un impacto no solo en las instituciones y modos de accionar del gobierno estatal sino también en la subjetividad de los sujetos. Es así que el neoliberalismo se configura como “la nueva razón del mundo” (Laval y Dardot, 2013, p. 14) que penetra todos los órdenes de la vida social y la organiza en base a las reglas del mercado.

Ya sea en su aspecto político (conquista del poder por las fuerzas neoliberales), ya sea en su aspecto económico (auge del capitalismo financiero mundializado), ya sea en su aspecto social (individualización de las relaciones sociales a expensas de las solidaridades colectivas, con la polarización extrema entre ricos y pobres), ya sea en su aspecto subjetivo (aparición de un nuevo sujeto y desarrollo de nuevas patologías psíquicas). Todo ello son dimensiones complementarias de la nueva razón del mundo. (p.14)

De esta manera, el neoliberalismo no es un fenómeno aislado sino que tiene un alcance global y tiene impacto en la esfera económica, social, política, tecnológica, cultural y educativa.

El neoliberalismo se presenta como el único modelo en el cual los seres humanos pueden desarrollar sus capacidades libremente en un escenario donde el mercado se configura como la institución perfecta de esta racionalidad. Así, para el neoliberalismo el mercado debe funcionar libremente y fuera de él solo hay caos. Al ser una institución perfecta, el mercado es un “mecanismo milagroso y mágico” (Rebellato, 2009, p. 184) que para regular la vida social no necesita planificación ni intervención alguna de otra institución. Es por lo anteriormente expuesto que todo aquello que se presente como un obstáculo para el libre funcionamiento del mercado, debe ser eliminado. Al decir de David Harvey (2007) “mientras la libertad personal e

individual en el mercado se encuentra garantizada, cada individuo es responsable y debe responder por sus acciones y de su bienestar” (p.73). De esta manera, es en el mercado donde los sujetos deben satisfacer sus necesidades, interviniendo el Estado únicamente para crear mercados donde no los hay y asumiendo un rol punitivo. Lo que pretende el neoliberalismo es que el Estado benefactor disminuya. Así, los sectores que antes estaban regulados por el Estado se traspasan a la esfera privada y son desregulados. El éxito o fracaso personal, la marginalidad, la pobreza, el desempleo son considerados irregularidades de esta institución perfecta y no consecuencias de una desigualdad social profunda.

La racionalidad neoliberal supone además la universalización de la norma de la competencia ya sea entre individuos, empresas o naciones. En el contexto neoliberal, los individuos compiten entre sí para eliminar al más débil del sistema; se trata de aumentar el capital a expensas de la destrucción de los semejantes. El neoliberalismo define como norma el modo de vida de la población y esta norma obliga a cada individuo a vivir en un mundo donde la competencia se encuentra generalizada, donde las relaciones sociales se acoplan al modelo del mercado y donde los individuos se conciben y dirigen a sí mismos como una empresa (Laval y Dardot, 2013). De esta manera, la racionalidad neoliberal impacta hasta el punto de producir nuevas subjetividades y la educación se torna imprescindible para conseguirlas.

Neoliberalismo y educación

Para la racionalidad neoliberal, la cultura del mercado y la empresa deben regir todos los ámbitos colectivos y todas las personas deben aprender a actuar según estos principios. Para ello, la escuela como institución donde se enseñan los saberes valiosos para la sociedad, se torna en

un espacio imprescindible para la difusión de esta racionalidad. El impacto del neoliberalismo en la educación implica que la escuela pase a estar al servicio de la economía en dos aspectos: por un lado, debe adaptar los saberes a enseñar a las necesidades de las empresas y el mundo laboral y, por otro lado, la educación debe ser rentable y para ello debe ser gestionada a partir de los criterios empresariales (Cañadell, 2018).

La trasposición de la racionalidad neoliberal al campo educativo supone una transformación de los fines y objetivos de la educación. De esta manera, no solo se modifican las prácticas educativas sino también la forma en la que se concibe el proceso educativo. La “escuela neoliberal” (Laval, 2004, p. 18) va a adoptar como lenguaje único el discurso gerencial. Este proceso puede explicarse por lo que Stephen Ball y Deborah Youdell (2008) denominan como privatización endógena o privatización en la educación. La privatización endógena hace referencia a “esas formas de privatización [que] implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial” (p. 13). Además, los autores identifican que en la educación también se produce el proceso de privatización exógena, caracterizada por habilitar la participación en la educación pública del sector privado “a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública” (p. 8).

La privatización en la educación no solamente tiene impacto en la organización y gobernanza de los centros educativos sino que también tiene un profundo impacto en los procesos de formación, en el diseño de los programas educativos, en la evaluación de los aprendizajes y en la forma en la que se conciben los propios sujetos. De esta manera, la

racionalidad neoliberal tiende a que la escuela sea una empresa educativa y el sujeto sea empresarial.

Tal como sucede en la sociedad, la competitividad se vuelve el principio orientador de la educación neoliberal. Se asiste en este contexto a una reconfiguración del lenguaje educativo y se puede observar cómo la palabra “competencia” cobra fuerza en los nuevos programas. El término “competencias” es un término polisémico, ya que es empleado con diferentes significados en diversos ámbitos e instituciones. En el ámbito educativo, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2022) define que “las competencias se desarrollan a lo largo de la vida del sujeto integrando diversos recursos en una relación profunda entre el saber, el saber hacer y el hacerlo” (p. 40). Sin embargo, Laval (2004) sostiene que las palabras no son neutras y que la aparición de la “pedagogía por competencias” (p. 93) en el mundo educativo tiene una intencionalidad. La pedagogía por competencias tiene como cometido fomentar aquellas capacidades de los sujetos que luego serán exigidas en el mercado laboral. La finalidad de la escuela entonces sería formar el capital humano. De esta manera, “el papel de la escuela ya no es el de transmitir saberes concretos . . . sino solamente el de enseñar a utilizar cualquier saber” (Hirtt, 2010, p. 112).

Pedagogías Críticas

Gadotti (1998) en su estudio sobre la historia de las ideas pedagógicas, destaca que en la segunda mitad del siglo XX la crítica hacia la educación y a la escuela se acentuó y el optimismo pedagógico que había instalado la Escuela Nueva fue sustituido por una crítica radical que se engloba en las teorías crítico-reproductivistas. En primer lugar, cabe destacar que estas teorías

son críticas porque entienden que la educación es imposible de entender sin tener en cuenta la condición social de la misma. En segundo lugar, son reproductivistas porque la escuela es un espacio donde se reproduce la sociedad en la cual está inserta (Saviani, 1986).

Siguiendo el análisis de Dermeval Saviani (1986), las teorías crítico-reproductivistas que tuvieron mayor alcance son las de Louis Althusser, Bourdieu y Passeron y Baudelot y Establet. En el presente trabajo, se abordará la teoría crítico-reproductivista de Bourdieu y Passeron.

Estos autores en su libro “La reproducción” (1979) sostienen la idea de que la escuela reproduce las desigualdades y el orden social establecido en la sociedad de clases, de allí que su teoría sea clasificada como crítico-reproductivista. Bourdieu y Passeron (1979) afirman que la escuela es un espacio donde se reproduce la cultura de las clases dominantes a través de dos mecanismos: “arbitrariedad cultural y violencia simbólica” (p. 9). Estos autores parten de la idea de que el programa escolar nunca es arbitrario sino que el mismo representa los intereses de las clases dominantes. De esta manera, en la escuela se enseña un recorte de toda la cultura, recorte que solo conocen unos pocos. A su vez, para poder inculcar y resistir el surgimiento de una cultura alternativa, la escuela tiene que recurrir a la violencia. Esta violencia, que puede tomar diversas formas pero siempre tiene el objetivo de desvalorizar toda la cultura que no sea la dominante, es la denominada por los autores como violencia simbólica. Es así entonces que en la acción pedagógica aquellos estudiantes que tienen acceso a la cultura dominante porque las familias los acercan a estas prácticas culturales, se desenvuelven mejor académicamente que aquellos que por su origen social no tuvieron acceso a dicha cultura.

Otro de los aspectos clave que presentan las teorías crítico-reproductivistas es que no ven a la escuela como un espacio donde se puede producir un cambio social, ya que la escuela, a través de estos mecanismos, se circunscribe únicamente a reproducir el orden social establecido.

Al decir de Mariana Subirats (en Bourdieu y Passeron, 1979), los mecanismos que utiliza la escuela son eficaces ya que “escapan a la percepción normal, y llegan a contar con la adhesión de los sectores más desfavorecidos por su funcionamiento” (p. 10).

El hecho de que para los teóricos reproductivistas la escuela sea incapaz de generar el cambio social despertó críticas en autores como Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple. Ellos, a partir de los aportes de la Escuela de Frankfurt y del pedagogo brasileño Paulo Freire, presentan una crítica del aspecto reproductivista de aquellas teorías, poniendo en evidencia las limitaciones de las mismas. Es así que surge una pedagogía crítica radical que hizo eco en la pedagogía nacional y contribuyó en el desarrollo del pensamiento de destacados intelectuales uruguayos tales como José Luis Rebellato, aunque ya se podían identificar elementos de la pedagogía crítica en autores anteriores como Julio Castro y Jesualdo Sosa.

Esta nueva teoría pedagógica postula que además de pensar a la escuela como un ámbito donde se reproduce un orden social, económico y cultural dominante, también es posible ver a esta institución como un ámbito de resistencia, lucha y transformación del orden desigual. De esta manera, esta teoría va más allá de las teorías reproductivistas al analizar la escuela como un lugar de dominación y reproducción, pero también como un lugar de lucha y resistencia donde se puede construir una contrahegemonía (Gadotti, 1998).

Si bien los autores mencionados comparten los fundamentos teóricos de esta nueva teoría pedagógica, se torna necesario definir qué significa la misma para cada uno.

La Pedagogía Crítica de Julio Castro.

Julio Castro fue un pedagogo uruguayo cuyos aportes tuvieron un gran impacto en la educación nacional. Dichos aportes se enmarcan en el paradigma de la Escuela Nueva, mas cabe

mencionar su actitud crítica con estos, señalando sus vacíos en pos de “dar un salto cualitativo en la forma de concebir la enseñanza y por extensión de la propia educación” (Ifrán, 2012, p. 122). Además, sostiene que la educación es indisociable de sus condicionantes sociales, por ello, plantea que la escuela debe preparar a los individuos para vivir en comunidad dando un giro a la finalidad de la educación de la época. De esta manera, propone que la escuela debe formar un ser humano que logre construir lazos sólidos con su comunidad, dejando de lado el acento en el individualismo que caracteriza al capitalismo liberal (Ifrán, 2012).

Por otro lado, Julio Castro enfatiza en la importancia de dejar entrar los problemas al aula y que los mismos se vuelvan en una instancia de aprendizaje y aprehensión de la realidad. Otro de los aspectos presentes en su pensamiento pedagógico lo constituye la perspectiva histórica de la educación. En su obra “El banco fijo y la mesa colectiva” (2007), Castro señala que el carácter histórico de la educación se torna fundamental para comprender la realidad actual, ya que cada época histórica influye en la educación de ese momento determinado.

Crítico de las consecuencias del sistema capitalista, principalmente en el área rural, e inspirado en los aportes de la pedagogía rural mexicana, Castro llevó a cabo el proyecto social y político de las misiones sociopedagógicas. Estas misiones surgieron a partir de que Castro y otros docentes observaran que el área rural se iba vaciando a medida que sus habitantes migraban a la ciudad, quedando la campaña aislada y en una situación de pobreza extrema (Ocaño, 2010). A través de las misiones, los docentes y estudiantes toman contacto directo con la realidad para empaparse de ella y conocer la cultura de aquellos habitantes de los rincones más alejados de Uruguay.

En el artículo “Balance de la misión pedagógica” publicado en Cuadernos de Marcha (1985), Julio Castro destaca que el “mérito de la misión fue renunciar al lenguaje académico, al

cuello duro, a la compostura proceral, en nombre de un acto de solidaridad humana” (p. 36). De esta manera, evidencia cómo en su pensamiento pedagógico la solidaridad se vuelve un aspecto fundamental. Por otra parte, la necesidad de abandonar el lenguaje académico para poder actuar en lo práctico también evidencia la praxis reflexiva y cómo es posible transformar la realidad de los sujetos mediante las prácticas educativas. A su vez, en este artículo el autor destaca cómo los problemas rurales van cambiando a medida que el tiempo avanza, visibilizando la necesidad de estar en contacto con la realidad para comprender los cambios que se producen en ella.

Es por lo anteriormente mencionado que el pensamiento de Julio Castro, pese a surgir con anterioridad a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, puede catalogarse como uno de los primeros acercamientos a la pedagogía crítica en Uruguay.

La Pedagogía Crítica de Paulo Freire.

Para el pedagogo brasileño, en la sociedad hay opresores y oprimidos, y los primeros dominan a los segundos en todos los ámbitos de la sociedad. De acuerdo a Freire (1990), “la violencia de los opresores convierte a los oprimidos en hombres a quienes se les prohíbe ser” (p. 189). De esta manera, observa que estas relaciones de opresión de la sociedad se reproducen en el interior de la escuela pero también ve en ella la posibilidad de hacer que las personas sean más libres, autónomas y puedan transformar la estructura desigual de la sociedad.

La pedagogía crítica de Paulo Freire a lo largo de sus obras adquiere diversas nominaciones, como lo son “pedagogía de la liberación”, “pedagogía de la esperanza” o “pedagogía del oprimido”. La pedagogía crítica de este pedagogo tiene como protagonista al sujeto en el proceso de transformar la sociedad. Freire (2005) sostiene que para transformar la

sociedad, el sujeto debe tomar conciencia de su condición de oprimido y de esta manera, poder liberarse y liberar a aquellos que lo oprimen. Los opresores “no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos” (p. 25).

Para este proceso de concienciación, la pedagogía tiene un rol fundamental en tanto posibilita que los sujetos tomen no solo conciencia de la realidad social que los rodea sino que además desarrollen las capacidades para transformar la misma. Freire (1976) destaca que es de suma importancia que la educación esté vinculada con las experiencias y la cultura más próxima de los sujetos ya que, si la educación se desvincula de la realidad donde está inserta, genera en los sujetos una conciencia ingenua. De ahí que Freire le de una importancia vital a las experiencias de los sujetos para comprender la realidad que los rodea y que la pedagogía sea siempre una pedagogía del oprimido y no del opresor.

El autor postula que la pedagogía del oprimido tiene dos momentos interrelacionados:

El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (p.35)

De esta manera, la pedagogía se convierte, al decir del autor, en una práctica para la libertad. Esta pedagogía entonces debe guiar a los sujetos a la reflexión de modo que tomen conciencia de la situación en la que se encuentran inmersos y se inserten en la misma no como espectadores sino como actores. De esta manera, los sujetos a través de la pedagogía de la libertad pasan de una conciencia ingenua a una conciencia crítica mediante procesos de autorreflexión y diálogo con los otros sujetos (Freire, 1976).

La pedagogía crítica de Freire entonces es una pedagogía que cree en los sujetos como protagonistas de la construcción de un mundo nuevo en comunidad. Cree en la educación como posibilitadora de formar sujetos críticos y autónomos, con conciencia crítica y colectiva y con capacidad de transformación del mundo en el que habitan.

La Pedagogía Crítica de Peter McLaren y Henry Giroux.

En primer lugar, Peter McLaren y Henry Giroux (1997) definen a esta pedagogía como pedagogía crítica radical. Según estos autores, la pedagogía crítica radical analiza la escuela en un contexto histórico, social y político determinado y sitúa a la escuela como parte de las relaciones sociales y de poder que ocurren en una sociedad. La pedagogía crítica entiende que es imposible comprender el funcionamiento de las escuelas sin poner en el centro del análisis a la política y el poder. En tanto el acto educativo nunca es neutral, comprender a la educación y al rol docente desde el paradigma crítico radical, supone siempre “pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos” (Ramírez, 2008, p. 109).

Se evidencia entonces que la pedagogía crítica radical ve a la escuela no solamente como un lugar donde se construye conocimiento y se reproducen las desigualdades sociales en el encuentro pedagógico saber-docente-estudiante, sino que los pedagogos críticos radicales ven en la escuela un espacio de lucha, un espacio donde es posible reflexionar críticamente acerca del conocimiento y desarrollar una alternativa a la racionalidad neoliberal. De esta manera, “si se alude a la pedagogía crítica resulta inevitable acudir a la siguiente cadena asociativa de

conceptos: resistencia, liberación, emancipación, concientización, participación y transformación“ (Gómez y Gómez, 2011, p. 182). Además, estos autores destacan la importancia que tiene la escuela pública como esfera pública para el desarrollo y el impulso de la democracia radical, entendida esta última como aquella democracia que pone en el centro a la igualdad, la libertad y la humanidad (Giroux, 1990). Por su parte, por esfera pública se hace referencia a los espacios entendidos como lugares donde es posible aprender a partir del diálogo, el intercambio de experiencias y la lucha conjunta (Giroux, 1993). En esta esfera pública adquieren relevancia los docentes como “intelectuales y trabajadores de la cultura, trascendiendo la noción de técnicos o aplicadores de recetas propias de las pedagogías tecnicistas” (Giroux, 2012, p. 12).

En esta construcción de la alternativa, el diálogo ético entre los estudiantes, docentes y la comunidad resulta fundamental para comprender la realidad social. Es así que la pedagogía crítica radical da un lugar central a la comunicación y a la resignificación de las experiencias como resultado de procesos históricos, sociales y culturales. La voz de los estudiantes se torna imprescindible para una comprensión total de la realidad y para la elaboración de otras formas de convivencia y compromiso con la comunidad.

La Pedagogía Crítica de José Luis Rebellato.

José Luis Rebellato a lo largo de sus obras ha destacado la importancia que tiene la tarea educativa para construir una ética de la liberación. Es así que el autor sostiene que las prácticas sociales y por tanto, la práctica educativa, deben ir unidas al proyecto político de sociedad y por ende, deben ser necesariamente políticas. La politicidad de las prácticas educativas radica en la importancia de entender que las mismas no son neutras sino que en ellas “hay una

intencionalidad ética, pedagógica y metodológica” (Rebellato, 2000, p. 79). Es por ello que en el pensamiento del autor, la tríada ética-educación-política resulta indispensable para la reinención del poder del sujeto.

Para transformar la sociedad, la tarea educativa se torna imprescindible; es así que el autor en “Horizontes de Éticos de la Práctica Social del Educador” (1997), tomando aportes de Peter McLaren (1994), sostiene que es necesaria una pedagogía crítica y de la liberación que hable directamente de las experiencias de los oprimidos y que enfrente constantemente la contradicción. Esta pedagogía, además, es una pedagogía del poder porque implica que los sujetos tomen conciencia de los problemas reales que los afectan y participen en la superación de los mismos. Para ello, al igual que lo que plantean Giroux y McLaren, el diálogo es una herramienta fundamental. Al decir del Rebellato (1997), los procesos de construcción de poder local son instancias de educación porque los mismos “requieren de verdaderos procesos de aprendizaje, de la articulación entre las visiones sectoriales y las decisiones globales, del compromiso efectivo de los partícipes en acercar a quienes no están participando” (p. 44).

Para Rebellato, las prácticas sociales y la educación entendida como tal, deben orientarse hacia la libertad y la construcción de la autonomía. La autonomía supone la relación y el diálogo con los otros, supone luchar por la libertad de uno mismo pero también por la libertad de los semejantes. De ahí que la construcción de la libertad y la autonomía no son construcciones individuales sino colectivas. Asimismo, la autonomía requiere no solamente que los sujetos sean conscientes de las condiciones que los dominan sino que desarrollen la capacidad y el potencial para desarrollar una alternativa que les permita superar estas condiciones. Por ello la educación toma un papel relevante ya que es la va a permitir desocultar el poder escondido en las relaciones educativas (Rebellato, 1997).

Pedagogía Crítica Transformadora.

A partir de lo esbozado previamente, se puede concluir que si bien estos autores denominan de manera diferente esta nueva teoría pedagógica, los fundamentos teóricos de la misma son compartidos en su amplia mayoría. Debido a la gran cantidad de denominaciones que recibe la teoría detallada en párrafos anteriores, se torna necesario aclarar que en este trabajo se va a optar por denominar a la misma “Pedagogía crítica transformadora”. Se debe esta elección a la capacidad que tiene la misma de transformar la sociedad a partir de la acción educativa, entendiendo que esta última es inseparable de las condiciones sociales, políticas y económicas de la sociedad en la que se desarrolla. De esta manera, la pedagogía crítica transformadora tiene como fin cuestionar las prácticas dominantes en la sociedad, visibilizar las relaciones de poder ocultas en la institución educativa y transformarlas positivamente. A su vez, se desprende del análisis realizado anteriormente que los conceptos emancipación, autonomía, transformación, libertad, participación, son inseparables de esta pedagogía y por tanto, las prácticas educativas deben estar orientadas por esos valores para alcanzar la justicia social y reivindicar la democracia.

Sección III

Metodología

Para realizar el presente trabajo monográfico se seleccionó una metodología de corte cualitativo. Según los criterios de clasificación de la investigación científica establecidos por

Arias (2012), el diseño metodológico seleccionado para esta investigación puede clasificarse en un diseño cualitativo documental, ya que el proceso de elaboración estuvo basado en la indagación, recuperación, análisis e interpretación crítica de los marcos teóricos conceptuales referidos al neoliberalismo y la pedagogía crítica transformadora. “La revisión bibliográfica general implica una búsqueda de información que permita ubicar tanto en términos teóricos como de contexto socio-histórico a las preguntas y temáticas sobre las que se quiere investigar” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 24). En este sentido, se realizó una revisión de la bibliografía ya existente sobre neoliberalismo y pedagogía crítica transformadora.

Las fuentes utilizadas para el relevamiento de la información pueden clasificarse como fuentes secundarias. Dentro de estas, se puede incluir: “a) datos no publicados, elaborados por organismos públicos y privados relativos a su actuación; b) datos publicados por organismos públicos y privados: estadísticas e informes; c) investigaciones publicadas en libros y revistas; y d) investigaciones no publicadas” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 85). Estas fuentes secundarias fueron en su gran mayoría obtenidas de fuentes impresas y electrónicas. Para la búsqueda bibliográfica y el análisis de la documentación, se siguieron las etapas recomendadas por Arias (2012). En primer lugar, se identificaron aquellos autores vinculados al estudio del neoliberalismo y la pedagogía crítica transformadora y también se realizó una búsqueda en la *web* de las lecturas relacionadas a esos conceptos clave. Los sitios *web* de donde principalmente se extrajo información fueron: Google Académico, revistas educativas, artículos publicados en RIDAA, Scielo, Redalyc y Dialnet. Posteriormente se realizó una lectura inicial de los textos y se organizó la información en esquemas. En tercer lugar, se realizó una lectura más profunda y los insumos fueron utilizados para elaborar el marco teórico, el análisis pedagógico y las conclusiones. De esta manera, el producto final fue una monografía de compilación bibliográfica

que presenta de manera crítica los conceptos neoliberalismo y pedagogía crítica transformadora y las posibles articulaciones que se dan entre los mismos .

Cabe destacar que las reflexiones y los análisis realizados de las fuentes documentales, se hicieron a partir de una perspectiva interpretativa y crítica. En cuanto a la primera, durante la revisión de la bibliografía fue fundamental la interpretación de lo que se estaba leyendo para poder construir el saber sobre el problema a investigar. En cuanto a perspectiva crítica a partir de la cual se analizó la bibliografía, puede decirse que según Carr y Kemmis (1988), este paradigma sostiene que la teoría educativa debe rechazar que el conocimiento tenga una finalidad instrumental y que los problemas educativos sean abordados desde una perspectiva técnica. Por el contrario, la teoría educativa desde la perspectiva crítica debe permitir distinguir los intereses que subyacen a los grupos sociales y proporcionar también los medios para evidenciarlos y superarlos. De esta manera, el paradigma crítico debe brindar las herramientas necesarias para que los sujetos puedan transformar la forma en la que se ven a sí mismos y la forma en la que perciben las situaciones que los afectan. Es así que abordaje de los problemas educativos desde la perspectiva crítica “debe orientarse a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas” (p. 143).

Discusión Pedagógica

En torno al papel del Estado, los organismos internacionales y los procesos de privatización

Como se mencionó con anterioridad, el papel del Estado en el neoliberalismo ha cambiado radicalmente, ya que todos los servicios que estaban bajo su órbita en el período del

Estado de Bienestar, ahora fueron traspasados a la esfera privada y desregularizados. De esta manera, los servicios públicos como la salud, la seguridad social y la educación se transforman en servicios posibles de ser comprados en el mercado. Así, los sujetos se configuran como consumidores de tales servicios y por tanto, demandan la mayor cantidad de opciones posibles.

Para asegurar que el sujeto tenga más opciones para elegir con respecto a su educación, el Estado tiende a privatizar tanto de forma exógena como endógena el sistema educativo, habilitando la participación de organismos y agencias internacionales así como empresas del sector privado. En cuanto a los primeros, estas agencias y organismos “operan en múltiples ámbitos políticos generados por una infraestructura global y multilateral que privilegia directa e indirectamente las soluciones privadas a los problemas públicos” (Ball y Youdell, 2008, p. 45).

Una de las injerencias más notorias de estas agencias en el plano educativo se visualiza en la promoción de pruebas estandarizadas que miden la calidad de la educación en los distintos países del mundo. En Uruguay, se crea con la Ley General de Educación N°18437 en el año 2008 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, el cual debe evaluar la calidad educativa en todos los niveles de enseñanza en el país. De esta manera, la creación de este instituto responde a la necesidad del Estado uruguayo de medir su calidad educacional y poder comparar sus resultados con el de otros países. Además, este instituto, según el inciso G del Artículo 115 de la mencionada ley, debe asesorar al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en la participación en instancias de evaluación internacional.

Uruguay es uno de los países que participa en la aplicación de las Pruebas PISA promovidas por la OCDE. Según la ANEP (s.f.-a), estas pruebas evalúan los desempeños de los jóvenes uruguayos que cursan la Educación Media. En el plano escolar se aplican a los niños y

niñas de 3ro, 4to, 5to y 6to año las pruebas en línea diseñadas por el Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA) (ANEP, s.f-b). Con respecto a la educación terciaria, a partir del año 2023 se aplican las pruebas Informa2023 a los estudiantes que comienzan a cursar por primera vez las carreras del Consejo de Formación en Educación (CFE). Tanto las pruebas PISA como las SEA, tienen en común que evalúan los conocimientos matemáticos, científicos y lingüísticos a través de cuestionarios múltiple opción. Por su parte, las pruebas Informa2023 también consisten en cuestionarios de múltiple opción pero miden únicamente las habilidades lingüísticas (ANEP, s.f.-c).

Las injerencias de los organismos internacionales en el plano educativo y la aplicación de las evaluaciones estandarizadas, son fuertemente criticadas en el paradigma de la pedagogía crítica transformadora. En primer lugar, esta corriente pedagógica entiende que la educación es un bien que pertenece a la esfera pública y que, con el desarrollo del neoliberalismo, se ha ido perdiendo el carácter público de la educación al dejarla en manos de las empresas privadas. Giroux (2012) sostiene que la educación como bien público debe contribuir al desarrollo de una sociedad democrática radical. Para ello es necesario que se vea a la escuela no como un espacio donde los estudiantes aprenden las habilidades que le permitirán un buen desempeño en las pruebas estandarizadas, o como un espacio donde se aprenden competencias laborales, sino que es necesario que se defina a la escuela como “un espacio seguro donde la razón, la comprensión, el diálogo y el compromiso crítico están al alcance del cuerpo docente y todos los estudiantes” (p. 49).

Por otra parte, Pablo Martinis (Giroux, 2012) sostiene que estas pruebas conducen a una enseñanza que enfatiza en lo práctico y en lo cuantificable y deja afuera aquellos conocimientos relacionados a la reflexión, que no pueden medirse. Además, el autor entiende que el resultado

de estas pruebas genera en la población un sentimiento de desconfianza en la educación pública por ser ineficiente y de mala calidad al compararla con los resultados de otros países, lo que inmediatamente conduce a que la población reclame una intervención de las empresas privadas en lo educativo, ya que solamente así se alcanzarán los resultados en educación de los países más desarrollados.

Cabe aquí destacar un análisis que realiza Henry Giroux (2012) con respecto a la pérdida del valor público de la enseñanza. Si bien este autor realiza un análisis de la educación estadounidense, sus aportes sirven de insumo para pensar y reflexionar sobre el avance de la privatización de la educación que promueve la racionalidad neoliberal:

Los centros de enseñanza pública no están siendo atacados porque fracasan o resultan ineficientes, sino porque son públicos. Persisten como un recordatorio no deseado de un ámbito público y un conjunto de instituciones cuyo propósito es servir al bien común y promover fines, valores y relaciones sociales democráticas. También están siendo atacados porque son uno de los pocos ámbitos públicos que quedan donde la educación está ligada a lo que podría llamarse práctica de la libertad. . . . Las fuerzas preparadas para destruir la enseñanza pública están ideológicamente motivadas para destruir todo vestigio del bien común, se sienten al mismo tiempo económicamente embelesadas por la posibilidad de cosechar grandes ganancias mediante una campaña sostenida dirigida a promover vales, la privatización y los centros de estudio subvencionados, todo lo cual sirve al fin de convencer al público de manera lenta y exitosa de dejar de invertir en la educación pública y transformarla en un bien privado y no ya público. (p. 93)

A partir de las dos posturas esbozadas, se puede concluir que mientras que la educación neoliberal tiende a la privatización, la pedagogía crítica transformadora destaca el carácter público y la contribución al bien común de la misma. De esta manera, para la pedagogía crítica

transformadora la educación debe ser una cuestión de Estado y no de empresas privadas. A esto se suma que las pruebas estandarizadas, al ser promovidas por los organismos internacionales, desconocen las características particulares del contexto social, político y económico donde se aplican las mismas, ya que un reconocimiento de particularidades impide que los países puedan competir entre sí por quién ofrece la educación de mejor calidad. Por otro lado, estas pruebas se centran únicamente en los conocimientos matemáticos, lingüísticos y científicos relacionados con la resolución de problemas, y además le restan importancia a aquellos conocimientos relacionados al pensamiento reflexivo y crítico de la realidad, por ejemplo: filosofía, sociología, historia, entre otros. Estos organismos, al creer que la calidad de la educación depende únicamente de los resultados de las pruebas, desconocen la influencia que pueden tener las condiciones externas en lo educativo.

Esta situación es denunciada tempranamente por el maestro Miguel Soler Roca en su obra “El Banco Mundial metido a educador” (1997), en donde sostiene que al Banco Mundial y a los demás organismos multinacionales de crédito, no les interesa que se viole el derecho humano a la educación, ni cómo este derecho se relaciona con que los conocimientos deben servir para la construcción de una sociedad democrática, sino que solo les importan aquellos conocimientos aplicables al mundo laboral y que contribuyan al desarrollo económico desvinculado de la justicia social.

En torno a la concepción de los sujetos

Para que la racionalidad neoliberal pueda llevar a cabo el objetivo de transformar a fondo la sociedad, necesariamente debe transformar la subjetividad de los sujetos, es decir, las formas

de ser, estar, pensar y actuar en el mundo (Laval y Dardot, 2013) y la educación es fundamental en este proceso.

La racionalidad neoliberal configura una nueva subjetividad en la que el sujeto adopta las características propias del mercado, es decir, debe ser competitivo, adaptable, flexible, productivo, ya que estas técnicas de “*management*” (Laval y Dardot, 2013, p. 136) son las que le permitirán ingresar al mundo laboral. La competencia en el mercado implica que los sujetos aumenten su propio capital y triunfen, a expensas de la competición con sus semejantes. Al decir de Byung-Chul Han (2014), “el sujeto neoliberal como empresario de sí mismo no es capaz de establecer con los otros relaciones que sean libres de cualquier finalidad. Entre empresarios no surge una amistad sin fin alguno” (p. 13). De esta manera, las relaciones que van a establecer los sujetos entre sí son puramente económicas.

La escuela, por su parte, debe acoplar y diseñar una pedagogía que sea funcional a este sistema y forme ciudadanos que se puedan adaptar a él. Así, la escuela será la encargada de dotar a los estudiantes de ciertas competencias básicas, entendidas estas como las habilidades tendientes a fomentar en el individuo la creatividad, imaginación, capacidad de agencia en la resolución de problemas, capacidad de adaptación, entre otras (Laval, 2004). Estas competencias le permitirán además al sujeto mostrar sus capacidades en el mercado, es decir, el contratista ya no va a contratar un servicio sino además un capital humano que está formado para resolver y adaptarse a los riesgos de un mercado cada vez más inestable.

En el análisis que hace Castro-Gómez (2010) sobre Foucault (2007) y el concepto de gubernamentalidad, establece que con el surgimiento del neoliberalismo del siglo XX, el hombre que era un sujeto de derechos garantizados por el Estado, ahora es un “sujeto económico” u “*homo economicus*” gobernado por la ley del mercado. De esta manera, ser ciudadano es un

asunto de emprendimiento. En el neoliberalismo, entonces, no priman los derechos humanos “sino la eficacia con que pueda cumplirse el objetivo central de la práctica gubernamental, a saber, que los hombres se comporten "económicamente" y sean capaces de desplegar su libertad conforme a los intereses de una comunidad económica” (p. 146).

Según Laval y Dardot (2013) la ética del sujeto económico es una ética del “ayúdate a tí mismo”. Estos autores sostienen que en la racionalidad neoliberal se privatiza la conducta de los sujetos, porque la vida de cada uno de ellos depende de sus elecciones individuales y si estas elecciones los conducen a la miseria, la enfermedad o la desgracia, es porque no tomaron las decisiones correctas a lo largo de sus vidas. De esta manera, el sujeto es el responsable de volverse cada vez más eficaz y aumentar así su rendimiento. En el sistema escolar, la eficacia de los individuos y de las propias escuelas se mide a través de las pruebas estandarizadas promovidas por los organismos internacionales, mencionadas con anterioridad.

Cabe destacar que las instituciones que participan en la configuración del sujeto neoliberal, en este caso la escuela, despliegan todas las estrategias mencionadas en el marco teórico de este trabajo para formar un sujeto que se adapte al sistema hegemónico. De esta manera, los sujetos-empresa, *homos economicus*, emprendedores, al recibir todos la misma educación empresarial, son homogéneos entre sí. Es decir, son sujetos que piensan y actúan de la misma manera, en este caso, como una empresa y se preocupan únicamente por alcanzar su éxito.

En contrapartida, para la pedagogía crítica transformadora, la subjetividad y por lo tanto, el ser sujeto adquiere otras dimensiones que se vinculan más a la autonomía y emancipación. Partiendo de la caracterización del sujeto que hace José Luis Rebellato en su obra “Ética de la liberación” (2000), se pueden comparar ambos sujetos. El autor sostiene que los modelos

neoliberales producen una subjetividad basada en la violencia y la exclusión producto de la competitividad que se instala en la sociedad. Así, los sujetos neoliberales que importan son aquellos que triunfan, mientras que los demás son desechables e indeseables para la sociedad. Ante ello, Rebellato plantea la idea de que “ser sujeto es poder elegir. Y elegir, incluso, la destrucción y la autodestrucción” (p. 39). Es decir que un sujeto puede elegir ser individualista, competitivo, emprendedor, pero esto siempre debería ser fruto de las elecciones del sujeto y no resultado de una imposición externa a él. Los deseos siempre se encuentran en la base de la elección, pero cada sujeto debería poder elegir qué hacer y qué no hacer respecto a esos deseos y para ello debería ser capaz de reflexionar sobre ellos. En segundo lugar, no se puede ser sujeto en soledad sino que se es sujeto con otros. Por tanto, la constitución del sujeto es colectiva. En tercer lugar y teniendo en cuenta el primer punto de este análisis, el sujeto puede elegir ser autónomo pero también heterónimo, es decir, moverse en un espacio donde los lineamientos ya están establecidos o bien guiarse por sus propios lineamientos. En cuarto lugar, el sujeto forma parte de comunidades y conquista la autonomía con los otros. La lucha por esta autonomía es compartida, la autonomía se conquista y se tiene si los demás sujetos también son autónomos. Por último, el autor destaca que para conquistar esta autonomía es necesario que los sujetos se comprometan a “luchar por construir condiciones que hagan posible - a todos los hombres y mujeres - la experiencia de ser autónomos. . . . Actuar de manera tal que el otro no sea considerado como medio, sino respetado como fin” (p. 49). Este último punto, tomando los aportes del imperativo categórico de Kant (2002), evidencia que para la pedagogía crítica transformadora, los otros en tanto semejantes no pueden ser utilizados como medios para alcanzar los propósitos e intereses individuales.

La pedagogía crítica transformadora se vuelve indispensable para formar un sujeto que asuma una relación de intimidad con los problemas que lo rodean y no una posición de quietud frente a ellos (Freire, 1974). En tanto la pedagogía crítica transformadora presenta a la escuela como un espacio de lucha y reivindicación del poder, el sujeto se configura como sujeto político, comprometido en la búsqueda de una sociedad más justa y democrática. De esta manera, el sujeto político participa de manera activa y reflexiona sobre la realidad que lo rodea cuestionándola, interrogándola y tomando conciencia de las relaciones desiguales de producción y de poder que se producen en la misma. Este sujeto, según Paulo Freire (1974), es un sujeto con conciencia. A través del proceso de “concienciación” los sujetos comprenden la realidad política, económica y cultural que los rodea para desarrollar una capacidad de agencia social. Así, el sujeto de la pedagogía crítica transformadora forma su personalidad crítica en el diálogo y en el intercambio con los otros. Esta relación dialogal se caracteriza por ser horizontal y adquiere sentido en “la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos” (Freire, 1974, p. 104).

Sintetizando el análisis anteriormente realizado, se puede concluir que la racionalidad neoliberal en el plano educativo forja un sujeto individual, competidor, económico y enajenado, ya que no logra identificar aquellas relaciones de dominación que lo conducen a comportarse como una empresa de sí. Por su parte, la pedagogía crítica transformadora forma un sujeto comprometido en la búsqueda de una sociedad más democrática e igualitaria para todos y no solamente para el sujeto en sí. A su vez, este sujeto al tener un pensamiento crítico de la realidad que lo rodea puede, mediante la praxis, reflexionar en el plano teórico sobre aquellas relaciones de dominación y poder que lo oprimen, para luego desarrollar acciones que tiendan a transformar la vida de la comunidad.

El rol de los docentes

En el transcurso del siglo XXI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han identificado como clave al liderazgo educativo para la mejora de los procesos de aprendizaje y la calidad educacional (Vaillant, 2015). La OCDE (2008) asegura que en economías cada vez más globalizadas y en las sociedades del conocimiento, “las escuelas deben poner los cimientos de un aprendizaje permanente y a la vez enfrentar nuevos desafíos como patrones demográficos cambiantes, aumento en la inmigración, mercados laborales cambiantes, nuevas tecnologías y campos de conocimiento en rápido desarrollo” (p. 22).

En este contexto, para asegurar el éxito de los estudiantes en el futuro, estos organismos suponen que es imprescindible incorporar herramientas de liderazgo educativo en las políticas públicas que permitan a los docentes, estudiantes y directores adaptarse a este entorno cambiante y superar los desafíos del mañana. El liderazgo educativo se define como la “facultad de orientar, entusiasmar y motivar a los estudiantes y a los docentes” (Vaillant, 2015, p. 21). Sin embargo, cabe destacar que el liderazgo no es solamente desarrollado por los directores sino que el mismo se corresponde con la organización jerárquica del sistema educativo, ya que los directores motivan a los docentes y estos últimos a los estudiantes.

Según Daniel Brailovsky (2021), la necesidad de motivar a los docentes responde a la creencia de que en la actualidad se tiene “escuelas del siglo XIX, maestros del XX y alumnos del XXI” (p. 119). Siguiendo el análisis del autor, se cree que los saberes de los docentes se han

quedado obsoletos y anclados en el pasado, en una sociedad que cada vez avanza más hacia el futuro. De esta manera, se afirma que los métodos de enseñanza de los maestros se encuentran cada vez más alejados de la innovación y el desarrollo de las técnicas que necesitan los estudiantes para insertarse en el mundo laboral. Dado que en la sociedad neoliberal los sujetos se convierten en emprendedores de sus vidas, en el ámbito escolar los docentes serán los emprendedores e innovadores de sus profesiones. Asimismo, estos docentes deberán contribuir a que los propios estudiantes vean en el emprendedurismo una posibilidad de tener una buena vida y un trabajo donde sean sus propios jefes (Cámara de Comercio de Bogotá, 2009).

El docente emprendedor e innovador se configura como un formador (transmite los saberes), un facilitador (orienta y guía a los estudiantes) y un promotor (porque motiva a sus estudiantes a que emprendan) (Cámara de Comercio Bogotá, 2009). Asimismo, dentro de las habilidades y competencias que los docentes deberán desarrollar en sus estudiantes para hacer que su tarea pedagógica sea propia del siglo XXI, se destacan:

- “
- Tomar la iniciativa
 - Entender que el futuro depende de las acciones presentes.
 - Transformar las dificultades en oportunidades.
 - Cooperar para ser competitivos.
 - Gozar del trabajo.
 - Comprender que tanto la pobreza como la riqueza son una elección” (Cámara de Comercio Bogotá, 2009, p. 16).

Es así que para que los docentes puedan mejorar su rendimiento y sus prácticas pedagógicas, deben estar en constante capacitación y diálogo con las organizaciones responsables del liderazgo educativo. Estas orientarán y brindarán recursos para que las prácticas de los docentes mejoren y, de esta manera, tengan un impacto directo en el rendimiento de sus estudiantes (OCDE, 2008). Así, el docente líder en la escuela neoliberal debe contar una amplia gama de estrategias y métodos de enseñanza innovadores para poder aplicar en sus aulas pero sobre todas las cosas, estas estrategias deben tener como horizonte la centralidad en el estudiante, para que estos puedan desarrollar las competencias necesarias y así convertirse en grandes emprendedores y constructores de sus destinos.

En la escuela neoliberal, el encuentro pedagógico docente-conocimiento-estudiante se basa en identificar cuál es el método de enseñanza que mejor se adapta a los planes del futuro de los estudiantes. La tarea pedagógica de este docente debe ser motivadora y futurista, porque de lo contrario la tarea del docente se desactualiza. De esta manera, los docentes no deben apoyarse en el pasado porque todo lo que está en él se configura como atraso y por eso, sus metodologías deben orientarse hacia lo nuevo e innovador (Brailovsky, 2021).

Desde la pedagogía crítica transformadora, Giroux (2012) sostiene que el encuentro pedagógico entendido de esta manera reduce el papel del profesor a un simple aplicador de técnicas, ya que las decisiones pedagógicas de los docentes relacionadas a qué saber enseñar, cómo ese saber puede responder o no a las necesidades de los y las estudiantes y cómo evaluar ese saber, pierden sentido frente a estas guías elaboradas por expertos que brindan de antemano las respuestas a las preguntas planteadas en el quehacer docente. Así, en la escuela neoliberal “a los profesores se les entrena para usar cuarenta y siete modelos diferentes de enseñanza, administración y formación. No se les enseña a ser críticos con esos modelos” (Giroux, 1990, p.

48). La vida escolar se organiza en base a lo que dictan los expertos de esos modelos y la tarea de los profesores se reduce a ejecutarlos, excluyendo las instancias de crítica y reflexión de la tarea pedagógica. Asimismo, el hecho de que los docentes deban potenciar a los estudiantes para que estos elijan emprender y ser constructores de su futuro en base a sus decisiones, deja de lado la historicidad y politicidad que caracteriza al acto educativo. Las prácticas pedagógicas de la escuela neoliberal ocultan las relaciones desiguales de poder y dominación que atraviesan a la escuela al entender a la pobreza como una elección individual y no como causa de una racionalidad que reproduce y profundiza la desigualdad.

Por otro lado, entender que lo nuevo es lo mejor y que no se debe voltear a mirar al pasado, aleja a los docentes de la tarea de realizar una reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas. Al decir de Brailovsky (2021) “la lectura del mundo que rodea al docente emprendedor e innovador es la lectura de un mundo competitivo en el que el mercado dicta las reglas para vivir y también para educar” (p. 134). Por el contrario, la lectura del mundo que debe realizar un “intelectual transformativo” (Giroux, 1990, p.35) no puede realizarse de forma aislada de la política y la historia ya que el acto de enseñar nunca es neutro. Si bien los docentes deben brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan insertarse en el mundo laboral, también deben brindar las herramientas teóricas que les permitan cuestionar las relaciones desiguales que se producen en dicho ámbito; solo así los estudiantes podrán comprender dichas relaciones desiguales y plantear alternativas más justas e igualitarias (Giroux, 2012). Además, a diferencia del docente innovador y emprendedor, los docentes como intelectuales públicos transformativos no solo se preocupan por los logros a nivel individual o el desempeño que puedan llegar a tener los estudiantes en sus carreras, sino que lo que les interesa

es potenciar a todos los estudiantes de modo que puedan leer el mundo críticamente para transformarlo (Giroux, 1990) y desarrollar así un mundo donde reine la justicia social.

Para poder potenciar a los estudiantes, es necesario que los docentes se conciban a sí mismos como sujetos políticos comprometidos con el cambio social. Al decir de Paulo Freire (2010), la tarea del docente no se agota en la enseñanza de los saberes matemáticos, geográficos o lingüísticos, sino que la tarea de un maestro o maestra abarca además la lucha y el compromiso por superar las injusticias sociales. Por ello, los docentes deben desarrollar una pedagogía crítica transformadora que tenga como base los principios de justicia, solidaridad, libertad, emancipación y autonomía y no una pedagogía que tiene como finalidad formar mano de obra. Esta pedagogía crítica transformadora va a permitir que tanto docentes como estudiantes cuestionen las instituciones, los programas educativos, las relaciones que establecen con los semejantes y que sean capaces de hacer y transformar la sociedad en pos de convertir a esta última en una sociedad más democrática. De esta manera, para la pedagogía crítica transformadora “los valores democráticos y no los comerciales debieran ser la preocupación mayor tanto de la educación pública como de la universidad” (Giroux, 2012, p. 47).

A modo de cierre, se vislumbra a través de los tres contrastes analizados que el neoliberalismo penetra en el ámbito educativo promoviendo una educación mercantilizada y preparando a los sujetos para insertarse en el mercado laboral. En el contexto neoliberal, en la tríada conocimiento-docente-estudiante se coloca al conocimiento al servicio de la economía y a los docentes como los técnicos encargados de motivar a los futuros emprendedores. Contrariamente, la pedagogía crítica transformadora entiende que la intromisión de los organismos internacionales en la educación aleja a los docentes de realizar una práctica creativa y reflexiva, ya que dichos organismos establecen cómo debe ser desarrollada dicha práctica.

Asimismo, la pedagogía crítica transformadora cree en el papel del docente como un intelectual transformativo y comprometido con la construcción de una sociedad más democrática.

¿Cuál de estas pedagogías concuerda mejor con los fines de la educación pública uruguaya?

Para poder dar respuesta a esta interrogante, se torna imprescindible hacer referencia a la Ley General de Educación N°18437 ya que es esta ley la que rige la normativa educativa nacional. Se establece allí que la educación es un derecho humano fundamental y el Estado deberá promover la igualdad de oportunidades, el acceso a la tecnología y que los ciudadanos participen activamente apropiándose de los conocimientos de manera crítica y reflexiva. Por otro lado, en esta ley también se definen los fines de la educación pública uruguaya:

(Fines).- La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes

fines:

- A) Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica.
- B) Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial.
- C) Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo.
- D) Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir

de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución.

E) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.

F) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.

G) Estimular la creatividad y la innovación artística, científica y tecnológica.

H) Integrar el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual. (Ley General de Educación, 2008, Artículo 13).

A través de esta Ley se evidencia el rol indispensable que debe jugar el Estado para garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas. De esta manera, el Estado no debería retirarse del ámbito educativo ni reducir los recursos destinados a la política educativa nacional, porque esto se traduciría en un perjuicio al derecho a la educación. La importancia de la educación como un espacio de la esfera pública se destaca en la pedagogía crítica transformadora, no así en la educación neoliberal. El neoliberalismo aboga por la reducción al mínimo de la intervención estatal en cuestiones sociales y, en consecuencia, promueve la privatización de los servicios públicos, incluida la educación. Con la importación de las ideas y gestión del sistema educativo privado al público, la escuela se convierte en una empresa educativa. Así, los fines de la escuela neoliberal se encuentran determinados por la economía, el mercado y los organismos multinacionales de crédito y su objetivo es formar sujetos empresariales, emprendedores que rindan al máximo en sus actividades y no sujetos autónomos y reflexivos como aspira la Ley General de Educación N°18437.

Según Cullen (2004), afirmar que la educación es un derecho humano, implica comprender que la misma no puede estar condicionada por los valores del mercado ni por lo que dictan los expertos, sino que únicamente las instituciones públicas democráticas pueden definir los contenidos, asegurar la calidad de la educación, la dignidad de quienes enseñan y aprenden, y garantizar la comunicación y participación de los sujetos para la resolución de los conflictos. Es a partir de lo expuesto en este párrafo que es posible reflexionar que los procesos de privatización en la educación pública promovidos por la racionalidad neoliberal, alejan al concepto de educación de la definición de la misma como un derecho humano.

Por otro lado, los fines de la política educativa nacional indican que esta debe orientarse hacia los valores de solidaridad, justicia, libertad, entre otros. A partir de lo analizado a lo largo del presente trabajo, se vislumbra que la educación neoliberal se aleja de la promoción de estos valores al impulsar una formación centrada en la eficiencia, el rendimiento, la competitividad y el individualismo. La libertad que promueve la escuela neoliberal es una libertad individualista, ya que el sujeto es libre cuando persigue sus intereses propios y no se responsabiliza por los intereses y el bienestar social (Giroux, 2018). Por el contrario, la pedagogía crítica transformadora empodera a los sujetos para que estos, a través de la enseñanza, desarrollen su autonomía y cuestionen las prácticas y valores hegemónicos de la sociedad en pos de construir una sociedad más justa, solidaria y libre. La libertad en la pedagogía crítica transformadora, contrariamente a la libertad personal del neoliberalismo, es entendida como una libertad social. Un sujeto es libre cuando los demás también pueden serlo (Freire, 1974). A su vez, el empoderamiento de los sujetos y la conquista de la autonomía no se alcanzan en solitario sino en constante diálogo e intercambio con los semejantes.

A modo de conclusión y tomando como referencia lo expuesto hasta el momento, se puede afirmar que la pedagogía crítica transformadora es la pedagogía que mejor concuerda con los fines de la educación establecidos en la Ley General de Educación N°18437. Si se establece que la educación es un derecho humano que busca formar ciudadanos críticos y reflexivos, el fin de la educación no debería reducirse en la práctica a preparar a los ciudadanos únicamente para adquirir las competencias que le servirán luego en el mercado laboral. Asimismo, si el fin de la educación pública es promover la solidaridad, no debería ser la competencia la que oriente las prácticas educativas, ya que la competitividad implica ver al otro como enemigo y no como semejante. En la educación, “el deseo de aprender es, en definitiva, el deseo de aprender de otro y con otro” (Cullen, 2004, p. 63) y no a expensas del otro.

Como ya se dejó explícito a lo largo del presente trabajo, la pedagogía crítica transformadora brinda las condiciones para que los sujetos se conciben a sí mismos como sujetos activos y políticos, que pueden hacer y transformar la sociedad a partir de un abordaje crítico de las situaciones que los atraviesan tanto dentro como fuera del aula. Esta pedagogía invita a los estudiantes y a los intelectuales transformativos a reflexionar, analizar, involucrarse, preocuparse, participar, proponer en cuestiones sociales que excedan al mundo escolar en pos de lograr una sociedad más democrática.

Un breve análisis de la política educativa uruguaya actual

Previo a comenzar el análisis de la política educativa actual en Uruguay, cabe mencionar que se seleccionan algunos documentos que resultan claves para el estudio de la misma. Estos documentos son: la Ley General de Educación N°18437, la Ley de Urgente Consideración

N°19889, el Marco Nacional Curricular elaborado por la ANEP en el marco de la Transformación Educativa y los fundamentos teóricos del mismo.

En el año 2020 con la asunción del gobierno presidido por el Dr. Luis Lacalle Pou, se implementa en Uruguay la Ley de Urgente Consideración N°19889 (LUC), la cual promueve cambios en distintos ámbitos del Estado, incluidos entre ellos la educación. Según un análisis realizado por Eloísa Bordoli y Stefanía Conde (2020), la LUC modifica 56 artículos de la Ley General de Educación N°18437 y deroga 12 artículos de la misma. De las modificaciones realizadas a dicha ley, interesa destacar en este trabajo aquellas que se produjeron en los Artículos 21, 54 y la eliminación de los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Secundaria y Educación Técnica.

Previo a la aprobación de la LUC, la Ley General de Educación del 2008 establecía que los órganos de la educación dependientes del Consejo Directivo Central (CODICEN), eran denominados Consejos y estaban integrados en el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP). Así los distintos subsistemas de la educación formal dependían del Consejo de Educación Primaria, Secundaria, Técnica y el Consejo de Formación en Educación. Estos Consejos, según el Artículo 65 de la ley general promulgada en 2008, estaban conformados por tres miembros: dos de ellos eran designados por el Consejo Directivo Central y el tercer miembro era elegido por los docentes. Cabe destacar que la condición para ser electos, era haber ejercido la docencia en la educación pública por al menos 10 años. A partir de la entrada en vigencia de la LUC, el artículo que establecía la creación del SNEP fue derogado, y en su lugar se introdujo el título de “Organización General de Educación Pública”. A su vez, los Consejos fueron sustituidos por Direcciones Generales. De esta manera del CODICEN dependen la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación

Secundaria, la Dirección General de Educación Técnico Profesional y el Consejo de Formación en Educación. Según el Artículo 62 de la actual Ley General de Educación, estas direcciones son unipersonales y serán designadas por el Consejo Directivo Central, según queda establecido en el Artículo 65. A su vez, para ser designado no es condición indispensable haber ejercido la docencia en el ámbito público por al menos 10 años.

Por otro lado, además de las modificaciones que la LUC introduce en la Ley General de Educación N°18437, las autoridades también implementaron la denominada Transformación Educativa. Según la ANEP (s.f.-d), con dicha transformación se proponen:

- Cambiar los planes y programas educativos.
- Desarrollar una política nacional docente.
- Brindar una mayor autonomía a la escuela, liceo y UTU.
- Reducir la inequidad.
- Revisar los perfiles de dirección y supervisión.
- Mejorar la gestión institucional.

Para cambiar los planes y programas, se inició en el corriente año la Transformación Curricular Integral (TCI) cuyos fundamentos se encuentran en el Marco Curricular Nacional (MCN) (2022a). Los cambios que propone la TCI, tienen como finalidad “mejorar los aprendizajes a efectos de que se relacionen con las necesidades existentes, lo que requiere de personas con actitudes y aptitudes acordes a los tiempos que corren y dispuestos a enfrentar las incertidumbres del futuro” (ANEP, 2022a, p. 22).

Cabe mencionar que los cambios en la currícula se introducen en los tres niveles educativos: educación primaria, media y terciaria, siguiendo en todos un enfoque competencial. Este enfoque, se corresponde con las modificaciones introducidas por la LUC en el Artículo 21 de la Ley General de Educación. En lo que respecta a las modificaciones realizadas en dicho Artículo, se presenta un cambio en el concepto de educación formal al introducir que esta tendrá “el objetivo de garantizar el desarrollo de competencias para la vida. La culminación de sus diferentes niveles da derecho a certificaciones, títulos o diplomas cuya validez legal será reconocida en todo caso por el Estado en todo el territorio nacional” (Ley General de Educación, 2008, Artículo 21). De esta manera, se explicita que el objetivo principal de la educación formal será promover el desarrollo de las competencias.

A su vez, este enfoque competencial se deja explícito en el Marco Curricular Nacional (2022a) al establecer a las competencias como la columna vertebral de la transformación educativa. En el mencionado documento se define a las competencias “como una forma de actuar frente a situaciones complejas, integrando una variedad de recursos en una relación profunda entre el saber, el hacer y enfatizando la apropiación del sujeto mediante la reflexión” (p. 41).

Además, junto al MCN (2022b) se elaboran documentos auxiliares como el de Progresiones de Aprendizajes (2022b) y también se establecen Perfiles de Egreso y Perfiles de Tramo (2022c). Tanto el perfil de egreso como las progresiones de aprendizajes

tienen un rol orientador del progreso del estudiante, por lo que se componen de indicadores que muestran el avance en el desarrollo de las competencias. A la vez, se fijarán perfiles intermedios (de tramo) como mojones indicadores de los resultados que se ubican como referenciales antes de egresar del sistema educativo. (ANEP, 2022a, p. 52)

El Marco Curricular Nacional expresa que es fundamental la centralidad del estudiante. Sostiene que esta centralidad en el estudiante requiere de una valorización de las experiencias del

mismo, entendiendo que las mismas se producen en un contexto social e histórico. Asimismo, entiende que este estudiante es único, por lo que la educación y los docentes deben colaborar para que este pueda desarrollar su mejor versión. De esta manera, la TCI (2022a) propone a un docente comprometido con su trabajo ya que este, con sus acciones, puede tener un impacto positivo o negativo en los aprendizajes de los estudiantes. A su vez, sostiene que una educación competencial requiere de un docente también competente. Según el MCN (2022a), el docente que desarrolle su labor mediante un enfoque competencial:

deberá organizar y llevar a la práctica situaciones de aprendizaje interesantes y desafiantes, que movilicen conocimientos, procedimientos y actitudes, implicando a los estudiantes en diferentes formatos, con diversidad de recursos, espacios y tiempos. . . . De esta forma, el aprendizaje es construido por el estudiante y los docentes son mediadores, facilitadores, potenciadores, promotores y retroalimentadores de estos procesos. (p. 35)

Se evidencia así que el rol del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje será el de acompañamiento y promoción de las diferentes trayectorias estudiantiles.

Una vez realizada esta breve caracterización de la política educativa actual en Uruguay y en relación a los conceptos desarrollados a lo largo del trabajo, cabe preguntarse si la misma presenta las características de la escuela neoliberal o si, por el contrario, se acerca a los ideales de la pedagogía crítica transformadora.

En primer lugar, cabe destacar que si bien la fundamentación del MCN responde a la necesidad de mejorar los aprendizajes y contextualizar los mismos a las realidad de los estudiantes con la finalidad de formar un sujeto reflexivo, lo cual es propio de una pedagogía crítica transformadora, a lo largo del documento se evidencian aspectos propios de la racionalidad neoliberal.

El primer aspecto a destacar es un claro uso del lenguaje gerencial para denominar las acciones educativas. Este lenguaje gerencial es propio de la escuela neoliberal y se manifiesta a través de la aparición de categorías como “direcciones generales”, “competencias”, “formador”, “facilitador”, “progresiones de aprendizaje”, entre otros. Por inofensivo que parezca este cambio en el léxico educativo, en realidad es un aspecto en el cual se debe detener cualquier análisis porque lo que se evidencia a través del empleo del mismo, es la ideología que hay detrás de los fundamentos de la política educativa.

En cuanto al enfoque competencial en todos los niveles y la evaluación a través de las progresiones de aprendizajes de las mismas, el documento sobre las Progresiones de Aprendizajes establece que

los indicadores de progreso o criterios de logro en la progresión se describen en función de avances y se expresan en niveles o fases, en el sentido de un continuo vinculado con el desarrollo de las competencias y asociado a los procesos cognitivos. (ANEP, 2022b, p. 14)

Este párrafo explicita que las progresiones evalúan el desarrollo de las competencias asociado a los procesos cognitivos, dejando fuera de esta evaluación la incidencia que puede tener el contexto en las trayectorias educativas de los estudiantes. En este proceso de evaluación, se acentúa el individualismo porque los sujetos son evaluados en base a las metas y competencias individuales que son capaces de desarrollar.

Es posible identificar también cómo en la TCI, el rol del docente no se caracteriza como un intelectual transformativo que desde su lugar promueve procesos de reflexión y concienciación, sino que esta transformación destaca el rol del docente como motivador, facilitador y potenciador de los aprendizajes de sus estudiantes. Reduce el ejercicio docente a aplicar estrategias predeterminadas sin posibilidad de reflexión sobre ellas.

Retomando las modificaciones introducidas en la Ley General de Educación, se evidencia un claro proceso de privatización endógena al traspasar categorías propias del mundo empresarial al mundo educativo, como lo es la organización en base a direcciones. La eliminación de los Consejos y la creación de las Direcciones Generales también evidencia una concentración de poder en la toma de decisiones respecto a la educación, ya que anteriormente los Consejos estaban conformados por 3 miembros siendo uno de ellos elegido por los docentes para ocupar ese cargo. En las actuales Direcciones Generales, la dirección es unipersonal y es designada por el Consejo Directivo Central. De esta manera, además de la concentración del poder, se pierde la participación de los docentes en la toma de decisiones respecto a la educación pública. Cabe destacar que, al haberse eliminado la condición de haber ejercido la docencia pública por al menos 10 años para ocupar el cargo de director, se habilita la participación de otros agentes no vinculados a la educación en la toma de decisiones.

A modo de conclusión, se evidencia que la Transformación Educativa implementada en Uruguay en 2023 refleja las características de la racionalidad neoliberal en el sistema educativo. Así, se puede evidenciar la privatización endógena de la educación pública uruguaya a través de la introducción de un lenguaje gerencial tanto en los programas curriculares como en la organización de la educación. Asimismo, se vislumbra que el sujeto que se quiere formar con esta transformación es un sujeto que se adapte a las incertidumbres del futuro, que sea competente, enfocado en su proceso de aprendizaje y en aumentar su rendimiento a partir del desarrollo de las competencias educativas. Estos sujetos, al adaptarse a los diferentes contextos y cambios que pueden suscitarse en la sociedad, adquieren una actitud pasiva frente a ellos. Recordando el pensamiento de Paulo Freire (2005), son sujetos que están en el mundo y no con el mundo, sujetos espectadores y no sujetos transformadores de la realidad que los atraviesa. La

falta de espacios para una reflexión crítica de la sociedad, conduce a que los sujetos no la cuestionen y se adapten a las lógicas desarrolladas por la educación neoliberal para garantizar la adhesión a este modelo.

Por otra parte, también se puede observar un cambio en el rol del docente. Este docente se aleja de ser el intelectual transformativo para pasar a ser un acompañante, motivador, potenciador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se suma a ello, una pérdida de la participación en la toma de decisiones por parte de actores vinculados directamente a la educación. El alejamiento de los docentes de los espacios de toma de decisiones se corresponde con la definición del docente como un técnico y no como un sujeto político. El docente técnico ejecuta, no cuestiona; se preocupa por la progresión en el aprendizaje de sus estudiantes, no por aquellas dimensiones sociales que los atraviesan e impactan directamente en sus trayectorias estudiantiles. Esta transformación educativa pretende un docente despolitizado, que no asume un compromiso por desocultar los intereses dominantes impregnados en los nuevos programas educativos, sino que se pretende que el rol docente se reduzca al hacer, alejándose así de la praxis liberadora que implica el quehacer docente.

A partir de lo expuesto, es posible afirmar que las bases ideológicas de los lineamientos de la política educativa uruguaya actual, es posible encontrarlas en los postulados de la educación neoliberal propuestas por los organismos multinacionales de crédito.

Sección IV

Reflexiones finales

La política educativa uruguaya actual así como otras esferas de la vida social, se encuentran empapadas de los modos de ser y estar en el mundo que promueve la racionalidad neoliberal. Esta racionalidad, con su creencia en la supremacía del mercado para solucionar todos los problemas de la sociedad, desplaza al Estado de su rol de garante del bienestar social y en su lugar, promueve la privatización de los servicios públicos y de la conducta de los propios sujetos. La educación no escapa a esta ola privatizadora que importa métodos, ideas, formas de organización del sector privado y las impone en las escuelas públicas, transformándolas así en empresas educativas que forman sujetos emprendedores, enfocados en sus progresiones de aprendizajes y en el desarrollo de competencias que luego serán útiles en el mercado laboral. En este proceso los docentes se convierten en técnicos que aplican las recetas recomendadas por los organismos multinacionales de crédito en pos de lograr que sus estudiantes sean los grandes emprendedores del futuro (aunque simultáneamente, les estén preparando para ser el mejor empleado del mes).

Esta escuela neoliberal se aleja cada vez más de los valores democráticos al entender que la escuela debe estar al servicio de la economía y contribuir al desarrollo económico a partir de la formación del capital humano. Asimismo, el contexto neoliberal y por tanto, la escuela neoliberal, se caracterizan por hacer de la competencia una conducta universal. Así, los estudiantes y las escuelas compiten desenfrenadamente por obtener el mayor puntaje posible en pruebas estandarizadas y colocarse en lo más alto del ranking mundial de la calidad educativa.

En esta competencia desenfundada, no hay lugar para la solidaridad ni para la cooperación ya que el otro se transforma en el enemigo al cual hay que derrotar y superar para alcanzar el éxito.

De esta manera, en un contexto en el que los cambios en la política educativa uruguaya parecen promover la formación de sujetos acríticos, pasivos, competitivos e individualistas, la pedagogía crítica transformadora se presenta como una potente herramienta de lucha para desarrollar una alternativa emancipadora y liberadora. Precisamente ese es el lugar que ocupa la pedagogía crítica transformadora en un contexto neoliberal.

La pedagogía crítica transformadora se caracteriza por brindar a estudiantes y docentes la capacidad de leer críticamente el mundo y actuar sobre él para transformarlo. Las prácticas educativas enmarcadas en el proyecto de la pedagogía crítica transformadora, implican que tanto los docentes como los estudiantes asuman el riesgo de cuestionar y desocultar los intereses que se encuentran en las bases ideológicas de la política educativa actual. Se trata de que asuman su responsabilidad como ciudadanos y desarrollen una práctica que contrarreste la desigualdad social que promueve una racionalidad que responsabiliza a los sujetos por sus condiciones de vida. Esta pedagogía crítica transformadora, por tanto, es una elección ética y política, implica una elección por oprimidos y no por los opresores; implica involucrarse en la lucha por la liberación de las formas de opresión y no contemplarlas pasivamente.

La elección por una pedagogía crítica transformadora supone reconocer los intereses que hay detrás de las transformaciones educativas y reflexionar acerca de a quién beneficia dicha transformación, qué conocimientos se privilegian y cuáles otros se desvalorizan. A su vez también, implica rechazar la idea de que la escuela se convierta en un servicio a comprar y que la finalidad de la misma sea la formación de la mano de obra. Desde esta forma de entender a la pedagogía se enfatiza que la educación sí debe formar a los ciudadanos para la inserción laboral,

pero esta formación debe ir acompañada de la reflexión acerca de las relaciones desiguales que se producen y reproducen en dichos ámbitos.

La paulatina devaluación de la escuela como un bien público y su aparición como un bien privado y económico, implica que los valores democráticos que ella promueve se vean sustituidos por los valores del mercado y ello tiene un impacto directo en la formación cívica de los ciudadanos. De ahí la importancia de que los docentes, desde su lugar de intelectuales transformativos, luchen contra una racionalidad que los reduce a simples técnicos aplicadores de estrategias. Los intelectuales transformativos, son una herramienta fundamental en la construcción de una educación que promueva que los estudiantes asuman su responsabilidad de ciudadanos en la esfera social y desarrollen acciones que contribuyan a alcanzar una democracia radical, en un contexto donde la racionalidad neoliberal hace temblar las bases democráticas de la política educativa.

A modo de cierre, cabe mencionar los deseos de quien escribe de que este trabajo pueda ser útil para reflexionar sobre las transformaciones que está sufriendo la educación pública actual y pensar en acciones colectivas para defenderla. A su vez, este ensayo también se convierte en una invitación a resignificar el rol de los docentes como intelectuales transformativos y su capacidad para ser y formar ciudadanos críticos, que participen activamente en la construcción de una sociedad democrática. También se espera que la lectura de este trabajo interpele a los estudiantes y los motive a desarrollar procesos de concienciación, a informarse críticamente, dialogar con otros actores, animar a sus pares a participar en la institución educativa y asumirse a sí mismos como sujetos políticos con la capacidad y la convicción de que sus acciones pueden transformar la sociedad y así lograr que la educación, en definitiva, sea una verdadera práctica para la libertad, la autonomía y la emancipación.

Referencias

- ANEP (2022a). *Marco Curricular Nacional*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- ANEP (2022b). *Progresiones de Aprendizajes*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/agosto/220829/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022%20v4.pdf>
- ANEP (2022c). *Perfiles de tramo. 1.er, 2.do y 3.er ciclo*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/banner/transformacion/Perfiles%20de%20tramo%20-%20pantalla.pdf>
- ANEP (s.f.-a). *Sistema de Evaluación de Aprendizajes*. <https://sea.anep.edu.uy/>
- ANEP (s.f.-b). *¿Qué es y qué evalúa PISA?*. https://pisa.anep.edu.uy/que_es_pisa
- ANEP (s.f.-c). *Informa2023*. <http://informa.cfe.edu.uy/>
- ANEP (s.f.-d). *Transformación educativa*. <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/>
- Arias, F.G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s_y_youdell_d_2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf
- Batthyány, K. y Cabrera, M (coord.). (2011.). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Ediciones Universitarias

- Bordoli, E. y Conde, S. (2020). El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. *Práxis educativa*, (15), 1-21.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara S.A.
- Cámara de Comercio de Bogotá (2009). El docente como promotor y formador del emprendimiento.
<https://silo.tips/download/programa-de-emprendimiento-en-la-region-bogota-cundinamarca-el-docente-como-prom#>
- Cañadell, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, (1), 103-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6660374>
- Carr, S. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez-Roca.
- Castro-Gómez, S. *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Castro, J. (1985). Balance de la misión pedagógica. *Cuadernos de marcha*, (7), 35-38.
- Centro de Formación en Educación (2008). *Pedagogía II*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/nfpc0804pg09.pdf
- Chul Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Paidós.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el College de France (1978-79)*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público: Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Criatura Editora.
- Giroux, H. (2013). Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 17(1y2), 13-26.
<https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Gómez Torres, J. y Gómez Ordóñez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticas de la pedagogía crítica. Más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, (66), 181-190.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983>
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones AKA S.A.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 108-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014950009.pdf>
- Ifrán, D. (2012). *De Varela al Plan Ceibal: genealogía, reflexiones y vivencia de la enseñanza pública uruguaya*. Psicolibros-Waslala.
- Kant, I. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (R. Aramayo, Trad, 1º ed. Alianza editorial. (Trabajo original publicado en 1785)

[https://juliobeltran.wdfiles.com/local--files/cursos:ebooks/Kant,%20I.-Fundamentaci%C3%B3n%20para%20una%20metaf%C3%ADsica%20de%20las%20costumbres%20\(Aianza\).pdf](https://juliobeltran.wdfiles.com/local--files/cursos:ebooks/Kant,%20I.-Fundamentaci%C3%B3n%20para%20una%20metaf%C3%ADsica%20de%20las%20costumbres%20(Aianza).pdf)

La Diaria (s.f). Movimiento estudiantil. *La Diaria*.

<https://ladiaria.com.uy/tags/movimiento-estudiantil/>

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Gedisa Editorial.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa Editorial.

Ley N°18.437. Ley General de Educación. (2008, 12 de diciembre). Presidencia de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay.

Ley N°19.889. Ley de Urgente Consideración. (2020, 9 de julio). Presidencia de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay.

McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Aique Grupo Editores.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna*. Paidós.

Ocaño, J. (2010). Las teorías “críticas” de la educación nacional. *Tópos, para un debate de lo educativo*, (5), 20-29. https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_topos/article/view/101/80

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2008). *Mejorar el liderazgo educativo. Volumen 1: política y práctica*. Editorial OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>

Radio Camacúa (16 de agosto de 2022). Estudiantes se movilizan y ocupan centros formación docente en todo el país. *Radio Camacúa*.

<https://www.radiocamacua.uy/2022/08/estudiantes-se-movilizan-y-ocupan-institutos-y-centros-de-formacion-docente-en-todo-el-pais/>

Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119.

<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>

Rebellato, J.L. (1997). *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. INAME. Centro de Formación de Estudios.

Rebellato, J.L. (2000). *Ética de la liberación*. Nordan Comunidad.

Rebellato, J.L. (2009). Utopías y neoliberalismo. En : Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A., Pérez, E. (Comps.) *José Luis Rebellato: intelectual radical*. Montevideo: Udelar-SCEAM; Nordan; Eppal. 27 p.

Salinas-Atausinchi, Y. y Huaman-Lucana, R. (2021). Pedagogía crítica: una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146-161.

<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.011>

Saviani, D. (1986). *Escuela y democracia*. Monte Sexto SRL.

Sclavi Melgarejo, F. (2020). *El docente despolitizado en tiempos de neoliberalismo Hacia un proyecto ético-político que oriente sus prácticas* [Monografía].

<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1269/Sclavi%20CF.%20%20El%20docente.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

SIDFE (21 de diciembre de 2021). Congreso Nacional de Docentes de Formación Docente.

Medio

Mundo.

<https://mediomundo.uy/contenido/5081/congreso-nacional-de-docentes-de-formacion-docente>

Soler Roca, M. (1997). *El Banco Mundial metido a educador*. Impresora Federal Nuevosur.

Soler Roca, M. (2008). *Lecciones de un maestro*. ANEP-CODICEN.

Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa