

Adagio analítico de la relocalización del sujeto político como futuro docente en la transformación curricular en Uruguay

Pedro Russi Duarte

Universidad de la República, Uruguay
pedrorussi@gmail.com

Rossana Judith Pérez Fernández

Universidad de la República, Uruguay
rospefer@gmail.com

Fecha de recepción: 03/03/2024
Fecha de aceptación: 04/10/2024

Resumen

Asistimos a una relocalización y resignificación del sujeto político en los ámbitos de la educación superior en la región. Para argumentar a favor de la anterior afirmación, se propone el análisis de la actual transformación curricular en la formación de docentes y educadores de Uruguay, a partir del documento de base conocido como Marco curricular de la formación de grado de los educadores. Presentamos un acercamiento crítico a los sentidos del derecho a la educación con la premisa de que toda dotación de sentido es producto de unos procesos de semiosis que, a su vez, prefiguran un tipo particular de sujeto, en este caso de la educación superior.

Palabras clave

1| derecho a la educación 2| formación docente 3| transformación educativa 4| Uruguay
5| sujeto político

Cita sugerida

Russi Duarte, Pedro y Pérez Fernández, Rossana Judith (2024). Adagio analítico de la relocalización del sujeto político como futuro docente en la transformación curricular en Uruguay. *Tramas y Redes*, (7), 287-302, 70ao. DOI: 10.54871/cl4c70ao



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Tramas
y Redes
Dic. 2024
Nº 7
ISSN
2796-9096

Adagio analítico da realocalização do sujeito político como futuro docente, na transformação curricular no Uruguai

Resumo

Assistimos a uma realocalização e ressignificação do sujeito político nos âmbitos da educação superior na região. Para argumentar a favor da afirmação acima, propõe-se uma análise da atual transformação curricular na formação dos docentes e educadores do Uruguai, a partir do documento de base conhecido como Marco curricular da formação de grado de educadores. Apresentamos uma aproximação crítica aos sentidos do direito da educação com a premissa de que toda dotação de sentido é produto dos processos de semioses que, por sua vez, prefiguram um tipo particular de sujeito, neste caso da educação superior.

Palavras-chave

1| direito à educação 2| formação docente 3| transformação educativa 4| Uruguai 5| sujeito político

Analytical adage about the political subject's relocation as a future teacher in Uruguay's curricular transformation

Abstract

We are witnesses to the ongoing processes of relocation and resignification of the political subject within higher education in the region. In order to focus on the journey and treatment of said statement, we propose the analysis of the current curricular transformation in the training of teachers and educators in Uruguay, starting with the document known as Curricular Framework for Tertiary Training of Educators. With a critical approach to the meanings of the right to education, we argue that all meaning is the product of processes of semiosis that, in turn, prefigure a particular type of subject, in this case of higher education.

Keywords

1| right to education 2| teacher training 3| curricular transformation 4| Uruguay 5| political subject

Primer movimiento... contexto de problematización

El presente ensayo tiene como telón de fondo un trabajo de investigación que se viene llevando a cabo en el ámbito del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay). Las reflexiones aquí propuestas las intitulamos como *adagio*, en el sentido de un movimiento lento de análisis crítico y arriesgamos a elaborar la tesis de que asistimos a una relocalización del sujeto político que accede a las propuestas formativas públicas y privadas para desarrollarse profesionalmente como docente. En dicho escenario, el derecho a la educación opera como una tecnología ideológica tendiente a la conformación de rasgos de empleabilidad en los individuos y se aparta sensiblemente, en término de sus significados, del otrora concebido como posibilidad emancipatoria y de construcción de unos proyectos personales críticos y de agenciamiento de los involucrados. Ello exige de los teóricos y académicos una necesaria interpelación del sentido del concepto de derecho a la educación, considerando las bases epistémicas de esa idea reductora de educar exclusivamente para el empleo o, de manera más intensa, para las demandas del supuesto empleador.

En ese sentido, si poseer el derecho de acceso asegurara una formación integral del pensamiento racional y sensible y un firme afianzamiento de las posibilidades de acciones políticas y pedagógicas que trasciendan el cumplimiento de unos determinados roles asignados, entonces se estaría pensando en el derecho como una facultad inherente a los seres humanos. Sin embargo, lo que se analiza es la apertura o dotación del derecho como favor –incluso dádiva– que reciben los individuos de las clases económica y culturalmente deprivadas de inscribirse a carreras de educación superior y de cursarlas. En tal caso, el derecho a la educación es cedido por una figura otra, el benefactor, que, en el caso de los países de la región se encuentra representado por el Estado mediante la gestión de sus respectivos gobiernos. Esta situación se agudiza más cuando –en la región–, de acuerdo con autores como Giroux (2018), Fernández Liria et al. (2017), Laval (2010), entre otros, asistimos a la imperiosa idea de fulminar al Estado.

Ahora bien, acceder a los cursos no puede absorber toda la carga de significado que históricamente ha constituido el término derecho. El sentido de este vocablo contiene un intenso recorrido político, social, ideológico, antropológico, filosófico, histórico y semiótico en el que se encuentran todas y cada una de las luchas, reivindicaciones y conquistas que nos identifican como seres culturales y como sujetos. En tal caso, cabría cuestionarse qué sentido tiene hoy: “tener derecho” en el contexto de la formación docente, frente a paradigmas antihistóricos, negacionistas, aperspectivistas, utilitaristas con base competencial y competitivo, regenteados por geopolíticas antidemocráticas. En este marco, el derecho parece cambiar su significado

de dignificar hacia el de una culpa a ser paga, un endeudamiento, es decir, “la culpa y carga por tener el derecho a...”.

La presente discusión y análisis, en torno a los sentidos del derecho a la educación se sitúa en el ámbito de la educación superior y toma como punto de partida para el análisis la actual “transformación educativa” que se está llevando a cabo en Uruguay en la formación de los educadores tanto en la esfera pública como privada. La mentada transformación, publicitada hasta la indigestión, forma parte del plan quinquenal de política educativa del actual gobierno de este país (2020-2024). Esta propuesta se sostiene ideológicamente en “el paradigma del aprendizaje permanente de acuerdo con un enfoque competencial” (*Marco curricular*, p. 19). Actualmente se encuentra en fase de implementación desde el año 2023, abarcando los diferentes aspectos que integran la preparación y formación para la docencia y para la educación social. Se entiende que las características que definen y explican los procesos reformistas que se vienen llevando a cabo son un reflejo significativo de las geopolíticas educativas en materia de formación superior en la región.

En Uruguay, la transformación educativa a la que referimos no se restringe a un cambio sustancial en el currículo, sino que incluye cambios esenciales en lo normativo, administrativo, de gestión y de recursos. Se aprecia una tendencia a la implementación de cambios sistémicos en el sentido de formación gerencial de los futuros formadores de este país, que dejan de ser entendidos como docentes para relocalizarlos en *coaching*. Como ilustración podemos mencionar que, en el año 2023, enmarcado el paradigma de la educación como gestión empresarial, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ofrece el curso “Técnicas y recursos de coaching”,¹ algo inédito para esa administración, pero no para el campo ideológico en el que se mueve el actual gobierno nacional y su transformación educativa.

Podemos identificar, en el marco de las políticas educativas de la actual gestión, que el gobierno uruguayo responde fidedignamente a las demandas e intereses políticos pedagógicos foráneos (BID, FMI, UNESCO) que intervienen en la concepción académica, política e ideológica de la formación discursiva curricular. En este sentido, es posible evidenciar un conjunto de índices que se encuentran en la adquisición de terminología proveniente

1 “Curso virtual dirigido a funcionarios/as de la ANEP de todo el país, que cumplen funciones de gestión, técnicos y profesionales de todas las áreas. Tiene por objetivo dominar herramientas y recursos fundamentales del Coaching Ontológico con un enfoque hacia las personas y la organización”. Ver el sitio de la Administración Nacional de Educación Pública. La ANEP es el ente autónomo del Estado uruguayo que tiene a su cargo la administración y el gobierno de la educación formal pública no universitaria, en todos los niveles formativos: <https://www.anep.edu.uy/convocatorias-actividades-formacion-curso-tcnicas-y-recursos-coaching-virtual-grupo-3-2023>

de otros procesos reformistas y de intervención que se vienen desarrollando desde la década de 1990 en países europeos y norteamericanos.

Segundo movimiento... ámbito de la educación en “tipo de sujeto”

Por lo antedicho, pensamos el derecho a la educación en el ámbito de la educación superior como procesos de semiosis (o circulación de sentidos) que se insertan en las actuales acciones de “transformación” tendientes a la formación de un tipo particular de sujeto que será o no habilitado –competente– para educar –coachear– a otros. Es en ese “tipo particular de sujeto” que espetamos nuestra mirada analítica, porque es allí donde se concentra el sentido de lo que manifestamos como lógica reproductiva y gerencial de lo pedagógico en la formación de los educadores uruguayos como futuros/as docentes.

En cuanto al concepto de sujeto no lo consideramos, en este trabajo, como sinónimo amplio de ser humano sino como individuo portador de una subjetividad en construcción que participa de unas gramáticas de reconocimiento de los sentidos atribuibles a ciertas materialidades discursivas. En este punto resulta imprescindible mencionar que la investigación de doctorado que da origen a este artículo, cimenta su metodología de trabajo en la propuesta sociosemiótica de Eliseo Verón (1998), con base a la cual se están estudiando las gramáticas de producción del discurso institucional para la transformación educativa en la formación de los educadores. En cuanto a la categoría sujeto, como veníamos mencionando, se atiende, particularmente, a la propuesta foucaultiana con relación a que el sujeto no es una construcción personal atribuible a los individuos, sino el resultado de procesos discursivos, de carácter instituyente y configuracional. En este sentido, podemos reconocer en Althusser que,

Los verdaderos “sujetos” (en el sentido de sujetos constituyentes del proceso) no son estos ocupantes ni esos funcionarios, no son, contrariamente a todas las apariencias, a las “evidencias” de lo “dado” de la antropología ingenua, los “individuos concretos”, los “hombres reales”, sino la definición y la distribución de esos lugares y de esas funciones; los verdaderos “sujetos” son pues esos definidores y esos distribuidores: las relaciones de producción (1994, p. 194).

También Lacan cuestiona la existencia del sujeto *per se* advirtiendo que no existe el sujeto, sino el significante. Planteo importante en el análisis que venimos realizando para identificar los procesos de subjetivación que proponen los recientes procesos formativos de la educación superior. Las identificaciones que se producen en el marco de las experiencias y

configuraciones en los microcosmos de circulación de sentidos (de discursos), en la educación superior, podrían pensarse en virtud de los significantes que los ejecutores de los planes curriculares pondrán –están poniendo– en circulación.

De esa manera, los sentidos atribuibles al derecho a la educación son instituidos desde las políticas educativas y asumidas por los destinatarios en una suerte de vínculo pedagógico perverso que convence a quien “gozará” del derecho a formarse de asumir como propios los discursos de la nueva etapa neoliberal. En esta lógica, quien, agradecido del derecho que le ha sido dado de acceso, asume las sujeciones a las que será sometido, será más tarde la mano ejecutora y reproductora del sistema, para asegurar lo propio en las próximas generaciones. El derecho a la educación es, a todas luces, una construcción altamente subjetiva y los sentidos desde lo que se pueda pensar serán siempre vehiculizados o mediatizados por procesos discursivos.

A su vez, observamos lo que Rancière propone,

Un modo de subjetivación no crea sujetos *ex nihilo*. Los crea transformando identidades definidas en el orden natural de la distribución de las funciones y de los lugares en instancias de experiencia de un litigio (1995, p. 60).

Los sentidos del derecho a la educación no pueden escindirse de los procesos subjetivantes, presentes en todo proceso social. En este marco, poner en discusión tanto la contextualización como las huellas del discurso reformista de la educación superior constituye un ejercicio que nos permite acercarnos, con mayor certeza, a los procesos subjetivos instituyentes que entran en juego. En definitiva, es posible acercarnos críticamente a los posibles sentidos que se atribuyen en la actualidad al derecho a la educación en las etapas formativas de nivel terciario mediante el estudio de algunas de las acciones y construcciones discursivas que se encuentran en juego. A partir de ello, será viable elaborar un mapa de posibles efectos que los discursos institucionales prefigurarán en sus destinatarios, considerados aquí como sujetos de la educación o sujetos con derecho a la educación.

Asimismo, es importante expresar que el diseño e imposición de una reforma en la educación superior no determina unos resultados, sin resistencia alguna o capacidad de agencia de los individuos involucrados, pero mediatiza unos particulares procesos subjetivantes. En este sentido, entendemos el plan en curso como un dispositivo y, tal como propone Agamben (2011), todo dispositivo produce su sujeto.

Tercer movimiento... avance analítico

Al analizar el *Marco Curricular* (2022) que sostiene el proceso reformista actual (que podemos destacar como refundacional en ciertos aspectos claves del concepto de formación educativa y docente), encontramos varias marcas discursivas que nos permiten recrear el sujeto de la educación y el sujeto profesional de la educación que se propone producir como resultado de la aplicación de los nuevos programas.

Comenzamos nuestra elocución refiriendo a un desplazamiento en la forma y de una relocalización del sujeto político, potencial estudiante de las carreras de grado de la formación en educación. Con esto es de interés explicitar que se entiende que todo sujeto es un sujeto político, en tanto es imposible pensarlo por fuera de las relaciones de poder (Foucault, 2021; Aramendi, 2013). Sin embargo, en vistas a las formaciones discursivas que presentan, justifican, sostienen y proponen una transformación educativa en la propia formación de los educadores uruguayos, los lugares asignados a los sujetos de la educación cambian sustantivamente a los otrora viabilizados por una formación de corte crítica y humanista. Esa manera de entender los procesos pedagógicos, son descartados de plano porque enlentecen la acelerada *performance* de lo que es un estudiante (futuro docente) que tendrá una salida laboral. La educación crítica y humanitaria nada más es el estorbo al modelo funcionalista que mueve el engranaje de un sistema que parece decir “cuanto más superficial mejor”. Por eso no es casual la reducción o directamente el retiro de asignaturas, reducción de carga horaria o redireccionamiento de momentos de formación científica y humana, que tocan fuertemente una formación integral y autónoma de los docentes, ese es el caso de Filosofía, Pedagogía, Historia, Sociología, Educación Artística, Tutorías de tesis; muchas de ellas trocadas por eufemismos que no hacen más que remarcar la higienización pedagógica propuesta en la transformación educativa.

Es importante, asimismo, que reafirmemos lo propuesto por Aramendi (2013), de que no hay sujeto ni social ni político por fuera de la significación y, en este marco, comprender los nuevos sentidos del derecho a la educación implica necesariamente una revisión de las posibles significaciones asociadas, en la actualidad, a dicho concepto.

El marco curricular

Por resolución 2993/022, acta extraordinaria 11 de sesión del Consejo Directivo Central de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), se aprobó el 5 de diciembre de 2022, un documento denominado *Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores*. Dicho texto fue elaborado por el Consejo de Formación en Educación con la finalidad de dar cumplimiento al lineamiento estratégico cinco del plan de Desarrollo

Educativo 2020-2024 del gobierno en funciones al momento del presente ensayo. A su vez, la citada línea estratégica se justifica en dar cumplimiento y ser coherente con el objetivo de desarrollo sustentable número cuatro propuesto por UNESCO (Educación de calidad).

El *Marco Curricular* se instituye como el documento de base que sostiene, justifica y habilita todo el conjunto de acciones pedagógicas, organizacionales, administrativas y políticas que se vienen ejecutando en el contexto de la reforma conocida como Transformación educativa en la formación de los docentes y educadores en su formación de grado.

Una de las premisas que justifica, a juicio de las autoridades a cargo, la necesidad de una reforma de la formación de los futuros docentes es una necesidad de “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados”. Como podemos apreciar, a simple vista, en esta enunciación prospectiva se encuentra una afirmación de partida: la no existencia de docentes calificados en dos sentidos, por una parte, cantidad de docentes a ofrecer a los subsistemas educativos; y, por la otra, los pocos docentes disponibles parecen no estar lo suficientemente calificados para cumplir con la demanda.

Uno de los problemas que se presentan como causa de la deficiente calificación de los docentes egresados, en el documento que venimos presentando, es un creciente “desgranamiento de la matrícula” (inscriptos/as), entendido como bajo número de egresos. Llama la atención, en este sentido, que dicho fenómeno constatado sea presentado como causa de la posibilidad de la institución de “ofrecer” docentes calificados y no como síntoma de problemáticas complejas de otras índoles. Como remedio a lo que se acaba de mencionar, el *Marco Curricular* ofrece el enfoque competencial como la solución que permitirá que las instituciones de la Educación Superior puedan competir a escala global (2022, p. 5), es decir, alcancen la calificación de la que carecen hoy sus egresados.

La intención manifiesta en el *Marco Curricular* citado es lograr el reconocimiento universitario de las carreras que se imparten en el ámbito de la formación de docentes y educadores en Uruguay. Esto se sostiene, según este documento en imprimir una “mirada transformadora” a la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. Sin embargo, no se propone una formación de carácter universitario, sino una habilitación a un posible reconocimiento futuro, asociado, particularmente a dos aspectos: el logro del valor crediticio de la formación en cuanto a la cantidad de tiempo destinado por el estudiante a su formación y a la imposición de una enseñanza basada en la actual lógica competencial. El reconocimiento universitario se asocia, en esta propuesta reformista, a la cualificación de la cual actualmente, y de acuerdo con el diagnóstico previo, la formación de los profesionales de la educación carece. El foco, como vemos, está puesto en la estandarización exigida por parámetros internacionales para que la

formación de los educadores uruguayos integre el ranking mundial de oferta académica.

En todo caso, a los diferentes aspectos mencionados como problemáticos o deficitarios la solución ofrecida por el documento de referencia es la implementación del enfoque competencial. De hecho, a lo largo de la lectura atenta y crítica del Marco, podemos apreciar cómo todas las justificaciones y fundamentos promueven el enfoque competencial como la ineludible opción que dará solución a: los requerimientos internacionales de cualificación, las modalidades de cursado, la inclusión, la diversidad, el logro de los perfiles de egreso deseables, el futuro reconocimiento universitario de los egresados, las adaptaciones del desempeño de los docentes a próximos escenarios laborales. Todo problema presente en la educación de los docentes y educadores uruguayos tiene solución: enfoque competencial.

La lógica con la que opera este enfoque prevé, de acuerdo con el documento que venimos tratando, cuatro aspectos o mojonos a considerar, a saber: perfil de egreso, con esto refiere a las nueve competencias que se han decidido como el fin –el faro– que vehiculiza, mediatiza, y obliga toda acción educativa en la institucionalidad regente de la formación de los estudiantes de formación en educación; situaciones profesionales, es decir, las propuestas didácticas que se encuentran estrechamente configuradas con un único fin, el desarrollo de las competencias y que, como se espera que los futuros profesionales sean “docentes y educadores competentes”, estarán, en todo sentido, mandatados por las necesidad del componente de la práctica; aprendizaje indispensables, esto hace alusión al conjunto de saberes –en términos de competencias– que los estudiantes deben adquirir en acuerdo con las exigencias –ránkings actuales internacionales– de la educación superior; progresión, es decir, el reclutamiento de evidencias que dé cuenta de que los cursantes están alcanzando las competencias para las que todo el sistema opera.

Sumado a esto, es necesario enfatizar que, de acuerdo con el documento, un plan diseñado desde el enfoque competencial parte de la competencia que se “debe” desarrollar y desde ese punto se estructura, diseña, reglamenta y aplica todo lo demás. Es decir, resumidas cuentas, se parte del punto de llegada. El marco expresa, “las competencias son el centro desde el que se define todo lo demás” (2022, p.32). Esto tira por tierra la mentada centralidad en los estudiantes de la que se habla en diferentes momentos del texto, así como también en los cursos dirigidos a los docentes, directores y otros actores institucionales para aplicar correctamente la reforma.

Cuarto movimiento... la escena de la felicidad y la competencia

Es interesante, en este punto de nuestro análisis, referir y revisar más a fondo lo que en el *Marco Curricular* se expresan como los profundos cambios que justifican la reforma en curso, a saber,

las formas de relación intrapersonales, con el ambiente y con los entornos digitales, lo que impone establecer nuevas competencias para los nuevos educadores, que les permitan a ellos y a sus futuros alumnos, actuar con felicidad y de manera competente más allá del contexto en el que les toque desarrollarse. (2022, p. 29)

Como podemos ver en la cita *up supra*, aparece una propuesta de efecto causal que vincula problemas-solución-resultados sobre la base de la inminente exigencia de “profundos cambios” a los que la formación de los futuros educadores debe atender. Si nos detenemos en los términos de esta ecuación resulta interesante ver cuáles son esos problemas/cambios que demandan la solución “enfoque competencial”. Es importante señalar que la competencia –operador de sentido esencial en la lógica neoliberal que sustenta la transformación en ejecución– actúa como la aplicación de lo funcional de los sujetos en los respectivos contextos.

Por una parte, entendemos que “formas de relación” refiere a las maneras en que actualmente se vinculan los individuos con los tres ámbitos expresados y la necesidad de que se vinculen de otra “forma”. Llama la atención, en este sentido, que las formas de vinculación que se presentan como problemáticas sean las intrapersonales (del individuo consigo mismo), las ambientales y los entornos digitales, por varias razones. En cuanto a las “relaciones intrapersonales”, cabe preguntarnos qué elementos o qué datos científicamente relevantes se han ponderado para dar por sentado que la formación docente debe cambiar la manera en que alguien se vincula consigo mismo. Vemos, en esta lógica, la presencia ideológica de lo que mencionamos al comienzo de este texto con relación al *coaching*, pero ahora como siendo *coach* de uno mismo, empresario de uno mismo.

Esto nos lleva a dudar sobre la concepción de sujeto de la educación de la que se parte (destacamos que el término sujeto de la educación aparece mencionado solo una vez en el documento, en la página 20), si es que acaso se le está considerando como sujeto de derecho y, por tanto, con unos rasgos de personalidad, carácter, sensibilidad, corporalidad, racionalidad, biografías y unas construcciones éticas y estéticas particulares. En cuanto a la relación con el ambiente, se presenta la duda en cuanto al alcance semántico de dicho término en el documento en cuestión. Partimos de la base

de que todo cuanto esté o se perciba por fuera de un individuo, ya podría integrar la categoría “ambiente”.

Por último, en relación con “las formas de relación con los entornos digitales”, cabría preguntarnos cuáles rasgos nocivos se han detectado en los estudiantes y qué investigación respalda estas afirmaciones. Sumado a esto, se está asumiendo, además, que existe un tipo de estudiante que, a la postre, se relaciona de formas no adecuadas consigo mismo, con lo que está fuera de sí mismo y con el mundo digital –lo que podemos denominar la búsqueda de un solipsismo epistémico.

Por otra parte –pero no desprendido de lo anterior–, la solución que se prevé al imponer el enfoque competencial nos lleva a preguntarnos el alcance semántico de la expresión “actuar con felicidad” y “actuar de manera competente”. En este sentido, cabría abrir un extenso debate en relación con los términos de las mentadas proposiciones. En principio, “actuar” no parece admitir una lectura que nos haga pensar en la educación como derecho, en tanto todo derecho es, por definición –en el ámbito democrático– inherente a la condición humana y no cabría pensar la educación como una puesta en escena o actuación.

En tal caso, si nos ceñimos a lo expresado en el documento, las competencias logradas permitirán actuar, es decir hacer “como si” se es feliz y competente. Pero ¿cuál es la finalidad de esta *performance*? Y, por otra parte, ¿qué se está entendiendo por “felicidad”?, ¿qué es “actuar con felicidad”? “Actuar con felicidad y de manera competente más allá del contexto en el que les toque desarrollarse”: ¿Significa esto que se está cumpliendo con el derecho a la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos si “parecen felices y competentes” a pesar de las condiciones contextuales, políticas, sanitarias, culturales, económicas, personales, históricas, y de cualquier otra índole en las que les toque vivir? Barbara Ehrenreich en su sugestivo libro *Sonríe o muere: trampa del pensamiento positivo* (2019), llama a la responsabilidad colectiva contra el pensamiento mágico que se ha establecido y también banalizado por medio de la autoayuda. Justamente, sumado a lo anterior, es en la lógica de la psicología positiva que parece anclarse esta búsqueda de instituir un tipo particular de sujeto que actúe con felicidad e instruya a sus alumnos para que también así lo hagan.

Quinto movimiento... lo diverso como camino

En consonancia con nuestra tesis de partida, aparentemente el derecho a la educación queda expresado en el *Marco Curricular* en la siguiente cita: “La situación y realidad geográfica de los estudiantes es una variable que no debe quedar afuera de esta reflexión ya que lo que se pretende es que todo estudiante tenga el derecho y la posibilidad real de recibir la formación

elegida.” (2022, p. 14). Como vemos se asocia el derecho a la educación con el acceso a la oferta educativa, sobre todo restringida, según el documento, por dificultades geográficas. Sin embargo, sumado a esta apreciación, veremos otros elementos que nos permiten pensar cuál o cuáles son los sentidos del derecho a la educación en la propuesta reformista actual.

En este sentido, en la página 19 del documento referido, se expresa lo siguiente: “El *Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores* se sustenta en una visión humanista que concibe la educación como un derecho humano fundamental y se desarrolla en el paradigma del aprendizaje permanente de acuerdo con un enfoque competencial”. En cuanto a esto, cuando se refiere a “derecho humano fundamental” no aparece otro elemento, a lo largo de todo el documento, que permita ampliar el sentido del concepto de derecho más allá del de accesibilidad a la oferta educativa. Entendemos, lo antes dicho, como una frase de efecto que mágicamente parece transformar todo lo que sigue en la base de ese “derecho humano fundamental”; una frase que cumple la función de enmarcar la transformación educativa en lo políticamente correcto, es decir, una obligación enunciativa. En esa línea de pensamiento, el texto, si bien postula que la propuesta se sustenta en una visión humanista, es, justamente en el ámbito de las humanidades en las que se evidencia un mayor resentimiento de la carga de contenidos en los programas por carrera, tal como mencionamos en párrafos anteriores. La ideología que sustenta tales decisiones desgarrar todo lo que sea curricularmente relacionado a las humanidades, lo que deviene en el establecimiento de una paradoja, a saber: lo que digo que da esencialidad a la propuesta es lo que extirpo o maquillo de una forma muy tosca.

El documento expresa, además, el mandato de que los saberes disciplinares del componente o trayecto formativo denominado Trayecto de formación equivalente para educadores –otrora conocido como Ciencias de la Educación–, constituyen un problema si no logran ser vinculados con la práctica (2022, p. 37). En este sentido, como ya mencionamos rápidamente, parece no otorgarse valor a la formación del pensamiento humanista, la cultura general y el acervo académico, lo que da cuenta de una de las características de la educación superior en el actual momento del neoliberalismo: su anti-intelectualismo, anti-academicismo, lógica empresarial, fabril y de empleabilidad, como condición final de todo profesional universitario (Fernández Liria et al., 2017).

En el mismo orden de cosas, en el *Marco Curricular* se alude a atender en la transformación de la educación el componente de la educación inclusiva. A este respecto, es importante reparar en que, según el citado documento, la inclusión –que podríamos asociar a un posible sentido del derecho a la educación– se resuelve con el desarrollo de competencias socioemocionales. Y es que, dentro de las competencias que se espera que haya

desarrollado el sujeto de la educación en la formación de los educadores y en la educación superior en general, aparece la capacidad de gestión de sus emociones, así como sucede con el resto de sus rasgos de personalidad que deben ser sometidos a una autorregulación permanente, a fin de que estos no constituyan un obstáculo para el cumplimiento de los roles asignados.

La personalidad “descontrolada” es algo que obstruye, porque la personalidad es un rasgo de humanidad frente al cual la función utilitarista de la formación educativa no tiene otra respuesta que la extirpación o el exorcismo administrativo-académico. No hay lugar para lo que no se controle, es decir, para lo que no se mida, cuantifique o se haga datos, por eso la preocupación cuantitativa de los egresos. Tampoco parece haber lugar para todo aquello que no sea medible en resultados y competencias.

El derecho a la educación, en el marco de lo dicho hasta aquí, no es algo que se construya o se conquiste, sino algo que se carga como deuda-culpa. El cuestionamiento que surge es si efectivamente se está pensando en el estudiante de formación en educación o si, lo que parece ser más atinado, se está previendo la eficacia de los futuros empleados del sistema de educación, ya que incluso se expresa, en el citado documento, que la necesidad de trabajar la inclusión es para que los futuros docentes trabajen la inclusión (2022, p.15). Se dice, asimismo, la necesidad de que todos los estudiantes, al final de su trayectoria, logren “alcanzar el mismo perfil de egreso” (2022, p.16), sin que importen sus singularidades (término que no aparece en ninguna parte del citado documento). En la página 30, sin embargo, se puede leer que “los estudiantes y sus aprendizajes no constituyen personas homogéneas”. Si bien cabe la posibilidad de que se estén reconociendo las diferencias entre individuos, poco importa esto si la finalidad, en toda regla y a lo largo de todo el discurso, es la consecución de un único individuo con idéntico punto de llegada en términos de las competencias de que dispondrá para cumplir sus roles.

Llegados a este punto, nos hacemos algunas preguntas en relación con la consideración de la atención a la diversidad y la centralidad en el estudiante –expresiones arduamente repetidas desde el gobierno de la educación–: ¿Qué papel juega la diversidad del estudiantado en su propia formación? ¿se busca efectivamente incluir o disciplinar y “pulir” las diferencias? ¿Es dable seguir pensando que la centralidad está en el estudiante? Y la respuesta nos aparece en lo enunciado en el propio marco, en cuanto a que la diversidad refiere a las diferentes trayectorias por las cuales los estudiantes pueden llegar a la competencia exigida.

Sexto movimiento... a modo de conclusión

En este intervalo del texto y análisis que venimos realizando, queremos destacar nuestra tesis inicial en cuanto a que estamos asistiendo a una nueva relocalización y resignificación del sujeto político que pretende formarse para educar. Esta relocalización –forzada– implica un deslizamiento en la posición asignada a los sujetos, y una reubicación en el entramado político del que forman parte como seres sociales y culturales. Un entramado que se va higienizando en el transcurso del *Marco Curricular*; es decir, que se va limpiando de todos aquellos ruidos críticos que establezcan movimientos desacordes a lo obsesivamente propuesto por la transformación educativa en ejecución. No estamos frente a una propuesta y discusión colectiva, donde estén presentes las diferentes voces que dan estructura a la formación docente (estudiantes, docentes...), sino que estamos viviendo una transformación de bias violentamente refundacional, como todas las refundaciones. El *Marco Curricular* se propone, a todas luces, como el “marco cero” de la formación, en el sentido que nada existió antes que merezca ser puesto en diálogo con las pretensiones formativas actuales. En lo mencionado, notamos una lógica de Génesis que se presenta, también, en otras acciones de gobierno que van más allá de la puntualizada en este análisis.

Se trata pues de un lugar asignado desde la formación inicial, en la que el sujeto queda por fuera de la toma de decisiones con una participación parcial en los procesos. Lo que se espera que esté presente no es su singularidad ni su ser-en-el-mundo sino sus aptitudes para, a pesar de cualquier circunstancia, alcanzar la capacidad de actuar con felicidad y de manera competente como empleado del sistema educativo al que sirva, instalando fuertemente una indiscutible lógica utilitarista y de reproducción en la formación docente.

En este contexto, asistimos a la desprofesionalización de unas carreras que, paradójicamente, tienen ambiciones de ser reconocidas como universitarias eludiendo la formación que ello requiere históricamente. El docente será un ser idéntico a todo otro, en términos de competencias, deudor del favor del acceso -a como dé lugar- a su derecho a la educación superior, sin posibilidades de desarrollo de unos intereses intelectuales propios, dado que su función es saber desarrollar competencias de manera eficaz y su campo de acción se reduce a ello, en el campo cercado de la didáctica específica de su carrera.

Se tratará de un trabajador/a –lógica del empleado “gerente”– del sistema educativo que deberá ingresar al mundo de la estandarización de los resultados con herramientas –competencias– para evaluar qué tanto le falta para estar con capacidad para competir en la internacionalización de una determinada educación superior.

En este marco, la docilidad, la despolitización aparente, la sumisión, la capacidad de autogestión y emprendedurismo, la capacidad de actuar sin conciencia espacio-temporal e histórica, serán valores –activos– para aquel que haya accedido a su derecho a la educación superior como futuro docente o educador.

Frente a lo dicho, podemos entender que la perspicacia y desafío político pedagógico están en el giro epistémico comprensivo, para problematizar lo desconsiderado y descartado por los modelos educativos que exaltan la competencia, llenos de protocolos cuantitativos, informaciones y cálculos, que nada tienen que ver con la dinámica creativa de la vida.

Frente a esto, seguimos sosteniendo que el hombre es pensamiento, no una máquina industrial ejecutora de exaltados y festejados modelos generalistas de pasteurización educativa.

Así también, la vida, en constante dinámica y tejido de formación con otros/as, es poder errar e intentar otras respuestas, experimentar y articular hipótesis a los problemas, cuestionar para caminar hacia los conocimientos críticos que posibilitarán otros entramados inferenciales.

La innovación necesaria no está atada a los dispositivos tecnológicos, a lo digital en sí, ni a las exigencias mercantilizadas y mercantilizantes de intereses supra estatales, sino a las preguntas construidas en el cotidiano en el fortalecimiento de la oralidad-escucha, en la presencia en la defensa colectiva de lo humano, en las capacidades de agencia de los sujetos que se agrupan para el cuidado y protección de la cultura, en los sujetos que, conscientes de su politicidad, se adueñan de su palabra y la instalan con responsabilidad en diálogo permanente con otras. Para finalizar, invitamos a seguir creyendo y entendiendo la formación docente como la esencia de crecer en la relación con la alteridad (*alter*).

Es sensato, como desafío, compartir un fragmento cortazariano del capítulo 9 de *Rayuela*...

¿Qué es un absoluto, Horacio? –Mirá –dijo Oliveira–, viene a ser ese momento en que algo logra su máxima profundidad, su máximo alcance, su máximo sentido, y deja por completo de ser interesante (2019, p. 44).

Referencias

- Agamben, Giorgio (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* (México), 26 (73), 249-264. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es
- Althusser, Louis (1994). *Para leer El Capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- ANEP (2022). *Marco curricular de la formación de grado de los educadores*.
<https://www.cfe.edu.uy/index.php/transformacion-curricular-cfe>.
- Aramendi, Rodrigo (2013). La construcción de los sujetos políticos desde una perspectiva discursiva. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, 74, 5-17. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34238>
- Cortázar, J. (2019). *Rayuela*. Madrid: RAE.
- Ehrenreich, Barbara (2019). *Sonríe o muere: trampa del pensamiento positivo*. Madrid: Turner.
- Fernández Liria, Carlos; García Fernández, Olga y Galindo Ferrández, Enrique (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Ediciones Akal.
- Foucault, Michel (2021). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2020). *Subjetividad y verdad. Curso del Collège de France (1980-1981)*. Madrid: Akal.
- Foucault, Michel (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder Editorial.
- Laval, Christian Dardot, Pierre (2010). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Rancière, Jacques (1995). *La méésentente*. París: Galilée.
- Verón, Eliseo (1998). *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.