

AUTONOMÍA Y CAPACIDAD DE CONCEPCIÓN

Investigación de la forma de la educación pública uruguaya

Ema Julia Massera ¹

RESUMEN

El texto expone resultados de investigación de la forma de la educación pública uruguaya.

El estudio indagó sobre la incidencia de la forma en el desempeño de dos dimensiones de la educación pública: autonomía y capacidad de concepción de transformaciones.

La investigación permitió observar cómo la forma se constituye en objeto analítico externo e independiente que constriñe a la educación pública, determinando la reducción de su autonomía y capacidad de concepción.

El estudio se realizó en el actual contexto de pasaje de la modernidad a la posmodernidad, signado por la dificultad de concepción de escenarios de futuro.

INTRODUCCIÓN

Situado en el contexto de transición de la modernidad a la posmodernidad, el texto expone resultados de investigación de la forma de la educación pública uruguaya y su incidencia en dos aspectos: la autonomía y la capacidad de concebir transformaciones; dimensiones que, en nuestro país, ofrecen condiciones y motivaciones singulares de observación.

En el último tercio del siglo XIX, la autonomía de la educación pública estableció una marca de origen del Uruguay moderno. La escuela laica, gratuita y obligatoria reunió, desde entonces, a niñas y niños de todas las clases sociales en una misma aula, contribuyendo de modo decisivo a la superación de la sociedad tradicional, al pasaje hacia la sociedad capitalista por la vía de la república democrática y al sostén de la sociedad uruguaya bajo esas formas e ideales.

El actual tránsito a la posmodernidad cuestiona y bloquea ese pasado moderno, al tiempo que presenta la peculiaridad de no ofrecer nuevos paradigmas que permitan pensar y experimentar escenarios de futuro sostenibles y creíbles.

Los pasos iniciales de la investigación se situaron en el primer quinquenio de este siglo. En ese momento se efectuaba una actividad de diseño de carreras tecnológicas que contaba con la participación de varias instituciones educativas. Dicha iniciativa no estuvo exenta de

¹ Socióloga del Trabajo
Doctora en Educación

obstáculos, en su mayoría originados por las separaciones e incongruencias derivadas de la autonomía de cada institución, lo que impedía la concepción conjunta de transformaciones significativas. Desde entonces, se formularon diversos proyectos, principalmente en el interior del país, tendientes a identificar aquello que dificultaba el trabajo conjunto.

La investigación comprendió la entrevista a autoridades gubernamentales y de la educación; entrevistas y talleres con docentes de los distintos subsistemas educativos, trabajadores y empresarios; la entrevista a madres de estudiantes de educación primaria y media, y la visita a instituciones de educación.

Para este estudio se han tomado como referencia trabajos de Karl Marx (1867), Baruch Spinoza (1675) y Philippe Zarifian (2010 y 2011). La contrastación de la metodología y los resultados de investigación de esos autores con los propios ha sido especialmente importante.

El texto comprende tres capítulos. El primero, de carácter introductorio, realiza un planteo inicial del problema de investigación. Describe la forma bajo la cual se presenta organizada la educación pública uruguaya y observa cómo esa forma se constituye en objeto externo e independiente que afecta la autonomía y capacidad de concepción del sistema educativo en cuestión.

El segundo capítulo expone el mecanismo analítico que la investigación descubre como responsable de la existencia del problema identificado y, a continuación, ubica mecanismo y problema en el contexto de la sociedad capitalista moderna y su actual pasaje a la posmodernidad.

El tercer capítulo está dedicado a registrar condiciones singulares de emergencia del problema en Uruguay, de modo de poder situarlo con mayor precisión.

Hasta donde se tiene conocimiento, la investigación realizada no cuenta con antecedentes, más allá de los trabajos previos de la autora.

Esto determinó que, en el curso de la investigación y de su exposición, en sucesivas idas y venidas, la autora debiera explicitar para sí misma el marco de origen de su vocabulario, introduciendo el desafío de que esto pudiera ser debidamente revelado en el texto de exposición de los resultados.

En el contexto de investigación y exposición son incorporados procedimientos y conceptos significativos del pensamiento de los autores antes citados, así como palabras de uso común. En cualquier caso, asignándoles sucesivos y nuevos sentidos.

La investigación utiliza, por ejemplo, los términos *atributo*, *exterioridad*, *constreñimiento*, *pasiones tristes*, inspirándose en el marco de referencia que les concede Spinoza en su *Ética* (1675). La estratégica palabra *forma* es una palabra de uso común a la que

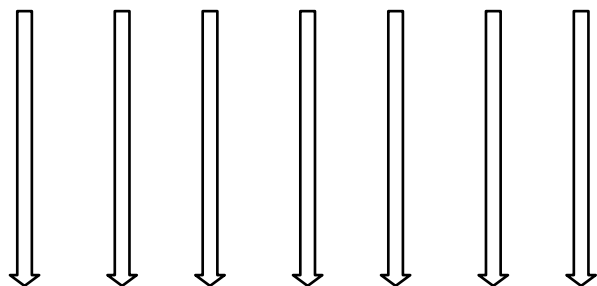
Marx atribuye sentidos específicos y originales, emergentes de su pionera investigación de la sociedad capitalista. Recientes estudios del sociólogo y economista del trabajo Philippe Zarifian permitieron establecer un vínculo con conceptualizaciones de Spinoza y de Marx, por él actualizadas y desarrolladas.

El texto debió apoyarse igualmente en expresiones intuitivas e imaginativas, derivadas de la búsqueda de superación de dificultades inherentes al tema investigado, expresiones que no pueden fundarse en citas textuales de los autores que son fuente de inspiración.

No obstante ello, el lector podrá identificar esos movimientos y recurrir a la bibliografía para consultar los textos en que la investigación se apoya.

1. LA FORMA

La educación pública uruguaya se presenta bajo la siguiente forma:



Las flechas expresan simbólicamente las múltiples instituciones que componen la educación pública: Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Universidad de la República (UDELAR), Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), Plan Ceibal, entre otras.

Las instituciones son centralizadas, especializadas y técnicamente autónomas, y dependen, cada una, en diverso modo y grado, de los poderes Ejecutivo y Legislativo.

El MEC solo tiene atribuciones de coordinación. Por esto, la figura refleja la ausencia de un único órgano conductor y múltiples flechas que llegan al territorio nacional, centralizadas, separadas y en paralelo.

1.1. Un sujeto externo y su método

Como parte de la configuración del Estado uruguayo, desde comienzos del siglo XX, el poder político crea entes autónomos y otras figuras jurídicas similares, organismos

centralizados con autonomía técnica especializada, encargados del desempeño de diversas funciones de producción de bienes y servicios públicos considerados estratégicos.

Los poderes Ejecutivo y Legislativo y, por esa vía, los partidos políticos en el poder ejercen un control externo de esas instituciones mediante el nombramiento de miembros de los consejos directivos y la atribución de recursos financieros.

En la educación, del mismo modo que para los otros servicios, el poder político sigue el siguiente método:

a. Crea instituciones centralizadas especializadas autónomas, procediendo tanto a dividir unidades como a reunir unidades antes separadas.

b. Interviene en cada institución mediante asignación de recursos y designación de miembros para integrar su consejo directivo.

c. Omite la creación de una única conducción.

Una observación sumaria permite identificar el carácter positivista del procedimiento y la forma resultante. Aunque incompleto, el sistema educativo uruguayo carece de una única conducción, potestad que en otros países es normalmente detenida por el Ministerio de Educación. En el caso uruguayo, cada institución formalmente autónoma se vincula directamente con el poder político.

Ese sorprendente detalle, sin embargo, no afecta la similitud de funcionamiento del sistema uruguayo en relación al de los demás países. Por el contrario, como veremos, contribuye a obtener mayor claridad en la investigación, otorgando al estudio un interés general que se extiende más allá del caso uruguayo.

1.2. Partes parciales autónomas

La acción del poder político determina el diseño de la forma antes graficada.

La imagen representa cada institución como una parte separada y exterior a las demás, que llega de manera independiente y en paralelo al territorio. Y la educación pública queda compuesta por el conjunto o suma de ese tipo de partes.

La especialización y la autonomía, en tanto atributos vinculantes exclusivos de cada institución aparecen ante la investigación como los elementos claves de la existencia de la educación pública bajo esa forma.

Una vez así creada por el poder político, cada institución asume para sí esos atributos en exclusividad, constituyéndose a sí misma como parte parcial autónoma, sujeto en actividad, separado e independiente, que reproduce el procedimiento de autonomía especializada que le diera origen, produciendo separaciones de la misma naturaleza en dos direcciones: hacia dentro

de sí misma y en sus relaciones externas (por ejemplo, con las otras instituciones del sistema educativo y de la sociedad), involucrando en el procedimiento la participación activa de sus miembros - autoridades, docentes, administrativos y estudiantes -, en su carácter de especialistas con autonomía.

Es posible observar la repercusión de esta forma organizacional de la educación pública en términos de funciones, formaciones profesionales, disciplinas y gestión.

Las funciones. Las universidades, UDELAR y UTEC, son el lugar formal de realización de investigación, enseñanza y extensión; tres funciones regidas y realizadas, en separado, al interior de cada una.

Los niveles de educación inicial, primaria, media y terciaria de la ANEP no tienen esas atribuciones funcionales; su actividad se encuentra formalmente reducida a la enseñanza. Algo similar ocurre a las demás instituciones —ANII, INEED, Plan Ceibal, entre otras— que poseen con exclusividad y autonomía alguna función que les es propia.

Uruguay carece entonces de políticas de enseñanza, investigación y extensión que comprendan a todas las instituciones, afectándolas con déficits derivados de la función especializada y autónoma. Esto repercute sobre el desempeño de cada una de las tres funciones y en el desarrollo armónico y convergente de estas en torno a la identificación y solución de problemas considerados estratégicos para el país. La enseñanza no universitaria, desprovista de un vínculo estrecho con la investigación, se ve especialmente perjudicada.

Asimismo, temas estratégicos como la educación, el trabajo, la cuestión ecológica, el enfoque de género y derechos humanos, entre otros, presentan escaso desarrollo. Esos tópicos quedan fragmentados en distintas instituciones que no tienen condiciones de tratarlos de manera integral como objeto prioritario de su labor y no reciben una atención transversal del conjunto del sistema educativo.

Las formaciones profesionales. La formación superior, de docentes y técnica, es brindada, en separado, por distintas instituciones especializadas autónomas.

Las carreras de grado y posgrado son realizadas en las universidades, mientras que la ANEP tiene a su cargo la formación terciaria de técnicos y docentes, explícitamente designada como *no universitaria*.

La educación media de la ANEP sigue dos trayectorias dependientes de sus respectivos consejos: la educación media secundaria, históricamente orientada al ingreso a la Universidad, a cargo del Consejo de Educación Secundaria (CES), y la educación media técnica, orientada al trabajo, brindada por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

Del mismo modo, los cursos terciarios no universitarios de la ANEP ofrecen dos trayectos profesionales a cargo de instituciones diferentes: la formación de docentes de educación inicial, primaria y media, dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE) y la formación de técnicos a cargo del CETP. De ese modo, estudiantes de idénticos tramos de edad reciben diferente formación y no siempre tienen habilitados, de hecho o de derecho, tanto los pasajes horizontales como la continuidad en cursos superiores dependientes de las universidades públicas.

Esto es especialmente notorio en la formación terciaria de docentes y técnicos de la ANEP. Esta oferta educativa, explícitamente definida como *no universitaria*, carece o tiene limitada la posibilidad de reválida de créditos en cursos universitarios públicos de grado y posgrado. Sus egresados ven secuestrado el derecho al ingreso a posgrados universitarios públicos en el país, estudios que solo podrán ser realizados en el exterior o en las universidades privadas locales, donde sí son reconocidos sus títulos. Situación que solo en los últimos años tiende a ser revertida lentamente.

La educación no formal, dirigida a sectores especiales de la población juvenil y adulta, depende de una repartición del MEC y presenta la misma problemática.

Las disciplinas. Las disciplinas científicas, artísticas y técnicas, aunque se presenten como idénticas en las diversas instituciones educativas, actúan como fragmentos en cada una de ellas, reduciendo su perfil a las funciones que cumplen en la especialización institucional correspondiente. Así, por simple desconocimiento de las posibilidades existentes más allá de la institución a la que pertenecen, pierden el alcance de su poder cognitivo al conjunto del sistema y ven limitado su propio enriquecimiento con problemáticas y soluciones creativas.

La gestión. Cada institución educativa, por separado, traza sus propios objetivos y sus modos de gestión en función de su especialización parcial autónoma. Esto origina una gran heterogeneidad de enfoques educativos y diferentes estatutos docentes, administrativos y estudiantiles, que pueden inclusive resultar contradictorios entre sí y dificultar acciones de cooperación, en caso de que estas existan.

Por lo tanto, no existe una política unitaria de investigación y formación de recursos humanos. Las funciones, las formaciones profesionales, las disciplinas, al igual que los modos de gestión, pierden los beneficios de la unidad que alberga su especificidad. Las instituciones pierden así la posibilidad de desplegar en plenitud y con generosidad la riqueza potencial que supone la especialización de cada una.

A continuación, desde el ángulo de las relaciones entre las instituciones educativas y con la sociedad, veremos reiterada y amplificada esta situación.

Las relaciones entre instituciones educativas y sociedad. Cada institución educativa, cada una de sus partes componentes, con sus objetivos, sus funciones, profesiones, disciplinas y modos de gestión, se dirige con su oferta al territorio, en separado y en paralelo.

Lo notable es que la educación se encuentra con una sociedad estructurada de modo similar, bajo el dominio de formas igualmente independientes y centralizadas, con su propia autonomía de conducción, gestión, oferta y demanda.

Entre esas formas autónomas, se destacan el poder político, el Estado y la sociedad civil. El primero está integrado por los poderes Ejecutivo, Legislativo, Judicial y demás reparticiones, así como por los partidos políticos; el Estado está constituido por sus ministerios y entes autónomos, y la sociedad civil se encuentra especialmente desarrollada y estructurada en instituciones como la central única de trabajadores PIT-CNT, las cámaras empresariales, las organizaciones sociales y culturales de la población.

Como es visible, el mismo tipo de forma graficada al comienzo de este capítulo puede expresar también la organización de conjunto de la sociedad uruguaya. Las flechas representarían el poder político, el Estado, la sociedad civil, etcétera, con sus respectivas divisiones internas; entre estas, la educación pública.

Una vez que la autonomía y la especialización son atributos exclusivos de cada institución, cada una, en separado, se constituye en sujeto de iniciativa. Las relaciones se establecen, entonces, desde cada una de las instituciones centralizadas de la educación pública, de la sociedad, del Estado y del sistema político, y son relaciones entre autonomías especializadas, separadas y exteriores entre sí, y en relación con el territorio, que queda afuera.

Esto determina, en primer lugar, que los sujetos sean las partes, con su autonomía y su capacidad de concepción parcial, y que las relaciones cognitivas puedan ser apenas de oferta y demanda en y desde partes con capacidades parciales. Esto es, relaciones que solo pueden ser adaptativas, reproductoras o a lo sumo reguladoras de lo que es, profundamente marcadas por la endogamia y su correspondiente mirada analítica, parcial y especializada.

En segundo lugar, y por lo mismo, quedan naturalmente fuera las relaciones con los sujetos que no son reconocidos como tales. Esto es, queda excluida la inmensa mayoría de la población y sus saberes, por carecer de las correspondientes credenciales de miembro de las partes de la forma país. Cabe agregar que la centralización de cada parte en Montevideo limita o deja fuera la participación al interior del país; algo no menor, por cierto.

Finalmente, una vez que la autonomía y la especialización pertenecen en exclusividad a cada forma parcial, por la propia acción de los sujetos partes, quedan cerradas e inhabilitadas las siguientes posibilidades:

a. La existencia de espacios formalmente autónomos autorizados a tener iniciativa de invitación al encuentro de todos los individuos interesados en establecer el compromiso riguroso de trabajar juntos.

b. La creación, en y desde esos espacios, de totalidades cognitivas pertinentes a la concepción y experimentación de transformaciones que vayan más allá de lo planteado desde las partes especializadas.

De ese modo, tanto por lo que permite hacer como por lo que inhabilita, la forma deja por el camino el mayor patrimonio de Uruguay: el despliegue de la formación cultural y política de su gente. Un fruto singular y original de este país.

1.3. La forma se independiza y manda

En las secciones anteriores se efectuó una descripción que, aunque visible, no deja de sorprender.

Ocurre como si a partir del funcionamiento natural de las instituciones de educación pública y de la participación activa de sus autoridades e integrantes, cada institución se tornara parte parcial autónoma. Cada institución se hace a sí misma sujeto exclusivo y excluyente de acción, actúa desde su parcialidad, una vez que la autonomía y la especialización son sus atributos privativos.

La forma adquiere entonces un movimiento propio, derivado de cada parte, que le permite crearse y reproducirse a sí misma, hacia dentro y fuera, dictando normas a las que todos deben someterse.

En la educación pública, sus autoridades e integrantes humanos son también activos participantes, pero como externos subordinados. Siguen existiendo y permanecen como tales - una vez que no pueden tornarse partes, cosas o formas -, como gestores inteligentes al lado de la forma y sometidos a ella.

La forma se independiza así de su formal creador, el poder político, así como de las autoridades institucionales y de sus propios integrantes. Y queda enmascarada detrás de todos esos actores, que aparecen entonces como responsables, y lo son, en tanto inteligentes productores y ejecutores de la propia forma.

Lo que ahora podemos denominar *forma educación pública*, se separa y parece efectivamente existir. Se constituye a sí misma como una poderosa determinación externa, como un otro ser, ajeno, diferenciable de la educación pública, que la domina y constriñe desde su exterioridad, habilitando la autonomía y la concepción desde cada parte parcial e inhabilitando el libre encuentro de los actores en espacios con autonomía formalmente

reconocida que les permita reunirse para concebir desde sí. Y, como si fuera poco, a través de sus partes se relaciona externamente con las partes de las otras formas igualmente analíticas en que está organizada la sociedad uruguaya.

2. UNA PODEROSA EXTERIORIDAD ANALÍTICA

En el capítulo anterior, hemos registrado la existencia de una exterioridad independiente, la *forma educación pública*, que se separa y domina la educación pública, afectando su autonomía y capacidad de concepción de transformaciones. Igualmente, la sociedad se nos presenta estructurada por otras *formas* que parecen existir y comportarse de modo similar.

En este capítulo, procederemos a describir el mecanismo que hemos encontrado responsable de esa situación, abordando su significación y alcance en el contexto de la sociedad capitalista moderna y su actual tránsito a la posmodernidad.

2.1. El mecanismo

La investigación muestra que la creación de cada institución especializada autónoma por parte del poder político instala un mecanismo de separación analítica que origina y rige la forma educación pública y sus efectos.

Se trata de un dispositivo que produce, en simultaneidad

- a. separación,
- b. apropiación de atributos,
- c. reducción.

Por nacer con los atributos de autonomía y especialización, cada institución reduce activamente su autonomía a autonomía analítica derivada de su especialización parcial, y se torna propietaria, exclusiva y excluyente de esos atributos en relación a las demás.

Así, de manera congruente con la acción que le diera origen, cada institución se constituye como entidad parcial autosuficiente, promotora de separaciones especializadas autónomas; un sujeto que no depende de otros en la toma de decisiones, que no requiere, y por el contrario, tiende a rechazar el diálogo cooperativo con el mundo que queda afuera. Y, en su calidad de autonomía analítica, independiente, separada y externa, constriñe a las demás de su misma índole, así como a las autoridades y miembros de la educación, incorporando a todos los actores como especialistas inteligentes que, guiándose por ese específico método analítico instalado, gestionan y dan nacimiento a nuevos dispositivos del mismo carácter y naturaleza.

Se trata de una acción humana que, por producir la separación en partes parciales autónomas da origen a una sustancia diferente a la de los humanos y del mundo natural, totalidades concretas, con autonomía y capacidades que no son exclusivamente parciales, en ese sentido, exclusivamente analíticas.

Esto concede independencia a las partes parciales y a la forma por ellas constituida así como un enorme poder de constreñimiento externo sobre los humanos, constreñimiento que repone las dimensiones que alberga. Reduciendo la autonomía y la capacidad de concepción a un funcionamiento exclusivamente analítico, productor y reproductor de la forma.

En las siguientes secciones, se estudiará el origen y el alcance de esta situación en el contexto de la sociedad capitalista moderna y en el actual pasaje a la etapa posmoderna.

2.2. Una sociedad de formas

La relectura del texto "La mercancía" de Karl Marx, fue decisiva para el avance de la investigación.

En ese texto, primer capítulo de *El capital* (1867), Marx registra la aparición de la mercancía, una cosa con movimiento propio que, separándose de su valor de uso y del proceso de trabajo que le da origen, se atribuye un exclusivo valor de cambio. Descubriendo e iniciando así, de manera pionera y solitaria, el tratamiento de las *formas* en tanto fenómeno único, original y específico de la sociedad capitalista.²

La separación analítica, en el origen. El citado texto de Marx, contribuye a develar que la misteriosa autonomía de las mercancías, que bailan, se comparan y ponen precio entre sí, determinando su valor de cambio independientemente de su valor de uso, tiene un concreto y violento origen histórico.

Sin desmerecer en absoluto el poder de las mercancías, todo lo contrario, ellas deben su existencia a la presencia de productores privados. Algo obvio, sin embargo, menospreciado por la ciencia económica.

Siguiendo a Marx, es posible observar que los productores privados y el extraordinario poder de las mercancías tienen origen en una violenta separación —la de los indios, los negros,

² Como en su momento dice Engels (1859): "La Economía Política no trata de cosas, sino de *relaciones* entre personas y, en última instancia, entre clases; si bien estas relaciones van siempre *unidas a cosas y aparecen como cosas*. Aunque ya algún que otro economista hubiese vislumbrado, en casos aislados, esta conexión, fue Marx quien la descubrió en cuanto a su alcance para toda la Economía Política, simplificando y aclarando con ello hasta tal punto los problemas más difíciles, que hoy hasta los propios economistas burgueses pueden comprenderlos". [la cursiva es del autor]. Ver "Carlos Marx. Contribución a la crítica de la Economía Política". En: *C.Marx F.Engels. Obras Escogidas*. Tomo I. Moscú, Editorial Progreso, 1975, p.529.

los siervos feudales con relación a sus medios de vida—, acompañada de la correspondiente apropiación privada, la expropiación de la tierra y la reducción de los seres humanos a seres libres pero desposeídos, subordinados al capital. Específica y original separación y subordinación masiva de los humanos, que ocurre desde el siglo XVI en los albores de la moderna sociedad capitalista y que, sin distinguir razas ni etnias, continúa hasta nuestros días con una profundización y globalización vertiginosa en el presente posmoderno. Ni más ni menos que el mismísimo mecanismo analítico que se visualiza en la investigación efectuada.

La forma mercado y sus formas hijas. Igualmente, en el citado texto de Marx, es posible encontrar la insinuación de una genealogía y filiación de las formas. Como si nuevas formas nacieran, se separaran y autonomizaran bajo el constreñimiento de la forma mercado, así nacida de la separación de los humanos de sus medios de vida y de la apropiación-expropiación privada de estos.

Esto aparece en el texto de Marx, por ejemplo, en el registro de lo acontecido con el trabajo. Como él dice, cuando quiere ver, el trabajo se ve reducido a *tiempo de trabajo*, algo abstracto y naturaleza diferente del concreto trabajo humano. Un fenómeno similar al ocurrido con la mercancía, que produce su reducción a una abstracta *forma valor* independiente y separada de su valor de uso.

De ese modo, Marx se adelanta en medio siglo y casi anuncia la aparición de lo que puede ser conceptualizado como *forma trabajo taylorista*. Una forma originada en la acción de concepción del ingeniero Frederick Taylor quien, intuitivamente y a través de la paciente experimentación analítica, sin saber a ciencia cierta lo que está haciendo, interioriza eficientemente el constreñimiento analítico de la forma mercado, procediendo a prescribir el trabajo separado en operaciones parciales como la mejor manera que tiene la empresa para competir en el mercado.

Se hace prácticamente visible el mecanismo analítico observado por la investigación, ahora vinculado al modo en que es procesado el constreñimiento de la determinante y analítica forma mercado sobre la sociedad, situación de constreñimiento que, con activa participación de formas y humanos desata y promueve una especie de genealogía o partenogénesis de formas, que se optó por denominar *formas hijas*.

Este breve relato permite reponer el apareamiento, en la investigación, de la forma educación pública junto a otras formas - poder político, Estado, sociedad civil, etcétera - que se ubican unas al lado de las otras, llegando en paralelo y actuando en separado sobre el territorio. Organización formal con que se presenta la sociedad en la investigación realizada y que puede identificarse con un modelo gráfico similar al de la forma educación pública.

Pero ¿cómo ocurre esto?, ¿qué papel cumplen las formas?, ¿qué papel cumplen los humanos?

El papel de las formas hijas. La investigación permite sugerir que las denominadas formas hijas cumplen el papel de árbitro mediador del constreñimiento de la determinante forma mercado sobre los humanos y la naturaleza, y que el quid de esa eficiente función negociadora de las formas está en la específica autonomía analítica que, como se ha visto, poseen las partes parciales que las constituyen.

Sin la pretensión de establecer una demostración, sería posible decir que las formas cumplen su papel arbitral por contener el mismo mecanismo que rige a la determinación económica y, más precisamente, por constituirse en modos de determinación autónomos, activos mediadores de la determinación económica.

En ese sentido, las denominadas formas hijas, cumplen su papel con un doble y simultáneo sesgo: protector y reproductor.

Por un lado, las formas se interponen, protegiendo a los humanos del constreñimiento directo e inmediato de exterioridades exclusivamente analíticas - la determinante forma mercado, pero también las propias formas hijas - que, en tanto tales, son portadoras de una esencia o naturaleza diferente de la humana y pueden ejercer sobre esta última una acción reductora desquiciante.³

Por otro lado, y en el mismo acto, las formas hijas autorizan y promueven el desempeño analítico de la autonomía y la capacidad de concepción de los humanos, seres libres y pensantes, que crean y gestionan las formas, sus regulaciones y controles. Claro está, todo ello bajo poderoso constreñimiento analítico externo.

Así, en su extraordinaria y precisa eficiencia, las formas parecen proteger a los humanos al mismo tiempo que los incorporan, habilitándolos a concebir las propias formas y todo el edificio de mediaciones regulatorias y negociadoras que permiten controlar los excesos de la forma mercado, superar las crisis y promover el desarrollo de la sociedad capitalista moderna permitiendo su sobrevivencia durante siglos.

En contraparte, esa misma y específica autonomía exclusivamente analítica inhabilita; se impone como obstáculo externo insuperable. No permite a los humanos crear espacios de pensamiento y experimentación durables de otro tipo de organización social.

³ En estos párrafos, entre otros, se hace visible la asociación investigativa que realiza la autora entre las conceptuaciones de Marx en *El capital* (1867) y las de Spinoza en su *Ética* (1675).

2.3. La descalificación posmoderna

El pasaje a la posmodernidad trastoca ese elaborado edificio.

El capitalismo especulativo. A partir de la década de 1970, se asiste a un cambio en la determinación económica. Con sorprendente rapidez, el capital especulativo adquiere independencia y se impone como dominante.

La paradoja es que el crecimiento del capital y su inédita concentración en pocas manos se realiza sobre la base del asalto a los recursos naturales y humanos.

El capital productivo y las formas democráticas se ven subordinadas a la nueva orientación especulativa, que inexorablemente perfora y penetra todos los ámbitos desde la producción al consumo, desde el poder político a cada ciudadano, haciendo caducar de hecho el protector andamiaje analítico moderno y produciendo una alteración del funcionamiento de conjunto.

El capital se descalifica. Deja de ser factor de desarrollo. Se torna una fuerza ciega e impredecible que destruye sus propias fuentes. Un nuevo colonialismo, una nueva forma de explotación provista de eficientes tecnologías, un nuevo Estado securitario, se apersonan con violencia. Provocando el desenfrenado pillaje del mundo natural, afectando la salud humana, especialmente su psiquismo. Limitando la continuidad de la vida en el planeta.⁴

Las formas maniatadas. El cambio en el modo de determinación, a cargo de las formas, es, si se quiere, aún más impactante.

El capital especulativo no requiere ser mediado para sostenerse y reproducirse. Por el contrario, una mediación regulatoria, aun la vieja regulación analítica moderna, puede resultar inconveniente para su exponencial crecimiento y acumulación. Para poner orden, alcanza con la nueva forma de Estado securitario, el estado de guerra, que sustituye de hecho a la república democrática moderna.

La autonomía y la concepción analíticas, que sostenían y habilitaban las formas, dejan de ser operativas y necesarias para el capital. Ahora, las regulaciones se ven restringidas a espacios acotados, en función de la imperiosa necesidad de sobrevivencia inmediata de la sociedad.

Bajo la presión directa de la nueva racionalidad, se modifica el carácter y el papel de las formas y de las políticas, que pasan a ser apenas vehículo de decisiones de los que detentan el poder económico.

⁴ Ver François Chesnais (2009), Achille Mbembe (2016) y Philippe Zarifian (2010).

Bajo la presión de sobrevivencia y tratando de evitar el colapso inmediato, los actores - empresariales, gubernamentales, sindicales - acaban otorgando continuidad a la nueva racionalidad económica; unos, buscando integrarse, raramente con éxito, los demás, intentando refugiarse en las formas analíticas en que aún sigue formalmente organizado el Estado y la sociedad civil. Desde las estructuras centralizadas y formalmente autónomas, consiguen negociar regulaciones parciales, el único tipo de condiciones que las formas siguen autorizando. Con ello, los humanos se protegen como pueden, al mismo tiempo que trasladan el constreñimiento especulativo, directa y automáticamente, al mundo natural.

Atendiendo a la sobrevivencia inmediata, las políticas traducen de manera técnica y pragmática los requerimientos de la inversión especulativa. Las formas modernas, impotentes, se ven de hecho desactivadas y maniatadas; comenzando por la propia república democrática que, despojada de hecho de su índole autonómica, se torna vehículo del nuevo tipo de poder, contribuyendo así a reducir el mundo humano y natural a la resistencia y el desquicio.

La prescripción de la autonomía. Ya no se trata más de la analítica mediación reguladora, inteligente, activa, pública y protectora, administrada por las formas que conceden autonomía a los especialistas, y a las gerencias y autoridades; sino de una desregulación sujeta a resultados prescritos e insertada en las nuevas tecnologías, que expone a la naturaleza y a los humanos, en cuerpo y alma, a la presión del capital especulativo.

Como lo muestra Zarifian (2010 y 2011), se establece un constreñimiento externo cualitativamente nuevo y, si se quiere, más poderoso, no mediado por la elaborada racionalidad analítica moderna, agregamos nosotras.

Avanzando por doquier en nuevos espacios, notoriamente en el trabajo docente, se modifica el padrón moderno de explotación de la fuerza de trabajo. La prescripción analítica de los contenidos del trabajo es sustituida por la prescripción de los resultados a alcanzar por el trabajador. El carácter especulativo dominante de la inversión y del mercado se traduce en la exigencia de cumplir de manera competitiva metas variables y complejas en tiempo real, forzando e interpelando la inteligencia autónoma y propia de los trabajadores para resolver los problemas que se presentan y alcanzar el desempeño exigido.

La autonomía del trabajador se torna una obsesión de las gerencias y las autoridades; pero, a diferencia de la explícita y pública prescripción moderna, se trata de una exterior, oculta y apremiante exigencia, ya que el contenido de la autonomía se encuentra supuesto en las metas a alcanzar, en los tiempos propuestos para ello, e insertado en los opacos procesos informatizados, previamente definidos por gerencias y autoridades.

El trabajo, otrora realizado obedeciendo a precisos y públicos contenidos prescriptos, se transforma en un lugar vacío en el que le corresponde al trabajador poner en acción sus competencias y encontrar procedimientos para alcanzar las metas previamente elaboradas por las autoridades, naturalmente, sin su participación ni acabada comprensión.

Esto habilita a hablar de *prescripción de la autonomía*. Una prescripción externa y ajena, que se introduce en la intimidad de los individuos y los compromete en algo, sin anunciarse ni pedir permiso. Un constreñimiento externo directo, subjetivo, interior, oscuro y ciego en su racionalidad especulativa.

Un acto antiético que produce resistencia ciega, dolor, sufrimiento y enfermedad, pasiones tristes, tal como plantea Spinoza, y se corrobora tanto en las investigaciones de Zarifian como en el estudio de caso realizado.

Crisis civilizatoria sin salida conocida. Un nuevo tipo de constreñimiento pasa a ser ejercido sobre los humanos y el mundo natural.

La determinación económica, ahora especulativa, es intrínsecamente descontrolada y ciega, imprevisible. Ocurre la caducidad de las formas democráticas, los modernos modos mediadores de la determinación que antaño permitían proteger y reproducir la vida. Las formas, que siguen existiendo, continúan a reducir la autonomía y la capacidad de concepción a una función analítica, proporcionando apenas alivio parcial de los agravios. Pero se tornan meros vehículos de políticas técnicas y pragmáticas, que traducen las exigencias de la nueva racionalidad en metas y tecnologías. La determinación económica ingresa y se instala en la subjetividad, en bruto, como prescripción de la autonomía.

El capitalismo posmoderno se introduce así como un movimiento sin luz propia que impone la negación y el bloqueo de la aptitud humana de concepción de sus propias condiciones de existencia.

3. DE LOS CONTENIDOS TRANSFORMADORES AL VACÍO POSMODERNO

No sabemos cómo enseñar a los chicos de ahora.

¿Dónde quedan los conocimientos que tenemos para ofrecer?

No podemos intervenir en el mundo productivo.

Me siento vacío. Muy vacío.

Que las maestras no falten.

Mis hijos no tienen ni van a tener derechos.

Nos ofrecemos a ayudar en el arreglo de la quinta y el jardín de la escuela.

DOCENTES Y MADRES ENTREVISTADAS PARA LA INVESTIGACIÓN

Este tercer capítulo registra el contexto de emergencia del problema en Uruguay.

El objetivo es dotar de mayor precisión a la investigación y reposicionar sus resultados.

3.1. La conquista de la autonomía

En Uruguay, último tercio del siglo XIX, el movimiento de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular logró establecer la educación común laica, gratuita y obligatoria.

Progresivamente, en las ciudades y en el territorio rural, niñas y niños de todas las clases sociales compartieron, en una misma aula, el rico patrimonio cultural de la humanidad bajo su versión moderna, que en Uruguay valoró especialmente la ética jacobina y la visión humanista. La educación pública, en todos sus niveles, luego adquirió el mismo estatuto.

Los protagonistas de entonces, jóvenes intelectuales y maestras, fueron capaces de elaborar, conquistar y sostener la habilitación formal de ese contrato de autonomía que los puso a resguardo del constreñimiento inmediato de la sociedad tradicional y del poder político y dio lugar a la incorporación y participación de amplios sectores de la sociedad uruguaya en la concepción de transformaciones.

La educación pública contribuyó así, de manera decisiva, a la superación de la sociedad tradicional y al pasaje a la sociedad capitalista moderna por la vía de la república democrática.

La educación pública participó activamente del movimiento democrático de la sociedad y el Estado reuniendo a los más diversos sectores: los intelectuales, la clase obrera, los estudiantes, la clase media y alta, el ciudadano de a pie y las autoridades nacionales, en un fenómeno probablemente único en el mundo.

3.2. La reducción

Autonomía formal, sí... pero de una sociedad rentista dependiente. La autonomía de la forma educación pública y de las formas democráticas efectivamente resguardó y habilitó la concepción de una nueva sociedad. Pero, al mismo tiempo, el carácter parcelar exclusivamente analítico de esa autonomía ubicó a las formas en funciones de concepción apenas mediadoras del constreñimiento del específico régimen capitalista agroexportador dependiente del mercado mundial, entonces emergente en Uruguay. Limitando el despliegue de la educación pública y la sociedad y clausurando la posibilidad de construir el espacio material de autonomía de concepción de transformaciones que contribuyeran a superar los problemas generados por el nuevo régimen.

El potencial atrapado. Tras la apropiación privada de la fértil pradera ganadera y el despojo de los habitantes de la campaña, la joven república empeñó su autonomía en la tarea de

mediar en la apropiación de la renta ganadera, producida vía variación de los precios de exportación, forma fundante del capital en el país.

La regulación de la distribución de la renta entre latifundistas, exportadores, importadores, industriales, amplios sectores de la población y el propio Estado, donde se destaca el desarrollo de políticas sociales, origina una cultura de negociación y búsqueda de rentas particularista, clientelar y corporativa, de oferta y demanda no sujeta a eficiencia, competitividad y prolijas formas de gestión.

Ante ese contexto inherente a las bases económicas de la sociedad uruguaya, las luchas sociales y políticas en torno a los derechos democráticos, la alianza que empieza a configurarse entre la clase obrera, los estudiantes y amplios sectores de la sociedad, a partir de las décadas de 1930 y 1940, se ven sistemáticamente reducidas y reconducidas a la distribución de rentas y conocimiento.

Orientada por costos y precios rentísticos, la producción agropecuaria e industrial uruguaya no demanda desarrollos científicos y tecnológicos ni formación profesional para las gerencias, mandos medios y trabajadores. Hasta el presente, salvo excepciones, la cultura empresarial no se apoya, y es reacia, a una relación con la investigación y la formación académica. Estas se ubican en separado, lado a lado, al margen, en una especie de autodesarrollo igualmente limitado.

Las políticas promovidas desde el poder político, el Estado y las organizaciones de la sociedad civil no se enriquecen con la investigación y la experimentación. Las formas llegan al territorio en paralelo y dejan a la población sin posibilidades de iniciativa y participación.

Se asiste a la emergencia del sistema de educación pública sin conducción, a la acción reiterada de separar y reformar partes parciales centralizadas, al progreso aislado de algunas disciplinas, el escaso desarrollo de los posgrados y de la formación superior en investigación. La educación pública se detiene en su expansión; vive la escisión Montevideo/Interior; no consigue abarcar a todos los adolescentes y jóvenes.

El carácter analítico parcelador al que se sometió la educación pública y la sociedad deja al país atado al modelo dependiente de la exportación de recursos naturales. La autonomía de las partes permite proteger y cautelar agravios, pero promueve la reproducción de lo existente. Deja al país con limitados antecedentes productivos, académicos y políticos, e impide la existencia de espacios de convergencia formalmente habilitados donde sea posible iniciar nuevos caminos.

Ocurre un analítico secuestro reductor del espacio de autonomía. No es posible pararse en ningún lugar para producir la convergencia, comprometida y rigurosa, de iniciativas que den origen a la concepción de transformaciones superadoras.

Hace ya mucho tiempo que la educación pública uruguaya dejó de ser sujeto clave de transformaciones. Y la feroz dictadura vivida durante más de una década en los años 1970 y 1980 agravó dramáticamente esa situación.

3.3. Un violento vacío

Cambio de época. El pasaje a la posmodernidad genera en Uruguay un trastocamiento de conjunto. Altera la determinación económica y sus relaciones con las formas democráticas y el diseño de políticas, colocando la autonomía y la capacidad de concebir transformaciones en una situación de inhabilitación y bloqueo cualitativamente nuevo. A continuación, se observa cómo esta nueva situación histórica se expresa en las recientes políticas de educación.

Las políticas de educación. En las últimas décadas, en Uruguay, como a nivel regional y mundial, son propuestos cambios significativos en la educación. Se trata de proyectos diseñados por técnicos, desde espacios de decisión gubernamental y/o por la vía privada. Refieren primordialmente al segmento de formación de adolescentes y jóvenes, donde se ponen de manifiesto dificultades pedagógicas y de gestión, se observan los más altos índices de repetición, mayor presencia de alumnos extraedad y desvinculación estudiantil, dificultades de acceso al empleo e inadecuación a los requerimientos de los nuevos puestos de trabajo.

El objetivo de las propuestas vigentes es brindar formación a todos los adolescentes y jóvenes como camino para su inclusión social, en una sociedad que cambia en forma permanente y vertiginosa, especialmente impulsada por la innovación tecnológica. Se propone desarrollar la capacidad de aprender a aprender de manera durable, es decir, que adolescentes y jóvenes adquieran las competencias necesarias para poder construir sus propios conocimientos en contacto con los problemas que se plantean en la vida y el trabajo a lo largo de toda la vida.

Especialmente en el caso uruguayo, se explicita una contraposición con la trayectoria moderna de la enseñanza secundaria, que aparece como razón visible del desánimo y el fracaso escolar. Se sugiere superar el contenidismo, la educación como instrucción enciclopédica y memorística, seccionada en decenas de disciplinas sin conexión, exclusivamente propedéutica de los estudios universitarios.

En contraposición, la estrategia educativa escogida es el aprendizaje a partir de la formulación de problemas y soluciones, lo que supone:

- a. enfatizar el proceso sobre el producto,
- b. proponer temas a explorar y no metas a alcanzar,
- c. hacerse preguntas en lugar de dar respuestas.

Con ello se busca abrir nuevas posibilidades a los estudiantes, desarrollando competencias directamente transferibles a las nuevas situaciones de trabajo y de vida, en las que deben ser conjugados conocimientos y habilidades intelectuales, actitudes y valores, habilidades y destrezas transversales.

En ese sentido, toman especial relevancia las habilidades relacionadas con el manejo de las tecnologías digitales, por ser estas las más valoradas en la vida social y laboral, y ser consideradas vehículos estratégicos de aprendizaje y construcción de conocimientos.

Un nuevo tipo de gestión educativa acompaña las propuestas:

- a. las autoridades definen los perfiles de egreso a alcanzar;
- b. el proceso es conducido utilizando la vía digital y es evaluado mediante pruebas estandarizadas;
- c. el docente es un facilitador que trabaja con autonomía y tiene como misión propiciar la autonomía de cada estudiante;
- d. la organización escolar debe procurar involucrar a las familias y los actores del entorno social de modo que, junto a docentes y estudiantes, se pueda ir configurando una comunidad educativa.

Es posible formular algunas consideraciones a la luz de la investigación realizada.

En primer lugar, las políticas de educación a que se hace referencia provienen de espacios de poder político y privado, tanto internacional como nacional, y revisten un carácter aparentemente neutro, técnico y pragmático inherente a la nueva era del capital especulativo, propias de un nuevo colonialismo y del creciente establecimiento del Estado securitario.

Las políticas no tienen origen en los docentes y estudiantes, ni en sus organizaciones, y parecen deducirse de los hechos consumados, omitiendo el proceso de construcción de políticas a partir de la consideración de cuál es la situación de estudiantes, docentes y poblaciones; cuál es, específicamente, la sociedad en que se les pretende incluir. Especialmente omiten la consideración de los efectos predadores del mundo natural y humano propios del nuevo carácter de la determinación económica, el capital especulativo, y de sus nuevos modos de determinación, los aparatos de gestión y tecnológicos asociados.

Se trata de propuestas emergentes del sentido común posmoderno, reiteran la opresión de padres, autoridades y poderosos, sobre los docentes, adolescentes y jóvenes, que están, a su vez, inmersos en su propio sentido común. Más aún, omiten considerar que la mayoría de los

adolescentes y jóvenes no obtendrá un trabajo digno; es más, no tendrán trabajo, como sabiamente intuyen las madres provenientes de los sectores populares entrevistadas para la investigación.

En segundo lugar, de manera coherente, las propuestas ponen el acento en los procedimientos, métodos y procesos, preguntas y exploraciones, al mismo tiempo que establecen la prescripción de metas a alcanzar y tiempos a cumplir.

En ese sentido, al rechazar en bloque el énfasis moderno en los contenidos y de hecho sustituirlos por metas, se habilita apenas la formulación de problemas que vienen dados, crudos, sean demandas inmediatas de las autoridades, de la vida en sociedad, la situación de trabajo, la situación de educación de mera reproducción del sentido común en que, en fin, son puestos docentes y estudiantes. Los docentes se ven ante una banalización, un empobrecimiento, un vacío doloroso, así explicitado en los talleres realizados como parte de la investigación.

Especialmente, se omite hacer referencia a las condiciones de formación del criterio personal a partir de un bagaje cultural y metodológico pesado y sopesado, fundado, que permita orientar seriamente la identificación de problemas que no son percibidos o no pueden ser percibidos y de soluciones superadoras buscadas consciente y deliberadamente por docentes, estudiantes y comunidad educativa, en el alumbramiento de un futuro creíble y deseado.

La autonomía prescrita en los resultados a alcanzar, llevada al trabajo docente, bloquea, ni más ni menos que en el espacio de la educación, el desarrollo de autonomía subjetiva fundada. La búsqueda comprometida y explícita de productos y resultados que solo pueden ser contruidos a partir de la posesión individual y colectiva de ricos elementos, para poder formularse problemas y soluciones que no sean apenas desdoblamientos del mero sentido común reproductor de lo que es. Estas sí, bases para toda la vida.

En síntesis, las propuestas omiten la consideración de qué sociedad se trata, qué situación viven los adolescentes y jóvenes, sus familias, los docentes. Son meramente adaptativas a la sociedad existente, que no se sostiene ni permite imaginar un futuro creíble. Especialmente, cierran la posibilidad de que la educación pública pueda participar en la búsqueda de caminos de transformación y superación.

No sabemos ni podemos saber. El estudio permite sugerir que, en el actual contexto histórico, se verifica una situación de inhabilitación y bloqueo de la autonomía y la capacidad de concebir caminos de desarrollo humano.

El problema identificado se presenta vinculado a la acción concomitante de tres elementos: la nueva determinación económica, el hundimiento de las formas democráticas y las políticas emergentes.

La determinación económica, ahora especulativa, ciega e impredecible, descalifica la operatividad de la autonomía y la concepción analítica modernas habilitada por las formas, y produce la caducidad de la mediación protectora y reguladora que estas cumplían en el pasado. Las políticas pasan a traducir el constreñimiento del mercado especulativo, agazapado y violento, contenido en la prescripción de la autonomía e insertado en las nuevas tecnologías de gestión.

En un país dependiente de sus exportaciones agropecuarias esta situación amenaza la supervivencia de los recursos naturales y compromete el desarrollo humano.

La reivindicación del compromiso. Las expresiones de docentes y madres citadas al comienzo del capítulo ponen en evidencia un enorme sentimiento de pérdida, confusión y resistencia; pero también son testimonio del contrato ético históricamente sostenido con la educación pública y la república democrática. Una llama que no se ha extinguido.

CONCLUSIÓN

Se ha efectuado un estudio de la forma de la educación pública uruguaya y su incidencia en la autonomía y la capacidad de concepción de transformaciones.

El principal hallazgo de la investigación es el descubrimiento de la existencia de un objeto analítico externo e independiente, que hemos denominado *forma educación pública*. La investigación permite observar cómo la forma se apersona y domina a la educación pública, determinando la reducción analítica de su autonomía y capacidad de concepción.

Igualmente, acuden ante la investigación otras formas —poder político, Estado, sociedad civil, trabajo, etcétera— de idéntica condición y efecto sobre la sociedad.

Este estudio ha llevado a establecer la presencia de un mecanismo de naturaleza analítica que rige a las formas y sus efectos, y a reconocer un vínculo de filiación de las formas observadas con la determinante *forma mercado*; lo que autoriza a ubicar los resultados del estudio en el contexto de la sociedad capitalista, más allá del caso estudiado.

La investigación permite identificar, en el acto de creación de cada institución de educación especializada autónoma por el poder político, la presencia del mecanismo responsable de la aparición de la forma educación pública y del problema investigado.

Respondiendo a la naturaleza especializada y autónoma instalada en su nacimiento, cada institución de educación se apropia de esos atributos para sí, de manera exclusiva y

excluyente, produciendo la subordinación y reducción de la autonomía al escenario de su especialización.

De ese modo, se configuran las partes de la forma educación pública como exterioridades separadas entre sí, unas frente a las otras, verdaderas autonomías autosuficientes y con movimiento propio, desde su parcialidad; con el correspondiente y eficaz poder analítico reproductor de separaciones de la misma índole.

Así, la creación de instituciones especializadas da origen a la forma. Un artefacto independiente que, desde su exterioridad exclusivamente analítica, constriñe a las autoridades y a los integrantes de la educación pública. Acotando su autonomía y capacidad de concepción e incorporándolos al mecanismo como activos especialistas autónomos que contribuyen a concebir separaciones de igual carácter hacia dentro y hacia afuera de las instituciones educativas, con relación a la sociedad y a las otras formas que se presentan ante la investigación.

El mismo mecanismo, que enlaza acción humana y formas independientes y dominantes, se manifiesta en el origen de la determinante *forma mercado* y en su relación de filiación con las que hemos denominado *formas hijas*.

La violenta acción humana de separación de los negros, los indios y los siervos, de la tierra y sus medios de trabajo y de vida, y la consecuente apropiación por productores privados, se instala en la antesala de la forma mercado. La aparición del mercado desata un mecanismo analítico independiente y determinante, productor y reproductor de agraviantes separaciones y apropiaciones hasta el presente.

Igualmente, la relación de la determinante forma mercado sobre las denominadas *formas hijas* tiene origen en los humanos actores pensantes.

Es el ingeniero Frederick Taylor quien, al prescribir los gestos parciales que debe ejecutar cada trabajador, diseña y da nacimiento a la *forma trabajo taylorista*, que traduce con exactitud las exigencias del mercado, se separa, independiza y constriñe al trabajador, permitiendo la competencia exitosa de la empresa. Son los integrantes del poder político quienes, utilizando el método analítico positivista, crean instituciones especializadas autónomas, provocando la aparición de las partes parciales de la *forma educación pública*.

El reconocimiento de estas peculiares relaciones de humanos y formas revela que las denominadas formas hijas, en tanto modos de determinación mediadores del constreñimiento de la forma mercado sobre los humanos, ejercen un triple papel, al mismo tiempo protector, reductor y reproductor.

El estudio realizado muestra que las formas hijas, en tanto formalmente autónomas del mercado, resguardan a los seres humanos del *constreñimiento inmediato* del mercado y de ellas mismas, y de su consecuente efecto desquiciante sobre los humanos y el mundo natural; ejercen un *constreñimiento reductor* de la autonomía y la capacidad de concepción de los pensantes seres humanos; quienes, con precisión analítica, *conciben* las propias formas y las regulaciones mediadoras que cautelan agravios y dan sobrevida a la moderna sociedad capitalista durante siglos.

El mismo dispositivo impide que los humanos y el mundo natural, en posesión de lo que les pertenece, se relacionen entre sí para producir el despliegue de su propia y diferente naturaleza, no exclusivamente analítica.

Desde su poderosa exterioridad, las formas impiden el florecimiento de sí, la realización de las capacidades emancipadoras y creativas del mundo natural y de los humanos.

En ese sentido, el problema de investigación evoluciona en tres contextos histórico-sociales diferentes.

En el origen de la educación pública uruguaya, último cuarto del siglo XIX, el movimiento de la educación popular, teniendo a jóvenes intelectuales y maestras como protagonistas, conquista el ejercicio de la autonomía y obtiene la habilitación formal de ese derecho por el poder político. El aula escolar se transformó en espacio unitario de autonomía. Niños y niñas de todas las clases sociales, en una misma aula, se pudieron apropiarse de los ricos contenidos de la herencia cultural de la humanidad, bajo su versión moderna.

La autonomía formal cumplió entonces un papel decisivo. Protegió a la educación pública del constreñimiento inmediato de la sociedad tradicional y del poder político de turno, dando lugar a la construcción deliberada de un espacio material de concepción independiente y formalmente autónomo de los ámbitos dominantes de la época.

La educación pública pudo transformarse a sí misma, simultáneamente y junto a la sociedad, abriendo paso a la transición de la sociedad tradicional a la sociedad capitalista sobre la base del contrato democrático.

Un segundo contexto histórico corresponde al siglo XX. Las luchas políticas y sociales tuvieron en Uruguay una amplitud y compromiso democrático singular, y la educación pública, junto a la sociedad civil y el Estado, ocuparon un lugar de privilegio. Se conquistaron importantes espacios de autonomía y se concibieron mediaciones regulatorias que destacaron a Uruguay en el escenario latinoamericano y mundial.

La forma educación pública y las demás formas en que se estructura la sociedad uruguaya permiten sostener el acuerdo formal, la valoración y la reivindicación de la

autonomía ante el constreñimiento económico y político inmediato. Pero esas mismas formas conducen a la reducción analítica de la capacidad de construir transformaciones, contribuyendo a la permanencia del país agroexportador con escasa industrialización, sin posibilidad de pensar y realizar transformaciones superadoras de la dependencia de los centros mundiales del capital.

Así, Uruguay tiene en su haber un precedente histórico de luchas por la autonomía que dan origen y sostén a las formas democráticas; pero su desarrollo como país encuentra un límite en esas mismas formas.

La posmodernidad, emergente a partir de la década de 1970, exhibe un cambio trascendente: coloca la concepción de transformaciones en un nuevo nivel de inhabilitación. El capital, ahora en su nueva versión especulativa, se descalifica a sí mismo. No puede ser, como en la modernidad, actor de desarrollo. Por el contrario, la acumulación y crecimiento del capital conlleva el agotamiento y el bloqueo de sus fuentes: la naturaleza y los seres humanos.

La misma nueva versión del capital excluye la posibilidad de concepción analítica de regulaciones que puedan resultar eficientes, tornando obsoleto el meticuloso edificio de formas y regulaciones analíticas históricamente construido durante la modernidad. Especialmente, se produce el hundimiento del espacio protector y reproductor que habilitaba la autonomía formal.

Los cambios parecen ocurrir, y ocurren, por la vía de los hechos consumados, sometiendo a los humanos y a los propios gobiernos nacionales al constreñimiento del capital en su versión especulativa.

Se trata de cambios apenas mediados por disposiciones técnicas, que en sí mismas hasta pueden ser consideradas innovadoras, pero que están vacías, o carecen de criterio explícito, en términos de cuál es la sociedad deseada. Por el contrario, en tanto normas técnicas, son idóneas a la expansión del alma especulativa del capital, traducen las señales del nuevo mercado y utilizan las formas democráticas como meros vehículos.

Llegamos al punto de ver aparecer la prescripción de la autonomía bajo la coerción de la prescripción de los tiempos y resultados a alcanzar, en todos los ámbitos, y especialmente en la educación.

La educación pública uruguaya, incapacitada de abarcar a toda la población y contribuir a alumbrar transformaciones, se ve definitivamente vaciada de los contenidos y del sentido que le dieran origen en la modernidad.

El proceso estudiado se presenta como poderosa oposición y bloqueo al desarrollo de las virtualidades de concepción del ser humano y del mundo natural:

- a. no es posible apoyarse en la autonomía formal ni en la concepción analítica moderna,
- b. no es posible saber, de antemano, qué transformaciones encaminar,
- c. no es posible enunciar un futuro creíble.

Estamos ante una crisis civilizatoria sin salida conocida.

La investigación del caso, motivada por la evidencia de dificultad de concebir transformaciones en el actual contexto histórico, muestra la existencia de un obstáculo poderoso, fundado en los efectos destructivos de la determinación económica y la simultánea caducidad de las formas democráticas, sus modos de determinación.

En un país como Uruguay, con sus tradiciones, su gente, su pradera levemente ondulada,

¿Qué caminos abrir?

¿Cuál es el papel de la educación pública?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chesnais, F. (2009). “Mundialización: extrema pobreza, destrucción del medio ambiente y guerras...” En: <http://www.herramienta.com.ar/pensar-el-comunismo-el-socialismo-hoy/mundializacion-extrema-pobreza-destruccion-del-medio-ambiente->

Marx, K. (1867). “La mercancía”. En: *El Capital*. México DF-Buenos Aires-Madrid, Siglo XXI, 2008, pp. 43-102. (Traducción, advertencia y notas de Pedro Scaron.)

Mbembe, A. (2016). *Políticas da inimizade*. Lisboa, Antígona, 2017. (Traducción de Marta Lança.)

Spinoza, B. (1675). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, Editora Nacional. Ediciones Orbis S, 1980. (Introducción, traducción y notas de Vidal Peña.)

Zarifian, Ph. (2010). “Por un nuevo pensamiento político”. (Traducción de Ema Julia Massera. Revisión Lucia de Oliveira) Montevideo, 2018.

_____ (2011). “Sobre la toma de iniciativa”. Montevideo, Unidad de Relaciones y Cooperación con el Sector Productivo, UDELAR, 2014. (Traducción de Mariana Mendy, Claudio Iturra y Ema Julia Massera.)

(Los trabajos de Philippe Zarifian se encuentran disponibles en <http://emamassera.uy/mis-fuentes/philippe-zarifian/>.)

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
1. LA FORMA.....	3
1.1. Un sujeto externo y su método.....	3
1.2. Partes parciales autónomas.....	4
1.3. La forma se independiza y manda.....	8
2. UNA PODEROSA EXTERIORIDAD ANALÍTICA.....	9
2.1. El mecanismo.....	9
2.2. Una sociedad de formas.....	10
2.3. La descalificación posmoderna.....	13
3. DE LOS CONTENIDOS TRANSFORMADORES AL VACÍO POSMODERNO..	15
3.1. La conquista de la autonomía.....	16
3.2. La reducción.....	16
3.3. Un violento vacío.....	18
CONCLUSIÓN.....	21
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	25