

Resumen

Investigar el presente remite con frecuencia mucho más atrás. El artículo describe con minuciosidad analítica cuatro momentos discontinuos de aquello que se nombra, de modo indiferenciado, como educación. Apoyado unas veces en archivos históricos y otras en los lugares de proliferación de este tipo de discursos, el profesor Martínez Boom señala el momento de aparición de la escuela, la consolidación de la instrucción pública, los procesos de escolarización y de mundialización educativa y la primacía que hoy goza el aprendizaje como hitos irreductibles del concepto de educación sometido a historicidad y complejidad. Cierra el trabajo con un diagnóstico vidente y polémico donde aquello que se configuró se pone en cuestión en nuestra época.

Palabras Clave

Educación, escuela, maestro, instrucción pública, modernización, mundialización, aprendizaje, historia del presente.

Abstract

When investigating the present it is often necessary to research the past as well. The article describes with analytical detail four discontinuous moments of what is considered in an undifferentiated, like education.

Sometimes supported in historical archives and in other places of proliferation of this type of discourse, Professor Martínez Boom shows when the first school was founded, the consolidation of public education, the education process and educative globalization. Furthermore, learning is currently an irreducible milestone in the education concept which has historicity and complexity. The research was closed with a clairvoyant and polemic diagnosis which took shape in the context of our era.

Keywords

Education, school, teacher, public education, modernization, globalization, learning, present story.

Educación y Bicentenario: la inquietud del presente¹

Alberto Martínez Boom²

Este artículo habla desde dos perspectivas, la primera acude al término hito para mostrar cambios generales en lo que hemos entendido por educación en los últimos dos siglos y que debate con trabajos que no logran ver la escuela como una forma irreductible al paisaje educativo; la segunda, describe cuatro líneas de tensión, de cruce, de fuga, que actualizan modificaciones teóricas pero también sociales de lo educativo a propósito de variaciones de tiempo, espacio, velocidad, experiencia y subjetividad que ya no se explican con fórmulas del pasado.

Tal vez sea necesario confesar que a pesar de un largo trayecto investigativo, la curiosidad, esa especie de curiosidad que hay que practicar con cierta obstinación, nos obliga a la cautela, al refinamiento, al detalle y precisión analítica. Recuerdo en esto a Leibniz quien expresaba de manera ejemplar ese estado de crisis que vuelve a lanzar el pensamiento cuando cree uno que esta todo resuelto (Deleuze, 1990: 156)

Una labor histórica con el presente

“Puede decirse que no hay historia precisa de una génesis que no sea sentida como algo paradójico y sacrilego. En el fondo ¿qué hace un buen historiador sino contradecir?” (Nietzsche, 1996: 67). Si este análisis es histórico lo es por el campo que trata y por los documentos que toca, pero no es propiamente un trabajo de historiador, se trata mejor de mostrar el protocolo de un largo ejercicio titubeante, que ha necesitado de múltiples correcciones. Se busca indagar a partir de unos talleres

¹ Este documento es uno de los resultados de la investigación: “Escuela pública y saber pedagógico en Colombia, mediados del Siglo XVIII – Principios del Siglo XIX”, código DCE-004-07, financiada por el CIUP, investigación inscrita en los procesos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Una versión más amplia del mismo fue leída como conferencia en las XVI Jornadas de Historia de la Educación, efectuada en la ciudad de Paraná (Argentina) por invitación de la Universidad Nacional de Entre Ríos en noviembre de 2010. Texto recibido 5 de diciembre 2010, evaluado 16 de diciembre 2010 y arbitrado 20 de diciembre 2010.

² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Fundador e integrante del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Profesor e Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, web: www.alberto-martinezboom.net

históricos, algunas relaciones que hicieron posible la aparición de la escuela y del cuerpo del enseñante, para luego actualizar sus borramientos e interrogaciones en nuestro convulsionado tiempo. A la manera de un fisiólogo habría que ubicarse en un horizonte más amplio para describir históricamente las articulaciones, los silencios, las intensidades.

El uso de la historia sería un elemento central de la inquietud por el presente que, en diálogo con Robert Castel, se asume como “una herencia y también el resultado de una serie de transformaciones que hay que reconstruir para averiguar qué hay de inédito en la actualidad” (Castel, 2001: 67-68). No siempre la educación ha tenido los componentes de hoy, lo que supone dotar el análisis de historicidad, no basta con decir que todo tiene historia, sino mostrar las condiciones en las que algo se gestó, su temporalidad, su espacialidad, sus fuerzas en tensión. Suponer que la escuela es una invariable significa sacarla del campo histórico.

La invitación es entonces a escuchar unos fragmentos de cómo hacer genealogía, pero no a la manera de los historiadores clásicos que buscan preservar el pasado y dejarlo casi intacto, como si la historia fuese un pesado fardo que cargamos sobre nuestra existencia. En el fondo, y a pesar de lo que se diga, el historiador tradicional ya conoce el final de su historia, es decir, el lugar político donde el mundo es fabricado.

Hoy habría que decir que la inquietud del presente inaugura una táctica y una metódica. Con la primera, el esfuerzo busca escindirse, lo más que se pueda, tanto del deber ser como de la compasión; la segunda, parte de considerar lo que se investiga como algo que no está dado ni como objeto, ni como sujeto, tampoco como lenguaje, sino que incursiona en su lectura como contingencia, como objetivación histórica.

Hitos y discontinuidades en la historia de la educación

Por efectos de síntesis voy a proponer algunos hitos nominales para hacer una lectura de la historia educativa en estos doscientos años. Al hablar de hitos busco conectarme a la noción de discontinuidad. Tomo distancia de modo puntual de aquellos enfoques que unifican en una sola linealidad la historicidad de sus objetos, no existe una secuencia que pase de siglo a siglo como si los fenómenos educativos fueran los mismos hoy que en el siglo XIX o al momento de gestarse la escuela, si bien es cierto que existen relaciones, estas son mucho más parciales y accidentales de lo que la linealidad supone. La discontinuidad sirve para señalar que hay relaciones pero también distancias que obligan a quebrar lo obvio a favor de lo inusual: “la noción de discontinuidad ocupa un lugar mayor en las disciplinas históricas, para la historia en su forma clásica, lo discontinuo era a la vez lo dado y lo impensado” (Foucault, 1999: 13). Era Albano quien advertía sobre la vecindad existente entre el análisis genealógico y la investigación freudiana, al constatar que “...no se funda en los hechos sino en los des-hechos” (Albano, 2006: 21), en todo aquello que los estudios han desestimado por carecer de entidad científica.

La historia de la educación en su forma clásica, ese suelo desgastado hasta el cansancio, apoyada en los principales sucesos políticos y económicos, explica la deriva de unos periodos históricos sucesivos, secuenciales, causales, donde es posible descubrir los vínculos o las leyes generales que ordenan los fenómenos educativos. Su valor es superlativo al hecho de que brinda una panorámica general pero incurren, y aquí retomo a Narodowski, en dos sofismas lógicos, la falacia de la covariancia³ y la falacia de la parte por el todo⁴, que constituyen un error metodológico que no podemos obviar. En el mejor de los casos, el historiador de la educación deberá demostrar -y no meramente suponer- cuándo y en qué condiciones una modificación en el nivel macropolítico determina modificaciones en el nivel microinstitucional (Narodowski, 1996: 154). Es cierto que nos encontramos expuestos a mecanismos políticos, económicos y sociales, que podemos asumir como condicionantes externos de los procesos educativos, pero también es cierto que dichos mecanismos se insertan en prácticas (Zuluaga y Martínez Boom, 1996: 56).

Habría en el ritmo de los hitos la posibilidad de encontrar algunos lugares de cruce para intentar el análisis comparado en materia educativa. Primero, les voy a hablar de escuela y maestro; segundo, de instrucción pública; tercero, de escolarización y por último, de aprendizaje. Estas cuatro cosas no se reducen al término educación. Incluso, quienes han pretendido hacer la historia general de la educación en América Latina quizá les ha hecho falta el gris del inicio, y la incertidumbre de lo actual para comprender las complejidades, heterogeneidades y variaciones de esta empresa.

1. La emergencia de la escuela y la aparición del maestro público

La escuela no existió siempre y para hablar de ella no hay que remitirse ni a Grecia ni a la antigüedad. Su emergencia, es relativamente reciente y no procede por evolución de algunas prácticas educativas anteriores. Su aparición constituye un acontecimiento en el orden del saber y del poder que es necesario documentar, la caracterización de este proceso ha sido posible a través de unos registros llamados planes de escuela que entre 1774 y 1821 configuran un esbozo, un tramado inicial de tiempo, espacio y contenido para esta forma inédita.

³ Este fenómeno historiográfico significa la falacia de asumir que los elementos pueden solo mudar una sola vez y no sucesivamente. La falacia de la covariancia es el signo de una historia de la educación de carácter "totalizador", en la que todos los fenómenos tienden a linearse en series muy generales detrás de los acontecimientos que los estructuran, los constituyen como objeto de conocimiento historiográfico, los dotan de un sentido (Narodowski, 1996: 151-152).

⁴ La falacia "pars pro toto", implica tomar una parte, en este caso el nivel de superficie, y operar con ella como si la misma agotara la educación como objeto de conocimiento. Como en todo plan de totalización, la peridización macropolítica cumple la función de efectuar el recorte arbitrario de una parte para presentarlo como el todo o para condensar en ella las principales cualidades del todo (Narodowski, 1996: 153).

En nuestra cultura la escuela es un acontecimiento único, azaroso en su inicio, su forma no es evidente, tampoco es una constante histórica, más bien fue una singularidad que adquiere conexiones estratégicas cuando logramos asociarla a disposiciones de utilidad pública y de uso gubernamental. Las evidencias documentales del Archivo Histórico de la Colonia me han permitido derivar algunas conclusiones investigativas que puedo enumerar.

Primero, la aparición de la escuela no operó por necesidad sino por contingencia. Denoto aquí una ruptura con nociones discursivas como tradición, evolución, influencia en función de un análisis teórico-político que lee el acontecimiento como la respuesta parcial, precaria a unas urgencias específicas de una época histórica. La escuela entre nosotros fue una urgencia que luego se hizo necesaria.

Segundo, la escuela pública nace como un espacio de reclusión y encierro de los niños pobres que son recogidos de la calle para imprimirles máximas morales, vida en policía y rudimentos de oficios que los hagan útiles. Se ha dicho, por ejemplo, que la escuela nació en Alemania con Lutero para enseñar la Biblia y que en Francia habría que conectarla con la Revolución porque el ciudadano necesita leer la ley. Los estudios sobre la escuela de Anne Querrien muestran este paisaje “Si estos niños no pueden trabajar, es preciso asegurarse de que lo harán mañana. Las primeras escuelas de caridad no recogen más que a los expósitos, a los huérfanos, a los niños cuyos padres se benefician de la caja de los pobres, de la limosna (...) La escuela de caridad está pues destinada a los niños pobres. Muy pronto se hace obligatoria para ellos y se abre a niños no pobres, atraídos por sus métodos pedagógicos, y por la reunión de enseñanzas que generalmente era necesario buscar en estructuras diferentes” (Querrien, 1994: 23). Ya había insinuado en trabajos anteriores que el hospicio deviene escuela, relación que no niega el hecho de que la forma escuela sea a su vez contenido y condición, es decir, que modula su propio tiempo, lo toma del convento, pero lo convierte en otra temporalidad. En ella se dice ¡ya no estás en la casa!⁵ Diferencia que la escinde de otros lugares sociales: el hogar, el trabajo, la iglesia, la calle. Esa parcelación de tiempos y espacios la muestran como uno de los dispositivos fundantes de la sociedad disciplinaria.

Tercero, la función primera de la escuela es más de orden político y moral que de enseñanza de conocimientos o lugar de educación, lo que en términos de la época se expresaba bajo la siguiente máxima: la escuela es el principal ramo de la policía. Para Pedro Rodríguez de Campomanes, la policía era el principal paliativo de la miseria,

⁵ Ver aquí la Fundación y establecimiento de la Escuela de Cristo que fue de la Compañía en Popayán (13 de febrero de 1781) Archivo Eclesiástico de Popayán: Seminarios y Colegios, 1780-1789. También la transcripción elaborada por Eduardo Posada en 1912 quien coloca el título de “Educación de menores” al expediente escrito por “El Doctor Francisco José de Caldas, Padre General de Menores del Cabildo de Popayán, propone al Gobernador y Comandante General de la Provincia, se promueva el estudio de artes y oficios, bajo la dirección de maestros artesanos idóneas, para salvar de la ociosidad y de la pérdida a los jóvenes nobles y plebeyos de la ciudad”, en: Guillermo Hernández de Alba (1983) Documentos para la historia de la educación en Colombia, Bogotá: Editorial Nelly.

el conjuro de la pereza y la salvaguarda del orden y el bien del Estado. El acatamiento de los preceptos y los recursos de policía, particularmente de los gremios y los oficios, impedirían el ocio y la desaplicación, y romperían la “cadena de vicios y miserias” transferida de padres a hijos (Rodríguez de Campomanes, 1978: 171). Por tanto, su observancia “jamás [debía admitir] declinatoria ni excepción de fuero (...) como que este asunto [se consideraba] parte esencial del gobierno de los lugares grandes” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 174).

Cuarto, esas máximas morales, esas prácticas de policía, esas formas de vida en civilidad y la enseñanza en oficios son los primeros objetos del saber de la escuela y por tanto, estamos hablando de un saber político más que de un saber pedagógico, propiamente tal, que es el que posibilita la individualización de un saber acerca de la enseñanza. Por último, diría que los niños pobres y no la infancia en general son el objeto y centro de la escuela pública, en la medida en que se descubre que son más fáciles de gobernar y dirigir ya que son ellos los que son precisos salvar.

Además de la escuela aparece también el maestro al interior de un proceso precario, errático e indefinido. Esta figura, que surgió a grandes tumbos en medio de una multiplicidad de prácticas aparejadas a la enseñanza, fue en principio endeble y maleable. Si bien los discursos filosóficos y políticos lo ponderan como un engranaje vital para la prosperidad de los pueblos, como el custodio de la moral y la civilidad, como el fiador del orden y la paz de la sociedad. En contraste, sus misivas constatan las miserias que soportaba en su vida cotidiana, sus “urgencias lloradas” en la consecución de “un socorro de limosna”. En “*Crónica del desarraigo*”, se describe unos de esos rostros emblemáticos de los primeros maestros públicos, Don Agustín Joseph de Torres y sus comunicaciones con la burocracia virreynal suplicando angustiosamente un incremento en el monto de su asignación anual.

Sin embargo, el cuerpo del enseñante público no es cualquier cuerpo, en el recaen requisitos que debe cumplir. En la regulación de la Congregación de San Casiano por la Corona en 1743, aparecen por ejemplo la certificación del Ordinario Eclesiástico sobre sus conocimientos en doctrina cristiana, la declaración juramentada de tres testigos sobre su vida, costumbres y limpieza de sangre (cristianos viejos, sin mezcla de mala sangre u otra secta), y la aprobación de los exámenes en el arte de leer, escribir y contar.

El énfasis colocado en el ejemplo, refleja también la casi inexistente relación del maestro con el saber. Tal como advertía Jovellanos un maestro era “un buen cristiano con tal de que supiera el método”, es decir, que si los métodos de enseñanza eran buenos se necesita saber muy poco para ejercer el oficio de enseñante, los maestros se encontraban en cualquier parte donde hubiera “un hombre sensato, honrado y que [tuviera] humanidad y patriotismo” (Jovellanos, 1962: 571). De aquí procede históricamente el estigma de que el maestro solo necesita poseer el método, en este caso, asignándole el papel esencialmente moral de ser el labriego de la virtud y la civilidad entre los hombres. Formar un cuerpo enseñante es constituir al maestro en un estabilizador social. El cuerpo enseñante modela el cuerpo social (Querrien, 1994: 148).

2. La configuración de la instrucción pública

Este planteamiento pone en evidencia la disputa, generalizada en el siglo XIX por la escuela. Intervienen en ella tanto el poder moral como el poder civil que empezaron a reconocerla como un espacio privilegiado para la civilidad, que bien podía sustentarse en una moral común -cristiana por supuesto- o en una moral civil. Lo cierto era que la población⁶ debía pasar por la escuela, ya que ella había devenido en la garante de la unidad de labio -lengua común-, la identidad nacional y algunos hábitos de comportamiento generalizables.

De esta forma la instrucción pública se constituye en la expresión más clara de la conexión entre pedagogía y política. Sarmiento, en Argentina y Chile, se referirá a ella en términos de civilización, es decir, que no puede consistir en la existencia de algunos cientos de personas ilustradas, frente a la masa bárbara, ignorante y desposeída. La instrucción pública que Sarmiento equipara a educación común, apunta al mejoramiento intelectual, corporal y moral de la población más numerosa y pobre de la sociedad, habilitándola a participar del progreso cultural propio de la razón, la ciencia y la ley.

“Al hablar de moral pública debemos señalar otro costado por donde flaquea ésta entre nosotros. Lo que las costumbres son a las leyes, es el espíritu público para el gobierno de la sociedad. La ley reprime y castiga los delitos; pero las costumbres se anticipan a la ley, previniéndolas y evitando que nazcan. Las costumbres buenas o malas son pues la policía de la ley. Sucede lo mismo con el espíritu público; él hace lo que la ley no puede hacer, porque es la acción de los sentimientos comunes a una sociedad, manifestándose por actos independientes de la acción gubernativa; y el signo más característico de nuestra época y la glorificación de las ideas cristianas son esa multitud de asociaciones, de donaciones, de suscripciones, con el objeto de promover la mejora intelectual y moral de las clases inferiores, que es lo que distingue a los pueblos más avanzados” (Sarmiento, 1856: 21).

En Colombia, la disputa de la educación fue mucho más vehemente, incluso tuvimos una guerra que algunos historiadores llamaron “guerra de las escuelas” y a diferencia de otros países del continente, la regeneración política y el maridaje ideológico entre educación y religión, retrasó sobremanera la prescriptiva de la laicidad escolar. El primero de noviembre de 1870 se publicó el Decreto Orgánico sobre la Instrucción Primaria Pública, que organizaba y orientaba la enseñanza primaria en todo el país, también creaba la Dirección General de Instrucción Pública dependien-

⁶ La población es algo, un dato, una regularidad que emerge y sobre la cual se hace necesario su gobierno. No alude a los individuos en conjunto, tampoco a la noción de pueblo, sino a una serie de fenómenos cuantificables: migraciones, nacimientos, muertes, epidemias, formas de alimentación y de higiene, entre otras. Su visibilización constituyó un problema y por supuesto una disputa, ya que “hemos de considerar, que la población es el fundamento de todo; que donde no hay hombres, no puede haber cultivo, ni fábricas, ni comercio, artes, poder ni riquezas” (Ward, 1782: 70).

te del Ministerio del Interior, que diez años después se convertiría en el Ministerio de Instrucción Pública cuyas funciones comprendían la formulación de los programas de enseñanza, la escogencia y publicación de los textos, la organización de las bibliotecas escolares, el levantamiento de las estadísticas educativas, la supervisión de las Escuelas Normales, la administración de los fondos y la publicación de *La Escuela Normal*, el órgano oficial dedicado a difundir las noticias y los documentos relacionadas con la transformación escolar.

La reforma instruccional radical colocó al maestro en el centro del sentimiento nacional. Su anterior dependencia del cura o del gamonal se había objetivado ahora en las prescripciones normativas que lo conectaban con un Estado Docente que asumía la formación de un ciudadano libre, lo que implicaba asumir los temas de la educación de los niños y de los maestros como problemas del Estado.

El juego de fuerzas no tardó en generar nuevos desplazamientos y las estrategias del poder moral llegaron en sus puntos más extremos a boicotear las escuelas, exigiendo educación religiosa, aun si tales medidas implicaban –en la voz del obispo de Popayán, Carlos Bermúdez– el conflicto directo: “*No importa que el país se convierta en ruinas y escombros si la bandera de la religión puede elevarse triunfante*” (Quijano, 1919: 219). La Guerra Civil estalló en 1876, solo seis años después del Decreto Orgánico, y en dos años convirtió al país en “ruinas y escombros”. Se cerraron las Normales, las universidades y buena parte de las escuelas. El Radicalismo se extinguió para dar paso a la Regeneración. Se eliminó la obligatoriedad de la educación y se levantó de nuevo la bandera de la religión como guía de la educación. El desmonte de la Reforma, por parte del poder moral, tomó como blanco central al maestro restituyéndole su papel moralizador y acabando con el brillo fugaz de una enseñanza laica.

3. La modernización y mundialización de la escolarización

Señalo aquí la irrupción de la educación como discurso y práctica ligada a los procesos de mundialización, su organización como sistema y su expansión masiva en términos de modernización educativa. Bien vistos sus nexos con la instrucción pública son muy tenues, no hay continuidad. Semejante proceso, propio de siglo XX, convierte la educación en una demanda social de primer orden y hace de la escolarización de la población un dispositivo biopolítico incluyente, sistemático, general y acorde a las lógicas del sistema mundo. Los procesos de escolarización agencian cada vez más subjetividades, racionalidades institucionales, órdenes gubernamentales, relaciones económicas y comunicativas, en consecuencia, la educación es más que nunca un fenómeno productivo.

Por escolarización habría que entender, primero, el conjunto de instituciones, procedimientos, reflexiones, prácticas y tácticas que tienen por blanco la producción de sociedad escolarizada; segundo, la preeminencia de la forma escolar como forma de control que construye aparatos de gobierno y desarrolla todo un conjunto

de saberes; tercero, un dispositivo de distribución, producción y reorganización de la población en la que esta se dispone en términos de generación de sujetos dotados de herramientas, habilidades y competencias; y cuarto, el cruce de líneas de fuerza que permite comprender los fenómenos de la educación y de su crisis en doble dirección: ascendente y descendente.

La escolarización funciona como mecanismo moderno de poder a través de la normalización de la población, lo que significa que ella desempeña un papel fundamental en la formación de los dispositivos de gubernamentalidad. Comparto con Popkewitz la idea de que “la creación de la escolarización de masas no era inevitable, natural, ni producto de un desarrollo progresivo singular” (Popkewitz, 1997: 35), habría que reconocer que se trata de un sistema de normalidad que no se produce por el imperio de la ley, sino por prácticas que hacen admisible algo como normal. A partir de este momento en las sociedades se inicia un proceso continuo e indefinido que tiende a la escolarización general y que incluso opera por fuera de la escuela⁷.

La formación de los sistemas educativos nacionales reforzó también la lógica de los procesos de escolarización. Antonio Viñao lo lee de esta forma: “ambos sistemas, el nacional y el educativo en un sentido estricto, estuvieron estrechamente relacionados, en su estructura, expansión y crisis, con la intensidad, motivaciones y ritmos del proceso escolarizador” (Viñao, 2002: 22).

En diálogo con Luhmann el sistema es un conjunto de interrelaciones cuya unidad surge de estas, las propiedades del sistema son distintas a la de la suma de las propiedades del conjunto. Cuando pensamos los sistemas aplicados al mundo social descubrimos que a diferencia de las máquinas o de los organismos, el mundo social puede ser cambiado, incluso de modo estructural, sin afectar su identidad y su existencia continua. Las escuelas son el entorno del sistema educativo, el maestro es cada vez más una función del mismo. El sistema produce repitencia, desertión, jerarquía, estándares, niveles, pero sobre todo, información. La noción de sistema educativo entra a jugar un nuevo papel en la manera de entender el orden educativo, ya que pone en relación tanto al modelo organizativo como a los procesos y resultados estructurales.

Pensar lo sistémico implica reconocer que el sistema educativo establece modos específicos de prácticas, pensamientos y relaciones propias de la institución escolar que se reproducen a si mismos con independencia de los cambios que se provocan en el entorno terminando por convertirse en un sistema autoreferencial. Esto ha

⁷ Señalo al respecto tres hechos: primero, el Proyecto Principal de Educación de la Unesco (1956) que organiza sin proponérselo una nueva dimensión de los problemas educativos: los mundializa y los convierte en un objeto estratégico; segundo, la emergencia entre 1948 y 1960 de un aparataje de agencias supranacionales para los asuntos educativos que devino en una nueva regularidad para abordar la temática de la educación en el siglo XX; y tercero, a partir de la Conferencia de Jomtien en 1990 se coloca lo educativo como punto central de la agenda política e introduce una visión ampliada de la educación cuyos contenidos se expresan en términos de necesidades básicas de aprendizaje.

hecho que hoy hablar de educación implique no la sumatoria de escuelas, programas, maestros, alumnos sino la aparición de una red de comunicaciones funcional, programable, gestionable y evaluable que introduce nuevos elementos que el sistema mismo transforma.

Tanto los procesos de escolarización como la comprensión de la educación como sistema, muestra que la modernización educativa en la mayoría de países del continente se desarrolló por una doble estrategia: la vía expansiva y la ruta de racionalización. Según la primera, podemos mirar la escolarización desde la obiedad de su estadística, masas escolarizadas despertaron de un sueño anterior de indiferencia política, la forma escuela se propagó por todo el continente pero como forma vacía importaba la fuerza estratégica que se apropiaba de ella. Por otro lado, la racionalización educativa arrastró consigo la realización de prácticas que terminaron por rompen modos de actuación del pasado, podría mencionar algunas: nuevas regulaciones para la formación del profesorado, el énfasis en la pedagogía moderna y en las ciencias de la educación, el desarrollo de materiales propios de la escolarización de masas (libros de textos, pizarras), la incorporación del orden curricular como lógica organizadora, la estructuración jerárquica del personal escolar y la aparición de otros perfiles ocupacionales de apoyo, entre otras.

4. La generalización de los aprendizajes

Lo radicalmente nuevo en la situación actual de la educación, comienzos del siglo XXI, es que ya no solo se plantean exigencias para producir sujetos disciplinados capaces de vincularse al mundo del trabajo, sino que se demandan otras subjetividades en referencia a competencias estandarizadas y a nuevas ciudadanías.

Ya no se buscaría en la educación la entelequia de la formación, sino la creación de ambientes de aprendizajes abiertos, que posibiliten el perfeccionamiento y el “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” (Touraine, 2005: 90). Lo que vivimos es la generalización de los aprendizajes con sus rupturas, casi imperceptibles del tiempo, espacio, lenguaje y de la función escolar.

Si las nuevas prácticas educativas se centran en los aprendizajes, habría que llamar la atención sobre el uso que hacemos de este término, que no hay que confundir con el aprender. La pedagogía desde Vives hasta Herbart abordó el aprender como asunto vital de sus reflexiones y estableció nexos de diálogo con la enseñanza y con el maestro. El aprendizaje actual no necesita de estos nexos y habría que concebirlo mejor como aquellas operaciones de la mente que permiten estructurar y sistematizar conocimientos, lo que explica la proliferación que hoy tienen las investigaciones cognitivas, las descriptivas de las inteligencias y los lenguajes generalizados de la evaluación, la estandarización, la calidad y las competencias en educación.

Semejante mutación no hubiera sido posible sin la aparición del campo curricular. El currículo que provenía de otro lugar, el proceso de expansión de la pedagogía industrial norteamericana, terminó favoreciendo al aprendizaje, lo hizo más veloz, más eficaz. No es extraño constatar como en la mayoría de países de América Latina la propuesta del currículo ha prevalecido desde la segunda mitad del siglo XX, bajo el modo de reforma curricular, renovación de planes de estudio, planeamiento educativo integral, entre otros. El currículo llega por adaptación a la educación, su técnica de uso coincide con una funcionalidad que deja ver y hace hablar, su rutina eficaz logra que la instrucción apunte sobretodo al aprendizaje.

Fue la psicología, en particular la psicología de la conducta, la que al ingresar en el campo del saber pedagógico, la noción de aprendizaje reconfigura el análisis, ya que en su versión más funcional la transformación de conductas a la que apunta el aprendizaje, muestra una relación entre el enseñar y el aprender limitada y restringida al logro de objetivos, que ya no son objetivos educativos amplios, sino objetivos precisos de aprendizaje. Se introduce, de este modo, una diferenciación entre la enseñanza o la educación como formación y la “instrucción” mediante un conjunto de técnicas, cuyo objeto es la eficacia de la acción.

Esta nueva concepción de la educación, basada en el aprendizaje, significa no solo la ruptura de las relaciones tradicionales en la escuela, sino también el establecimiento de nuevos mecanismos de regulación de los maestros, por supuesto, más acordes con los paradigmas del aprendizaje significativo y hoy en competencias.

La inquietud del presente

Al preguntar por las razones que llevan a hacer este trabajo, todas las explicaciones remiten al presente, su diagnóstico y su lectura no simplificada. La mayoría de ustedes han oído hablar del cambio educativo, incluso existe una aceptación común de que estamos viviendo tiempos de mutación. Tengo la impresión de que lo que cambia no es precisamente lo que dicen que cambia. Investigar el presente exige ir más allá de su evidencia capilar, pasa mejor por elaborar una comprensión que no es causalista, que no reduce lo visible al orden de lo enunciable.

¿Cómo ha cambiado el concepto y la práctica de la educación en la sociedad actual? ¿Qué subjetividades recrea y produce el proceso de escolarización según sus nuevos ordenamientos? ¿Qué piensan los agentes educativos y qué hace que acepten y se comprometan en el cambio? ¿Cómo han devenido, qué son ahora esos sujetos enseñantes? ¿Qué relación tiene el cambio con la biopolítica?

Habría que delatar aquí una disposición que comparte Popkewitz al momento de valorar el cambio: “el propósito del cambio consiste en rediseñar las condiciones sociales de manera que posibiliten que los individuos muestren los atributos, destrezas o efectos específicos que puedan considerarse como los resultados apropiados del cambio diseñado” (Popkewitz, 1997: 30), es decir, una historia política de la educación, del maestro y de los saberes contemporáneos.

Semejante historia procede como una historia política del cuerpo, en diálogo con Hardt y Negri, habría que mostrar cómo en la sociedad disciplinaria los nexos que vinculan poder e individuo son todavía estáticos, en cambio en las sociedades de control el paradigma de poder es claramente biopolítico y se ejerce sobre el cuerpo social, lo invade en su conjunto, lo afecta en su virtualidad. Cuerpo entendido aquí como relación abierta, cualitativa y afectiva que incorpora disposiciones, prácticas, maneras de mirar, actitudes, valoraciones y que penetra la totalidad de las relaciones sociales.

Al hacer esta reflexión creo necesario plantear dos distinciones: la primera, establece diferencias entre la proliferación discursiva sobre el cambio educativo y sus reformas a escala internacional y la mutación que acontece como contingencia y que se refiere a lo que se transforma cuando se habla del cambio; la segunda, describe cómo las instituciones educativas y en general el sistema educativo, no solo son receptores de las variaciones producidas en el orden económico y social, sino que también afectaban de manera importante las prácticas sociales. Dicho de modo más sintético, el cambio es también una organización del pensamiento que produce sociedad, por tanto, la educación no es un proceso pasivo.

Habría que pensar que lo que ha cambiado y que no se ve son procesos de mutación que afectan el tiempo escolar, la espacialidad de la educación, la subjetividad de la infancia y del maestro, los procesos y medios de enseñanza. Es frecuente que se intente explicar estas variaciones en relación a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, pero mis insinuaciones se circunscriben a una escala más amplia: “es fácil hacer corresponder a cada sociedad distintos tipos de máquinas, no porque las máquinas sean determinantes, sino porque expresan las formas sociales capaces de crearlas y utilizarlas” (Deleuze, 1999: 282). Muchos fenómenos parecen que se han diseminado: el tiempo, el espacio, las cosas son continuas e indiferenciadas, incluso la propia experiencia ha dejado de ser algo preciso. Acudo ahora a la lógica de las tensiones para describirlas de forma muy general.

1. Una forma que cambia su forma

Los tiempos y espacios que hicieron aparecer la escuela se han vuelto porosos, así: ya no se educa en espacios cerrados, una de las características de la escuela moderna era que separaba el espacio escolar de otros espacios: la familia, el trabajo, la calle, el hospital, el cuartel, la cárcel; la educación actual propone y efectivamente abre su espacialidad, ocupando en su nueva extensión otros lugares que antes no le pertenecían. La escuela contemporánea se relaciona con el exterior, su afuera la muestra múltiple y con otras funciones. En este sentido, la ciudad y en general toda la sociedad, constituyen los espacios abiertos que demandan una nueva educación. Las conferencias mundiales de educación han calificado esta variación con una expresión directa: visión ampliada de la educación.

No solo el espacio se abre, el tiempo de la escuela moderna es minado. No significa que desaparezca el horario, que representa tal vez su mejor modulación, sino que asistimos hoy a unos procesos educativos que ya no tienen un tiempo definido. La educación actual se adjetiva como permanente y su duración se extiende a lo largo de la vida (comienza incluso antes de nacer y sube hasta niveles posdoctorales). Un detalle aquí: si cambia el tiempo cambia también la velocidad, es decir, el poder. Las velocidades de lo emergente destituyen la anterior hegemonía de un espacio diferenciado y escindido, el calendario y el horario se relativizan considerablemente. Las lógicas de la eficacia, de la eficiencia, de la evaluación y del aprendizaje, hegemónicas ahora en el campo de la educación respaldada por esta nueva exigencia de incorporar velocidad.

2. La dilución funcional del enseñante

Los cambios en la escuela prefiguran también cambios en el maestro. Parece simple suponer que cuando hablamos del cuerpo nos estamos refiriendo a una materialidad visible y tocable; sin embargo, algo ocurre con lo corporal cuando entramos en relación con la realidad virtual o con las tecnologías telepresenciales. Algo similar sucede con el maestro, nuestra época ha producido prácticas, discursos, pero sobretodo, funciones de ampliación, de polivalencia que han terminado por diluirlo.

La dilución del maestro en la sociedad actual tiene varios significados: dilución como lo que desaparece, lo que se disemina; pero también dilución como ilusión: la que ellos se hacen de sí mismos y la que otros hacen del maestro. La enseñanza que en otra época era definitiva para nombrar al maestro, hoy tiende a remplazarse por una función que puede cumplir cualquier sujeto en muchas instancias y a través de varios dispositivos, sin duda ese tránsito entre el maestro y la función docente de hoy termina por oscurecerlo o si lo prefieren, enrarecerlo. Incluso su diseminación es por exceso no por defecto, tantos son docentes y hay docencia en todo, que el maestro termina por diluirse.

Las condiciones que lo hicieron posible ya no están. Las prácticas que antes lo definían ahora hacen que se reconstituya, que tenga que pensar y disputar su legitimidad. Sus relaciones consigo mismo y con lo que lo rodea, lo interrogan hasta el punto de parecer embrollarlo en campos, funcionalidades, invisibilidades y quehaceres que diluyen su cuerpo, se dice de él que no tiene experiencia⁸, la pierde, la derrocha, cada vez habla y convoca menos. Suspendido en la indefinición de sus requerimientos se entrega al espectáculo de un pensamiento que habla de él, mucho

⁸ La experiencia del maestro, por ejemplo, no es algo en sí, sobre todo después de los interrogantes planteados en los trabajos de Benjamin y Agamben quienes han anunciado que en nuestra época “ya nadie parece disponer de autoridad suficiente para garantizar una experiencia”, es más “en la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia”. Suponer la experiencia del maestro sin más constituye hoy una ingenuidad para el análisis.

más que al pensamiento mismo. Vemos como entra el maestro en una región de sombras donde se desubica y al mismo tiempo lo multiplica en tantos otros que su presencia se hace superficial y por demás, casi anodina.

Pero hay también quienes descartan definitivamente al enseñante y lo reemplazan por un profesional a la luz de confiar en los procesos de formación en instituciones perfectamente acreditadas que garantizan su “profesionalización”, o también los que lo recomponen como un experto en resolución de problemas y otras habilidades multiusos.

Ya Virilio había advertido sobre esta estética de la desaparición que toca la puerta de nuestra cultura y que afecta el tiempo, el espacio, nuestros sentidos, la economía, la relación con la ciudad y con el planeta al encerrarnos en la economía política de la rapidez. A mayor velocidad más pérdida del mundo, del cuerpo, de la voz. La subordinación del lenguaje a comunicación es una prueba de ello, la reducción de la expresión a su uso metodológico es lo que hace que las aulas ya no sean lugares para la palabra. Quienes hablan hoy del maestro, de su cuerpo, de su voz, de su formación, están llamados a avizorar la porosidad, la ambigüedad que supone su diseminación funcional en la sociedad. Ya no es posible acceder a su cuerpo porque este se ha eterizado.

3. Saberes alterados

Ni la escuela, ni el saber, ni los conocimientos son ahora tan sólidos. Los objetos de nuestra época se construyen con ambigüedad. Nuestro dominio sobre los objetos es tan efímero que podría repetir a Baudrillard cuando afirma que los objetos no son inocentes, existen y se vengán. Que algo sea real no significa que sea necesario o que su evidencia constituya una lógica, lo que sucede es que la verdad es siempre una fuerza que triunfa sobre otras.

La crisis actual de los saberes no pone simplemente en cuestión los límites y las certidumbres del campo de conocimiento, pone en cuestión el conocimiento, la forma del conocimiento, los modos de divulgación del conocimiento, la relación sujeto-objeto de conocimiento, incluso interroga las relaciones entre las estructuras económicas y políticas de nuestra sociedad y el conocimiento en termino de saber-poder. El dato del que parte la crítica hoy no es la existencia del conocimiento como tal, sino el hecho de que hay un lenguaje. Este aparece como una nueva empiricidad en la época moderna, dejando de ser un simple medio transparente de conocimiento y convirtiéndose él mismo en un objeto con espesor propio, junto con la vida y el trabajo (Higuera, 2007). Pienso que es a esto a lo que se llama “saberes alterados” cuya crisis es sin lugar a dudas, un problema histórico y político.

En esta escala de saberes y poderes alterados acumulamos efectos de lo que ahora somos como cultura, la razón carcelaria que explica la existencia de una institución como la prisión, se encuentra hoy expandida de modo general. En otros niveles y con características propias los dispositivos de escolarización, medicalización y psiquiatrización de la sociedad, también se han generalizado.

El saber entendido como universalidad muestra sus fisuras y la destitución de esta involucra de modo directo una alteración que podemos pensar mejor como relaciones. Por tanto, ya no podemos seguir proponiendo una investigación total y verídica de la realidad de la misma forma que la docencia no puede demostrar en su disertación el saber falso del saber verdadero. Lo que se ve y lo que se dice son narrativas que no pueden producir la unanimidad, sino el diferendo, el desacuerdo generado por los distintos códigos, universales y particulares que allí se juegan. Es el tiempo en el que la crisis de las verdades absolutas deja el sitio a la contingencia, a la eventualidad de la elección, por lo cual se revitalizan los saberes alterados y de todo aquello que se atiene a la ocasión.

4. La primacía del aprendizaje

Solo quiero señalar aquí un énfasis que muta y tensiona el paisaje de la educación hoy: el aprendizaje. Así como es mostrable que al momento de aparecer la escuela se hizo al interior de prácticas de policía, de utilidad pública, de encerramiento de la infancia pobre; hoy el eje que explica las prácticas de la educación lo constituye la invención del aprendizaje, concepto que habría que asociar como próximo a la neurociencia y a la cibernética, y no tanto a la psicología como ha sido tradicional.

Son frecuentes los estudios que hacen grosso modo este recorrido: en primera instancia, traen a colación la teoría conductista, allí el aprendizaje se entiende como la respuesta conductual a estímulos repetitivos. Se aprende entonces cuando a través de la repetición, se logra asociar un estímulo con una manera de proceder lo que predispone al aprendiz a la generalización de la conducta aprendida ante el mismo estímulo o alguno similar. Desde esta perspectiva, el cerebro del niño se concibe como una tabula rasa, una caja negra que se podía manipular para producir efectos⁹.

Este recorrido explica discursivamente la primacía que hoy tiene el aprendizaje, pero omite el análisis de las fuerzas que allí intervienen. Una primera inflexión diría que cuando el problema de la educación es la mente, sus procesos, su velocidad de aprendizaje, lo primero que queda afuera es el individuo, es simplemente una función desprovista de representación subjetiva. Segundo, no es que el auge del aprendizaje desplace la enseñanza, como lo piensan muchos, lo que habría que diagnosticar es el desperdicio, el fracaso, el desorden y la ineficacia que signa a la enseñanza como concepto articulador; en su defecto el aprendizaje que ingresa con la tecnología instruccional y no con la tecnología educativa, será mucho más económico, biopolítico, autoreferencial. Su hegemonía no es teórica sino práctica.

⁹ Dentro de estos postulados aparecieron dos tipos distintos de aprendizaje, uno relacionado con la conducta respondiente producida por *estímulos específicos* y otra relacionada con la conducta respondiente formada gracias a *conexiones lógicas*. La primera se centraba en las repuestas automáticas que puede evidenciar una persona gracias a un estímulo externo, mientras que la segunda se centró en el tipo de conexión que hacía el sujeto internamente y que le permitía responder al estímulo como una forma de reflejo, esta última postura se conoció como el conexionismo.

Cierre

Para cerrar, podríamos advertir que detrás de estas grafías no hay un sentido sino una precaución. Veo aquí que dos serían los términos a tener en cuenta en nuestro trabajo de historiar la educación: precaución e inquietud.

Quizá haya que entender la historia como lugar de experimentación, manera de destacar diferencias, espacio para identificar discontinuidades y en el reconocimiento de estas, acentuar las tensiones entre discursos y prácticas, o también, voluntades que se resisten y fuerzas que aceleren procesos. Es sin duda una manera de conectar lo que atraviesa tanto nuestro presente como también aquellos momentos de constitución de lo que somos como cultura. Por ello, esta reflexión se asume como una puesta en relación, siempre en tensión, sin reconocer automatismos ni hechos dados, un proceso que se reconoce en su devenir. Este modo vital de hacer historia refrenda a Nietzsche quien dice: servimos a la historia en tanto ella sirve a la vida, y agregaría, en tanto ella nos permite, hacernos cada vez más contemporáneos. Saber del otro tiempo para poder saber del presente, saber de los otros para saber de nosotros. Hacer historia exige para nosotros que siempre se dilucide la relación entre el discurso del saber, el mundo social donde vivimos, y por supuesto nosotros mismos. Abrir un intersticio de una pregunta por nosotros mismos para intentar empezar a pensar de múltiples maneras.

Referencias bibliográficas

- Albano, S. (2006) *Michel Foucault, glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Baudrillard, J. (1991) *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.
- Canguilhem, G. (1986) *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI.
- Castel, R. (2001) *Presente y genealogía del presente, pensar el cambio de manera no evolucionista*. En: Revista Archipiélago N° 47. Barcelona: Archipiélago.
- Coombs, P. H. (1971) *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Chartier, R. (1996) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau, Marin*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Deleuze, G. (1999) *Post-scriptum sobre la sociedad de control*. En: Conversaciones 1972-1990. Valencia: Pre-textos.
- _____. (1990) *¿Qué es un dispositivo?* En: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1999) *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.
- _____. (1997) *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-textos.
- _____. (1986) *El uso de los placeres*. En: Historia de la sexualidad. Tomo dos. México: Siglo XXI.
- Hernández de Alba, G. (1983) *Documentos para la historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Nelly.
- Higuera, J. (2007). *Estudio Preliminar*. En: Foucault, Michel. Sobre la Ilustración. Madrid: Tecnos.
- De Jovellanos, G. M. (1962) *Memoria sobre educación pública*. Madrid: Publicaciones Españolas.
- Luhmann, N. (1996) *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Boom, A. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez Boom, A. Castro, Jorge y Noguera, Carlos (1989) *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Narodowski, M. (1996) *La utilización de periodizaciones macropolíticas en historia de la educación, algunos problemas*, En: Escuela, Historia y poder. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Nietzsche, F. (1996) *Aurora*. Madrid: Edaf.
- Nietzsche, F. (1986) *El Gay Saber*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Popkewitz, T. (1997) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

- Querrien, A. (1994) *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Quijano W, J. M. (1919) *Memoria: Autobiográficas, Históricas, Políticas y de Carácter Social*.
- Rodríguez de Campomanes, P. (1978) *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Editora Nacional.
- Sarmiento, D. F. (1856) *Memoria sobre Educación Común presentada al Consejo Universitario de Chile*. Santiago: Imprenta del Ferrocarril.
- Touraine, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Unesco – Idrc. (2003) *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*. Santiago: Unesco – Orealc.
- Veyne, P. (2004) *Un arqueólogo es-céptico*. En: El infrecuente Michel Foucault. Buenos Aires: Letra Viva y Edelp.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Ward, B. (1782) *Proyecto Económico en que se proponen varias providencias dirigidas a promover los intereses de España, con los medios y fondos necesarios para su plantificación*. Madrid: Ibarra.
- Zuluaga, O. L. & Martínez Boom, A. (1996) *Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos*, En: Escuela, Historia y poder. Buenos Aires: Novedades Educativas.