
Los usos políticos de la crisis de la educación. Procesos de escandalización y glorificación en las disputas por la hegemonía en el campo educativo en Uruguay¹

Gabriela Rodríguez Bissio

Pablo Martinis

Recibido Agosto 2021

Aceptado Septiembre 2021

Resumen

El artículo problematiza el significante *crisis* de la educación en el marco de las disputas en la arena de la política educativa en el Uruguay contemporáneo. El análisis se ubica en el marco de un conjunto de estudios en desarrollo acerca de las disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay en los últimos veinte años: el significante “educación pública” es aquél con respecto al cual el discurso de la crisis cobra sentido. Se abordan los mecanismos de escandalización y las líneas de significación que convergen en la construcción del significante crisis de la educación, en particular los que se relacionan con los resultados de Uruguay en las evaluaciones estandarizadas internacionales y con las resistencias a los cambios y la labor proselitista de docentes y sindicatos docentes. Esto permite comprender la lógica desde la que se postulan alternativas que orientan la educación hacia el mercado como solución glorificada. Se pretende aportar, desde una perspectiva conceptual posfundacionalista, a la comprensión de la educación como un territorio en el que se disputa la construcción de posiciones hegemónicas cuyas implicancias trascienden largamente los ámbitos de la educación formal.

¹ El artículo es producto del proyecto de investigación “Disputas en torno al carácter público de la educación”. Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Uruguay).

Palabras clave: Crisis de la educación - Educación pública - Gestión privada – Hegemonía – Posfundacionalismo

The political uses of the crisis of education. Processes of scandalization and glorification in the disputes for hegemony in the educational field in Uruguay

Abstract

The article problematizes the signifier “crisis of education” in the framework of the disputes in the educational policy arena in contemporary Uruguay. The analysis accompanies a set of studies under development about the disputes over the public character of education in Uruguay in the last twenty years: the signifier “public education” is the one in relation to which the discourse of the crisis makes sense. We address the mechanisms of scandalization and the lines of signification that converge in the construction of the signifier “crisis of education”, particularly those related to Uruguay’s results in international standardized evaluations and to the resistance to change and the proselytizing work of teachers and teachers’ unions. This allows us to understand the logic behind the postulation of alternatives that orient education towards the market as a glorified solution. The aim is to contribute, from a post-foundationalist conceptual perspective, to the understanding of education as a territory in which the construction of hegemonic positions is disputed, the implications of which go far beyond the spheres of formal education.

Key Words: Educational crisis - Public education - Private management – Hegemony – Postfoundationalism

Introducción

La educación está en crisis. Esta afirmación, gastada y manoseada, se ha vuelto prácticamente un lugar común. Desde los análisis filosófico-pedagógicos que afirman la crisis inherente a lo educativo, a los postulados que visualizan a la escuela como una institución desacompañada de las lógicas del tiempo presente, se ha producido abundante literatura académica sobre el tema.

Deleuze supuso y expresó en su célebre Posdata (Deleuze, 2010) que la crisis de la escuela moderna, como perimida tecnología de una era analógica, evidencia su desacople con los modos de subjetivación contemporáneos y el deterioro de su capacidad de producción de cuerpos funcionales a las demandas de un tiempo en el que la lógica abierta del control se superpone a la racionalidad normalizadora de la sociedad disciplinaria.

En este texto, interesa el telón de fondo de una contemporaneidad pautada por las dinámicas fluidas del control en un contexto de espectacularización, massmediatización, datificación y digitalización de las relaciones sociales. Sin embargo, más que para la conceptualización de una crisis epocal de la institución escolar, este escenario importa porque allí se vehiculizan sentidos asociados a otro tipo de crisis.

En el caso uruguayo de la última década el significante que ha ocupado una posición estelar en los procesos de disputa en la arena de la política educativa es *crisis* de la educación (Dufrechou et al., 2019). Colocaremos el foco en cómo ese significante ha sido el punto nodal de una estrategia de sectores conservadores basada en la promoción de la escandalización (en el sentido de Steiner-Khamsi, 2003) de la opinión pública uruguaya con respecto al estado de la educación.

¿Qué sentidos se articulan en torno a este significante? ¿Habría que considerar que la educación uruguaya se encuentra en crisis? ¿Por qué?

Uno de los documentos en que se sintetiza esta perspectiva es el del acuerdo firmado por los partidos políticos que apoyaron la candidatura a la presidencia de la república de Luis Lacalle Pou en noviembre de 2019. El apartado destinado a la educación en dicho documento, señala:

El país enfrenta una emergencia educativa. Si no conseguimos revertir a corto plazo los problemas de cobertura, desvinculación, inequidad y calidad de aprendizajes, corremos el riesgo de dejar de ser la sociedad que hemos sido y que queremos ser. Los últimos gobiernos han sido incapaces de generar mejoras significativas (Coalición Multicolor, 2019, s/p).

El significativo emergencia educativa ocupa aquí el lugar de crisis de la educación. Es interesante apreciar el efecto de mirada hacia el pasado y hacia el futuro que se propone en esta breve cita. Se fija la mirada en una instancia distante y original en la cual nuestra sociedad *habría sido*, se habría constituido plena y armónicamente, para llamar la atención acerca del hecho de que ese lugar habría sido perdido y podría no volverse a recuperar si no se superan los problemas de la educación.

La riqueza retórica del párrafo citado es ciertamente destacable. Partiendo de la base de una instancia original mítica de constitución plena de la sociedad, a la que habría que lograr retornar, se instaura nítidamente un campo dividido antagónicamente: por una parte estarían los últimos gobiernos, incapaces de superar la crisis; y por otra, la alternativa que, a través del rescate de la educación de su situación de emergencia, sería capaz de lograr la restauración de la plenitud social.

Cuando Puiggrós (1994) planteó, con un guiño a Gramsci, la crisis orgánica de la educación, la opuso a la idea de crisis por acumulación de disfunciones del sistema educativo. En el marco de este análisis, en plena década de 1990, la autora identificaba la acción neoliberal sobre la educación señalando dos grandes direcciones de su despliegue:

la destrucción del sistema educativo como espacio público” y el establecimiento de “nuevos vínculos entre los sujetos, centralizados mediante programas de control (Puiggrós, 1994, p.36).

Este antecedente, permite pensar en las modalidades contemporáneas de articulación del discurso que afirma que los sistemas educativos han acumulado falencias —en sus formas de gobierno, de gestión, curriculares, etc. que deben ser subsanadas con nuevas reformas y, por consiguiente, cómo se sostiene la crisis por disfuncionalidad de un modo que propulsa la intervención neoliberal conservadora.

En este sentido, si bien excede los alcances de este artículo dar cuenta de la genealogía de estos mecanismos, vale recordar que la denuncia y producción

de una idea de crisis de la educación pública está más cerca de ser un fenómeno recurrente que una novedad así como tampoco son novedosas las soluciones que promueven la intervención del sector privado o que agudizan los mecanismos de control².

Nuestra apreciación del fenómeno en la actualidad uruguaya marca tres líneas de significación que convergen en la construcción del significativo crisis de la educación. Estas son: los resultados obtenidos por Uruguay en las evaluaciones estandarizadas a nivel internacional, los niveles de egreso de la educación media, las resistencias a los cambios y la labor proselitista desarrollada por docentes individuales y por los sindicatos que los agrupan, fenómeno que ha desvirtuado la noción de laicidad propia de la tradición pedagógica nacional. En el siguiente apartado, nos detendremos en cada una de ellas. Observaremos particularmente aspectos vinculados a la temática de las evaluaciones estandarizadas, prestando atención a las resonancias de un modelo de gestión neoliberal, y en la mirada conservadora que implica la responsabilización de los docentes en el proceso de producción de la crisis. Este desarrollo nos permitirá, en un tercer apartado, analizar cómo se perfila la construcción discursiva de una “solución” a la crisis.

No pretendemos señalar que la articulación de estos tres elementos sea parte, punto a punto, de una estrategia diseñada intencionalmente a priori. Nuestro planteo se basa en llamar la atención acerca de cómo ese conjunto de elementos, que se producen en momentos y espacios diversos, van siendo articulados en una cadena de equivalencias que tiende a igualarlos como expresiones de la mencionada crisis. Así, lo que interesa es aportar a la comprensión de la operación de articulación y de los fenómenos de espectacularización que apuntan a la creación de sentidos comunes o de consensos sobre lo educativo.

2 A modo de ejemplo, Jamie Brownlee (2013) presenta un paneo histórico en el que rastrea en los casos de Estados Unidos y Canadá, en los últimos dos siglos, los cambios y reformas de la estructura y del propósito de las instituciones educativas. El estudio concluye que en ambos países las modificaciones se realizaron constantemente a instancias de la economía y en consonancia con los intereses de las élites económicas estrechamente relacionadas con el poder político. El autor se apoya en el trabajo de Elizabeth Fones-Wolf (1994) para desarrollar, por ejemplo, cómo, a fines de la década de 1930, la educación pública en Estados Unidos fue objeto de una “ofensiva corporativa” en la que las elites corporativas “promovieron la idea de que el sistema educativo público estaba en estado de crisis fiscal. El objetivo general era convencer al público de que el sistema escolar estaba en un estado de colapso y que la solución requería un aumento de la financiación y el control por parte del sector privado” (Brownlee, 2013:210, traducción nuestra).

En definitiva, intentamos mostrar el proceso en el marco del cual una articulación hegemónica es producida: crisis de la educación no se identifica particular y plenamente con ninguno de los elementos señalados, sino que ocupa el lugar de un significativo vacío en el cual esos sentidos se funden. Ciertamente que el conjunto de elementos articulados excede los tres que presentamos aquí.

La fijación relativamente estable de una articulación hegemónica nos ubica en el ámbito de lo que Laclau (1993) define como el momento de la sedimentación. Este se caracteriza por el hecho de que la decisión que está en la base de la producción articuladora, su dimensión originaria de poder, no resulta inmediatamente visible. Es así como la objetividad se constituye como mera presencia (Laclau, 1993, p. 51).

La instalación de la idea de la crisis de la educación como explicación verdadera da cuenta del carácter sedimentado de esta construcción. Hacer visible esta sedimentación supone operar en el terreno de la *reactivación*, esto es:

Mostrar el momento de su contingencia radical, es decir, reinscribirlo en el sistema de operaciones históricas reales que fueron desechadas (Laclau, 1993, p. 51).

Este es el camino que orienta las reflexiones inscriptas en el presente artículo.

En definitiva, se trata de ingresar en el momento de lo político, aquel en que, La reactivación no consiste, pues, en un retorno a la situación originaria sino tan sólo en redescubrir; a través de la emergencia de nuevos antagonismos, el carácter contingente de la pretendida objetividad. Pero este redescubrimiento puede a su vez reactivar la comprensión histórica de los actos originarios de institución, en la medida que formas entumecidas, que eran consideradas como simple objetividad y dadas por sentadas, se revelan ahora como contingentes y proyectan esa contingencia a sus propios orígenes (Laclau, 1993, p. 51).

En el caso de la realidad educativa uruguaya de la que se ocupa el presente artículo, nos interesa recuperar la reflexión sobre nuestra contemporaneidad, sus dinámicas de espectacularización de las relaciones sociales, y las dinámicas de solidaridad entre conservadurismos y neoliberalismo en el presente de la región a los efectos de intentar comprender algunas disputas en curso en torno al carácter público de la educación.

Al referirnos a nuestro objeto en término de disputas lo hacemos asumiendo que el campo educativo es uno de los espacios en los cuales se dirimen procesos de construcción de hegemonía a nivel social. Construir hegemonía implica participar exitosamente de la disputa por dotar de sentido a un determinado espacio de lo social. Asumimos que esos sentidos no están nunca definidos a priori y que se construyen precariamente en medio de procesos sociales de conflictos marcados por relaciones de poder. Es por ello que tener presente que no cualquier posición puede ocupar el lugar hegemónico es tan importante como tener claro que no existe una definición necesaria a priori.

La primacía de los discursos del deber ser en las diversas pedagogías modernas están en la base de la construcción de discursividades prescriptivas acerca de cómo debería considerarse a la sociedad y a las interacciones que en ella se producen. Quizás, precisamente por esto, es que el ámbito de la educación se ubica como uno de los espacios de construcción de hegemonía privilegiados en las sociedades modernas (Szkudlarek, 2007).

La perspectiva posfundacionalista en la que se inscribe el presente capítulo nos ubica en una posición en la que se produce una constante interrogación por las figuras metafísicas fundacionales, tales como la totalidad, la universalidad, la esencia y el fundamento (Marchart, 2009, p. 14). Ciertamente, el campo pedagógico, en tanto intento de teorización de lo educativo, ha estado históricamente sujeto a la primacía de perspectivas esencialistas y fundacionalistas.

Una de las claves analíticas fundamentales en las que se afirma el posfundacionalismo tiene que ver con establecer una diferencia radical entre lo político y la política (Marchart, 2009). Ubicar esta diferencia resulta central en el debate con perspectivas fundacionalistas, ya que se apoya, en definitiva, en la imposibilidad de un fundamento último. Postular la imposibilidad de un

fundamento último no implica asumir la inexistencia de todo fundamento y la disolución de todo sentido sino que llama la atención acerca de la necesidad del fundamento, afirmando su carácter contingente. En este sentido, el fundamento es puramente negativo, tanto imposible como necesario.

Es desde esta perspectiva que cobra sentido la mencionada diferencia radical entre lo político y la política. Para Laclau (1998) lo político se identifica con el proceso de institución de lo social (p. 121). Este proceso se produce en el terreno de las construcciones hegemónicas, indecibles a priori y atravesadas tanto por la necesidad como por la contingencia. Mouffe (2009), retoma esta conceptualización. Entiende que lo político configura el antagonismo constitutivo de las sociedades humanas, y que, en el marco de la conflictividad resultante de esa dimensión antagonica, la política es el conjunto de mecanismos (prácticas, instituciones) que dan lugar a un orden que organiza la coexistencia en las sociedades (Mouffe, 2009, p. 16).

La lógica inherentemente conflictiva de lo social ubicada en la dimensión de lo político es la que opera en momentos de reactivación y de emergencia de antagonismos. Allí, se hace evidente el carácter contingente de todo sentido, reubicándolo en un espacio marcado por la existencia de relaciones de poder. En otros términos, se hace posible visualizar la precariedad de la operación de sedimentación y las articulaciones operadas en su proceso de constitución. Ello también hace posible tomar nota de la existencia de alternativas que en su momento fueron desechadas. Estas alternativas, también contingentes, no reúnen en sí mismas ningún valor trascendental u originario, pero sí permiten apreciar la posibilidad de otras formas de sentido relanzadas hacia el futuro y en disputa por la ubicación de nuevos fundamentos.

Es desde este marco que nos interesa reubicar en un marco general de espectacularización de la vida social, los aportes de Steiner-Khamsi (2003) en cuanto a los usos políticos de eventos como las pruebas masivas estandarizadas. Los procesos de escandalización y de glorificación que propone la autora serán aquí apreciados en tanto construcciones contingentes en procesos de disputas por la construcción de articulaciones hegemónicas. Lo mismo valdrá para las alternativas que eventualmente se les opongan. Así, se hace importante poder desnaturalizar los sentidos que se ofrecen asociados a esos resultados como

verdades terminantes y desafiar los discursos que afirman la imparcialidad de los datos estadísticos, la univocidad de sus interpretaciones posibles y la evidencia de sus causas directas así como la necesidad y neutralidad de las soluciones que emergen de la glorificación de otros casos.

En definitiva, nos interesa dar cuenta de las decisiones que están en la base de estas construcciones, permitiendo, a través de su reactivación, mostrar la apertura de un campo de disputas por la construcción de posiciones hegemónicas en el campo de la educación. Tomar nota de esas relaciones de poder a nivel global también hace necesario asumir que los movimientos de escandalización o de glorificación nunca se producen de forma políticamente neutra. Corresponden a intervenciones de diversos actores interesados en desacreditar o promover ciertas políticas en función de intereses más o menos explícitos. Por esto, no es suficiente tomar nota de estos procesos como si fueran reacciones naturales, ante resultados educativos objetivamente construidos. Se hace necesario comprender cuáles son los actores que participan del campo de disputa de la política educativa y cuáles son, a su vez, los intereses que están en juego.

La crisis de la educación como procedimiento de escandalización

a) Evaluaciones estandarizadas

Uruguay participa del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA desde el año 2003. En los hechos esto implica que hasta el presente, salvo en su primera participación, todas las aplicaciones de PISA en Uruguay ocurrieron bajo gobiernos de la fuerza política Frente Amplio, identificada como de centro izquierda. Esto sucedió en los años 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018. Recién en el año 2021 se producirá la participación en el marco de un gobierno perteneciente a los partidos históricos del país, en este caso concretamente se dará bajo un gobierno de coalición de derechas encabezado por el Partido Nacional.

El hecho de que la casi totalidad de las participaciones de Uruguay en PISA se hayan dado bajo gobiernos de una misma fuerza política no puede ser desatendido al momento de tomar nota de las valoraciones realizadas por diversos actores con respecto a los resultados obtenidos. De hecho, siendo la educación una de

las temáticas en las que se dieron más fuertes enfrentamientos entre gobierno y oposición en el período 2005 - 2019, el uso político dado a la lectura de los resultados no puede ser desestimado. Esto es congruente con un fenómeno global abordado por la investigadora alemana Gita Steiner-Khamsi (2003).

La autora analiza las variadas formas en que han sido recibidos y procesados en países del llamado primer mundo los resultados de diversas pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizajes (PISA, TIMMS, ICE). Según su planteo la consolidación de ese tipo de estudios a nivel global se vincula con la asunción de la necesidad de tomar en cuenta la experiencia internacional a la hora de definir políticas educativas a nivel nacional. Esta situación genera lo que define como usos políticos de estos estudios a los efectos de promover o desautorizar diversos tipos de políticas educativas. Estos usos de las evaluaciones internacionales podrían clasificarse, siguiendo a la misma autora, en tres tipos. En sus propias palabras:

Parece que existen tres tipos extremos de reacciones políticas, que sugiero etiquetar de la siguiente manera: escándalo, poniendo de relieve las debilidades del propio sistema educativo como resultado de la comparación, glorificación poniendo de relieve las fortalezas del propio sistema educativo como resultado de la comparación, e indiferencia (Steiner-Khamsi, 2003, p. 2).

A partir de esta tipología, sería posible comprender los procesos desarrollados en Estados Unidos (1999) o Alemania (2000), luego de los resultados negativos obtenidos en las pruebas TIMSS y PISA, respectivamente. En ambos casos, los resultados comparativamente negativos obtenidos habrían producido efectos de escandalización tanto a nivel de los medios de comunicación, los actores del sistema educativo y los investigadores dedicados a las temáticas educativas. Inversamente, los casos de resultados positivos de Japón y del Reino Unido ante esas mismas pruebas generaron procesos en los cuales la glorificación del propio sistema educativo llevó a una reconfirmación de la reforma educativa en curso (Steiner-Khamsi, 2003, p. 2). Cabe señalar que en el estudio referido la autora no desarrolla ningún caso en el que los efectos hayan sido de indiferencia.

Si bien los estudios de Steiner-Khamsi no se han centrado en la realidad latinoamericana, entendemos posible extrapolar las categorías propuestas para pensar el caso uruguayo. En los países de nuestra región los momentos en los que se presentan los resultados obtenidos en estas pruebas estandarizadas, particularmente las PISA y las promovidas por el LLECE, generan una situación de expectativa que parece colocarnos frente a un evento crucial de validación o cuestionamiento de las políticas educativas en curso.

Estas situaciones de expectativa claramente otorgan a las pruebas estandarizadas una relevancia que supera en mucho sus posibilidades (Berliner, 2011 y 2020; Carabaña, 2015; Sjøberg, 2015), ya que, por sus propios alcances, lo razonable sería considerarlas como un insumo más en el proceso de valoración de las políticas.

Las pruebas estandarizadas responden a la instalación de una lógica en la que los datos estadísticos, la comparabilidad a gran escala y la rendición de cuentas o accountability ganan preponderancia. Las cadenas de sentidos que se hilvanan en ese marco se basan en el modelo gerencial empresarial y forman parte de un sistema que en sus versiones más agudas da lugar a un régimen de competencia, que enfrenta a estudiantes, docentes y centros educativos en una contienda por las puntuaciones más altas en función de las cuales se obtienen beneficios y recursos. Diversas investigaciones (Puello-Socarrás, 2008; De Lissovoy, 2013; Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017; Parcerisa y Villalobos, 2020) apuntan al carácter hegemónico que han cobrado estos movimientos de reorganización de la educación, alineados con el programa de la “Nueva Gestión Pública”, y a los efectos de competitividad y de responsabilización individual que conlleva esta forma de gobierno de la educación.

La conformación de un orden educativo supranacional, que tiene a la OCDE y a sus directivas como uno de los principales animadores (Ball, 2020), ha llevado paulatinamente a asignar a las pruebas estandarizadas una suerte de principio de verdad en cuanto a los resultados educativos de los diversos países. En este sentido, De Lissovoy (2013) propone un argumento que podemos leer como convergente con la hipótesis pospolítica de Mouffe (2009). El autor plantea que al concentrarse principalmente en los procesos de competencia y mercantilización, la discusión puede pasar por alto el efecto ideológico clave del neoliberalismo:

La imposición de la idea de que no es posible ni imaginable ninguna alternativa a la organización actual de la sociedad y la educación (De Lissovoy, 2013, p. 423 traducción nuestra):

A medida que el neoliberalismo emprende la subsunción efectiva de la totalidad de la cultura y la experiencia en la lógica del mercado, esta idea [de la imposibilidad de alternativas] se convierte en una especie de realidad (ideológica), ya que cada vez hay menos momentos de la vida a nuestra disposición que no estén ya preincorporados (Fisher, 2009) a los circuitos de intercambio, consumo y espectáculo capitalistas (De Lissovoy, 2013, p.423 traducción nuestra).

Aquí toma centralidad la idea “espectacular” de un ranking a nivel global, en el cual los distintos países ocupan lugares en una tabla de posiciones de la educación según la calidad de los aprendizajes que producen. Edición tras edición los resultados presentados nos colocan frente a casos exitosos que es necesario emular, ya que habrían conseguido organizar la educación en una forma óptima. Nos interesa llamar la atención acerca de las lógicas de funcionamiento social, económico y político y de las relaciones de poder en el marco de las cuales se originan estos instrumentos evaluativos, señalando la necesidad de contextualizar sus efectos problematizando esas coyunturas.

Una mirada global de los resultados obtenidos por los estudiantes uruguayos en las diversas ediciones de PISA muestra que han habido escasas variantes a lo largo del período 2003 - 2018. A nivel de promedios se ocupa un lugar destacado entre los países de América Latina participantes, a la vez que se muestra una fuerte influencia de los contextos socio-económicos en los resultados educativos (ANEP, 2018).

Los claroscuros que muestran los resultados de Uruguay en PISA podrían dar lugar a análisis que remarquen la complejidad de la temática, marcando logros y haciendo notar debilidades. No obstante, resulta llamativo como a lo largo del período es posible constatar un uso de estos resultados que parece destacar exclusivamente las aristas más problemáticas de los mismos (Sánchez y Oroño, 2019); dejando además sin abordar otros aspectos relevantes como la inversión

en educación, las desigualdades internas, las características particulares del sistema educativo uruguayo, la evolución de la inclusión, el acceso de nuevos sectores de la población a la enseñanza media y las desigualdades presentes en la sociedad que se reflejan en las instituciones (Márquez, 2018, p. 16).

De este modo, a las limitaciones naturales de las pruebas estandarizadas internacionales para dar cuenta de la realidad educativa de un país en particular, se suma el hecho de una lectura de sus aportes que opta por destacar algunos aspectos e infravalorar otros. Así, los resultados de Uruguay en PISA pasan a ser uno de los elementos claves en los que descansa la construcción de la educación en Uruguay desde la significación de “crisis educativa”. Esto puede apreciarse, a título de ejemplo, en la abundante difusión mediática que en su momento tuvo la posición del think tank local Eduy21 con relación a este tema. En una de las notas de prensa producidas a este respecto³, uno de los referentes de Eduy21, Renato Opertti⁴, resume los puntos principales en lo que se articula esta perspectiva: a) si bien Uruguay ocupa una posición destacada en el continente, otros países han avanzado más en la última década; b) la posición de América Latina es lejana al promedio de la OCDE; c) la estratificación de los resultados educativos hace que un porcentaje importante de los estudiantes uruguayos no logren niveles satisfactorios de desempeño.

No se trata aquí de minimizar los planteos reseñados en el párrafo precedente, simplemente interesa destacar cómo los mismos se articulan en una lógica que solamente enfatiza los aspectos más críticos de la problemática, al estilo de las prácticas de escandalización señaladas por Steiner-Khamsi.

3 La visión de Eduy21 sobre los resultados de los jóvenes uruguayos en las pruebas PISA. Montevideo Portal, nota publicada el 4 de diciembre de 2019. Ver: <https://www.montevideo.com.uy/Noticias/La-vision-de-Eduy21-sobre-los-resultados-de-los-jovenes-uruguayos-en-las-pruebas-PISA-uc737685>. La nota también puede ser ubicada en la web de Eduy21, ver: <http://eduy21.org/servlet/com.eduy.web.vernoticia?46>.

4 El Dr. Renato Opertti ha sido consultor del BID, Cepal, Unesco, Unicef y el Banco Mundial y actualmente ocupa un cargo directivo vinculado al área de educación en la Universidad Católica del Uruguay.

b) Niveles de egreso de educación media

La valoración de los niveles de egreso de la enseñanza media logrados en el país constituye otro de los elementos destacados en las disputas establecidas en torno a la noción de crisis de la educación. Se trata de una temática en la cual el país ha tenido históricamente dificultades para lograr avanzar.

Una descripción adecuada de la evolución del fenómeno en los pasados cuarenta años puede encontrarse en el reporte elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2020). Según el informe, Uruguay pasó de un 32,2 % de su población entre 21 y 23 años con bachillerato completo en 2006 a un 42,7 en 2019. Esto evidencia un avance de un 10,5%. Si bien el porcentaje del año 2019 se ubicaba un 25,3% de la meta propuesta por la ANEP para ese año, es interesante tener en cuenta que:

Respecto a la evolución en el período 2007-2018, para el promedio de América Latina se observó un incremento anual medio de 1,96%. En Uruguay el incremento anual medio fue de 3,58%. Por lo tanto, para el período 2007-2018 el país presentó una evolución del egreso superior al promedio de América Latina, pero resultaba tan importante la brecha al inicio del período que en 2018 (aún con una tasa de crecimiento mayor) Uruguay se encontraba 21,2 puntos porcentuales por debajo del promedio de América Latina respecto al egreso de educación media (INEED, 2020, p. 8).

Una vez más nos encontramos frente a una situación que muestra luces y sombras y que por tanto requiere de lecturas que den cuenta de esa complejidad. No obstante, en los planteos con mayor alcance mediático nuevamente se ubica la referencia a la situación crítica que se presentaría en el país en función de los niveles de egreso de la enseñanza media.

En este sentido, es llamativa la forma en la que se presentan los lineamientos y estrategias propuestos en el documento programático de la Administración Nacional de Educación Pública para este quinquenio, “Proyecto de Presupuesto

y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024” (ANEP, 2020), presentado por las nuevas autoridades de la educación uruguaya en 2020, puesto que por un lado muestran en muchos casos grandes continuidades con las políticas educativas desarrolladas en los períodos de gobierno anteriores, y por otro, se proclama la necesidad de una “transformación verdaderamente integral de la educación del país” (ANEP, 2020, p.129). También se formulan algunos cambios que, de la mano de las modificaciones legales impuestas por la Ley 19889 (LUC), pueden leerse como un giro en la concepción de educación y en particular un desplazamiento de la centralidad de su carácter público.

c) Resistencias y proselitismo docente

Otro de los elementos destacados que forman parte de la articulación que sostiene la crisis de la educación es la ubicación de los docentes como responsables de la situación. Esta responsabilización de los docentes se radica específicamente en los colectivos sindicales en los cuales estos se encuentran organizados. La forma en que esta caracterización de los docentes se ha estructurado se expresa en dos momentos, la construcción de los sindicatos docentes como opuestos a todo cambio en la educación, y la denuncia de las acciones proselitistas que asumirían los docentes identificados con las posiciones sindicales.

En lo que tiene que ver con el primer aspecto señalado, es interesante tener en cuenta una nota de prensa del año 2018 en la cual se presentaban las propuestas para la educación del think tank Eduy21⁵. Esta organización pregonaba un amplio acuerdo educativo sostenido en una propuesta programática presentada en mayo de 2018. Actualmente, varios de quienes fueron sus integrantes ocupan posiciones de primera línea en la gestión de la educación en Uruguay. Entre las actividades preparatorias de la presentación del mencionado documento, algunos referentes de Eduy21 brindaron una entrevista al diario El País. Allí se presentaron los principales ejes en función de los cuales la organización articulaba su propuesta. En el punto referido a las relaciones entre estas propuestas y los sindicatos de la educación, el articulista señalaba:

5 En 2018 Eduy21 presentó el «Libro Abierto: Propuestas para Apoyar el Cambio Educativo» en el que elaboran sus principales postulados para la educación uruguaya: <http://eduy21-2.net.com.uy/Documentos/Libro%20abierto%20EDUY21.pdf>

No hay que ser clarividente para saber qué van a decir los sindicatos del plan de Eduy21. ¿Elecciones de horas docentes por más de un año? ¿Que los profesores de mayor edad tengan que ir a los centros de peor contexto? ¿Autonomía para los centros educativos? ¿Más poder para el Ministerio de Educación y Cultura? ¿Erradicación de la repetición? Es todo lo que ellos no quieren.

Los expertos en educación que conforman Eduy21, sin embargo, ya saben que van a la guerra; pero también tienen confianza en que, esta vez, podrán ganarla (El País, 2018).

Como puede apreciarse, el periodista hace suyo y reproduce el argumento que señala la oposición de los sindicatos docentes a un amplio abanico de propuestas de cambio en la educación uruguaya. Esto lo coloca en sintonía con sus entrevistados, quienes comparten el diagnóstico y comparan la situación a la que se verán enfrentados con una guerra. La metáfora bélica resuena sin dudas con fuerza en el lector. La formación discursiva cobra fuerza y una de las entrevistadas, la Dra. Adriana Aristimuño⁶ es citada textualmente cuando afirma:

Ya veremos qué pasa con los sindicatos. Ya lo hablaremos. En Finlandia, que tanto hablamos de Finlandia, que tan admirable es su sistema, que tanto lograron trabajar con los sindicatos, lo que en realidad pasó fue que en la década del 70, cuando sentaron las bases del sistema educativo y de la sociedad finlandesa, las peleas con los sindicatos fueron a cuchillo. Acá no hay atajos (El País, 2018).

En el párrafo siguiente, se agrega:

La especialista lo resume en una frase: “Si alguien tiene miedo a enfrentar a los sindicatos, está frito”. Aristimuño cree que “se llegó a un punto donde el sistema de bloqueos es fenomenal, por eso estamos

6 La Dra. Adriana Aristimuño ocupa la posición de Directora de Planificación Educativa de la gestión de la Administración Nacional de Educación Pública instalada en el año 2020. Previamente se desempeñó como investigadora en temas educativos de la Universidad Católica del Uruguay.

como estamos. Si no se trabaja no se pueden lograr resultados: hay que sentarse a trabajar, hay que arremangarse, hay que discutir y, claro, hay que confrontar” (El País, 2018).

La caracterización de la posición que se supone asumirán los sindicatos de la educación, así como la referencia belicista al tipo de relación que se establecerá con ellos los ubica, sin dejar lugar a ningún tipo de dudas, en el lugar del enemigo a vencer. La radicalidad del antagonismo planteado tiende a producir la división del campo social en dos sectores radicalmente enfrentados, quienes se resisten a todo cambio y son por tanto responsables de la situación de la educación, y quienes son los abanderados del cambio desde su disposición a lograr transformaciones a través de la confrontación. Una oposición planteada de esta manera no deja lugar para posiciones intermedias, tampoco deja dudas acerca de a dónde se invita a posicionarse al lector. La confrontación que se propone no ubica a los docentes en una posición de adversarios políticos, ya que no les reconoce un proyecto político legítimo, sino que establece una disputa con ellos de orden moral. De este modo se produce discursivamente la imagen de un frente que genuinamente propone una mejora educativa y un cuerpo sindical que se resiste a ella por intereses corporativos. Esta es precisamente una operación pospolítica (Mouffe, 2009) en tanto anula el diálogo propiamente político y reduce el enfrentamiento a una confrontación entre el bien y el mal en la que el otro se descalifica moralmente.

La construcción de los docentes sindicalizados como enemigos tomó fuerza una vez instaladas las nuevas autoridades de la educación a través de la colocación, por parte de estas, del principio de laicidad como uno de los ejes centrales de las nuevas políticas educativas.

A esto refiere el segundo eje que mencionábamos al comenzar el presente apartado: la denuncia de acciones proselitistas por parte de los docentes. En un trabajo anterior (Martinis y Rodríguez Bissio, 2020) nos detuvimos extensamente en este punto y señalábamos:

La apelación al principio de laicidad como vector central en la construcción de las posiciones conservadoras también ha sido asumida por las autoridades de la educación. En este sentido, la resolución N°18 del Acta n°26 del Consejo Directivo Central de la ANEP del 20 de mayo de 2020, remite a la laicidad como uno de los principios rectores de la educación pública. Allí se cita la prohibición del proselitismo presente en el Estatuto del Funcionario Docente y se alude a una sentencia del año 2019 del Juzgado Letrado de lo Contencioso Administrativo en la que se consigna la laicidad como un sello inherente de la identidad Nacional; para luego resolver” “(...) que los Consejos de Educación y de Formación en Educación adopten las medidas necesarias para el retiro de toda la cartelería que atente contra los principios rectores de la educación (CODICEN, 15/2020) (Martinis y Rodríguez Bissio, 2020, p. 171).

Así, un uso peculiar de la noción de laicidad forma parte de los ejes centrales referidos a la ofensiva conservadora que antagoniza con los docentes.

La alternativa glorificada

Como señalamos en el apartado inicial del presente texto, sostener que la educación está en crisis ha sido un recurso ampliamente utilizado en los debates sobre educación en diversos contextos históricos y sociales. Basta recordar, simplemente a modo indicativo, el famoso informe Coombs (Coombs, 1978), aquel que patrocinado por la UNESCO llamaba la atención acerca de la crisis mundial de la educación a fines de la década de 1970.

Como se desprende de los planteos realizados previamente, no adscribiremos aquí a la existencia de una definición única o esencial acerca de la idea de crisis de la educación. Sí nos interesa avanzar en dar cuenta de algunas particularidades de la crisis a la que se refiere el presente artículo.

Un punto clave en el esfuerzo de reactivación de la noción de crisis de la educación que estamos analizando tiene que ver con ubicar a su antagónico. ¿Cuál es la significación con la cual antagoniza la discursividad de la crisis? ¿Cuál es la discursividad ante la cual la perspectiva de la crisis se opone y que a la vez amenaza su propio sentido como articulación hegemónica?

En función del avance de un conjunto de trabajos de investigación y de textos que venimos produciendo en torno a esta temática (Martinis, 2019, 2020a y 2020c; Martinis y Rodríguez Bissio, 2020), entendemos que el significante “educación pública” es aquél que, con respecto al discurso de la crisis, cobra sentido.

Esto se respalda en el hecho que las posiciones discursivas que sostienen la idea de crisis ubican en la educación pública la responsabilidad por la situación que denuncian. Desde esa perspectiva, la crisis de la educación viene a denunciar el fracaso de formas de gobierno y de gestión propias del sistema educativo público construido en el país a partir de la reforma educativa producida en el último tercio del siglo XIX. En definitiva, de lo que se trata es de la caducidad de una forma de concebir la educación generada en el país a lo largo de un siglo y medio.

No en vano, ya en el año 1995 uno de los principales articuladores de la idea de crisis de la educación que venimos desarrollando, el filósofo Pablo Da Silveira, tituló un libro que publicó ese año como “La segunda reforma. Por qué necesitamos una enseñanza post-vareliana y cómo podemos ponerla en marcha” (Da Silveira, 1995). Seguir la producción de Da Silveira, así como la de otros autores (Operti, 2019) y colectivos (EDUY21, 2018) que han abonado la discursividad de la crisis de la educación, permite ubicar la centralidad que han adjudicado a la educación pública en sus diagnósticos.

En sus trabajos, los tres ejes de escandalización que presentamos en el apartado anterior son explicados como consecuencias de dos factores problemáticos: las formas de gobierno y de gestión del sistema educativo uruguayo. El problema de gobierno tiene que ver con la dificultad para tomar decisiones por el carácter colegiado de los órganos de conducción de los subsistemas (inicial y primaria, secundaria y técnico profesional). Se entiende, a su vez, que este problema se ve agravado por la capacidad de incidencia que se otorga a los sindicatos

docentes. En lo que tiene que ver con la gestión, se identifican dificultades en las formas de organización de las políticas y de los centros educativos, las cuales se expresan en procesos de burocratización e ineficiencia que afectan la mejora de los aprendizajes. Desde la confluencia de estos aspectos vinculados al gobierno y a la gestión es que se explican los resultados educativos insatisfactorios y las dificultades de introducir cambios sustantivos en la orientación de las políticas educativas.

Un antecedente relevante que fundamenta y legitima esta perspectiva puede encontrarse en un informe que la OCDE realizó en el año 2016 acerca de la realidad educativa uruguaya (OECD, 2016). En este informe, se ubica como una de las recomendaciones a realizar a este país, la de repensar la gobernanza de la educación para facilitar la implementación de las reformas y mejorar el uso de los recursos educativos (OECD, 2016, p. 3), y en particular se establece que:

Otra prioridad para mejorar la gobernanza de la educación escolar en Uruguay es revisar la pertinencia de la coadministración institucionalizada con los docentes. Es conceptualmente discutible que un sistema de gobierno educativo tenga, entre sus administradores representantes de un grupo que claramente tiene intereses creados en el sistema. Dados los elevados riesgos que este enfoque supone para la neutralidad del desarrollo de la política educativa, el equipo de revisión de la OCDE recomienda su abandono. (OECD, 2016: 28-29, traducción propia)

Estas recomendaciones se alinearon de manera clara con los sentidos que se venían generando sobre la educación uruguaya y su situación de crisis.

En lo que tiene que ver con la cuestión del gobierno, definida como *gobernanza* en estos textos, se identifican dos elementos puestos en debate, la tradicional autonomía de los entes autónomos de la educación en Uruguay y el lugar subordinado que ocupa el Ministerio de Educación en la definición de las políticas educativas, y la forma colegiada en que se dirigen los subsistemas educativos, con participación de representantes electos por los docentes.

En lo que tiene que ver con la gestión, esta es construida como ineficiente, centralizada y burocratizada.

En línea con la ubicación de las formas de gobierno y de gestión de la educación pública como responsables centrales de la crisis educativa, la construcción de alternativas en el marco del nuevo gobierno establecido en Uruguay desde el 1 de marzo de 2020 se organiza en función de cinco ejes, reubicación del MEC como ámbito conductor de la política educativa, procesos de concentración de poder y exclusión de los docentes en el gobierno de los subsistemas, introducción de lógicas de gestión privada en la educación pública, promoción del ingreso de actores privados internacionales en la educación, y re direccionamiento de fondos públicos para el financiamiento de instituciones privadas.

Un instrumento fundamental a los efectos de dar curso legal a la alternativa planteada estuvo dado por la presentación al Parlamento de un proyecto de Ley con carácter de urgente consideración. Este tipo de proyectos, cuya presentación es potestad exclusiva del Poder Ejecutivo, otorga al parlamento un plazo de 90 días para expedirse sobre el mismo. Si cumplido el plazo no hubiera una toma de decisión parlamentaria, se establece que el proyecto se considera aprobado. En el caso que nos ocupa, el proyecto fue discutido por el parlamento uruguayo entre los meses de abril y junio de 2020 y promulgada el 9 de julio con el N° 19.889⁷. En otros textos nos hemos detenido a analizar los contenidos sobre educación de esta Ley (Martinis, 2020a; Martinis y Rodríguez Bissio, 2020), por lo que aquí nos centraremos en señalar los aspectos que específicamente dan forma a la alternativa que se glorifica en oposición a la crisis de la educación pública según los cinco ejes delineados en el párrafo anterior.

La Ley 19.889/20 otorga al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) la competencia de elaborar los lineamientos de política educativa para cada

⁷ La Ley N° 19.889 consta de un total de 476 artículos. Abarca diez temáticas: seguridad pública, servicios de inteligencia, educación, economía, empresas públicas, eficiencia del Estado, sector agropecuario, relaciones laborales y seguridad social, desarrollo social y salud, vivienda y modificaciones al Código Civil. La sección sobre educación consta de 79 artículos, derogando 11 y sustituyendo 59 de los 120 artículos que forman parte de la Ley General de Educación 18437, aprobada en el año 2008 durante el primero de los tres gobiernos de la fuerza política Frente Amplio que se sucedieron en el país entre los años 2005 y 2019.

período de gobierno⁸. Esto se encuentra en fuerte contradicción con la tradición constitucional uruguaya que señala que esta tarea es competencia del ente autónomo que dirige la educación pública⁹. Esta innovación va en la línea de ajustar fuertemente a la planificación educativa con las directivas generales emanadas de las autoridades gubernamentales.

Por otra parte, la Ley deroga los organismos colegiados que hasta la fecha gobernaban los diversos subsistemas en los que está organizada la educación primaria, media básica y superior y técnica en la educación pública. Dichos Consejos estaban conformados por tres miembros, uno de los cuales era electo por los docentes que desarrollaban funciones en el subsistema correspondiente. A través de esta innovación se produce un doble proceso de afectación del gobierno de la educación: por una parte se elimina la participación de representantes de los docentes y, por el otro, se concentra la capacidad de toma de decisiones en una sola persona. Resulta claramente apreciable que esta medida incide en el problema de la “gobernanza” así como en la reducción de los ámbitos de incidencia de los docentes organizados en espacios de toma de decisiones sobre la política educativa.

La Ley 19.889/20 también prevé la posibilidad de introducir compensaciones salariales a docentes como reconocimiento por el logro de metas establecidas en la política educativa. Complementariamente, la norma también habilita la posibilidad de que los directores de los centros educativos puedan tanto contratar como despedir directamente a docentes en función de su adhesión, o no, al proyecto educativo establecido en su centro. Ambos elementos, la fijación de remuneraciones en función del desempeño y la asignación de competencias gerenciales a los directores de los centros educativos, suponen componentes centrales que forman parte de las reformas educativas pro-mercado (Puello-Socarrás, 2008; De Lissovoy, 2013; Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017; Parcerisa y Villalobos, 2020).

8 En otro artículo (Martinis, Rodríguez Bissio, 2020) ya hicimos referencia a cómo el otorgamiento al MEC de esta posición ha sido definido por Bordoli y Conde (2020) como la instauración de un régimen de “tutela ministerial” sobre la educación pública uruguaya.

9 Este ente es la Administración Nacional de la Educación Pública, ente autónomo consignado en el artículo 2020 de la Constitución de la República, encargado del gobierno, planificación, administración y gobierno de la educación pública no universitaria.

Las reformas pro-mercado contempladas en la Ley 19.889 también incorporan la apertura de la educación uruguaya al ingreso de instituciones educativas privadas del exterior a través de la flexibilización de algunas disposiciones que estaban contenidas en la Ley 18.437 de 2008.

La posibilidad de transferencia de fondos públicos para el desarrollo de iniciativas privadas completa el panorama de medidas que tienden a la construcción de una alternativa a la crisis de la educación pública. En este caso se trata de la profundización de algunas innovaciones incorporadas durante el período de gobiernos del Frente Amplio (2005 - 2019), como es el caso de la expansión de infraestructura educativa a través del mecanismo de “participación público - privada” y el desarrollo de una modalidad denominada “donaciones especiales” que hace posible la donación de empresas privadas hacia proyectos educativos a través del beneficio de exoneraciones fiscales. En otros trabajos hemos mostrado cómo esta última línea de política ha sido particularmente beneficiosa para el desarrollo de experiencias educativas privadas que son profusamente propagandeadas como alternativas a la educación pública en contextos de pobreza urbana (Martinis, 2020b; Martinis, 2020c).

En definitiva, la alternativa que se propone supone una serie de medidas que la colocan como la contracara de los componentes fundamentales descriptos como base del fenómeno de la crisis de la educación: concentración de competencias en el MEC vs. autonomía de los entes autónomos de la enseñanza; concentración de poder en actores políticos vs. participación docente; incorporación de lógicas de gestión propias del ámbito privado vs. burocratización pública; ingreso de actores privados internacionales vs. centralidad de la educación pública y bloqueo de iniciativas privadas extranjeras; financiamiento público de experiencias privadas vs. ineficiencia de uso de recursos en la educación pública.

En línea con la perspectiva conceptual que orienta el presente texto, es interesante señalar que lo que otorga sentido a la alternativa propuesta es su oposición radical con los elementos que constituyen la crisis de la educación. En otros términos, lo que el análisis nos muestra es el antagonismo llevado a un extremo tal que la identidad que se construye solamente puede ser entendida en tanto negatividad radical: la alternativa glorificada ES lo contrario a la crisis de la educación, ES lo que no es crisis.

Conclusiones: las disputas por la hegemonía y el futuro de la educación pública

Lograr ubicar a la idea de crisis de la educación descrita en los apartados anteriores como parte del sentido común de la sociedad uruguaya, fue sin duda un éxito político de los sectores conservadores - liberales. Como ya señalamos, el debate sobre la problemática educativa fue un eje relevante en las últimas campañas electorales, particularmente en la de 2019, produciendo un efecto significativo, aunque difícilmente cuantificable, en el resultado electoral.

La eficacia de esta estrategia de articulación hegemónica torna de interés indagar en sus procesos de producción a los efectos de dar cuenta de los momentos de decisión que sostienen las articulaciones que la generan. Si entendemos que toda instancia fundacional es producto de contingencias de carácter radical, mostrar las dimensiones *originarias de poder* en que se sostiene una cierta articulación hegemónica resulta un proyecto valioso desde una perspectiva posfundacionalista.

Por lo mencionado, nos ha parecido de interés en el presente artículo mostrar un camino a través del cual la noción específica de “crisis de la educación” que abordamos pueda ser re inscrita en un sistema de operaciones históricas que son, ni más ni menos, las bases a partir de las cuales es posible apreciarla en su carácter político. A su vez, apreciar el carácter político del significante crisis de la educación tiene que ver con ubicarlo en un campo de disputas hegemónicas por la organización de sentidos que estructuren, de algún modo favorable a ciertos intereses, el campo problemático de la educación.

Nuestro argumento ha partido de la base de ubicar al significante *crisis de la educación* como un punto nodal en el que convergen significaciones específicas, conformando una cadena significativa. Como hemos pretendido mostrar, al menos tres componentes pueden ubicarse como claves en la estructuración de la discursividad acerca de la crisis educativa, malos resultados del país en evaluaciones estandarizadas de carácter internacional, insuficientes niveles de egreso a nivel de la enseñanza media, y las resistencias a todo cambio asumidas por los colectivos gremiales docentes, así como su promoción de prácticas proselitistas. Esta cadena significativa, hegemónica desde la lógica de la crisis educativa, sostiene una construcción de sentidos que necesariamente es

de carácter político. Este sentido, en tanto político, se inscribe en lógicas de antagonismo, formas de disputa por ocupar el centro de la escena de la educación.

El reconocer al antagonismo como estructurante del campo político supone asumir la imposibilidad de identidades plenamente estructuradas y autorreferentes. Toda identidad, en este campo, se construye en tanto negación de su antagonista. La imposibilidad de un sentido pleno implica que las identidades políticas solamente pueden aspirar a esa plenitud en tanto negación de su oponente. Por tanto, aquello que galvaniza una identidad política es su posición con respecto a una identidad antagónica. Está claro que lo que galvaniza es también lo que amenaza, ya que impide una constitución plena y se cierne como una sombra que acecha permanentemente. De esto tratan, precisamente, tanto los elementos de escandalización como los de glorificación que se generan en torno a la noción de crisis educativa.

El éxito de la articulación hegemónica que se estructura en torno al punto nodal crisis de la educación radica en que parece no antagonizar con nadie, sino simplemente dar cuenta de una situación definida objetivamente. Retomando un concepto muy en boga en ciertas posiciones acerca de la construcción de conocimiento en las ciencias sociales, podría decirse que es objetiva en tanto está construida sobre la base de *evidencia*. Desde la perspectiva conceptual que orienta nuestro trabajo, la pretensión de totalidad del discurso acerca de la crisis de la educación es la que nos advierte acerca de su carácter ideológico. En términos de Laclau:

Lo ideológico no consistiría en la falsa representación de una esencia positiva, sino exactamente en lo opuesto: consistiría en el no reconocimiento del carácter precario de toda positividad, en la imposibilidad de toda sutura final. Lo ideológico consistiría en aquellas formas discursivas a través de las cuales la sociedad trata de instituirse a sí misma sobre la base del cierre, de la fijación del sentido, del no reconocimiento del juego infinito de las diferencias. Lo ideológico sería la voluntad de totalidad de todo discurso totalizante. Y en la medida en que lo social es imposible sin una cierta fijación de sentido, sin el discurso del cierre, lo ideológico debe ser visto como constitutivo de lo social (Laclau, 1993: 106).

Resulta claro que el carácter ideológico del discurso no remite a una voluntad de engaño o a la existencia de una falsa conciencia de parte de ciertos sujetos sociales. De lo que se trata aquí es de un intento, siempre vano en última instancia, por dotar de un sentido a lo social. Ello no quita que los intentos por fijar sentidos siempre respondan a la existencia relaciones de fuerzas entre perspectivas diferenciadas que intentan dar UN sentido particular a ese cierre. Lo que hemos pretendido argumentar es que la forma en que se construye la idea de crisis de la educación sobre la que venimos trabajando, muestra el intento de sectores liberales y/o conservadores por cerrar el discurso educativo de modo tal que refleje sus posiciones político-pedagógicas.

Es por lo dicho que sostenemos que el acto de instituir a la crisis de la educación como expresión verdadera y evidente de la situación educativa, constituye el momento culmine de la sedimentación del discurso liberal / conservador. Como planteamos previamente en este mismo artículo, podríamos señalar que se trata de la encarnación del momento pos político (Mouffe, 2009), en tanto pretende anular el debate político y reducir todas las alternativas posibles a una sola, esencialmente valedera.

La hipótesis central de posfundacionalismo, aquella que señala tanto la imposibilidad como la necesidad de toda fundación, nos ubica en una perspectiva desde la cual de construir la pretensión de totalidad del discurso de la crisis. Lógicamente, negar la posibilidad de un fundamento único y necesario, a la vez que señalamos la necesidad de existencia de *algún* fundamento, nos lleva a sostener la idea de fundamentos contingentes (Butler, 1992).

La ausencia de un fundamento de la sociedad, y a la vez la permanente necesidad de intentar ubicar uno, se encuentran en la base de esta diferenciación entre lo político y la política característica de una perspectiva posfundacionalista. Asumir la imposibilidad de constitución plena de la sociedad nos permite apreciar todo esfuerzo por fijar un fundamento como una intervención política sobre un campo indecible. Avanzar en este sentido permite estar bajo apereamiento de los efectos de intervenciones retóricas que buscan convocar ese fundamento bajo fórmulas como “las cosas siempre han sido de este modo” o “todos sabemos que las cosas son de esta forma”. Precisamente, la eficacia de operaciones retóricas de este tipo es la que a permite la generación de una apariencia de cierre o

completamiento de la sociedad en momentos de vigencia de discursividades fuertemente sedimentadas.

El trabajo que hemos realizado en el presente artículo ha ido en el sentido de llamar la atención acerca de la necesidad de repolitizar lo educativo, en tanto movimiento que haga visible la naturaleza indecible de las alternativas y su resolución a través de relaciones de poder (Marchart, 2009, p. 189). Esto implica entender tanto el discurso de la crisis de la educación como las alternativas glorificadas como parte de formas sedimentadas de objetividad, a través de las cuales se consolida una articulación hegemónica. En tanto hegemónica, esta construcción se apoya en procesos de rutinización y olvido de los orígenes que parecen ubicarla en el lugar de lo cierto y de lo que se encuentra más allá de las relaciones de poder que estructuran el campo sobre el que se asienta.

Re politizar implica hacer visibles estas relaciones de poder y los modos en que impactan en la construcción de un orden social, no para colocar otra versión en su lugar, sino para favorecer procesos de reactivación en el campo educativo a través de la destilación de sentidos instituidos.

Ubicarnos desde la perspectiva enunciada nos lleva a llamar la atención acerca de que el futuro de la educación pública está en disputa permanente, no depende del despliegue de ninguna esencia fundante y es centralmente del orden de la política y de las disputas por la construcción de órdenes hegemónicos.

Bibliografía

ANEP (2018). PISA 2018. Resumen Ejecutivo. Montevideo: ANEP.

ANEP (2020). Plan de Desarrollo Educativo. Montevideo: ANEP.

BALL, S. (2020). “Prólogo. La educación y la tiranía de los números”. En: MONARCA, H. (2020) Evaluaciones Externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación. Madrid: UAM.

BERLINER, D. (2011). “The context for interpreting PISA results in the USA: Negativism, chauvinism, misunderstanding, and the potential to distort the educational systems of nations.” En: PEREYRA, M;

KOTTHOFF, H-G; COWEN, R (2011) PISA Under Examination. Rotterdam: Sense Publishers.

BERLINER, D. (2020). “The Implications of Understanding That PISA Is Simply Another Standardized Achievement Test.” En: FAN, G. y POPKEWITZ, T. (eds.). (2020) Handbook of Education Policy Studies, https://doi.org/10.1007/978-981-13-8343-4_13

BORDOLI, E. y CONDE, S. (2020) “El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial”. En: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21.

BROWNLEE, J. (2013) “Elite power and educational reform: An historiographical analysis of Canada and the United States”. En: Paedagogica Historica, Vol. 49, No. 2, 194–216, <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2012.709523>

BUTLER, J. (1992). “Contingent Foundations: Feminism and the Question of “Postmodernism”.” En: BUTLER, J. y SCOTT, J.W. (1992). *Feminist Theorize the Political*. New York: Routledge.

CARABAÑA, J. (2015). La inutilidad de PISA para las escuelas. Madrid: La Catarata, 2015.

COALICIÓN MULTICOLOR (2019). Compromiso con el País, Montevideo.

COOMBS, P. (1978). La crisis mundial de la educación. Península: Barcelona.

DA SILVEIRA, P. (1995). La segunda reforma. Montevideo: Fundación Bank Boston.

DELEUZE, G. (2010) “Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle”. En: Conversações. São Paulo: Ed. 34.

DUFRECHOU, H. et al. (2019). El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas. Montevideo: Internacional de la Educación.

EDUY21 (2018). Libro Abierto: Propuestas para Apoyar el Cambio Educativo. Montevideo. Disponible en: <http://eduy21-2.net.com.uy/Documentos/Libro%20abierto%20EDUY21.pdf>

EL PAÍS (2018). “Rompan todo: el plan de Eduy21 para la educación”. Entrevista a Adriana Aristimuño, Fernando Filgueira, Marcelo Martínez y Virginia Piedracueva publicada en la edición del día 8 de abril de 2018 en el diario El País de Montevideo. Disponible en: <https://www.elpais.com.uy/que-pasa/rompan-plan-educacion.html>

FONES-WOLF, E. (1994) Selling Free Enterprise: The Business Assault on Labor and Liberalism, 1945–1960. Chicago: University of Chicago Press.

INEED (2020). Mirador Educativo. Reporte Temático No. 6. 40 años de egreso de enseñanza media en Uruguay. Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/6/40-anos-de-egreso-de-la-educacion-media-en-Uruguay.pdf>

LACLAU, E. (1993). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión.

----- (1998). Deconstrucción, pragmatismo y hegemonía. En: Mouffe, Ch. (Comp.). Deconstrucción y pragmatismo. Buenos Aires: Paidós.

DE LISSOVOY, N. (2013) “Pedagogy of the Impossible: neoliberalism and the ideology of accountability.” En: Policy Futures in Education. Volume 11 Number 4 2013 <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2013.11.4.423>

MARCHART, O.(2009). El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MARTINIS, P. (2019). Modelos educativos privatizadores y disputas por el derecho a la educación. En: SERPAJ. Derechos humanos en el Uruguay. Informe 2019. Montevideo: Tradinco.

MARTINIS, P. (2020a). “Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay: de la privatización latente a la privatización impuesta”. En: Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e77559, 2020 , p. 1-24.

MARTINIS, P. (2020b). “Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la “educación pública de gestión privada” en Uruguay.” En: FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 17, 2020. Descargar en: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/105861/58622>

MARTINIS, P. (2020c). “El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década”. En: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015446, p. 1-24, 2020. Descargar en: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15446>

MARTINIS, P. y RODRÍGUEZ BISSIO, G. (2020). “Ofensiva conservadora y educación en Uruguay.” En: Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 29, n.3, p. 155-180, set./dez., 2020

MÁRQUEZ, M. (2018). Pruebas PISA en Uruguay: análisis de las configuraciones discursivas que se producen sobre los resultados. Tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política Promoción: 2016 - 2018, FLACSO Uruguay, diciembre de 2018.

MOUFFE, C. (2009) En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

OECD (2016). Reviews of School Resources: Uruguay 2016. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en>

OPERTTI, R. (2019). Miradas educativas desde la comarca y el mundo. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

PARCERISA, L. y VILLALOBOS, C.. (2020). “Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE.” En: Revista Izquierdas. 49, marzo 2020 Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2020/222284/Parcerisa_Villalobos2020.pdf

PUELLO-SOCARRÁS, J. (2008). Nueva gramática del neo-liberalismo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

PUIGGROS, A. (1994) “De la crisis orgánica de la educación al resurgimiento de los sujetos políticos”, En: Cuadernos de Marcha, Año III, N° 27, pp. 35 - 39. <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6265/Puiggr%C3%B3s%2C%20Adriana%20N%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SÁNCHEZ, E. Y OROÑO, M. (2019). “Mercantilización y privatización, Análisis Político del Discurso.” En: DUFRECHOU, H. et al. El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas. Montevideo: Internacional de la Educación.

SJØBERG, S. (2015). “PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications.” En: Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 2015, 11(1), 111-127.

STEINER-KHAMSI, G. (2003) “The Politics of League Tables”. En: Journal of Social Science Education, [s.l.], v. 2, n. 1,

SZKUDLAREK, T. (2007). “Empty signifiers, education and politics.” En: Stud Philos Educ (2007) 26:237–252, DOI 10.1007/s11217-007-9033-7.

TRAVERSINI, C. Y BELLO, S. (2009). “O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar”. En: Educação & realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009.

VERGER, A.; MOSCHETTI, M. Y FONTDEVILA, C. (2017). La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Barcelona: Universidad de Barcelona, Internacional de la Educación.

Pablo Martinis: Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Profesor Titular del Departamento de Pedagogía Política y Sociedad. pabломartinis@gmail.com

Gabriela Rodríguez Bissio: Magíster en Políticas Públicas y Formación Humana por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente asistente en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. gabriela.rodbis@gmail.com