

POLÍTICAS DEL APRENDIZAJE¹

Alberto Martínez Boom²

La pregunta por la actualidad, por este tiempo que vivimos, por las políticas que nos atraviesan, suelen transformarse en problemas inquietantes al ser valorados desde sus propios referentes históricos. Sabemos que lo histórico es una dimensión ineludible de lo existente aquí y ahora, y no sólo de lo que existió antes. Describir esta cartografía del presente importa en tanto logre servir, incluso modestamente, a desbordar la captura del futuro que las políticas educativas reiteradamente buscan anticipar hoy.

A la luz de esta actualidad y parándome en algunas de mis investigaciones tenemos que a finales de la década del cuarenta del siglo XX se comienzan a producir desplazamientos importantes para pensar los asuntos de las políticas educativas. Transformaciones que van a perfilar toda una suerte de procedimientos y estrategias que pondrán en discusión algunos elementos más o menos similares de la educación en varios países latinoamericanos, y que por lo tanto no se comprenden si se las mira desde un carácter local-nacional, ni corresponden a aspectos ideológicos, ni se comprenden como decisiones gubernamentales propias de cada país, sino que se presentan como políticas generales o paquetes de medidas tendientes a reordenar la educación. Dicho reordenamiento se justificó en razón al “atraso”, la “pobreza” y, en general, a las “carencias” que se muestran como condiciones comunes a los países de la región.

Sin embargo, las políticas educativas no se reducen únicamente a leyes y a documentos normativos de reforma, pasan también por muchos procedimientos y figuras: planes decenales, teorías del desarrollo humano, tecnologías de planeamiento, informes mundiales que como Faure o Delors terminan por impactar tiempo después las propias políticas, balances de expertos, estadísticas de educación comparada, congresos internacionales que como Jomtien en 1990 o Coombs a finales de los años sesenta dimensionan los problemas educativos a escala mundial. El estudio de las políticas educativas ofrece con frecuencia el riesgo de un tratamiento parcial.

El lenguaje oficial de la política empezó a hablar de preocupaciones acerca del analfabetismo, el ausentismo escolar, la desigualdad social y los fenómenos de exclusión. Ahora bien, y en esto quiero llamar la atención, unido a estos se entretrejan otras

¹ Documento preparado para el panel: “Las políticas educativas como objeto de estudio de la historia de la educación: Usos y perspectivas”, que hace parte de las XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, realizada por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en la Universidad Nacional de General Sarmiento entre el 19 y el 21 de noviembre de 2014.

² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá). Miembro fundador y activo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Miembro de la Academia Colombiana de Pedagogía. Sitio web: www.albertomartinezboom.com

mutaciones, muchos menos evidentes, pero de mayor calado en lo que a procesos de escolarización se refiere y que bien podemos recoger desde el título que he colocado a esta intervención: políticas del aprendizaje.

Asistimos a la formación de una nueva forma educativa que podríamos nombrar como educación emergente. Esta novedad ya no se concentra en acabar con el analfabetismo, ni vislumbra la eliminación de la ignorancia como condición para proteger la expectativa de una educación para todos. Antes bien, se ocupa de nuestra capacidad, cada día mayor, de autoregularlos (auto-educarnos), a través de verbos menos evidentes pero más acelerados capaces de hacer cambiar el tiempo, el espacio y la velocidad de las prácticas educativas a través de verbos como: gestionar, controlar, modificar, redefinir y modular nuestra propia capacidad de aprender a aprender.

Si bien, la mayoría de los temas de las políticas educativas nos son conocidos, otros son nuevos. Parte de su novedad radica en los cambios más generales que han tenido lugar en materia de racionalidades y tecnologías de gobierno que algunos teóricos como Nikolas Rose, Stephen Ball, Peter Miller, Andrew Barry y Thomas Osborne llaman liberalismo avanzado³.

Estas mutaciones incluyen transformaciones en el papel del Estado como ofertante monopólico de la educación, es decir, la delegación de muchas responsabilidades que van a ser transferidas a cuerpos regulatorios cuasi-autónomos, empresas privadas y grupos profesionales regulados a distancia mediante los técnicas de la estandarización, los controles evaluativos y de gestión, las auditorías, el lenguaje de las competencias, los registros calificados, los procedimientos de acreditación, entre otros. Tales modificaciones de las racionalidades y de las tecnologías de gobierno implicaron también un aumento de la responsabilidad de los individuos en su propia educación, dinámica que implica un doble compromiso, primero, con la capitalización que cada individuo hace de sí desde su educación⁴, y segundo, con la gestión anticipada del propio futuro para disminuir riesgos y poder entrar en competitividades⁵.

Voy a intentar, muy sucintamente, una descripción analítica de algunas de estas mutaciones en el horizonte de las políticas educativas. No sin antes advertir que estas mutaciones han sido construidas desde discursos capaces de poner en crisis lo que existía antes. Tenemos la idea errada de que las políticas se ponen en marcha por asuntos de necesidades o de

³ Nikolas Rose analiza este fenómeno en el campo de la salud afirmando que “este complejo de mercantilización, autonomización y responsabilización otorga un carácter particular a la política contemporánea de la vida en las democracias liberales avanzadas” (2012: 27).

⁴ Capitalización que bien podemos llamar empresarización de sí.

⁵ Gestión de sí que busca capturar la creatividad bajo los derroteros de la innovación y que aspira a construir su propia empleabilidad.

demandas, cuando su lógica pasa mejor por lugares de disputa donde se busca orientar, re-direccionar, incidir, volver productivo, acelerar, poner al servicio, inducir y gobernar a las poblaciones y a los individuos. No es, por tanto, inocente el ejercicio de la crisis, la crisis se construye, la crisis pone a pensar, sin crisis no hay cambio, es la crisis la que actualiza el deber ser de las políticas educativas, sólo lo que se pone en crisis reclama para sí el imperativo de hacer modificaciones. Eso sí, desde lenguajes novedosos y publicitarios: los nuevos desafíos, los pactos educativos, los retos del futuro, la calidad de la educación, las alianzas escuela-empresa, la equidad educativa, los procesos de transparencia, y algunos slogans como todo lo que se evalúa mejora, etc.

Llamo la atención sobre las siguientes:

1. Mundialización y masificación de la educación.
2. Educación a más velocidad.
3. La educación se capitaliza.
4. La educación como autoaprendizaje.
5. Pasar del gobierno al autogobierno.
6. La optimización del aprendizaje.

Mutación 1: Mundialización y masificación de la educación

Mundializar la educación significa que esta se convierte de ahora en adelante en objetivo estratégico central. La mundialización no se explica ni por las políticas, ni por las leyes, sino por prácticas que algunos enfoques analizan desde teorías de la dependencia, sistema mundo y enfoques funcionalistas. En todo caso, después de la Segunda Guerra Mundial se operan en la mayoría de países grandes transformaciones que afectan el orden del Estado, de la sociedad y también de la educación. Es posible evidenciar que desde este periodo la mundialización de la economía, las comunicaciones y los sistemas de escolarización se ha puesto en marcha rápidamente. Si la mundialización se hizo práctica, valga decir: cooperación técnica internacional, diagnósticos, sistemas de información, consenso, declaraciones mundiales, etc., ya no podemos pensar la educación sin pasar por su mundialización. La adjetivación de los problemas a nivel mundial crea saberes, discursos e instituciones que requieren atención permanente y sistémica por parte de quienes las agencian, dirigen e investigan. Fenómenos como la expansión de la educación que podemos corroborar empíricamente exigen explicaciones teóricas, libros como “La revolución educativa mundial”, editado en 1977 por Francisco Ramírez y John Blair arriesgan argumentos acerca de las causas de semejante proceso, también investigaciones como “De la escuela expansiva a la escuela competitiva” acuden al archivo para mostrar la manera como operó en América Latina los procesos de modernización de la educación y el desbloqueo de los procesos de escolarización.

En la introducción del texto de Philip Coombs: “La crisis mundial de la educación” se señalan dos objetivos del discurso de la crisis, el primero “consiste en reunir los hechos básicos de una visible crisis mundial en el terreno de la educación, explicitar las tendencias inherentes a estos hechos, y sugerir los elementos de una táctica a seguir ante ellos. El segundo objetivo pretende presentar un método para enfocar el sistema de educación, no como una serie de piezas sueltas donde cada faceta es un fragmento aislado, sino como un sistema en el que cada parte actuante emite sus propias “señales” para advertir si la acción conjunta se relaciona de forma satisfactoria o no” (Coombs, 1971: 5). Como se trata de sistemas en proceso de crisis lo que se hace necesario son reformas para garantizar tanto la funcionalidad como la introducción de prescripciones universales que intenten optimizar el uso de nuevos medios, algunos formales otros tecnológicos. Los procesos de masificación de la educación no se pueden hacer con las mismas tecnologías, se exige otros usos capaces de responder a las contingencias de las tecnologías sociales.

Mutación 2: Educación a más velocidad

La sociedad actual tiende a cambiar los controles sobre el tiempo y sobre el espacio, es decir, introduce otra velocidad. Desde Informes como “Aprender a ser, la educación del futuro”, se dice que: “en el hecho educativo, el acto de enseñar cede paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto” (Faure, 1972: 241), y agrega más adelante: “Superar la concepción de una educación limitada en el tiempo (edad escolar) y encerrada en el espacio (establecimientos escolares). Considerar la enseñanza escolar no como el fin, sino como el componente fundamental del acto educativo total en sus dimensiones escolares y no escolares. Desformalizar una parte de las actividades educativas sustituyéndolas por modelos flexibles y diversificados. Evitar una prolongación excesiva de la escolaridad obligatoria, que rebasa las posibilidades de ciertos países; el acortamiento de la duración media de los estudios iniciales vendrá compensada con exceso por la extensión de la formación continua. En una palabra, concebir la educación como un continuo existencial cuya duración se confunde con la vida misma” (Faure, 1972: 322).

El tiempo de la enseñanza es valorado hoy como lento y derrochador, en su defecto nos lanzamos ahora a la velocidad del aprendizaje. Velocidad que introduce una racionalización de las acciones educativas, en términos de aumentar la eficacia, la eficiencia y la pertinencia; y que se van agrupar en un término genérico: calidad de la educación. Término que adjetiva a la mayoría de reformas educativas de América Latina y que induce a pensar que se trataría de una buena educación, en todo caso, los discursos de la calidad convocan, legitiman y suelen producir menores y casi nulas resistencias.

Así como el concepto de educación desplazó al de enseñanza, ahora el aprendizaje desplaza y reconceptualiza lo que antes se entendía por educación. El concepto de aprendizaje se

desvincula de la educación y la enseñanza, y alude a un tipo singular de capital, algo por lo cual el aprendiz es en sí mismo responsable (Simons y Masschelein, 2013: 93). Nuestras sociedades, producidas y atravesadas por los derrotos de la escolarización han devenido en sociedades del aprendizaje. El tesoro del que habla el Informe Delors ya no consiste en la formación de un ciudadano útil sino de un sujeto, que a partir de ahora, podrá hacerse cargo de sus propias necesidades y expectativas de aprendizaje en un mundo altamente competitivo. Aprender a competir pone en escena nuestra existencia en un mundo mucho más complejo y por cierto, cada vez más hostil.

Mutación 3: La educación se capitaliza

En los discursos del capital humano la educación se ubica en el centro de atención de nuestra existencia, la mayoría de comunidades creen ver en la educación la clave de un futuro mejor, lo que supone pasar de concebirla como gasto a asumirla como inversión. No es extraño, por tanto, que una buena parte de la sociedad escolarizada recurra al endeudamiento para acceder a la educación permanente, en palabras de Deleuze: “El hombre ya no es el hombre encerrado, sino el hombre endeudado” (1996: 253). No es de extrañar que las políticas educativas acentúen con precisión el acceso al crédito educativo para toda la población.⁶

De esta concepción de la educación como mercancía y como factor de inversión pasamos ahora a concebirla como factor de capitalización. Nunca como ahora la educación había sido asumida como un producto capitalizable que genera ganancias, ya no es el trabajo el que produce capital sino que la riqueza está en el desarrollo humano de cada individuo, lo que ha permitido la puesta en circulación de nuevos indicadores tanto para el productivismo como para la empresarización del talento personal, los hombres somos concebidos como “empresarios de sí” donde cualquier talento vital, mediante el aprendizaje y sus técnicas, es susceptible de ser optimizado.

Somos accionistas de nosotros mismos, sin éxito educativo no es posible lograr el éxito personal, circunstancia que supera con creces las expectativas que planteaba antes la escolarización. Semejante capitalización expresa un nuevo valor edu-económico en la constitución de nosotros mismos, edu-valor que alude a un aumento de la propia educación, el hombre actual se educa en todo y todo lo educa.

Queda aún un asunto por articular a estas lógicas, la empleabilidad. La perspectiva de una empleabilidad permanente cuyas exigencias pasan por aprendizajes basados en competencias y orientados por el impulso a la innovación es la principal preocupación de

⁶ El crédito es a su vez una unidad de trabajo, de trabajo intelectual y productivo. Una buena parte de la universidad latinoamericana (sobre todo Chile y Colombia) se financia con la venta en un mercado sofisticado de las unidades de valor del conocimiento/aprendizaje.

las instituciones y agencias educativas. Hoy es posible afirmar que aquello que vincula al empleado con los procesos de producción no son sólo estímulos financieros, físicos y mentales sino también, el propio aprendizaje. Es más, son los trabajos científicos los que descubren este campo, y brindan la información para que las empresas se capitalicen con el aprendizaje de sus propios trabajadores.

Mutación 4: la educación como autoaprendizaje

El aprendizaje durante toda la vida se dimensiona como algo valioso en sí mismo pero también como algo al servicio del capital humano y empresarial. El autoaprendizaje actualiza las técnicas de gobierno educativo del individuo pero su acoplamiento se hace de otra manera: “ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites [...] debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio”. Para lograrlo la educación se estructura en aprendizajes básicos que se agencian como los pilares del conocimiento en el siglo XXI: entre aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, la máquina educativa gana en movimiento, eficacia y sinergia competitiva, sus efectos se expresan bajo los términos de nuevos atributos: adaptabilidad, comunicación compleja, solución de problemas no rutinarios, pensamiento sistémico, habilidades sociales, innovación y reflexión.

Atrás quedó la idea de aprendizaje que era asociable a calificación de resultados; el nuevo aprendizaje comporta acciones, procesos y no simplemente resultados puntuales. Aprender a aprender se convierte en un dispositivo de enganche entre la educación y la vida de difícil diagnóstico y al que no suele criticarse ya que resulta muy atractivo.

Mutación 5: Pasar del gobierno al autogobierno

Dos hechos preceden esta mutación, primero, la aparición de la educación escolar como “razón de Estado” e incluso como monopolio del Estado, y segundo, los efectos de esta forma de organización macropolítica en términos de universalización de la escuela. ¿Qué pasa con este monopolio y esta organización hoy? Si las políticas educativas se conectan ahora con el autoaprendizaje, su dirección, sostenimiento y modulación pasa también por nuevos lugares. Ya no se trataría sólo de financiar y administrar la educación, sino de gestionarla y monitorearla, es decir, que el papel de muchos de los Estados con la educación se ha reconfigurado.

Atrás parece haber quedado la idea de un Estado que asumía para sí el privilegio y la financiación de la educación, hoy tenemos la exigencia de intervenir en la educación con la mayor economía posible, es decir, hacer más con lo mismo o preferiblemente, con menos,

pasando del monopolio del Estado a una oferta que se abre y se diversifica, incluso a escala transnacional, conservando eso sí un papel vigilante, evaluativo, regulador y desregulador.

Lo anterior no significa que el Estado educador desaparezca o que abandone prácticas específicas de intervención educativa sobre las poblaciones. Todo lo contrario, los Estados conservan, financian, racionalizan y focalizan su papel garante e incluyente en lo que se refiere a la educación de los sectores vulnerables, marginados y excluidos con el objetivo de que ingresen a la lógica de la escolarización y del aprender a aprender, para ello construye todo un discurso de política educativa que habla de equidad y de justicia.

Pienso que estas relaciones convergen en una consecuencia general que podría expresar así: las políticas del aprendizaje se ha convertido en un asunto central del gobierno y del autogobierno. Por gobierno entiendo el conjunto de las instituciones y prácticas por medio de las cuales se guía a los hombres desde la administración hasta la educación. Se trata entonces de procedimientos, técnicas y métodos que expresados en términos de política, estarían hoy en crisis. Las coordenadas de conducción de las conductas pasan por técnicas y por dispositivos, que como el aprendizaje, abarcan relaciones de control sobre las subjetividades, la comunicación y la creación de lo posible. Se gobierna lo posible porque su campo de orientación se dirige al futuro. La redefinición de la educación por efecto de las políticas del aprendizaje delinea nuevos agenciamientos respecto de lo múltiple, lo virtual y lo posible. Gobernar el aprendizaje significa estar en la vanguardia de los dispositivos de control social.

Llevamos cuatro decenios de *management*, es decir, que se impone una lógica que opera con el siguiente razonamiento: todo proceso y práctica susceptible de ser identificada, clasificada y estudiada, puede ser gerencializada, y por lo tanto controlada. La educación, la salud, la política, la vida misma puede ser intervenida desde los derroteros del gerenciamiento.

Mutación 6: La optimización del aprendizaje

Esta optimización se expresa en la aparición de nuevos campos de especialización referidos a las potencias singulares del aprendizaje, por ejemplo, el gerenciamiento de la vida, la tecno-educación, el *management* personal, los saberes auto-referenciales, en fin, aparentemente el aprendizaje ha empezado a ser una clase singular de experiencia histórica que exige una valoración múltiple (poliédrica).

Mencionemos algunas: Primero, el aprendizaje flexibiliza los papeles asignados a los actores educativos (maestros, estudiantes, investigadores, funcionarios, expertos) y sus efectos se extienden a lo académico, lo administrativo y lo curricular. Segundo, el aprendizaje convierte la educación en competencias, de esta forma la vida misma interesa

en tanto se propone la actualización de nuevos paquetes de competencias caracterizables en sí mismos a partir de los mercados de competencias, con sus promesas de gestión económica altamente efectiva y eficaz, es decir, performativa. Tercero, el aprendizaje articula la educación con la empresa y produce formas adaptativas con los requerimientos de los mercados. Cuarto, el aprendizaje establece un compromiso dinámico con lo continuo y lo permanente, con la velocidad, con la exploración de nuevos campos, al tiempo que nos habitúa a convivir con la incertidumbre. Quinto, el aprendizaje exige un aumento de la responsabilidad individual, modula la integración a la sociedad mundial del conocimiento y hace proliferar los procedimientos auto-referenciales: autoformación, autoevaluación, autodirección, autoestima, autoayuda, auto-mejoramiento, auto-culpa, etc.

- - - - -

En síntesis, el aprendizaje ha devenido en el objetivo central de las políticas educativas. La sutilidad discursiva y técnica, del autoaprendizaje, ordena un vínculo con el individuo que hacen secundarios los antiguos nexos de la educación con la familia y con el Estado. Los límites de lo institucional se resquebrajan y sus nuevas circunstancias se multiplican en una cada vez más necesaria visión ampliada de la educación donde las “necesidades básicas de aprendizaje”⁷ pasan a definirse como punto central de la agenda política.

He tratado de proporcionar con estas mutaciones nuevos datos para pensar las políticas educativas como objeto de problematización histórica. Estos datos solo buscan cambiar algo de aquel paisaje familiar de las políticas; si en nuestro horizonte común actual triunfa, sin mayores resistencias, el aprender a aprender, interesa cualquier esfuerzo por intentar mostrar que este ha sido producto de cambios históricos muy precisos. Pienso que disponemos de otros espacios de afirmación y de libertad, siempre y cuando atisbemos los cambios que aún pueden llevarse a cabo.

Bibliografía

- Coombs, P. H. (1971). *Crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Deleuze, G. (1996). Posdata sobre las sociedades de control. En G. Deleuze, *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Rose, N. (1999). *The powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. La Plata: Editorial Universidad Pedagógica.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Revista Pedagogía y Saberes*, 38, pp. 93-102.
- Unesco. (1994). *Educación para todos: Una visión ampliada. Conferencia mundial sobre educación para todos*. Paris: Unesco.

⁷ A partir de la “Conferencia mundial de educación para todos” (Unesco, 1994), se impulsan nuevas preceptivas y teorizaciones, que derivan el desarrollo educativo del concepto de necesidades básicas de aprendizaje, así como de las rutas consagradas a satisfacerlas.