

LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: UN HORIZONTE COMPLEJO¹

Alberto Martínez Boom *

Como todo proceso de transformación histórica, la era de la información no determina un curso único de la historia humana. Sus consecuencias, sus características dependen del poder de quienes se benefician en cada una de las múltiples opciones que se presentan a la voluntad humana.

Manuel Castells

SÍNTESIS: en este artículo se elabora un dispositivo de análisis para abordar una pregunta general acerca de la cuestión de las transformaciones que han emergido en la relación que conecta la sociedad contemporánea con los procesos educativos de América Latina. Para dar cuenta de esta complejidad se parte de los rasgos distintivos que, a modo de conceptos, explican las prácticas y los discursos de la modernización educativa del continente y que desembocan en un poliedro de cinco tensiones: tiempo, espacio, identidad, norma y producción, que echan luz sobre el aquí y el ahora de la escuela, de la educación y del sistema en su conjunto. Es claro para el autor que pensar la educación hoy en día exige comprender que se trata de algo que se mueve permanentemente y a diferentes ritmos, y que este análisis puede llegar a ser útil para aquellos sujetos educativos que agencian, dirigen e investigan saberes, discursos e instituciones.

Palabras clave: procesos educativos; América Latina; modernización educativa; educación contemporánea.

SÍNTESE: Neste artigo elabora-se uma análise a fim de abordar uma pergunta geral sobre a questão das transformações que emergiram na relação que conecta a sociedade contemporânea com os processos educativos da América Latina. Para dar conta desta complexidade parte-

¹ Quiero agradecer muy especialmente al profesor Jhon Henry Orozco Tabares las lecturas, conversaciones y escrituras compartidas para este documento.

* Investigador y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia.

se dos traços distintivos que, a modo de conceitos, explicam as práticas e os discursos da modernização educativa do continente e que desemboçam em um poliedro de cinco tensões: tempo, espaço, identidade, norma e produção, que lançam luz sobre o momento presente da escola, da educação e do sistema em seu conjunto. Está claro para o autor que pensar a educação hoje em dia exige compreender que se trata de algo que se move permanentemente e a diferentes ritmos e que esta análise pode chegar a ser útil para aqueles sujeitos educativos que agenciam, dirigem e pesquisam saberes, discursos e instituições.

Palavras-chave: processos educativos; América Latina; modernização educativa; educação contemporânea.

ABSTRACT: *In this article we will come up with a device of analysis, in order to approach a general question concerning the issue of the emerging transformations within the relation that connects contemporary society with educational processes in Latin America. In order to shed some light on this complexity, we will start at the distinctive features that, as concepts, explain the practices and the discourses of the educational modernization of the continent, and that result in a polyhedron of five tensions: time; space; identity; norm and production. This polyhedron sheds light on the here and the now of school, of education and of the system as a whole. For the author is clear that reflecting on contemporary education demands understanding that it moves constantly and at different paces, and that this analysis can become useful for those educative subjects that manage, produce or do research on knowledge, discourses and institutions.*

Key words: educative processes; Latin America; educative modernization; contemporary education.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se interroga por el porvenir de la educación, resulta problemático en estos tiempos de incertidumbre, por decir lo menos, obtener cualquier respuesta que pueda tranquilizarnos. La escuela, el maestro, el saber, la infancia y el sistema educativo en general han alcanzado un alto grado de complejidad imposible de desagregar u organizar de forma completa.

Es cierto que la educación es un campo amplio de objetos, saberes e instituciones que está atravesado por políticas, relaciones, significaciones históricas y reformas que intentan afectar su naturaleza, función social y estructura. De igual forma, resulta evidente que cada uno

de nosotros vive la encrucijada de esta experiencia generalizada que parece estar en crisis² y, sin embargo, no hay en principio, novedad alguna en tal crisis.

Nuestra época es particularmente poliédrica en relaciones y juegos de poder, circunstancia que acrecienta la utilidad de aquellos análisis capaces de captar lo divergente, ponderar la ambigüedad y enfrentar lo inconmensurable. En todo caso no hay en este trabajo pretensiones de futurología o de descripción proyectiva de un paisaje esclarecido o por hacerse transparente. El propósito del ensayo es más específico, intenta hacer un diagnóstico³, elaborar un estado de la cuestión acerca de lo que pasa con la educación en América Latina y dar pistas mostrativas de un horizonte complejo en el que es recomendable insinuar riesgos y advertir algunos caminos por venir.

Lograr esta comprensión exige la elaboración de un dispositivo de análisis que dé cuenta de la amplitud de planos en los que se ubicaría la cuestión de la educación en Latinoamérica. Si bien las políticas generales podrían desempeñar un papel importante en el desarrollo de la educación al interior de nuestras naciones, es preciso reexaminar la consistencia de los mismos arreglos en escalas particulares y globales. Uno de los caminos de aproximación para poder entender la complejidad de lo que se quiere diagnosticar y su alto grado de diferenciación, es optar por un análisis que supere la contradicción o la mirada unívoca, y dotarnos para su estudio de una matriz de relaciones que parta de reconocer las ambivalencias, es decir, diversos cruces de fuerza en que se reconocen tensiones más que contradicciones, afirmaciones más que identidades.

² La categoría de «crisis de los sistemas educativos» se introduce a partir de las elaboraciones de Philip Coombs en un informe que presenta a la UNESCO sobre el estado de la educación mundial a finales de la década de los años sesenta, que fue publicado en castellano con el título de *La crisis mundial de la educación: un análisis de sistemas*.

³ A la manera como Nietzsche lo insinúa en sus conferencias de 1872, es decir, en una relación que se mueve entre lo educativo y lo cultural: «Existe únicamente un ver perspectivista, únicamente un “conocer” perspectivista; y cuanto mayor sea el número de afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, cuanto mayor sea el número de ojos, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro “concepto” de ella, tanto más completa será nuestra “objetividad”» (Nietzsche, 2000).

2. A MODO DE DIAGNÓSTICO: CARAS DE LA MODERNIZACIÓN

Es un hecho que el mundo cambió luego de las hecatombes del siglo XX. El agotamiento de la educación no estuvo ajeno a esta transformación que puede identificarse desde tres rasgos distintivos: la derivada de la crisis, la mundialización de las relaciones y el enfoque sistémico. Detengámonos un poco en esta tríada nominal susceptible de argumentación analítica.

2.1 LA CRISIS

Pensar la crisis resulta, no pocas veces, una tarea interminable e insondable. Un sinfín de estados del arte nos dice que estamos asistiendo a transformaciones radicales respecto del saber y su producción, que no se comparan con otra época histórica (Lyotard, 1989). Lo mismo ocurre con los borramientos generacionales que enrarecen, cuando no desvirtúan, nociones antes claras como infancia, juventud, tradición o autoridad. En palabras de Skliar «el discurso habitual de la crisis es, también, el miedo irremediable a la crisis» (Skliar y Téllez, 2008), cuyo campo es, en el fondo, impreciso y difícil de definir.

En su *post-scriptum* advertía Deleuze que:

Estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un «interior» en crisis como todos los interiores, escolares, profesionales, etc. Los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Solo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control que están reemplazando a las sociedades disciplinarias (Deleuze, 1996, p. 248).

Si bien este tono oracular da cuenta de algo que está cambiando, no podríamos interpretar la posdata del filósofo parisino en sentido estricto, porque lo educativo en América Latina se mueve en el interludio de la sociedad disciplinar que la hizo emerger y las nuevas formas de lo social que aún subsisten con sus huellas y heridas del pasado. Y, sin embargo, ya se despliega ante nosotros el avasallamiento de la información que preludia a las sociedades del conocimiento y la producción de bienes inmateriales, propia del capitalismo cognitivo.

2.2 LA MUNDIALIZACIÓN

Pensar el mundo tenía antaño algo de ensoñación romántica propia de viajeros y aventureros, mientras que hoy es un rasgo tecnológico. Desde la segunda posguerra la mundialización de la economía, de la sociedad, de las comunicaciones y de los sistemas de escolarización se ha puesto en marcha rápidamente. Esta interconexión de las relaciones universaliza también los problemas: el medio ambiente, la salud y la educación han sido y siguen siendo los núcleos de crisis más recurrentes. Habría que matizar, siguiendo a Capella (2005, p. 170), que la mundialización, devenida luego en globalización, es «deformada o desigual, no uniforme» y que la adjetivación de los problemas a nivel general crea saberes, discursos e instituciones que requieren atención sistemática y continua por parte de quienes las agencian, las dirigen y las investigan.

Caben mencionar aquí los análisis de Hardt y Negri (2002), 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 pasaje 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 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 nos detenemos 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 la 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 apreciar esferas hasta ahora impensadas. Ver diferente requiere de nuevos enfoques.

2.3 EL ENFOQUE SISTÉMICO

Habría que entender la educación como sistema, y 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 autorreferencial. Esto ha hecho que hablar hoy de educación implique no la sumatoria de escuelas, programas, maestros y alumnos, sino la aparición de una red de comunicaciones, funcional, programable, administrable y evaluable.

Por sistema habría que comprender, más que un conjunto de reglas mutuamente acordadas, un conjunto de operaciones realizadas fácticamente que, en cuanto actuación social, produce comunicación, puesto que el hombre es el entorno de lo social porque la sociedad no se compone de hombres sino de comunicaciones (Luhmann, 1996). El sistema educativo no es copia, no es imagen, no es representación –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 los rasgos distintivos de los sistemas educativos en América Latina están referidos y vinculados a los procesos de modernización⁴, por lo menos desde la década de los 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.

⁴ 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, 1989, p. 12).

3. DISPOSITIVO ANALÍTICO: CINCO PLANOS EN TENSION

¿Cuáles fueron los cambios esenciales de la educación en América Latina? Desde finales del siglo XIX la educación se dispuso en el escenario de la escuela a partir de tres campos o fuerzas interrelacionales: las instituciones, las personas y los discursos sobre la pedagogía.

Una primera disposición se sirvió de lo normativo para organizar las instituciones con el fin de incluir en ellas a los sujetos y, en esta función, perfeccionó los aparatos de dirección nacional educativa, lo mismo que al personal dirigente que debía ocuparse de cada institución y de cada sujeto. La estrategia era simple: centralizar, unir, relacionar, comunicar y defender la educación como una sola pieza. Podríamos decir que la función del educador como dirigente era la de mediar entre el territorio, las instituciones y las personas, situación que resolvía la contradicción entre lo que parecía separado en su formulación pero que, en realidad, se unía en esta deriva institucional: el papel del Estado, de la Iglesia católica para algunos países de América Latina y los discursos sobre la educación. Tres fuerzas que se orientaron hacia el sujeto, los espacios de educación y las normas que regulaban y hacían posible educar. Esta conexión, esta disposición, esta forma de educación se denomina *disciplina educativa*.

169

Los efectos de esta disciplina sobre los individuos pueden ser enumerados según la finalidad que perseguían:

1. Incluir al sujeto en el espacio educativo con el fin de que obedeciera y fuera dependiente de los otros y de la institución. La preocupación del educador era encerrar, hacerse obedecer y hacer cumplir la norma.
2. Buscar que el educando fuera un sujeto productivo, trabajador, útil a la sociedad, activo y creador de valores, de ideas y de posibilidades, por lo que ya no se trataba de un poder físico y moral sobre el educando sino de un poder positivo. Tanto la escuela como los otros lugares de encierro –fábrica, ejército, etc.– siempre apoyaron tal disposición y finalidad, las que realmente se cumplieron.
3. Civilizar, moralizar e identificar a los educandos dentro de sus propios espacios: familia, escuela, iglesia, sociedad, trabajo. Este efecto, que se producía a través de la educa-

ción de los sentidos, de la conciencia, hacía que el individuo se identificara consigo mismo, con su yo, con su cuerpo y con su mente.

4. Adecuar el cuerpo y la mente de los individuos al sistema de producción mediante un control sobre el tiempo. Así, el tiempo, la forma de gastarlo, de medirlo, de apreciarlo y de valorarlo, se convirtió en algo esencial para la educación. Se podría decir que era la categoría central en la relación entre el hombre, la institución y la sociedad.
5. Crear un lugar de pertenencia del hombre con respecto del espacio que habita, lo que significa que solo por la escuela el hombre es educado, que solo a través del hospital es curado y solo por la fábrica es trabajador. ¿Qué sino la educación debía producir esta representación del sitio, de la tierra y del espacio donde se vive? «Soy donde estoy» podría ser la fórmula que resume esta representación y este efecto.

Este modo de educación, sus mecanismos, relaciones, el poder institucional y los discursos empiezan a experimentar unas tensiones que no son fácilmente comprensibles hacia la década de 1950. Es un error común suponer que los cambios se produjeron porque la educación se modernizó al perfeccionarse, al tecnologizarse o desarrollarse. A ese cambio que empezó en la educación no se le puede llamar modernización; lo que ocurrió fue que aparecieron otras formas de educar que dieron cuenta del agotamiento de aquella sociedad que disciplinaba mediante el control del tiempo, del espacio, de la norma, de la identidad y de la producción. Los cambios sociales no operan como corte sino todo lo contrario, y, en el mejor de los casos, se podría afirmar que sabemos muy bien qué es lo que estamos dejando, pero no lo que comienza. Emerge, en todo caso, otra forma de educación sobre la que bien vale la pena interrogar: ¿cómo es esta forma y este poder?

170

3.1 LA EDUCACIÓN Y EL ESPACIO EDUCATIVO

Ya no se educa solo en espacios cerrados. La educación tiende a abrirse y a ocupar otros ámbitos que antes no le pertenecían, relacionados entre sí como si lo espacial fuese un cruce de caminos. La escuela, que caía sobre las personas como una sombra, en esta nueva forma de

educar no cae sino que se proyecta como un haz de luces que, viniendo desde fuera, las atraviesa sin ocupar un espacio propio. La educación no se produce por un efecto de encerramiento ni toma la escuela como su apoyo o su único lugar para educar, lo que repercute en las formas, leyes y normas educativas que tampoco la toman como objeto, a no ser para orientarla hacia proyecciones múltiples y fragmentarias de la sociedad. La escuela como lugar cerrado que lleva a obedecer –y que solo 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 es la relación de la escuela con la televisión, relación en la que se establecen dos procesos, en el primero de los cuales la televisión afecta lo educativo desde fenómenos tan obvios como la lectura de la imagen, y en el segundo, proceso inverso, la televisión llega a la escuela y sale escolarizada, e 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 sería solo patrimonio de la escuela.

171

En correspondencia con este plano de análisis, la organización social y económica del capitalismo entra a complejizar las relaciones del adentro y el afuera de la escuela. Según Juan Carlos Tedesco, el capitalismo industrial era inclusivo, establecía vínculos entre todos los sectores sociales a través de relaciones de explotación y de dominación. El nuevo capitalismo, en cambio, genera fenómenos de exclusión que se definen, precisamente, por la mayor precariedad, la ausencia o la ruptura de los vínculos. De esta forma, mientras el carácter inclusivo del primero implicó la necesidad de postular un pensamiento dominante, la potencialidad excluyente del segundo supone la debilitación de su vocación hegemónica.

En polémica con lo anterior, Tenti Fanfani dirá que es cierto que:

Todo régimen social y político busca la legitimidad, aunque solo sea para ahorrar el costo del uso sistemático de la fuerza, así como sus limitaciones estructurales para hacer que los agentes se impliquen en el proceso productivo.

En este sentido:

A primera vista lo que pareciera ser un debilitamiento de la intención de conquistar la hegemonía (por parte de los poderosos de hoy) no es más que un síntoma de la más completa y “económica” realización de la misma, el supuesto subyacente es que el capitalismo no solo domina en la realidad de los procesos de producción y distribución de bienes y servicios, sino que también domina sobre las conciencias (Tenti Fanfani, 2003, p. 22).

3.2 LA EDUCACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN

No se educa para ser enteramente productivos. Si la disciplina regulaba el cuerpo, tornándolo eficaz y al servicio de la producción, en esta nueva forma de educación el cuerpo no requiere volverse objeto de cuidados y de instrucciones porque 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.

172

La vieja función de socialización política y de reproducción de los ciudadanos, afirma Tenti Fanfani, hoy corre por otros carriles, se resuelve por otros medios: justamente la educación de la industria cultural y la educación de las cosas. Tampoco se necesita un ejército civilizador. El mercado educa e inculca esos principios básicos de una visión del mundo, ese sentido de lo posible y de lo imposible, que constituye el universo básico de los seres humanos de este tiempo.

3.3 LA EDUCACIÓN POR MEDIO DE LA MENTE Y NO DE LA CONCIENCIA

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 está 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 la faceta del individuo a la 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 tienen 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 mil⁵.

Incluso un analista como Tenti prevé y afirma que la escuela está condenada por diversos motivos:

- 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 un gran número de individuos frustrados y solo una exigua cantidad de exitosos.
- Es sumamente costosa a todo nivel.
- Es incapaz de generar 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.

⁵ Ver aquí: Zimmerman en sus juegos con la autorregulación, Feuerstein en el tema de la modificabilidad cognitiva, Resnick analizando las relaciones entre aprendizaje y cognición, por mencionar solo algunos de ellos.

3.4 EL CONTROL DEL TIEMPO

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. Cuando este control empieza a desaparecer, emerge un tiempo que, en vez de ser pasible de control, actúa como potencia del individuo articulándose al espacio como categoría fundamental. Un tiempo y un espacio no constitutivos del hombre, sino dimensiones por fuera del hombre, como si este, 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: la primera es que no resulta para nada paranoico hablar de la posibilidad de la muerte de la escuela, en el sentido de no seguir considerándola como el principal vehículo social de transmisión de la cultura; la segunda es que está claro que se empieza a insinuar una preocupación creciente por la forma cómo se organizará la sociedad para asegurar sus procesos de transmisión una vez que 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.

174

3.5 EL LUGAR DE PERTENENCIA Y LA IDENTIDAD

Al modificarse el tiempo también se modifica el espacio, que 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 este puede ser de múltiples lugares o de un campo general, las fronteras se han borrado y lo global produce la idea de pertenencia a un campo abierto. El hombre, como nunca, se encuentra en medio del camino, en movimiento, como un ser de búsqueda, de posibilidades, no ya como un ser fijo, estático, definido

por el lugar donde vive, algo de lo que da cuenta la amplitud de fenómenos migratorios. El «quién soy» implica un tránsito para encontrarse con una identidad que debe 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, destituyen el trayecto, hacen insignificante no solo el recorrido sino también el movimiento.

En palabras de Tedesco, la debilidad de la vocación hegemónica del espacio escolar está asociada a los nuevos patrones de funcionamiento de las instituciones responsables de la producción y la distribución de los bienes culturales. En este sentido, los grandes cambios que instituciones como la familia y la escuela han sufrido a partir de las imposiciones generadas por el nuevo capitalismo estarían repercutiendo en la imposibilidad de cumplir su papel como transmisores de los valores sociales.

Y continúa diciendo que:

El problema es que asistimos precisamente a una erosión significativa de las bases institucionales con las cuales funciona la sociedad, particularmente visible en las sociedades o en los sectores sociales afectados por procesos de precarización y de exclusión. Los nuevos sistemas institucionales parecen basarse en la idea de no hacerse cargo del destino de las personas. Cuando las condiciones materiales no aseguran esta capacidad de ejercer autónomamente la posibilidad de definir un proyecto y elegir las opciones más apropiadas, lo que presenciamos es la generalización de la anomia, la ingobernabilidad y la apelación a las formas más tradicionales de dominación (Tedesco, 2003, p. 15).

Estos cinco aspectos no son secundarios, son esenciales para una sociedad. Se puede decir que lo que está cambiando es el cómo se educa al hombre, cómo la sociedad define el ser del hombre y el ser de las instituciones. Ahora bien, que sea con el apoyo de la tecnología, de la planificación y de los sistemas que el progreso y el desarrollo configuren el alma de esta nueva educación, no quiere decir que la expliquen, lo que muestra es que se complementan muy bien. El problema de fondo por analizar no lo constituyen las expresiones de la modernización, sino lo que está tensionando estos procesos y lo que los hizo posibles.

4. LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA

Si algo ha dejado claro este análisis es que existe la necesidad de abordar los nuevos problemas de la educación desde ópticas que, dotadas de nuevos enfoques y conceptos, permitan el acceso a explicaciones más potentes de los fenómenos. Entender qué es la modernización y cómo ha operado en la educación⁶ puede ser una puerta de entrada a los discursos y las prácticas que hoy son hegemónicas en el campo educativo. Aun más, investigar estos procesos significa enfrentarnos a la tarea de comprender el origen de las políticas y las prácticas educativas que rigen el campo de la educación en el mundo contemporáneo.

Los sistemas educativos en América Latina atraviesan por cambios cualitativos marcados por complejas transformaciones, en las cuales es posible reconocer una tendencia a replantear la dirección, la administración y evaluación de todo el aparataje educativo. De hecho, y como propuesta global:

[...] está asociada a un tipo de reforma educativa que implica un cambio social y cultural y que debe asumirse como un problema político, en el marco de configuración del Estado [Pereyra y otros, 1996 p. 6].

176

Esto ha implicado la introducción de prácticas de gestión por parte de los llamados agentes educativos, con lo que se transforman sustancialmente los estilos y procedimientos de gobierno, la evaluación de las instituciones sociales, en este caso de las educativas, para poder asumir lo que ahora se nombra prolijamente como desafíos del sistema, es decir, el despliegue y la gestión eficaz de los recursos disponibles y la apertura a la cultura del aprendizaje.

Los sistemas educativos en esta dirección tienden progresivamente a inscribirse en el sistema global, lo que demanda para la educación el desarrollo de una teoría educativa sobre la base de una

⁶ Un aporte en este sentido lo constituye mi tesis doctoral en donde he entendido la modernización como la concreción, en la realidad social, del proyecto de la modernidad. Tal proceso habría ocurrido en dos modos: uno expansivo, que arranca desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta el final de la década de los setenta, en el que se produce un redireccionamiento de estos procesos dando inicio a un segundo modo de carácter competitivo, que continuaría hasta nuestros días. Ver aquí Martínez Boom, 2004.

investigación comparada y la incorporación de nuevos paradigmas⁷ para su comprensión. Ahora bien, es importante subrayar un hecho que, dada nuestra tendencia unívoca a asumir los cambios, se nos olvida frecuentemente: por mucho que la educación, y en particular la escuela, se debatan en la polarización entre centralización, descentralización o su gestión administrativa, pocos son los cambios, o mejor, son otros los ritmos que se generan en el orden de la institución educativa y muy particularmente dentro de las aulas. Como ocurre con muchas organizaciones sociales, la escuela tiende de modo persistente a favorecer la continuidad de sus prácticas, mantenidas como si fueran la prolongación de una teoría educativa sobre la base de una investigación realizada metódicamente (Schriewer, 1996, p. 21).

Lo radicalmente nuevo en la situación de la educación a comienzos del siglo XXI es que ya no solo 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:

177

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, está ya en acción en la enseñanza de hoy (Touraine, 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 (Touraine, 2005, p. 91).

⁷ Un paradigma no debe ser asumido como un marco restrictivo, sino por el contrario, como una rejilla que permite ver, pero también avizorar, sus propias imposibilidades, limitaciones y puntos de fuga, encontrando en ellos la posibilidad de construcción de conocimiento y el encuentro con nuevos modos de pensar.

El campo de la investigación educativa internacional ha iluminado este complejo escenario de problematización. Los resultados de esas investigaciones⁸ indican un conjunto de tendencias globales de forma muy similar en diversos países, que inducen a pensar que dichas prácticas obedecen a procesos transnacionales, en razón de que se presentan en países con diferente forma de gobierno, o en condiciones sociales y culturales relativamente distintas.

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 aunque 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 reajuste. 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 sucediendo. 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 es potestativa 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.

178

BIBLIOGRAFÍA

- CAPELLA, Juan Ramón (2005): «Globalización: una ciudadanía evanescente», en Nicholas BURBULES y Carlos Alberto TORRES (comps.), *Globalización y educación: manual crítico*. Madrid: Popular.
- COOMBS, Philip (1971): *La crisis mundial de la educación: un análisis de sistemas*. Barcelona: Península.
- DELEUZE, Gilles (1996): «Posdata sobre las sociedades de control», en *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.

⁸ Me refiero a los trabajos de investigadores europeos y latinoamericanos como J. Schriewer, T. Popkevich, A. Martínez Boom y M. Narodowski, que en el ámbito de la investigación educativa han contribuido a elaborar modelos conceptuales del sistema mundial.

- HABERMAS, Jürgen (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.
- HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2002): *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- LUHMANN, Niklas (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- LYOTARD, Jean François (1989): *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto (2004): *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- NIETZSCHE, Friedrich (2000): *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Madrid: Tusquets.
- PEREYRA, Miguel y OTROS (comps.) (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- SCHRIEWER, Jürgen (1996): «Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada», en Miguel PEREYRA y OTROS (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- SKLIAR, Carlos y TÉLLEZ, Magaldy (2008): *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: NovEduc.
- TEDESCO, Juan Carlos (2003): «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo», en *Revista Colombiana de Educación*, n.º 45. Bogotá: UPN.
- TENTI FANFANI, Emilio (2003): «La escuela y los modos de producción de la hegemonía», en *Revista Colombiana de Educación*, n.º 45. Bogotá: UPN.
- TOURAINÉ, Alain (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.