



HISTORIAL DEL ARTÍCULO:

Recepción: 16 de abril 2011
Aceptación: 24 de junio 2011
Recepción versión final: 1 de agosto 2011
Accesible en línea: 26 de agosto 2011

La noción de “momento de verdad” en Hannah Arendt como una clave para un análisis prospectivo de algunas políticas educativas actuales en Uruguay.

Alvaro Silva Muñoz¹

Resumen

Toda política, y las políticas educativas en particular, poseen un componente prospectivo en la medida que decisiones y acciones intentan articularse para construir escenarios futuros deseables. Por ello, cauces de acción en el presente y objetivos a lograr nos remiten a la consideración de la temporalidad como elemento central de la tarea prospectiva.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE – UdelaR). Magíster en “Política y gestión de la educación”, por el Instituto Universitario CLAEH (Centro Latinoamericano de Economía Humana). Docente del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República, a cargo desde el año 2003 del curso “Prospección de la realidad educativa” de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Docente de Sociología de la Educación en la licenciatura en Psicopedagogía y docente de Seminarios Temáticos en las licenciaturas en Comunicación Social y Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Dirección electrónica: alvaro.silmu@gmail.com.

Diversos acontecimientos contemporáneos sitúan a esta temporalidad ante la encrucijada de múltiples superposiciones, estallidos, segmentaciones, agolpamientos, entre pasado, presente y futuro, llevándonos a preguntar si estamos ante un “momento de verdad”, tal como Hannah Arendt lo caracterizó.

El presente artículo pretende indagar, a través de tres iniciativas políticas específicas, acerca de cómo el reconocimiento de la dinámica de un posible “momento de verdad” puede y/o debe resultar inherente a la formulación, implementación y evaluación de algunas políticas educativas actuales en Uruguay; y, viceversa, cómo la articulación de sus distintos niveles y plazos apuestan eventualmente por una construcción de escenarios situados, a su vez, en un “momento de verdad”.

Palabras claves: Política educativa, Prospectiva, “Momento de verdad”

Abstract

All politics, and educational politics in particular, contain a prospective element because decisions and actions intend to join so as to define future desirable sceneries. Because of that, actions routes in the present and objectives to aim remind us to consider temporality as a central element in prospective duty.

Different facts in the present affect this temporality, among its fractions, superposes, explosions, attachments, between past, present and future. This lead us to inquire if we are living a “moment of truth”, such as Hannah Arendt characterized it.

This article aspires to ask, through three specific political actions, how a “moment of truth” dynamic can and/or has to be contained in the formulation, implementation and evaluation of some of actual educational politics in Uruguay; and, in the other direction, how the articulation of diverse levels and temporal horizons of these educational politics bet to construct social sceneries located, simultaneously, in a “truth moment”.

Key words: Educational politics, Prospective, “moment of truth”

1. Introducción

Como resultará ciertamente obvio señalar a esta altura, el ejercicio de la política implica, entre otras cuestiones, la toma de decisiones de diversos colectivos organizados, agrupaciones, instituciones y/o personas que, a su vez, pretenden introducir ciertos cauces de acción orientados hacia la consecución de determinados fines perseguidos. En este sentido, toda política y las políticas educativas en particular, poseen un componente prospectivo en la medida que decisiones y acciones intentan articularse para construir escenarios futuros deseables, al menos para los actores que participan de las mismas. En una suerte de retroalimentación, la prospectiva como campo disciplinar conlleva una dimensión ético-política, ya que imaginar, diseñar y/o apostar por determinados futuros – y no por otros – implica una forma de ser y estar en el mundo (Freire, 1996).

Cauces de acción en el presente y objetivos a lograr nos remiten a la consideración de la temporalidad como elemento central de la tarea prospectiva. Más aún, incluye una mirada en profundidad hacia el pasado, de modo de captar los ejes fundamentales que delinear las características del aspecto de la vida social que se esté estudiando; en su devenir, se afirman como pilares estructurantes del mismo. De este modo, es posible conceptualizar a la prospectiva como “... una manera de mirar, al mismo tiempo, a lo lejos y desde lejos una determinada situación” (Arocena, 1992).

Diversos acontecimientos contemporáneos sitúan a esta temporalidad ante la encrucijada de múltiples superposiciones, estallidos, segmentaciones, agolpamientos, entre pasado, presente y futuro. Ello, a su vez, brinda una impronta acelerada a los cambios sociales y las transformaciones que ellos generan; así, abren escasos márgenes para tomar perspectiva y reflexionar sobre sus direcciones y significados pero, paradójicamente, resulta creciente la “sensación” de vértigo, desorden, en ocasiones caos. Según Caetano (2007), este estado de cosas invita a preguntarse si acaso Uruguay y su sociedad se

encuentra - o no – en los umbrales de lo que Hannah Arendt llamaba “momento de verdad”, como período determinado por cosas que ya no existen y por cosas que aún no existen. En esta noción podríamos hallar una clave de lectura para profundizar – a la vez que distinguir – una prospectiva de la permanencia (rescatando de las cosas que ya no existen, criterios fundantes para construir otras), una prospectiva del cambio y una prospectiva de lo desconocido.

El presente artículo pretende indagar acerca de cómo el reconocimiento de la dinámica de un posible “momento de verdad” puede y/o debe resultar inherente a la formulación, implementación y evaluación de algunas políticas educativas actuales en Uruguay; y, viceversa, cómo la articulación de sus distintos niveles y plazos apuestan eventualmente por una construcción de escenarios situados, a su vez, en un “momento de verdad”.

2. “Momento de verdad” y política

La política, como todas las acciones llevadas a cabo por personas, instituciones y sociedades, se sitúan en las coordenadas históricas de tiempo y lugar. Claro está, de todos modos, que ellas no resultan inmutables y establecen relaciones con los sujetos, estructurando sus modos de vivir, pensar, sentir, actuar, etcétera. En particular, el tiempo resulta un componente esencial de la política, pues el intercambio que mantienen distintos actores bajo formas de cooperación o conflicto se orientan, en general, a la consolidación o transformación de una determinada situación de la vida social, y tanto para la una como para la otra se requiere de tiempo.

Por ello, resulta pertinente comprender algunas características esenciales de nuestros tiempos y, en ellos, de nuestra relación con el tiempo; de este modo, se podría visualizar con mayor profundidad por qué y cómo adoptamos un modo de vivir la política y elaborar las políticas, en particular las educativas. Según Lipovetsky (2006), vivimos tiempos hipermodernos: tiempos que denotan permanentes excesos en nuestra cotidianeidad que,

paradójicamente, nos revelan una permanente obsesión por el tiempo, ante nuestra preocupación por la falta del mismo:

“Marx lo ha expuesto en unos análisis magistrales: la economía del tiempo está en el principio del funcionamiento capitalista moderno. Al dedicarse a reducir al máximo el tiempo de trabajo mientras plantea el tiempo de trabajo como fuente de riqueza, el capitalismo es un sistema que se basa en una contradicción temporal fundamental que excluye al hombre de su propio trabajo. Como se sabe, estas contradicciones no han hecho más que acentuarse. De un mundo concentrado en la organización del tiempo de trabajo hemos pasado a un universo caracterizado por la desmultiplicación de los tiempos sociales, por el desarrollo de temporalidades heterogéneas (tiempo libre, consumo, ocio, vacaciones, salud, educación, horarios laborables variables, tiempo de la jubilación) que han generado tensiones desconocidas antes. De ahí la acumulación de problemas de organización y de gestión del tiempo social, de ahí las nuevas necesidades de distribución del tiempo, de reorganización, de flexibilización por el medio indirecto de los dispositivos personalizados, con vistas a la promoción del ‘tiempo preferido’” (Lipovetsky, 2006: 78-79).

Como se aprecia, nos hallamos frente a unas contradicciones temporales que no sólo afectan la esfera productiva, sino que atraviesa todos los órdenes de la vida social y cotidiana, generando el campo para las tensiones personales, vivencias subjetivas y constituciones existenciales en conflicto con el tiempo. Lipovetsky delinea esta escena contemporánea en estos términos:

“Cada vez se exige que haya más resultados a corto plazo, hacer más en el menor tiempo posible, obrar sin tardanza: la carrera competitiva lleva a primar lo urgente sobre lo importante, la acción inmediata sobre la reflexión, lo accesorio sobre lo esencial [...] De

ahí que la hipermodernidad se caracteriza por la ideologización y la generalización del reinado de la urgencia” (Lipovetsky, 2006: 81).

Tampoco la relación con el tiempo contemporáneo se encuentra exenta de desigualdades, ya que mientras unos nunca tienen bastante tiempo, otros tienen demasiado. Mientras unos se sienten desbordados por el exceso de actividades, otros se sienten agobiados por el desempleo, la frustración, la resignación, es decir, sus tiempos muertos. Desde un lugar o el otro, el consumo, el ocio, las nuevas tecnologías y el hipermercado de los modos de vida han transformado en profundidad la relación de los individuos con el tiempo social.

Es decir, nos situamos en lo que Hannah Arendt conceptualizó como “momento de verdad”, no sólo por vivir un tiempo de profundos y acelerados cambios –como se ha planteado – sino también y sobre todo porque existe una autoconciencia de las personas y de la sociedad en su conjunto de estar experimentando dichas mutaciones. Según ella, el “momento de verdad” es

*“... ese extraño período intermedio que a veces se inserta en el curso histórico, cuando no solo los últimos historiadores **sino los actores y testigos, las propias personas vivas, se dan cuenta de que hay en el tiempo un interregno enteramente determinado por cosas que ya no existen y por cosas que aún no existen.**² En la historia, esos interregnos han dejado ver más de una vez que pueden contener el momento de la verdad” (Arendt, 1996: 15).*

Es decir, oportunidad para crear, espacio para el reconocimiento, apuesta a una búsqueda de las mejores soluciones posibles a las problemáticas históricas, verdad como construcción de la vida pública, que incluye a todos.

En estos contextos, la política en general, y la política educativa que orienta al conjunto del sistema educativo nacional, se ven afectadas por estos nuevos sentidos del tiempo. El ejercicio de la política requiere tiempos, plazos,

² Las negritas son nuestras.

metas intermedias, manejo de los conflictos que surgen en las distintas etapas, distribución adecuada y con distintos énfasis del poder en cada oportunidad, apreciación de las posibilidades que ofrece el contexto, etcétera. Cuando estos tiempos se agolpan, predomina la confusión y, en ocasiones, la falta de dirección en el conjunto de las acciones que se emprenden.

Desde otro lugar, Zygmunt Bauman los concibe como tiempos líquidos. No sólo resultan líquidos los tiempos, sino también las relaciones sociales. Nuestras sociedades occidentales contemporáneas se caracterizan por la desvinculación, la precariedad en dichos vínculos, la mediación tecnológica casi permanente que incluso trasciende fronteras espaciales, la desregulación, la flexibilización, la exclusión. En este contexto, también se dispersan las causas comunes, y el desafío de construir consensos en un disenso tan extendido no es tan sencillo de realizar. En parte, la política constituye ese puente de traducción mutua entre bienes comunes y necesidades y/o inquietudes personales. Cuando los Estados nacionales se asentaron sobre el ejercicio y la legitimidad de una importante autoridad política, la legislación constituyó el canal para procesar los acuerdos y desacuerdos de cada sociedad. La legislación aportaba una agenda para las opciones personales y la educación un conjunto de valores y conocimientos para codificar dicha agenda.

Según Bauman,

“... Explícita o implícitamente, las instituciones políticas existentes están abandonando o recortando su papel en lo referido al establecimiento del código y la agenda de opciones [...] significa que la función de establecer una agenda y un código es cedida - y cada vez más - a fuerzas ajenas a las instituciones políticas (es decir, no elegidas ni controlables). La ‘desregulación’ implica la limitación de la función reguladora del Estado, no necesariamente la disminución, y mucho menos la desaparición de la regulación. El efecto más evidente de este retroceso o autolimitación del Estado es la mayor exposición de los electores al impacto coercitivo (la agenda) y

doctrinario (el código) causado por fuerzas esencialmente no políticas, en particular las fuerzas asociadas con mercados financieros y de productos” (Bauman, 2007: 82).

Ello impacta no sólo en una dinámica distinta de administración de los tiempos sino también en una nueva construcción de la agenda de una sociedad, ya no simplemente basada en la institucionalidad que reposa en su legitimidad política:

“... la agenda actual se cristaliza como efecto ulterior o lateral de las operaciones de mercado: no las precede como motivo, y menos como intención deliberada u objetivo articulado. Tiene todos los atributos de un ‘producto natural’ ... y de un producto contingente, no planeado ni tampoco anticipado y, por lo tanto, no elegido... Esta agenda no es racional ni irracional; no responde a los preceptos de la razón ni los combate. Simplemente es, a la manera en que son los océanos y las cordilleras, algo que los políticos suelen respaldar con el uso frecuente de la expresión ‘no hay alternativa’” (Bauman, 2007: 84).

La cuestión de la agenda constituye un aspecto relevante de la hechura de las políticas, en la medida que indica las prioridades que se trazan. Poder referirse a un área de desarrollo como de alta prioridad implica, en cierta medida, mantener esfuerzos para sostener direcciones en el seno de los avatares y las contingencias cotidianas. La dirección otorgada a ciertos cauces de acción podría constituirse en una arista de la “verdad” que plantea Arendt, entre lo que ya no existe y lo que aún no existe. En términos prospectivos, se trata de una “verdad” que reconoce el pasado, aunque es consciente de cosas que ya no existen, e indaga los gérmenes de cambios, aunque también es consciente que esas cosas todavía no existen; se sitúa, como señalaría Castoriadis, en las tensiones entre instituido (aunque ya en decadencia y/o derrumbe) e instituyente (aunque todavía incipiente).

3. Tres iniciativas políticas en el Uruguay de los últimos años, sus componentes educativos y un análisis desde la noción del “momento de verdad”

3.1 - La Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (2010 – 2030)

Constituye un ejercicio desarrollado por un amplio conjunto de actores de nuestra sociedad, tanto procedentes del ámbito estatal como de la sociedad civil, vinculados al trabajo y al diseño de políticas dirigidas a la infancia y la adolescencia en nuestro país. Dicha Estrategia (en adelante, ENIA) fue convocada durante el año 2007 desde el Gobierno Nacional, desde el ámbito del Comité de Coordinación Estratégica para la Infancia y la Adolescencia, enmarcada en el Plan de Equidad, como apuesta al desarrollo social del Uruguay en el largo plazo; a ella se sumaron diversos protagonistas que realizaron contribuciones académicas, aprendizajes logrados en el trabajo con distintas comunidades y organismos, propuestas políticas integradas a posibles programas de partidos políticos, aportes de organizaciones internacionales que sitúan el panorama de nuestro país en el contexto de las iniciativas a nivel regional y mundial, etcétera.

La tensión entre los plazos a la que nos referíamos en el apartado anterior figura entre las consideraciones más relevantes de la ENIA. En palabras de Marina Arismendi, quien en ese momento detentaba la responsabilidad de ser Ministra de Desarrollo Social (MIDES) y Presidenta del Gabinete Social,

*“[...] Para quienes nos dedicamos cotidianamente a las tareas de gestión directa, nos resulta muy relevante integrar, como parte ineludible de dicha gestión, esfuerzos que conduzcan a proyectar nuestra sociedad hacia el futuro. Esta ha sido una política deliberada del MIDES y de todo el Gobierno Nacional; en tanto entendemos la gestión de gobierno como el ejercicio de ocuparnos y **dar respuesta a los temas concretos que requieren de solución inmediata; [...] y simultáneamente, con la capacidad de elaborar políticas para el futuro.**³ Si algo hemos reafirmado en nuestras convicciones es que no se puede actuar sin tener un marco estratégico que le dé sentido a lo que hacemos y a los cambios que nos proponemos alcanzar” (ENIA, 2008: 6).*

El “momento de verdad” no referiría tanto a la tensión entre estos plazos, ciertamente inherentes a todo ejercicio político, sino a la caracterización de la misma, apreciada y vivida como en los umbrales de un *modus operandi* en vías de obsolescencia y que podría responder a las lógicas y necesidades de otros tiempos, y en los albores de unos nuevos modos de concebir e implementar algunas iniciativas políticas:

- a) Por un lado, y en diálogo con el planteo de Bauman, la ENIA asienta una fuerte institucionalidad en el rol de liderazgo asumido por el Estado, como garante del ejercicio pleno de los derechos por parte de niños, niñas y adolescentes de nuestro país. No resulta un dato menor cuando hace 20 años, en contextos de un fuerte avance del modelo económico

³ Las negritas son nuestras.

e ideológico neoliberal, el Estado, precisamente, se retiró de varias áreas neurálgicas de la vida cotidiana de nuestra sociedad;

- b) Por otra parte, si bien el cumplimiento de la ENIA no resulta imperativo para ninguna de las instituciones que desarrollan su tarea con la infancia y la adolescencia, resulta un elemento de alta consideración de sus respectivas iniciativas, dado su amplia base de consensos sociales y participación recogida; ello, por sí solo, constituye fuente de legitimidad y quien se sitúa por fuera del cauce de acción definido entra en una suerte de autoexclusión, dado por un juego entre actores que se controlan entre sí (Lindblom, 1992);
- c) En este sentido, se podría caracterizar como una política educativa de amplio espectro, ya que múltiples instituciones, estatales y de la sociedad civil, vinculadas a la educación, aportaron sus miradas en este proceso: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Universidad de la República (UdelaR), Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC), Asociación Nacional de Organizaciones No Gubernamentales (ANONG) Orientadas al Desarrollo, etcétera. Se trata de una forma de elaborar políticas con componentes educativos, “externamente” en sentido estricto a los organismos dedicados a la educación en nuestro país. Por cierto, no resulta una hechura “externa” en la medida que participaron del proceso de la ENIA, pero resulta un ámbito de intercambio y definiciones que trascienden a la institucionalidad educacional.

3.2– La creación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII)

En el marco de la Ley de Presupuesto 2005 – 2009, se crea la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Esta nueva institucionalidad se genera en vistas a “[...] ejecutar los lineamientos político-estratégicos del Estado en materia de Investigación e Innovación promoviendo, articulando y fortaleciendo las capacidades del Sistema Nacional de Innovación **para alcanzar el desarrollo productivo y social del país**”.⁴ Así, en base a la generación y aplicación de nuevos conocimientos, se apuesta a un desarrollo sustentable en el mediano y largo plazo y endógeno en tanto intenta romper con las dinámicas dependientes propias de un conocimiento de vanguardia concentrado en los países altamente industrializados.

La ANII constituye tan sólo el campo de acción más visible de un conjunto de iniciativas implementadas, en mayor o menor medida, a partir de la constitución del Gabinete Ministerial de Innovación (GMI), integrado por los Ministros de Economía y Finanzas, de Educación y Cultura, de Industria y Energía y de Ganadería, Agricultura y Pesca, y el Director de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto. En esta dirección, se concibe la cuestión del conocimiento como un eje “transversal” que hace al modelo de desarrollo nacional, implicando, a su vez, una mirada política interinstitucional que acoja a sus diversas aristas y complejidades.

Este elemento en cuestión puede revelar una característica del “momento de verdad”, ya que el conocimiento no aparece como restrictiva de

⁴ Misión de la ANII, figura en su página web institucional: www.anii.org.uy.

algún área de la vida social, sino que su uso intensivo atraviesa todos los órdenes de la vida. Se trata de un cambio social profundo articulable en torno a lo que se ha dado en llamar “sociedad del conocimiento”; de alguna forma, constituir el GMI y la ANII implica una decisión política que privilegia la generación y la gestión del conocimiento como alta prioridad. Como lo señala Braslavsky,

“[...] Las características de las políticas públicas, o la ausencia de políticas públicas, determinarán si entramos todos a la sociedad del conocimiento o si las formas que tiene actualmente la producción, distribución y apropiación del conocimiento significarán un enorme retroceso para el conjunto de la humanidad, que puede acabar incluso en su consecutiva autodestrucción” (Braslavsky, 2003).

Por ello, la ANII resulta un actor clave en la detección de las necesidades nacionales y del mundo productivo en particular, en la visualización de experiencias de innovación que pueden contribuir a brindar respuestas y/o soluciones a diversas problemáticas sociales y en la articulación de sinergias de múltiples actores vinculados al tratamiento del conocimiento. Así, la ANII conforma un Sistema Nacional de Investigadores, entre otras iniciativas, de modo de disponer de una comunidad académica nacional vinculada a la investigación; diseña programas específicos para la innovación en empresas, apoyando proyectos en esta línea; establece relaciones con instituciones públicas y privadas dedicadas a la investigación (Universidades, Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA), Instituto de

Investigaciones en Ciencias Biológicas “Clemente Estable”, Institut Pasteur de Montevideo, etcétera); genera espacios para la cooperación nacional e internacional; apoya ámbitos para el emprendedurismo, etcétera.

Si bien no se trata de una iniciativa dirigida específicamente hacia el sistema educativo nacional formal, la cuestión del conocimiento sí se encuentra íntimamente vinculada con la pertinencia del conocimiento que se considera en las instituciones educativas, con las condiciones para su transmisión y comunicación, con la calidad de los procesos de aprendizaje y con la formación en una dinámica de “aprender a aprender” (UNESCO, 1996). Es decir, de alguna manera, emprendimientos como el de la ANII devuelve a la sociedad la pregunta sobre qué conocimientos son necesarios, útiles y legítimos para la construcción de una nueva ciudadanía, desarrollada sobre la base del uso y aplicación de cantidades crecientes de información y conocimientos, especialmente si una de las intenciones orientadoras es la reducción de la desigualdad social, apostando por mayores niveles de inclusión social. De hecho, una de las líneas de acción principales de la ANII es el estudio de los impactos sociales que tienen las innovaciones, las aplicaciones tecnológicas y las transformaciones productivas.

En esta dirección, el “momento de verdad” tendría lugar en una educación que pueda ampliar los “sentidos” y los “lenguajes simbólicos” (Rodríguez Gustá, 2008) con que utilizar la tecnología y el conocimiento. Podríamos estar ante el nacimiento de una nueva época que nos desafía a dirimir qué conocimientos son claves para desarrollar estos sentidos, qué diseños curriculares resultarían los más pertinentes para ello, qué modelos de

gestión escolar serían los más adecuados y qué prácticas pedagógicas habilitarían más y mejor a avanzar en esta dirección. Se trata de romper la ingenuidad que la tecnología y el conocimiento por sí solos conllevarían la reducción de las desigualdades sociales, pues también ellos, como los demás ámbitos de la vida social, están sujetos a las relaciones de poder, conflictos, hegemonías y asimetrías; el “momento de verdad” radica en apostar por una nueva educación que, impulsando la búsqueda de sentidos para el uso personal y social del conocimiento, pueda contribuir a disminuir las brechas sociales. De acuerdo con Fraser (1995), ello podría modificar injusticias de orden simbólico, relativas a las pautas sociales de representación, interpretación y comunicación.

3.3– La creación de la Dirección de Derechos Humanos en el ámbito del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)

Durante el período anterior de gobierno (2005 – 2010), se creó la Dirección de Derechos Humanos (DDHH) como una nueva Dirección Sectorial del CODICEN. Hasta el momento, dicha Dirección

“...se ha propuesto diseñar e implementar una política de DDHH para el sistema nacional de educación pública, cuyo objetivo general para este período ha sido contribuir a promover una

*cultura de Derechos Humanos en todo el sistema educativo nacional dependiente de la ANEP*⁵.

Al momento de volver operativo este lineamiento, se prioriza:

- a) la promoción del interés y la sensibilidad de los y las docentes hacia la temática, recogiendo el trabajo realizado y la acumulación de experiencias en el trabajo diario en las aulas. Para ello, se requiere de la formación de multiplicadores/as y referentes que lideren este proceso de impregnar transversalmente los centros y las aulas con esta cultura de los DDHH;
- b) el trabajo con los y las estudiantes de todos los niveles, priorizando la participación, y haciendo de ella una apuesta en sí misma a vivir los DDHH;
- c) el desarrollo de herramientas e instrumentos institucionales con el fin de posibilitar climas educativos acordes a la promoción y el respeto de los derechos de quienes conviven diariamente en los centros de enseñanza.

Un “momento de verdad” situado en la posibilidad de generar una nueva hechura en las políticas educativas, al partir de una política nacional en DDHH y que al considerarse central en la estructuración ética de las nuevas generaciones, se estima pertinente que los planes de estudios, los formatos institucionales y las relaciones pedagógicas puedan situarse en

⁵ Objetivos y líneas de acción de la Dirección de DDHH, figura en la web de ANEP: www.anep.edu.uy.

esta perspectiva. Un “momento de verdad” que reconoce el pasado y los aprendizajes acumulados a lo largo del tiempo a través de distintos colectivos docentes e innovaciones, pero que ahora realiza su anclaje en una política de carácter nacional.

La iniciativa también desafía a la dimensión organizacional del sistema educativo formal, ya que lo coloca en el seno de una red de articulaciones, intra e interinstitucionales, rompiendo de alguna forma el *modus operandi* de una institución educativa de “puertas hacia dentro” y lanzándola al diálogo con la comunidad. En este sentido, la metáfora de la red (Dabas, 2005) ha desplazado a otras estrategias de comprensión de la acción individual y colectiva porque se ha mostrado apta para pensar y reconstruir las nuevas formas de convivencia surgidas en el contexto de una “modernidad líquida”, en la cual las instituciones heredadas se sitúan en el seno de una precariedad e incertidumbre constantes. La idea de “red” remite a relaciones de carácter laxo, flexible, horizontal en las que los actores involucrados son múltiples, generando circuitos de colaboración desde sus respectivas lógicas, tradiciones y acumulaciones históricas, solidaridad mutua en la comprensión de la complejidad de la dinámica social en la cual pretenden intervenir y realizar su aporte, y adaptaciones permanentes en la búsqueda de objetivos comunes.

La red se expresa en un movimiento de acciones conjuntas que evidencian el carácter abarcativo de la perspectiva de los Derechos Humanos; a la vez, desafían a nuevas conceptualizaciones de qué es educación,

hallando múltiples componentes educacionales en áreas que hasta el momento podían pensarse “fuera” del alcance de la educación. Un “momento de verdad” que abre espacios y senderos para la transitar hacia nociones y prácticas de la educación que incluyan el sistema educativo nacional formal y, también, lo trasciendan. A modo de ejemplo, esta Dirección ha desarrollado acciones en conjunto con el Comité de Erradicación del Trabajo Infantil (CETI), participa en una Comisión además integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y Universidad de la República (UdelaR) para la promoción de una educación en Derechos Humanos, desarrolló el proyecto “Construyendo el futuro con trabajo decente” junto al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), integra el Consejo Nacional Consultivo contra la Violencia Doméstica, coordina iniciativas con enfoque de género con el Instituto Nacional de las Mujeres (InMujeres) en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), etcétera. También, a nivel intrainstitucional, desarrolló el curso “Derechos Humanos y Educación en Derechos Humanos” en coordinación con la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD), en el marco de una convocatoria abierta y a los efectos de conformar grupos de referencia para multiplicar luego la experiencia; implementó el proyecto “Derechos Humanos y Género como herramientas para el trabajo en contextos críticos” en coordinación con el Consejo de Educación Secundaria (CES) y la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (FENAPES), etcétera.

4 – “Momento de verdad” y futuros posibles en políticas educativas

La elaboración de futuros posibles siempre requiere imaginación, creatividad, a la vez que capacidad de sostener conflictos y luchas. Se requiere, al decir de Rodrigo Arocena (2007), de una sabia resolución de las tensiones entre pasado y futuro. Ello se hace más patente en la medida que nos hallemos en el seno de un “momento de verdad”, tal como Hannah Arendt lo ha caracterizado, pues navegamos en el corazón de un tiempo caracterizado por cosas que ya no existen y cosas que aún no existen. Ante semejante situación, el mismo Arocena (2007) afirma: “Si vivimos o no un *momento de verdad* depende mucho de los asuntos en los cuales se centran los debates y conflictos, vale decir, de los puntos que componen realmente la agenda colectiva prioritaria. Esto, claro está, refiere a la política en sentido estricto, pero no se reduce a ella” (Arocena, 2007: 549).

Habernos remitido a estas tres iniciativas políticas nos puede brindar algunas pistas sobre cómo construir esta agenda y, a su vez, cómo ella se articula con el campo específico de la educación. En primer lugar, se trata de acciones emprendidas por **múltiples actores**, que despliegan su acumulación, sus tradiciones y sus configuraciones, no exentas de conflictos. Se evidencia una apuesta a la interinstitucionalidad y a la comprensión de temas que resultan complejos en sus múltiples aristas y que, como tales, requieren de sendos abordajes. De esta forma, los actores del campo educacional entretejen un conjunto de relaciones, políticas en sentido estricto, en el que se aporta a problemáticas multidimensionales y, a la vez, recibe miradas de otros actores sobre situaciones educativas.

En segundo lugar, el manejo de la agenda parte de una **conceptualización “más global”**, construyendo debates de más amplio espectro. Se priorizan cuestiones como el impacto tecnológico, el papel del conocimiento en nuestras sociedades, las desigualdades sociales, los Derechos Humanos, etcétera, y en el seno del debate, se indaga sobre qué roles le corresponde a la educación, como contribución a las resoluciones positivas de las mismas.

Por último, se genera una agenda que pretende situar el **horizonte prospectivo en el mediano y largo plazo, de modo de volver operativa una prospectiva del cambio**; no olvidando los urgencias, pero con la convicción de que si se aspira a “sabias resoluciones”, problemáticas multidimensionales, transversales y complejas, requieren de amplios períodos de tiempo. También ésta es una cuestión política, en la medida que se afirma la idea de que sólo con esfuerzos sostenidos en el tiempo se pueden construir otros escenarios. Ello desafía a la educación a revisar su propia prospectiva, en tanto debe articular diversos niveles, etapas, institucionalidades, estructuras y tradiciones para sincronizar, en el tiempo y en las afinidades, con esta agenda.

Bibliografía

- Arocena, R. y Caetano, G. (coords.) (2007) **Uruguay: Agenda 2020**. Taurus (Ediciones Santillana). Montevideo.
- Arocena, R. (1992) **¿Prospectiva desde el Uruguay?** Editorial Trilce. Montevideo.
- Bauman, Z. (2007) **En busca de la política**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Braslavsky, C. (2003) “Las políticas educativas frente a la revolución tecnológica en un mundo de interdependencias crecientes y parciales”.

En: Brunner, J.J. y Tedesco, J.C. (2003) **Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación**. IIPE UNESCO. Buenos Aires.

Dabas, E. (2005) **Redes sociales, familias y escuela**. Buenos Aires. Paidós.

Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (2010 – 2030) (2008) **Bases para su implementación**. Montevideo.

Fraser, N. (1995) “From redistribution to recognition? Dilemmas of Justice in a post-socialist age”. En: *New Left Review* I, n°212, Londres, 68-93.

Freire, P. (1996) **Política y educación**. Siglo XXI Editores. México

Lindblom, C. (1992) “La ciencia de salir del paso”. En: Aguilar Villanueva, L. (1992): **La hechura de las políticas**. Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial. México D.F

Lipovetsky, G. (2006) **Los tiempos hipermodernos**. Editorial Anagrama. Barcelona

Rodríguez Gustá, A. L. (2008) **Informe final de la consultoría sobre Innovación e Inclusión Social**. Plan Estratégico Nacional en Ciencia, Tecnología e Innovación (PENCTI). Montevideo.

UNESCO (1996) **La educación encierra un tesoro**. Santillana. Madrid. (Llamado “Informe Delors”, debido al apellido del ministro de educación francés que presidió la comisión a la que se encargó este estudio).