

Crítica a las Reformas Educativas en Colombia y América Latina¹

Profesor:

Alberto Martínez Boom

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

Quisiera iniciar colocando ante ustedes unas cuantas palabras que parecen guardar cierta relación, o que por lo menos aluden a una posible unidad, son ellas: escuela, educación, escolarización, enseñanza, sistema educativo, reforma educativa, modernización educativa. La simpleza de estas expresiones resulta casi siempre engañosa, esa suerte de tranquilidad que parece plausible para la palabra no lo es para el enunciado. Basta interrogar la obviedad de la escuela o del sistema educativo para descubrir que estamos hablando de objetos distintos, de problemas irreductibles, de pensamientos con diferente orden y valor.

LA REFORMA COMO REGULACIÓN.

Me han invitado para que hable de las reformas educativas y podría garantizarles que este objeto no es fácil de observar. Como término sugiere transformación, adaptación, y su definición parece hablar de un poder que la captura pero no de modo central y cuya forma más visible de expresión es a través de la política educativa.

¹ Conferencia inaugural del Seminario No 18 de las maestras y maestros gestores de nuevos caminos, dedicado al tema de "problemas estructurales de la escuela y prácticas pedagógicas esperanzadoras". Teatro Camilo Torres Restrepo de la Universidad de Antioquia. Medellín, mayo 22 y 23 de 2009.

Pero el problema no va por ahí. Es común hablar de las "reformas educativas" para referirse al conjunto de transformaciones que afectan la educación y la enseñanza, las instituciones educativas y los sujetos que participan en ellas. Las reformas educativas se han convertido en las últimas décadas en un asunto político de importancia superlativa para los Estados y gobiernos, y cierta opinión generalizada las vincula estrechamente a los procesos de modernización social y estatal. Hoy tengo la certeza de que esta mirada, siendo válida, constituye apenas un ámbito, incluso el más obvio y tradicional como para poder desprender de allí un análisis agudo de sus problemas. Quisiera por tanto asumir una postura en la que se disminuye el acento, que a veces se torna grandilocuente, respecto de las políticas educativas, ya que estas solo constituyen la capilaridad de lo que sería necesario pensar.

Tal vez, la mejor referencia conceptual de este tipo de miradas lo constituyan los trabajos de Thomas Popkewitz, para quien las reformas educativas, en tanto regulación social, define los fines, las posibilidades y las limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos a través de la legitimación de ciertos modelos de funcionamiento en los órdenes generales y específicos de la educación. Es decir, que la reforma determinaría la manera cómo se relacionan los múltiples asuntos sociales, que van desde la organización de las instituciones hasta la percepción que los individuos tienen de ella². Lo cierto es que circula casi como sentido común un pensamiento que acepta que mediante la introducción de nuevos programas, nuevas tecnologías y nuevas organizaciones que incrementen la eficacia, la eficiencia y la economía se construirá un mundo mejor. Lo que se constituye no sólo en una valoración positiva de la reforma, per se, sino en la constatación de una valoración colectiva que la iguala con la noción de progreso. Es claro que también avanza, o progresa, una enfermedad, luego no todo cambio implica necesariamente un mejoramiento.

Las reformas son, hoy en día, uno de los mecanismos más importantes para el ejercicio del poder. Mediante ellas el poder no aparece como aquello que

² POPKEWITZ, Thomas. Sociología política de las reformas educativas.

niega, domina o reprime; antes por el contrario, al propiciar la correspondencia entre los cambios de dimensiones estructurales y el acoplamiento a los mismos cambios mediante el arreglo de una de las partes del conjunto social, surge como gestor de una renovación positiva y necesaria para la sociedad, y por tanto como un factor que contribuye a la distribución de beneficios sociales. Es decir que se asume la reforma educativa como un mecanismo propio de ajuste inscrito en una tecnología política. Podría decirse que la reforma es el cambio adorándose así mismo. Con la reforma educativa no se supone una intencionalidad transformativa sino adaptativa, una modalidad de gubernamentalidad en consonancia con el despliegue de una estrategia de poder.

Una analítica de la reforma educativa supone articular varios planos de análisis, de contexto si se quiere, en donde gravita lo global, lo regional y lo local. Con ello se quiere acentuar una mirada transversal de la política en donde es posible advertir tanto las prescripciones según su jerarquía y subordinación, como el surgimiento de instancias y modalidades de resistencia que presuponen agenciamientos y apropiaciones de diferente orden. En nuestro caso, la irrupción de agremiaciones de docentes y la configuración de movimientos culturales jalonados por maestros son indicativas de los afectos y los límites de las reformas generadas.

La educación se ve como una necesidad de primer orden al ser considerada el factor de competitividad económica de las naciones en el orden internacional. Así, las reformas contienen prácticas discursivas capaces de lograr efectos a largo plazo, *“no sólo sobre la conducta institucional de la enseñanza, sino sobre las disposiciones de poder y las subjetividades producidas”* ⁽³⁾. En esto tuvo mucho que ver la elaboración de un lenguaje experto, de común aceptación, relativo a la necesidad de superar el bajo rendimiento escolar a través del mejoramiento de la educación y de incrementar los niveles de competitividad y por supuesto de ciudadanía, que terminaron por convertirse en lugares comunes dentro del argot educativo. Además de este *consenso*, la

³ POPKEWITZ, Thomas. y PEREYRA, M. Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado.

presión externa a favor de la reforma crece estrepitosamente en la década que nos ocupa. Las instituciones de financiamiento multilateral a menudo incluyen la reforma educativa dentro del paquete de reformas económicas y estatales.

Comparto con Popkewitz el juicio de que las reformas están relacionadas con las pautas de regulación social de la escolarización. Es decir que es a través de la escolarización de las masas como se pone en evidencia la institucionalización de las reformas en nuestras sociedades.

Dicho ejercicio biopolítico muestra la escolarización como un complejo dispositivo de relaciones y prácticas mediante los cuales los individuos construyen subjetividad y asumen una experiencia concreta de los asuntos sociales.

La escolarización opera como uno de los mecanismos del ejercicio moderno del poder principalmente a partir de la normalización de las poblaciones, lo que significa que la escuela desempeñó un papel fundamental en la formación de los dispositivos de gubernamentalidad ya que es a través de la escolarización como se vuelven "normales" a una porción específica de la población. Se trata de un sistema de normalidad que no se produce por el código (la ley) sino por las prácticas que hacen que algo sea admitido como normal. A partir de este momento en las sociedades se inicia un proceso continuo e indefinido que tiende a la escolarización general que incluso como hoy opera por fuera de la escuela. A finales del siglo XVIII y principios del XIX los conocimientos de los individuos, sus comportamientos y aun sus cuerpos mismos, comienzan a integrarse de una forma sistemática a prácticas escolares que ya no se refieren exclusivamente a la educación.

Este dispositivo esclarece el marco donde se constituye la escolarización como un concepto moderno, es decir, lugar donde prolifera el discurso entorno a la importancia de la educación y que por cierto va a invadir buena parte de la escena pública desde comienzos del siglo XIX y que tendría en principio cuatro grandes direcciones en su interés estratégico: 1. La instrucción del infante,

objeto de intensificación y de ordenamiento de los comportamientos. 2. La definición de un cuerpo del enseñante sometido a unos procesos de visibilización y control. 3. La puesta en escena como un acontecimiento público, y 4. La diferenciación entre los escolarizados y los no escolarizados, un adentro y un afuera asociado a la pobreza y la ignorancia. Así la escuela anticipa, previene, dispone a los individuos para que entren en una lógica e indica por donde.

“La escolarización vincula la política, la cultura, la economía y el Estado moderno con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto. La reforma educativa no sólo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones”⁴.

LA REFORMA COMO MODERNIZACIÓN

No hay que entender por modernización los cambios en las cosas, en el tiempo o en los hechos. La modernización hay que entenderla como el paso de una sociedad de disciplina a una sociedad de control, y en la educación, el paso de una educación centrada sobre la institución, el sujeto y su entorno, a una educación dirigida al individuo entendido como sujeto de redes de comunicación y a un entorno abierto y construido en redes y sistemas.

Las sociedades disciplinarias se sitúan entre los siglos XVIII y XIX, alcanzando su apogeo a principios del XX. Su particularidad es la organización de los grandes espacios de encierro, cada uno con sus leyes, a través de los cuales el individuo no deja de pasar permanentemente: primero la familia, después la escuela (“acá ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“acá ya no estás en la escuela”), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión, que es el lugar de encierro por excelencia, el modelo analógico que

⁴ POPKEWITZ, Thomas S. (1997) Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata, p. 25.

nos permite exclamar con la heroína de Europa 51 que muchos obreros más parecen “unos condenados...”.

Así, junto a la prisión aparece la fábrica como uno de los escenarios ideales del encierro, en donde se visibiliza la voluntad de concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo la fuerza productiva. Empero, es necesario señalar, con Foucault, la “brevedad del modelo”, la lenta progresión de la transición. Las disciplinas sufrirían una crisis “en beneficio de nuevas fuerzas que se irían instalando lentamente, y que se precipitarían tras la segunda guerra mundial: las sociedades disciplinarias eran lo que ya no éramos, lo que dejábamos de ser”.

Como señala Deleuze en su *Posdata sobre las sociedades de control*, estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: la prisión, el hospital, la fábrica, la escuela y la familia son ahora “interiores en crisis” que anuncian el inminente tránsito entre las sociedades disciplinarias y las sociedades de control, a pesar de los constantes anuncios de reformas. “Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta”. No se trata de temer o de esperar, sino de buscar nuevas armas.

Los lugares de encierro moldean, es decir, operan como moldes que ponen en evidencia una forma específica de producción subjetiva (estudiantes en las escuelas; enfermos en el hospital; obreros en las fábricas; soldados en el ejército; reos en la prisión; orates en el manicomio), sin embargo, a pesar de que los módulos son distintos juegan análogamente con su modelo inicial: el panóptico. Dentro de cada lugar de encierro opera la disciplina como experiencia administrativa del saber y del poder, eventualmente se comunican estos espacios diferenciados pero conservan su hegemonía en tanto la disciplina exige la condición del enclaustramiento

En cambio en las sociedades actuales el molde se quiebra y emerge en su lugar la modulación, es decir, un molde autodeformante y cambiante, pensemos en surfín y en la manera como el surfista cabalga sobre las ondulaciones de las olas, los controles son modulaciones que no se detienen.

En lo que toca al final de estos espacios de poder: “En las sociedades de disciplina siempre se está empezando de nuevo (de la escuela al cuartel, del cuartel a la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación, el servicio, son los estados metastables y coexistentes de una misma modulación, como un deformador universal.

Todas las diferencias anotadas anteriormente mostrarían la necesidad de emprender estudios que hablen del tránsito entre la disciplina y el control. Lo que importa es que estamos al principio de algo” y lo anterior trasladado a todos los espacios de encierro que en el caso de las escuelas implicarían las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la "empresa" en todos los niveles de escolaridad”.

En un momento en el que muchos aseguran que los individuos de hoy aprenden más y mejor de otras formas y en otros lugares diferentes de la escuela, salta a la vista la necesidad de mirar estos procesos desde ópticas diferentes a las que tradicionalmente hemos utilizado. En otras palabras, mirar la educación desde la óptica de un tránsito entre dos formas de sociedad podría arrojar explicaciones más potentes sobre este proceso social.

Si nos detenemos a pensar en las implicaciones de estos postulados, muchos de los supuestos que hasta ahora tenemos como verdaderos para explicarnos la educación del tercer mundo y en especial de Latinoamérica, deberían ser puestos en tela de juicio. La gran mayoría de las explicaciones a estos procesos tienen como basamento la idea de un mundo caracterizado por el imperialismo ejercido desde el mundo desarrollado y específicamente desde los Estados Unidos. Una parte significativa de los análisis han acudido a las explicaciones desde el poder económico y social de clase, pero no se han

adentrado en construcciones conceptuales tan complejas como las que aporta por ejemplo, la teoría foucaultiana del biopoder. En suma, ver diferente requiere de nuevos enfoques. El enfoque del mundo como un imperio, una nueva forma de soberanía que adquiere consistencia global puede actuar a manera de nuevas gafas que nos permiten ver esferas hasta ahora impensadas. Más allá de la pura periodización, los análisis sobre las nuevas formas de soberanía deben comportar nuevos enfoques para mirar formas de organización, dispositivos, tecnologías y también nuevas estrategias de poder en el campo de la educación.

YA NO ES LA ESCUELA ES UN SISTEMA

En 1973, Roger Kauffman publicó un texto que revolucionó la concepción, vigente hasta el momento, de la planificación y organización de la enseñanza. El elemento novedoso de su propuesta se basaba en la introducción de un concepto “moderno” de sistema: un enfoque sistémico. La característica distintiva del enfoque propuesto se halló en la noción de necesidad, y en la introducción de una etapa previa denominada “identificación o evaluación de necesidades”.

Kauffman define como necesidad educativa “la discrepancia mensurable (o la distancia) entre los resultados actuales y los deseables o convenientes” o como “la discrepancia mensurable entre “lo que es” y “lo que debe ser”, o bien la distancia mensurable entre “lo que es” y “lo que se requiere”. La idea esencial es que para determinar una necesidad debemos identificar y documentar el hecho de que existe distancia entre dos resultados, el que se obtiene en la realidad y el que debería obtenerse. El establecimiento de estas dos dimensiones polares de una necesidad debe hacerse de manera formal, procedimiento que se conoce como evaluación de necesidades”⁵. Un proceso lógico de solución de problemas que además de fijar el procedimiento para la acción más eficaz, permitía el ajuste permanente del sistema.

⁵ Kauffman, Roger. Planificación de sistemas educativos. Ed. Trillas: México. 1985. pp 12-13

Pensar lo sistémico implica reconocer que el sistema educativo establece e impone lentamente pero de manera tenaz unos modos específicos de prácticas, pensamientos y relaciones propias de la institución escolar que se reproducen a si mismos con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno terminando por convertirse en un sistema autoreferencial. Esto ha hecho que hoy hablar de educación implique no la sumatoria de escuelas, programas, maestros, alumnos sino la aparición de una red de comunicaciones funcional, programable, administrable y evaluable.

Por sistema habría que comprender no un conjunto de reglas mutuamente acordadas, sino un conjunto de operaciones realizadas fácticamente que en cuanto actuaciones sociales produce comunicación, el hombre es el entorno de lo social porque la sociedad no se compone de hombres sino de comunicaciones⁶. El sistema educativo no es copia, no es imagen, no es representación ya que para la teoría de sistemas es irrelevante la afirmación o negación de la entidad real del sistema, existe como un conjunto de elementos interrelacionados cuya necesidad empírica es el movimiento permanente entre el sistema y su entorno.

Para reafirmar lo anterior es necesario recordar que uno de los rasgos distintivos de los sistemas educativos en América Latina están referidos y vinculados a los procesos de modernización⁷, por lo menos desde la década del cincuenta del siglo XX con la puesta en marcha de un nuevo orden mundial que define para los países una división internacional del trabajo y un nuevo ordenamiento que garantice la paz y la democracia.

Es un error común suponer que los cambios se produjeron por que la educación se modernizó al perfeccionarse, al tecnologizarse o desarrollarse. Si

⁶ LUHMANN, Niklas. (1996) *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós.

⁷ El vocablo *modernización* se introduce como término técnico en los años cincuenta; caracteriza un enfoque teórico que adopta el análisis de Max Weber pero elaborado desde el funcionalismo sociológico. Según Habermas "el concepto de modernización se refiere a una gavilla de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación del capital y a la movilización de recursos; al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo; a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas, etc.". HABERMAS, Jürgen. (1989) *El Discursos Filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires: Taurus, p. 12.

la educación empieza a cambiar, no se puede llamar a este cambio modernización, lo que ocurrió fue que aparecieron otras formas de educar que dan cuenta del agotamiento de aquella sociedad que disciplinaba mediante el control del tiempo, del espacio, de la norma, del yo y de la producción. Los cambios sociales no operan como corte todo lo contrario, y en el mejor de los casos, se podría afirmar que sabemos muy bien que es lo que estamos dejando, pero no lo que comienza. Emerge en todo caso otra forma de educación que bien vale la pena interrogar: ¿Cómo es esta forma y este poder?

En primer lugar ya no solo se educa en espacios cerrados. La educación tiende a abrirse y a ocupar otros espacios que antes no le pertenecían, lugares relacionados entre sí, como si lo espacial fuese un cruce de caminos. La escuela caía sobre las personas como una sombra, en esta nueva forma de educar la escuela no cae sino que es un haz de luces que viene de fuera y la atraviesa sin dejar un espacio propio. La educación no se produce por un efecto de encerramiento, la educación no toma la escuela como su apoyo o su único lugar para educar, lo que repercute en las formas, leyes y normas educativas que tampoco toman como objeto la escuela a no ser para orientarla hacia proyecciones múltiples y fragmentarias de la sociedad. La escuela como lugar cerrado que lleva a obedecer y sólo por esta condición educaba ya no es posible ni viable.

La institución es un afuera múltiple y los discursos educativos prolongan esta función. Se educa en un medio abierto. Desde afuera y hacia fuera. En este sentido, la ciudad y en general toda la sociedad constituirían los espacios abiertos que estaría demandando la sociedad emergente. Un buen ejemplo de esta tensión espacial entre el adentro y el afuera fue la relación de la escuela con la televisión, proceso en el que la televisión afecta lo educativo desde fenómenos tan obvios como la lectura de la imagen, y su proceso inverso, la educación llega a la escuela y sale escolarizada, incluso se la adjetiva como televisión educativa. Una teoría de la educación para América Latina necesitaría dar cuenta de este susurro anónimo: el privilegio de la educación ya no estaría sólo en la escuela.

Desde la perspectiva que estamos analizando la sociedad actual tiende a cambiar los controles sobre el tiempo. El ser humano siempre se había definido por la capacidad de tener conciencia del tiempo y lo temporal había devenido como el eje fundamental de la educación de ahí el sentido de la formación como memoria y como recuerdo. Este control empieza a desaparecer y a ser sustituido por un tiempo que en vez de controlar actúa como potencia del individuo y que se articula al espacio como categoría fundamental. Un tiempo y un espacio no constitutivos del hombre sino por fuera del hombre, como si el hombre que era básicamente temporalidad y espacialidad se quedara vacío cronotópicamente y la nueva disposición lo envolviera y lo llevara sin poder recuperarlo. Como consecuencia la educación se vuelve permanente y se prolonga durante toda la vida en un horizonte educativo que ya no necesita recuperar sus contenidos ni sus formas, de ahí la tensión producida entre educación y formación que se podría parodiar en la afirmación: a más educación menos formación.

Así podemos derivar dos reflexiones acerca de lo que se está transformando: primero, no resulta para nada paranoico hablar de la posibilidad de la muerte de la escuela en el sentido de seguir considerándola como el principal vehículo social de transmisión de la cultura. Segunda, está claro que se empieza a insinuar una preocupación creciente por la forma cómo se organizará la sociedad para asegurar su proceso de transmisión una vez la escuela vaya perdiendo su papel hegemónico. El tiempo escolar empieza a volverse poroso, material y simbólicamente hablando, y las velocidades de lo emergente destituyen la anterior hegemonía de un espacio diferenciado y escindido.

Si el tiempo se modifica el espacio también, éste dejaría de definir el ser del hombre pues ya no es suficiente para dar cuenta de su identidad. Al contrario de la referencia al lugar, propio del hombre moderno, en la educación emergente éste puede ser de múltiples lugares o de un campo general, las fronteras se han borrado y lo global produce la idea de pertenecer a un campo abierto. El hombre, como nunca, se encuentra en medio del camino, en movimiento, como un ser de búsqueda, de posibilidades, ya no un ser quieto, fijo, estático que se define por el lugar donde vive (la amplitud de fenómenos

migratorios). El quién soy es un tránsito del encontrarse con una identidad que hay que construir desde sí mismo.

Mucho más potente para el análisis resulta comprender que esta amplitud espacial es también una reducción, incluso una eliminación del espacio. La escuela pierde espacialidad en medio de mutaciones que conectándola con las velocidades de lo contemporáneo acortan el horizonte, hace insignificante no sólo el recorrido sino incluso el movimiento.

YA NO ES LA INFANCIA O LA CONCIENCIA, ES LA MENTE.

La infancia no ha sido una invariante en la historia, es una construcción histórica y cultural, que emerge a través de múltiples objetivaciones las cuales han hecho de la niñez un objeto, un cuerpo infantil menesteroso, falto de razón y de instrucción que precisa ser intervenido y dirigido ordenadamente en la sutil alianza que hace el discurso pedagógico, como productor de prescripciones, con la escuela como espacialidad que recorta, excluye y encierra el afuera.

Objetivar, implica volver tanto objeto de estudio como objeto de la mirada especializada de las disciplinas que paralelamente emergen en este momento histórico. Vale mencionar que, las disciplinas guardan una relación intrínseca con el disciplinamiento, con el correcto encauzamiento de los cuerpos. Objetivar el niño es generar una serie de regularidades positivas que se manifiestan poniendo un ejemplo, para la constitución de un adulto civilizado. El infante, es a partir de esto, objeto de intervenciones que son irreductibles a la familia, al padre, a la iglesia y más bien lo disponen en un espacio que va ser regulado para los fines que engendra la forma-escuela. Podríamos considerar la infancia como un producto notable de la modernidad occidental, que hace de aquel un cuerpo frágil en donde recaen múltiples prácticas que pormenorizadamente lo individualizan y paradójicamente lo totalizan en el espacio escolar.

La infancia hoy está cambiando, se están generando en ella nuevas relaciones con el mundo, otras formas de pensar que exige, al percibir un declive de las

instituciones, de la autoridad y de las prácticas de disciplinamiento, nuevas configuraciones. Al entrar en un nuevo escenario, la infancia no deja de estar rodeada de una serie de tensiones que la hacen menos capturable, o quizá más difícil de relacionar con los valores modernos. Negarnos a concebir estos desplazamientos, implica naturalizar la infancia como si siempre hubiese existido o incluso podríamos seguir hablando de infancia.

Ahora los niños expresan la caducidad de los modelos, la infatuada tendencia a ser civilizados, no les convoca tanto el material disciplinar con que se los convoca en las aulas. Algo huele mal, pero al no tener el adulto aguzado el sentido del olfato, pasamos a dar vida a algunas tradiciones que ya no le dicen nada de su experiencia singular. Es cierta la nostalgia en la que se sienten expuestos los maestros, al ver que las relaciones de hoy, ya no son como las de antes. Cada vez la incapacidad de interactuar se hace manifiesta en el sesgo tradicional con que asumimos las prácticas pedagógicas.

Otra tensión es de los lenguajes que son más próximos a los infantes, los mediáticos e interactivos, el corporal, gestual, oral, icónico y no sólo la linealidad con que es asumida la enseñanza por el profesor. Si hemos pasado hace un tiempo por un giro epistemológico, creo yo que ahora la lectura de símbolos, la visualidad es algo que es irreductible a las formas tradicionales de enseñanza. Incluso habría que sostener con Seymour Papert que la naturaleza misma del proceso de aprendizaje está en vías de cambio y que el uso de estas formidables herramientas llevará a un imprescindible y total cambio de enfoque y contenidos en el campo de la educación.

No se educa por medio de la conciencia sino de la mente. Si bien los estados mentales o los llamados sentidos más racionales eran objeto de educación en la sociedad disciplinaria, en la sociedad que se esta configurando van a ocupar toda la atención. La mente se convierte en algo así como el alma del cuerpo. El desarrollo de la mente será el espacio del individuo al que se le prestará mayor atención. A la conceptualización de una superficie mental se articulará la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje que explica el auge y la importancia que tiene hoy en día la psicología, especialmente a la psicología

cognitiva, como también los métodos de aprendizaje basados en la adquisición de procesos mentales (estudios que se han multiplicado por mil, ver aquí: Zimmerman en sus juegos con la autorregulación, Feuerstein en el tema de modificabilidad cognitiva, Resnick analizando las relaciones entre aprendizaje y cognición, por mencionar sólo algunos de ellos).

Incluso un analista como Tenti prevé y afirma que la escuela está condenada por diversos motivos. En primera instancia, se ha tornado pedagógicamente obsoleta ante otros medios que aprovechan la disposición genética de los seres humanos al aprendizaje activo; tiene dificultades para llevar a cabo un proceso exitoso con la totalidad de la población dejando a su paso un gran número de individuos frustrados y solo un bajo nivel de exitosos; es sumamente costosa a todo nivel y cómo si fuera poco, no genera las mismas oportunidades de negocios que comporta el hiper aprendizaje con su parafernalia de sistemas expertos, redes de Internet, asistentes, instructores, programadores, sitios, software y ofertas de aprendizaje en tiempo real.

Juzgo necesario precisar aquí que este análisis muestra la prolijidad de horizontes y discursos que desde este plano han conformado una red de expertos y de analistas simbólicos, sin embargo reconocerlo no significa necesariamente estar de acuerdo con esta perspectiva, en particular con los usos desarticuladores, subordinantes y atomizadores de sus objetos de estudio. Si bien la escuela tiende a procesos que se centran en el aprendizaje no se deriva de aquí una narrativa agonística de su forma, incluso se puede mostrar que ha seguido creciendo y expandiéndose en varios países de América Latina.

También habría que decir que no se educa enteramente para ser productivos. Si la disciplina regulaba el cuerpo, lo volvía eficaz y al servicio de la producción, en esta nueva forma de educación el cuerpo no requiere volverse objeto de cuidados y de instrucciones por que ya puede ser formado por otras instituciones, fuerzas y medios de producción que apuntan más a volverlo creativo que productivo. Lo anterior está en consonancia con una economía que pasa de los bienes de producción primarios y secundarios a los bienes de

servicios, de intercambio donde la información es más importante que la producción. La nueva educación intenta responder a la reestructuración del mercado de trabajo, introduciendo nuevas experiencias en términos de exigencias en las que se habla de flexibilidad, trabajo en equipo, intensificación de la competencia, velocidad de movimiento, entre otros.

YA NO ES EL MAESTRO ES UN CAMPO DE PROFESIONALIZACIÓN

La profesionalización hoy, más que un enunciado del discurso sobre la reforma educativa, constituye un imperativo estratégico que se incorpora progresivamente a las formas de pensar y de hablar sobre los maestros y es, además uno de los elementos fuertes en la legislación educativa actual en América Latina. En el caso de Colombia, la ley general de educación define esta estrategia así la así: “La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado”⁸.

El concepto de profesionalización se entiende como un proceso mediante el cual el maestro es incorporado a la política del conocimiento especializado y del desarrollo tecnológico en general. Como lo indican los especialistas gestores de la reforma se trata “de la especialización del saber y de la tecnología integrada en la profesión del profesor”, los cuales se relacionan por una parte con un: “conjunto de contenidos propios de un campo específico de conocimiento (ciencias, matemáticas, sociales, artes, etc.) y con un conjunto de contenidos propios del proceso educativo (planificación, evaluación, currículo, metodología, etc.) que implican tanto el saber como la tecnología”⁹.

La pregunta se puede formular de la siguiente manera: ¿Cuál es el campo que define el saber propio del maestro? De esta manera, de cómo formulemos la pregunta y el tipo de interrogaciones que nos hagamos en torno al ser del

⁸ Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Bogotá: Temis, 1995, artículo 111.

⁹ RODRÍGUEZ BREITMAN, M. (1998) El Impacto de los Organismos Internacionales en la Escolarización: El Campo de las Políticas para la Educación Primaria en Brasil. Revista de Estudios del Currículo, 1998, p. 22.

maestro dependerá en buena medida el horizonte conceptual que perfile la cuestión de su formación. De aquí se derivan las estrategias, las formas organizativas, los ejes de la formación, las acciones específicas, los modos y mecanismos que permitan darle una organización más o menos completa al problema de la formación del maestro.

Lo radicalmente nuevo en la situación actual de la educación (comienzos del siglo XXI) es que ya no sólo se plantean exigencias para producir sujetos capaces de vincularse al mundo del trabajo y generar ciudadanos disciplinados, sino que se demandan otras subjetividades en referencia a nuevas ciudadanías y a competencias estandarizadas. Ya no se buscaría en la educación la formación de un hombre sino la creación de ambientes de aprendizajes abiertos que posibiliten “aprender a aprender”. En palabras de Touraine “no se volverá a una concepción de la enseñanza como socialización puesto que el sistema social, la sociedad, no ofrece ya la solidez de antaño y la individualización del aprendizaje, y por tanto la ayuda aportada a las iniciativas de cada alumno, están ya en acción en la enseñanza de hoy”¹⁰. Lo que vivimos sentencia este pensador francés es “el agotamiento de la política social, centrada en la sociedad, sus funciones y su integración. Estamos ya todos inmersos en el paso que lleva de una sociedad basada en ella misma a la producción de sí por los individuos, con la ayuda de instituciones transformadas”¹¹.

Lo señalado hasta aquí delimita un esquema complejo de la educación contemporánea como algo que se mueve permanentemente y a diferentes ritmos. Tengo la impresión de que no es posible capturarlo a la manera de una fotografía, sin embargo, se puede percibir cierto desajuste del sistema lo que no significa que se proponga su re-ajustamiento. Todo lo contrario, el diagnóstico muestra que las reformas y las políticas educativas producen efectos disonantes y con frecuencia no obedecen a lo que está pasando. Buscan inducir pero no captan las variaciones. También habría que reconocer e identificar una serie de transformaciones que corresponde al sistema mundo,

¹⁰ TOURAINE, Alain. (2005) *Un Nuevo Paradigma para Comprender el Mundo de Hoy*. Barcelona: Paidós, p. 90.

¹¹ TOURAINE, Alain. Op. Cit., p. 91.

es decir que no son potestativos de los ámbitos nacionales, como tampoco de la definición de políticas internacionales. Si hay algo por insinuar a modo de cierre no determinante sería una educación de la potencia y no de la economía del pensamiento, los gestos del aquí y del ahora son una invitación a derrochar pensamiento.