

various public events and discourses, in fact, it is a battlefield from which regimes of truth also emerge. The analysis proposed by the author makes use of four transit metaphors to understand the contingency of what has been changing: the relation between the national order and the world system processes; the changes in time, space and speed between school and society; the problematic role of the consensus; and the almost indiscernible variation from the teaching state to the absent state.

Keywords: *Educational Policies. Social modernization processes. Regimes of truth.*

PROEMIO

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, políticas en educación. La simpleza de estas expresiones resulta casi siempre engañosa, esa suerte de tranquilidad que parece plausible para la palabra no lo es para el enunciado².

Basta interrogar la obviedad de la escuela o del sistema educativo para descubrir que estamos hablando de objetos distintos, de problemas irreductibles³, de pensamientos con diferente orden y valor.

Me han invitado para que hable de políticas públicas en educación y podría garantizarles que este tema no es fácil de analizar. Imaginemos la educación como un campo amplio de objetos, saberes e instituciones que esta atravesado por relaciones, significaciones históricas, reformas y eventualidades que afectan su naturaleza, su función y su estructura⁴. La estrategia más visible de esas relaciones podríamos nominarla como política pública. Pero el problema no va por ahí.

Es común hablar de las políticas educativas para referirse al conjunto de transformaciones que afectan la educación y la enseñanza, las instituciones educativas y los sujetos que participan en ellas. La formulación de políticas educativas se han convertido en las últimas décadas en un asunto público de importancia superlativa para los Estados y gobiernos, y cierta opinión generalizada las vincula estrechamente a los procesos de modernización social y estatal, pero también al

desarrollo económico y cultural de las naciones. 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.

En su proemio al Porvenir de Nuestras Escuelas, Federico anunciaba que sus conferencias podían asumirse como un diagnóstico de la cultura alemana de su tiempo. Quisiera intentar, en tono mucho más modesto, un diagnóstico preliminar construido a partir de algunas hipótesis iniciales que creo cumplen una doble función al momento de pensar el tema de las políticas públicas en América Latina: hacer un análisis problematizador de los referentes y operar de modo estratégico al momento de elaborar lo que se pretende diagnosticar. En síntesis: problematizar y evitar ser ingenuo.

No es descabellado anunciarles que las políticas públicas recogen hoy ciertas disoluciones, o mejor,

² El enunciado no es ni una frase, ni una proposición, ni un acto de habla así se exprese en algunos casos a través de una frase, una proposición o un acto de habla tampoco esta referida a una entidad psicológica, ni un suceso, ni una forma ideal o lógica. Para Hubert Dreyfus y Paul Rabinow: "La misma frase con el mismo sentido puede constituir enunciados diferentes, esto es, tener distintas condiciones de verdad, dependiendo de las series de los enunciados dentro de la cual aparece" (DREYFUS; RABINOW, 1988, p. 65-66). Lo que importa en todos estos casos es la función que cumple en el orden del discurso, es decir, que función le dan a los sujetos hablantes, en que posición los colocan, que papel desempeñan ciertos enunciados en el orden institucional. De modo análogo Foucault dice en su arqueología del saber: "la constancia del enunciado, la conservación de su identidad a través de los acontecimientos singulares de las enunciaciones, sus desdoblamiento a través de la identidad de las formas, todo esto es función del campo de utilización en que se encuentra inserto" (AS, 175).

³ Lo Irreductible: Deleuze afirmaba que "una época no preexiste a los enunciados que la expresan, ni a las visibilidades que la ocupan". Cada formación histórica implica una distribución de lo visible y de lo enunciable que se produce en ella; sin embargo, de un estrato a otro ocurren transformaciones puesto que la visibilidad cambia de modo y los enunciados cambian de régimen. Son problemas irreductibles, ni lo visible se reduce a lo enunciable, ni lo enunciable a lo visible.

⁴ Comparto con Castells la semántica de estructura: "denomino estructura social, a aquellos ajustes de tipo organizativo de los seres humanos que se producen en las relaciones de producción/consumo, experiencia y poder, expresados en términos de interacción significativa en el marco de la cultura" (CASTELLS, 2001, p. 41-42).

prácticas de debilitamiento (flexibilización) de sus componentes más o menos entrecruzados: el Estado, la sociedad, la democracia, la economía y el saber

Esta consideración podría sugerir algunas interrogaciones: ¿Cómo se configura hoy una política educativa? ¿Quién o quienes definen las políticas educativas? ¿Dónde se genera los discursos de la política educativa nacional y transnacional? Lo que importa es la superación de los análisis reduccionistas, precisamente porque en ellos la referencia a la política parece designar cierta correspondencia con lo expresado en la ley, o su relación unidireccional hacia el papel protagónico del Estado, o su asociación con las disposiciones nominativas de las reformas. Semejantes reduccionismos exigen hoy redefinición.

Como resultado de estas relaciones bien podríamos afirmar que la política educativa se construye en el cruce de varias líneas de fuerza y que en su desmultiplicación causal⁵ intervienen no sólo los Estados sino también los organismos internacionales, las instituciones consultoras que ponen en circulación un discurso experto, los debates de los políticos al interior de las comunidades y de las corporaciones que hacen las leyes, los movimientos sociales, culturales y gremiales de resistencia en sus variadas manifestaciones públicas y discursivas, en fin, lo cierto es que se trata de un campo de lucha del que emergen también regímenes de verdad.

METÁFORAS DE TRÁNSITO

Si el pensamiento es un desplazamiento, lo pensado no puede quedarse en la quietud, de ahí la exigencia de dar cuenta del movimiento, de sus condiciones de posibilidad en tanto objeto en devenir. Por eso quisiera insinuarles algunas metáforas de tránsito que dan cuenta de algo que está cambiando, que deja de ser pero aun no llega a ser de otra forma definitiva; por ejemplo, entre la interioridad de la escuela con sus viejos espacios y tiempos (horario, segmentación del saber, disposición del cuerpo) y las exterioridades del sistema educativo, con sus redes de intercambio, sus escenarios ampliados de circulación (velocidad, conectividad, virtualidad) son varias las cosas que cambian pero también son varias las que se conservan, las que se adaptan, las que se mezclan, las que se resisten. Para entender esta sutileza se hace necesario revestir las palabras de cautela, ponderación y expresión matizada.

UNO

Imaginen estas variaciones: cierto movimiento entre los preceptos del Estado docente y algo que se podría metaforizar como “Estado ausente”, es decir, una transformación en el centro de hegemonía de la lógica estatal hacia las lógicas del mercado⁶ o si lo prefieren una pér-

didada en la función central del Estado, que se pone en evidencia desde uno de los ejes específicos de la reforma educativa en América Latina: la descentralización. En el juego de fuerzas centralizadoras y descentralizadoras las políticas educativas posibilitaron emergencias de múltiples tipos; generales pero también locales, inmanentes, incluso defensoras de particularismos.

En este punto quisiera recoger asuntos en el orden del Estado y del gobierno para mostrar la manera como hoy el Estado se “diluye”, sobretodo de lo que se le asignaba como su responsabilidad (Estado docente, garante, benefactor). Existe una diferencia sustantiva entre estas dos expresiones: políticas educativas y políticas públicas en educación.

Las políticas educativas se expresaban en términos de proyectos, programas, planes, incluso los procesos de las reformas educativas, y se caracterizaban por tener una centralidad, un referente, un lugar de exigencia, también de resistencia: su relación con el Estado, el gobierno y la ley. Por ejemplo, el mapa educativo en una época en Colombia que organizaba la educación en un país. Cuando el Estado esta presente, es éste el que define lo educativo.

Por su parte, las políticas públicas en educación implican la participación desde lugares donde el Estado pierde la centralidad, él mismo la diluye, al viabilizar la intervención de otros sectores que

⁵ La desmultiplicación causal consiste en analizar el evento según los múltiples procesos que lo constituyen y sus formas de funcionamiento (FOUCAULT, 1982).

⁶ No se trata de asumir una defensa en favor del mercado, todo lo contrario, importa matizar los entrecruzamientos de esta relación irreductible que de hecho podría parafrasearse así: no hay mercado sin Estado.

también pueden definir y dirigir, es decir, sectores que no eran visibles antes y que ahora intervienen de modo directo: el mercado, los empresarios, los padres de familia, etc. La ausencia del Estado no es total, se abroga el derecho a convocar, a vigilar, a evaluar, pero cada vez menos hace la política. El problema consiste en saber como el Estado desarrolla otras maneras de gobernar, cómo conquista, cómo se encoge, cómo se extiende, cómo inventa, forma, desarrolla nuevas prácticas políticas.

DOS

Ahora bien, el juego de hacer la política se transforma por dos vías, la primera al interior de sus procesos de descentralización, la segunda a nivel externo en virtud de una segunda metáfora de tránsito: la relación del orden nacional con los procesos del sistema mundo.

Examinemos aquí un solo referente, digamos, Banco Mundial y la manera como contribuye, desde su función asesora de los gobiernos, al desarrollo de las políticas educativas de cada país⁷. El marco discursivo es uno solo, la política social se hace hoy desde el lugar de la globalización.

En sus trabajos de la década del 80, Albert Bergesen muestra que en la historia de la teoría social los cambios producidos han corres-

pondido a una inversión en el modelo básico del orden social cuya comprensión se “producirá cuando invirtamos la estructura de las partes hacia el todo, que encontramos en la perspectiva del sistema mundial, y nos dirijamos hacia un paradigma característicamente del todo hacia las partes, que plantee a priori las relaciones sociales mundiales de producción, que determinan a su vez las relaciones comerciales y de intercambio entre el núcleo y la periferia”, en consecuencia el sistema mundial: “tiene sus propias leyes de movimiento que determinan a su vez las realidades sociales, políticas y económicas de las sociedades nacionales que abarca”⁸. La sociología, que antaño se ocupaba del estudio de la sociedad, ha de verse sustituida por una “globología” es decir, una ciencia que trabaja con la realidad colectiva del orden mundial.

Pero no se trata de un juego simplemente nominal, tanto la internacionalización como la globalización se utilizan para referirse a tendencias cada vez más prolijas de unas relaciones mundiales de interacción, intercambio, interconexión, armonización transnacional de los modelos y de las estructuras sociales. En palabras de Jürgen Schriewer, internacionalización y globalización se refieren a una realidad social que también se extiende cada vez más

a las experiencias cotidianas de los individuos, ya sea en forma de interconexiones financieras y crisis monetarias internacionales (como la actual que toca a los países y a las personas), interdependencias ecológicas mundiales, costes sociales surgidos de un turismo de masas que se despliega por todo el mundo, presiones de las migraciones globales, o bien, la intensificación imprevista de la transmisión de noticias a escala mundial. Por normal que nos parezcan estos cambios habría que confesar que sus consecuencias en una macrosociología histórica se convierten en fenómenos totalmente nuevos (SCHRIEWER, 1996).

Esta novedad ha transformado y calado hondo en los subsistemas sociales de educación y formación antes nacionales, hasta el punto de que la política, la planeación, la investigación y la teoría educativa también se han globalizado. Muy seguramente no en todas sus partes, pero si existen rejillas que permiten entrever sectores sociales hacia los que va dirigida.

Valdría entonces la pena preguntarse por lo que queda de la razón de Estado una vez verificada la crisis de los sistemas educativos nacionales. Algunas investigaciones afirman en tono no conclusivo que:

Lo que puede verse, al menos en los sistemas educativos latinoamericanos,

⁷ Una lectura analítica del trabajo hecho por Coraggio respecto de las propuestas y métodos del Banco Mundial diría grosso modo lo siguiente: 1. Los recursos que el Banco Mundial destina a la educación se gastan en un 90% en asesoría a los gobiernos. 2. Es frecuente oír que el Banco Mundial impone políticas homogéneas para la educación en la América Latina; 3. No contamos con un conocimiento sistemático sobre cómo se da el encuentro del Banco Mundial con los gobiernos y los diversos sectores de la sociedad civil; 4. Es un referente articulador de la función del banco en educación el contribuir al desarrollo humano y el proponerse aliviar la pobreza a partir de cálculos políticos y de enfoques de equidad (CORAGGIO, 1997).

⁸ El vocablo determinación es de Bergesen, mi lectura del problema pone en evidencia la afectación de experiencias como la globalización, la internacionalización, la aparición de un sistema mundial al momento de pensar los problemas de las políticas públicas en educación, pero como condición de posibilidad y de realidad, mas no como determinación necesaria, única u obligatoria.

es un monopolio estatal regulando, proveyendo y financiando una parte del sistema escolar, porción generalmente mayoritaria, en decrecimiento relativo y de la que participan los sectores sociales más empobrecidos de la población; y un sector de 'salida', 'privado', en constante crecimiento cuantitativo, con un incremento notable de prestigio social y a los que concurren los sectores sociales medios y altos. (NARODOWSKI, 2005, p. 48)

Un aspecto esencial de la teoría del sistema-mundo pero también del paradigma del desarrollo es la pérdida de centralidad del estado como modalidad principal de estructuración del espacio político. Lo que no significa la disolución de la razón del Estado sino su transformación desde las prácticas contemporáneas, quisiera recordarles una vieja lección gubernativa aprendida con Foucault:

El Estado es a la vez lo que existe y lo que aun no existe en grado suficiente. Y la razón de Estado es justamente una práctica, o mejor, la racionalización de una práctica que va a situarse entre un estado presentado como dato y un Estado presentado como algo por construir y levantar. (FOUCAULT, 2007, p. 19)

Otro referente conceptual de este síntoma de pasaje lo podemos encontrar en los análisis de Hardt y Negri quienes llegan incluso a cuestionar las más recientes posturas biopolíticas y gnoseológicas. Según estos autores el fin del colonialismo y la declinación de los poderes de la nación son indicadores

de un cambio general desde el paradigma de la soberanía moderna hacia el paradigma de la soberanía imperial. En contraste con el imperialismo, el imperio no establece centro territorial de poder, y no se basa en fronteras fijas o barreras. Es un aparato de mando descentralizado y desterritorializado que incorpora progresivamente a todo el reino global dentro de sus fronteras abiertas y expansivas. La noción de imperio (HARDT; NEGRI, 2002) maneja identidades híbridas, jerarquías flexibles e intercambios plurales por medio de redes moduladoras de comando. Los diferentes colores del mapa imperialista del mundo se han unido y fundido en un arco iris imperial global.

Si me detengo a pensar en las implicaciones de estos postulados, muchos de los supuestos que hasta ahora han sido considerados como verdaderos para explicarnos la educación del tercer mundo y en especial las políticas educativas de Latinoamérica, deberían ser puestos en tela de juicio. El enfoque del mundo como un imperio, una nueva forma de soberanía que adquiere consistencia global puede actuar a manera de nuevos lentes que nos permiten ver esferas hasta ahora impensadas. Ver diferente requiere de nuevos enfoques.

TRES

Una tercera disolución afecta tanto a la sociedad como a los procesos de construcción de saber socialmente validados, sin pretender un tono categórico podríamos referirnos a esta transformación como el paso que va de la escuela hacia la sociedad educadora, ahora

bien, la tensión que quiero anunciar no es unidireccional, mucho menos lineal o progresiva, es una tensión que puede nominarse de modo amplio, así: sociedad educadora puede aludir a las ciudades educadoras, o a las sociedades del conocimiento, o a la influencia de los sistemas educativos o a las implicaciones de una sociedad masivamente comunicada e interconectada. El lenguaje delata aquí sus límites referenciales.

Si seguimos a Lyotard en su trabajo *La Condición Posmoderna*, subtitulada de modo no irónico: informe del saber en las sociedades posindustriales, se pone en evidencia que el saber ha cambiado de naturaleza y que podemos ubicar su mutación en la tensión, aun vigente, de un saber producido en la cultura disciplinar (la escuela) y otros saberes de urdimbre menos rígida, es decir, que se parte de sospechar que ya no hay naturalezas estables, únicas o definitivas y que el mundo es el significado de múltiples maneras de la producción en momentos históricos distintos o con valoraciones distintas.

En consonancia con Lyotard, afirma Paolo Virno que los procesos productivos tienen hoy como materia prima el saber, la información, la cultura mediática y las relaciones sociales: por eso no es posible leer las formas de vida contemporáneas del capitalismo postfordista sino desde la filosofía, en especial desde las teorías del lenguaje. En la sociedad postfordista se sigue dependiendo de la medida del tiempo de trabajo, pero ha sometido los tiempos del lenguaje al trabajo y lo ha capturado, o por lo menos lo intenta someter. El len-

guaje es hoy el terreno del conflicto y lo que está en juego política y económicamente hablando. Con Hardt y Negri, Virno plantea que el trabajo contemporáneo tiene un carácter lingüístico y cognitivo⁹.

El trabajo en el capitalismo actual ya no supone el silencio durante el proceso de producción, ni la segmentación y especialización. Al contrario, requiere la capacidad lingüística comunicativa, la creatividad y el intercambio original de ideas. La segmentación se da, pero explícitamente es flexible, reversible y móvil. Ya no se depende de unas reglas de sujeción anónimas sino de una persona y la dependencia no administra unas horas de trabajo y unas funciones específicas sino a la persona del trabajador toda, en su condición más humana, esto es: la comunicación y el intelecto. En este sentido es al intelecto general al que se le administra; es a una multitud sujeta. La clase obrera no desaparece del escenario pero ya no es el eje de la sociedad, mucho menos de la producción. La inmaterialidad de la producción contemporánea se constituye en la principal fuerza y en la razón de mando. El capitalismo cognitivo produce bienes inmateriales que en términos de nuevo saber involucra y da función a otras políticas educativas.

Mientras la sociedad de disciplina produce un individuo productivo, útil y dócil, que es la expresión de dos sentidos, un aparato institucional fuerte, regulado, reglado y una vigilancia que es una forma de encierro abierto; la sociedad del conocimiento produce el individuo

desde lo abierto, la red, el sistema y desde el propio sujeto entendido como un sistema también abierto.

CUATRO

Una última metáfora de tránsito expondría las variaciones que les subyacen a los consensos, en este sentido, quisiera recoger asuntos que tienen que ver con el orden de la sociedad al insinuarles la disolución de la democracia: consenso no es democracia. Hoy la política se hace por consenso, es decir, públicamente, frente a todos y abarcando todo, por ejemplo los planes decenales o los foros educativos nacionales de varios países de América Latina en el que se involucraron maestros, estudiantes, padres de familia, intelectuales, especialistas, expertos internacionales, políticos, universidades, profesionales afines y no afines, en fin, una pléyade deliberante que legítimo las conclusiones de lo que se convoca, es decir, el consenso.

Con los consensos se pretende garantizar el éxito de las reformas, y se allana el camino para que las leyes sean presentadas como políticas de Estado y no como simples decisiones de los gobiernos de turno (MARTÍNEZ BOOM, 2004, p. 300). Sin pretender hacer mofa desde la crítica, la construcción en escenarios ampliados de las políticas públicas educativas ha ido produciendo algo que se podría llamar la política publicitaria en educación.

Desde esta estrategia el Estado sólo estaría interesado en la participación de todos y su papel a lo

sumo implicaría la coordinación de un proceso que se valida por consenso. Lo cierto es que antes la ley no se hacía así, lo que constituye otra variación¹⁰. Habría que destacar también que estas prácticas de consenso están respaldadas de saberes expertos.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO REGULACIÓN

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 ella (POPKEWITZ, 1997). 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

⁹ De hecho hoy se habla de capitalismo cognitivo.

¹⁰ Ya no se trata de hacer pública la ley, en el sentido moderno de la acepción, sino de publicitarla.

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 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 configu-

ración 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” (POPKEWITZ; PEREYRA, 1997, p. 45). 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 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. (POPKEWITZ, 1997, p. 25)

LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA ES UNA POLÍTICA

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 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. (FOUCAULT, 2000, p. 56)

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 socie-

dades 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. (DELEUZE, 1991, p. 176)

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. (DELEUZE op. cit, p. 179)

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 EL 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. (KAUFFMAN, 1985, p. 12-13)

Un proceso lógico de solución de problemas que además de fijar el procedimiento para la acción más eficaz, permitía el ajuste permanente del sistema.

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 sí 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

se quedara vacío cronotopicamente y la nueva disposición lo envolviera y lo llevará 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 esta 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 sus 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.

3. Ya no es la infancia o su 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

irreducibles 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)¹².

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.

4. 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 intercam-

bio donde la información es más importante que la producción. La nueva educación intenta responde 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.

5. Ya no es el maestro es el 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” (Ley 115/1994, art. 111).

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:

¹² 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 éxitos; 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.

[...]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. (RODRÍGUEZ BREITMAN, 1998, p. 22)

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 maestro dependerá en buena medida el horizonte conceptual que profile 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. (TOURAINÉ, 2005, p. 90)

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. (TOURAINÉ, op. cit., p. 91)

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 esta pasando. Buscan inducir pero no captan las variaciones. También habría que reconocer e identificar una serie de transformaciones que corresponde al sistema mundo, es decir que no son postestativos 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

La pregunta se puede formular de la siguiente manera: ¿Cuál es el campo que define el saber propio del maestro?

de la potencia y no de la economía del pensamiento, los gestos del aquí y del ahora son una invitación a derrochar pensamiento.

El presente trabajo ha buscado insinuar una mirada diagnóstica, no conclusiva sino de apertura, a la discusión alrededor de un asunto tan complejo como la producción de políticas educativas en América Latina; a lo largo del mismo se mostró un análisis de relaciones y de movimientos en torno a ¿que es lo arcaico? y ¿que lo actual? Bajo la pretensión de quebrar la ingenuidad y leer estos tiempos desde las condiciones de posibilidad que nos constituyen, en el tránsito de lo que somos, dejamos de ser, pero aun no hemos sido, circunstancia que hace visible luchas sociales por la hegemonía del campo de lo educativo, los posicionamientos intelectuales y políticos que los sujetos del mismo han instituido y algunas de las prácticas emergentes de los maestros y de quienes hoy se preguntan por la educación en nuestras sociedades. No hay aquí la tentativa de intuir un nuevo ‘deber ser’ para la educación en nuestro continente, no obstante, si pretende enriquecer la producción de conocimiento y de saber en el marco de un escenario en tensión.

Bibliografía

CASTELLS, M. Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad en redes. En: Globalización y Educación. *Revista de Educación*. Número extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.

CORAGGIO, J. L. *La educación según el Banco Mundial*. Madrid: Miño y Dávila, 1997.

FOUCAULT, M. En: *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Mesa redonda del 20 de mayo de 1978. Barcelona: Anagrama, 1982.

DELEUZE, G. Posdata sobre las sociedades de control. In: C. Ferrer (comp.). *El lenguaje Literario*. Montivideo: Nordan, 1991.

FOUCAULT, M. *Nacimiento de la Biopolítica*. Curso en el College de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

HABERMAS, J. *El Discursos filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus, 1989.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Imperio*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

KAUFFMAN, R. *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas, 1985.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 de 1994. Bogotá: Temis, 1995.

LUHMANN, Niklas. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós, 1996.

MARTÍNEZ BOOM, A. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos, 2004.

NARODOWSKI, M. Educación escolar y crisis del estado: una nueva política educativa para un nuevo escenario. En: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante, 2005.

PEREYRA, M.; GARCÍA, J.; GÓMEZ, A.; BEAS, M. (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1997.

_____; PEREYRA, M. *Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, 1997.

RODRÍGUEZ BREITMAN, M. 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.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 2007.

TOURAINÉ, A. *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós, 2005.