

EDUCACIÓN, MAESTRO Y SABER: PLANOS DE CONTEMPORANEIDAD ¹

Por: Alberto Martínez Boom ²

1. PROEMIO

Me han invitado a dar cuenta de un problema difícil que grosso modo puedo presentar de la siguiente manera: ¿qué condiciones de realidad afectan y al mismo tiempo movilizan, interrogan, a las instituciones educativas (la escuela, la universidad), a los sujetos que en ellas se recrean (en especial al docente universitario), y a los saberes que tanto unas como otros producen y ponen en circulación?

Para quienes hacemos investigación desde las prácticas no existen salidas fáciles, es decir, que no vamos a resolver en términos de causalidad, obviedad o intencionalidad aquellas cuestiones que nos problematizan, más bien los invito a hacer el esfuerzo por compartir el lugar: ustedes el mío y yo el de ustedes, intentando construir una geometría no jerárquica sino de afecciones que por su propia disposición pueden estar más cerca de la encrucijada del maestro, de la institución y del saber contemporáneo.

Que esta conferencia no sirva para informarlos sino para suscitar perplejidad, producir desplazamientos, incitar pensamientos que se razonan, sienten y presienten distinto. Tengo claro que tanto el rodeo de la temática como las circunstancias de las afecciones no se producen siempre del mismo modo, ni tienen tampoco el mismo valor. En todo caso, y en esto radica también la amistad, las correspondencias no son obligatorias, todo lo contrario juegan a la policromía y a la polifonía con cierta variedad ampliada de resonancias, disonancias y consonancias.

Una mirada histórica y conceptual de los eventos presupone analizar los elementos de ruptura, acontecimiento y contingencia de lo que se quiere investigar. Al tiempo que hace visibles las líneas de fuerza y las condiciones de posibilidad del objeto de estudio que en este caso es clásico, la triada: institución, saber y subjetividad³. Y como estrategia metodológica optaría por la desmultiplicación causal.

Desmultiplicar equivale a descomponer los procesos estudiados en el mayor número de aristas en que pueda ser dividido, de esta forma se coloca en suspenso otras formas de continuidad: la influencia y la causalidad. Al desmultiplicar las causas de un acontecimiento estas pierden el peso hegemónico que tenían en la explicación de los fenómenos y este se redistribuye en cada una de las aristas del problema, es decir, que al

¹ Conferencia realizada el 23 de febrero de 2009 en la Universidad Católica Popular de Risaralda, por invitación efectuada por el Comité Central de Pedagogía y Currículo.

² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigador y Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

³ Concepto teórico y estratégico construido por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

desmultiplicar ampliamos el rango de articulación, complejización y problematización de un objeto de investigación.

Por lo general estamos acostumbrado a razonar de modo lineal, desde el cono de la deducción: primero lo global, luego lo regional y llegamos a lo local; o desde la evidencia causal que conecta supuestamente educación y desarrollo, transformación social con la necesidad de una nueva educación. No voy a pensar de ese modo, mi disposición es más desprendida. Importa investigar en tanto viaje no intencionado que no se afana en resolver los problemas sino que rodea y se obliga a interrogar nuevamente.

En esta ruta quisiera proponerles tres ejes: primero, un marco de contemporaneidad que funciona como órgano conceptual de análisis; segundo, esos conceptos aplicados al tema general de la educación y aterrizándolos a los procesos específicos de modernización; y tercero, la manera como ambos análisis interrogan la producción de conocimiento y al sujeto encargado de producir saber en nuestra sociedad.

2. MARCO DE CONTEMPORANIDAD

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...”.

En estos espacios cerrados se visibiliza la voluntad de concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo la fuerza productiva (calendario, horario, salón, etc.). 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” (por esto señalo que estamos en la encrucijada, un momento borroso, no es un nuevo mundo a la manera de lo evidente).

Como señala Deleuze en su *Posdata sobre las sociedades de control*, estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: la prisión, el hospital, la fábrica, la escuela y la familia son ahora “interiores en crisis” que anuncian el inminente tránsito entre las sociedades disciplinarias y las sociedades de control, a pesar de los constantes anuncios de reformas. “Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están... (en declive)... 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”.

Paul Virilio, en un bello texto titulado: “el ciber mundo: la política de lo peor”, no deja de analizar las formas ultrarrápidas de control al aire libre, que reemplazan a las viejas disciplinas que operan en la duración de un sistema cerrado. No se trata de invocar las producciones farmacéuticas extraordinarias, las formaciones nucleares, las manipulaciones genéticas, aunque estén destinadas a intervenir en el nuevo proceso. No se trata de preguntar cuál régimen es más duro, o más tolerable, ya que en cada uno de ellos se enfrentan las liberaciones y las servidumbres.

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 de enclaustramiento.

En cambio en las sociedades actuales el molde se ha quebrado y emerge en su lugar la modulación, es decir, un molde autodeformante y cambiante, pensemos en el surfing y en la manera como el surfista cabalga sobre las ondulaciones de las olas. La ondulación quiebra la escisión espacial, actúa como comunicación permanente, puedo estudiar, trabajar, divertirme de modo casi concomitante, de ahí que la lógica del control opere sobre las modulaciones de modo habitual, en letra menuda, la modulación cambia aunque no necesariamente el espacio.

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

En relación como las formas jurídicas, Kafka, “se instalaba ya en la bisagra entre ambos tipos de sociedad, describió en El Proceso las formas jurídicas más temibles: el sobreesimiento aparente de las sociedades disciplinarias (entre dos encierros), la moratoria ilimitada de las sociedades de control (en variación continua), son dos modos de vida jurídica muy diferentes, y si nuestro derecho está dubitativo, en su propia crisis, es porque estamos dejando uno de ellos para entrar en el otro. Las sociedades disciplinarias tienen dos polos: la firma, que indica el individuo, y el número de matrícula, que indica su posición en una masa”. He aquí la paradoja subjetiva y generalizante del poder⁴, valdría la pena un ejemplo aterrizado a la educación, el asunto de la infancia, concepto dieciochesco que hizo posible la escuela y que en el hoy se transformado radicalmente, incluso desde el reconocimiento planetario de los

⁴ La tutela remite al individuo y elimina la movilización.

derechos de la infancia que son prevalentes por encima de las prerrogativas adultas y su estructura de corresponsabilidad en términos de garantía y restablecimiento a través de la familia, la sociedad y el Estado. Entre la remisión al niño de carne y hueso, y su genérico universal de infante con derechos la pasividad y la resistencia juega sus cartas ilusorias⁵.

En la sociedad de control, por el contrario, la esencial no es ya una forma ni un número, sino una cifra que da entrada a su sistema estadístico de dividuos no de individuos. Para ilustrarlo basta el ejemplo del una persona atropellada en la calle, sin importar su condición, creencia o postura individual, tanto el SOAT como el sistema de salud le otorgan rotulo de paciente e ingresa al sistema.

Una relación entre formas de sociedad y tecnologías señalaría que es posible encontrar concordancia entre las tecnologías y las distintas sociedades. “Las viejas sociedades de soberanía manejaban máquinas simples, palancas, poleas, relojes; pero las sociedades disciplinarias recientes se equipaban con máquinas energéticas, con el peligro pasivo de la entropía y el peligro activo del sabotaje; las sociedades de control operan sobre máquinas de tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo peligro pasivo es el ruido y el activo la piratería o la introducción de virus. Es una evolución tecnológica pero, más profundamente aún, una mutación del capitalismo.

Esta mutación del capitalismo tendría repercusiones en cuanto al mercado, el cual es “conquistado ya por especialización, ya por colonización, ya por baja de los costos de producción. Pero, en la situación actual, el capitalismo ya no se basa en la producción, que relega frecuentemente a la periferia del tercer mundo, incluso bajo las formas complejas del textil, la metalurgia o el petróleo. Es un capitalismo de superproducción. Ya no compra materias primas y vende productos terminados: compra productos terminados o monta piezas. Lo que quiere vender son servicios, y lo que quiere comprar son acciones. Ya no es un capitalismo para la producción, sino para el producto, es decir para la venta y para el mercado. Así, es esencialmente dispersivo, y la fábrica ha cedido su lugar a la empresa. La familia, la escuela, el ejército, la fábrica ya no son lugares analógicos distintos que convergen hacia un propietario, Estado o potencia privada, sino las figuras cifradas, deformables y transformables, de una misma empresa que sólo tiene administradores”.

Todas las diferencias anotadas anteriormente mostrarían la necesidad de emprender estudios que muestren desde estos nuevos marcos del tránsito entre la disciplina y el control. Por lo anterior afirma Deleuze que: “El estudio socio-técnico de los mecanismos de control, captados en su aurora, debería ser categorial y describir lo que está instalándose en vez de los espacios de encierro disciplinarios, cuya crisis todos anuncian. Puede ser que viejos medios, tomados de las sociedades de soberanía, vuelvan a la escena, pero con las adaptaciones necesarias.

⁵ Una infancia quimera que nos sorprende, que nos inspira ternura, sentimientos de protección pero también temor o rencor. Paradojas de la infancia: infancia en peligro o infancia peligrosa; abuso sexual de menores o erotización del cuerpo infantil; explotación del trabajo infantil o derecho al trabajo; derechos vs deberes infantiles.

3. DE LA FORMA ESCUELA A LA FORMACIÓN PERMANENTE.

El tono de la posdata es estéticamente oracular: “No se trata de temer o esperar sino de buscar nuevas... formas de combate”. En lo personal, he trabajado por algo más de 30 años un acontecimiento complejo y problemático, que el lenguaje común nomina simplemente como escuela dando la impresión de referirse a un objeto claro, unívoco y específico. Fueron necesarias muchas aproximaciones, incluso desde diversas miradas, análisis, preguntas y relaciones para probar que no se trataba de algo evidente o natural. Todo lo contrario su contingencia histórica, su forma disciplinar, las fuerzas que la han habitado y aun moran en ella obligan a nuevas interrogaciones: ¿Por qué retomar estos temas sobre la escuela cuando ya se ha dicho lo suficiente sobre ella? ¿No está acaso dicha institución en crisis?

Al igual que en el análisis de Deleuze, lo que importa es llamar la atención sobre el hecho de que estamos al principio de algo cuyo devenir analítico sería de la escuela como una forma disciplinaria del encierro a unas espacialidades contemporáneas que hablan de: dinámicas de evaluaciones continuas, procesos de formación permanente, el papel de la investigación en la Universidad, la introducción de la empresa en los niveles de escolaridad, las complejidades de las ciudades educadoras, la irrupción de las nuevas ciudadanías, la globalización de la cultura, en fin.

Sin embargo, habría que señalar que la práctica investigativa implica una actitud y sensibilidad vital que nos pone a mirar con precaución. Es fácil caer en la actitud ingenua de quien se sube a la cresta de la ola para hacerle la apología a estos espacios rimbombantes que ya se expresan como moda, lugar común o paisaje mediático. Es necesaria cierta curiosidad y cierta sospecha frente a lo que se dice y lo que se hace. Este ejercicio de pensamiento, esta aventura en los umbrales de lo desconocido, esta ocasión para el devenir, son algunos de los desafíos a los que nos vemos abocados como investigadores, por supuesto también, como profesores universitarios.

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.

El problema empieza a formularse diciendo que no hay que entender por modernización los cambios en las cosas, en el tiempo o en los hechos (Foucault: 1990, 97; Kaminsky: 1996, 109). La modernización hay que entenderla como el paso de una sociedad de disciplina a una sociedad de control (Deleuze:1990, 229; Hardt-Negri: 2002, 269; Touraine: 1997, 158), 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 (Deleuze: 1990, 238; Tedesco: 2003; Tenti: 2003; Touraine: 1997, 255; Germani: 1971, 89).

La modernización educativa en Colombia no obedeció a los cambios de una concepción que introdujo en la educación la planificación, la administración y la tecnología educativa (Martínez et al: 2003, 84; Martínez: 2004, 60, 81, 103). Si la modernización educativa se entiende y se comprende como efecto de concepciones que modifican las cosas y los hechos, no sólo se desvía el problema sino que se lo oculta y no se logra comprender los efectos profundos de los cambios actuales en la educación. En lugar de analizar las estructuras profundas se limita el análisis a efectos superficiales y lo que es un cambio real e importante pasa a concebirse como una estrategia de desarrollo, la aplicación de una reforma o de leyes y decretos (MEN: 1990).

El enfoque que el grupo interinstitucional en Historia de la educación, Pedagogía y Educación comparada” ha construido sobre la modernización educativa apunta a develar las relaciones de poder, los mecanismos de saber y los controles sobre las personas. La modernidad nunca significa mejoramiento, progreso o desarrollo, la modernidad significa la aparición de una sociedad y con ellas la aparición de una nueva forma de educar (Foucault: 1974; Hardt-Negri: 2002; Weber). En Colombia, la sociedad que existe desde 1886, que no es liberal o conservadora, sino que es una sociedad capitalista, con una forma de representarse y ejercerse el poder desde el centro, desde la autoridad absoluta del gobernante, desde la ley, la norma y desde el poder de instituciones productivas como la fábrica, la escuela y el hospital. Habría que preguntarse entonces ¿Cuáles fueron los cambios esenciales en la educación? Es el resultado de una nueva forma de educar y de nuevos mecanismos para ejercer la educación. Expliquemos sus consecuencias.

Desde finales del siglo XIX la educación se dispuso en tres campos o fuerzas: las instituciones, las personas y los discursos sobre la pedagogía. Estas tres fuerzas se concentraron como un haz de luz sobre un mismo espacio lo que permitió crear uno a uno, cada campo. Primero las instituciones, la escuela, después los colegios y en menor medida la universidad (Álvarez, 2004). Los discursos (leyes, normas, textos, y orientaciones) se dirigían a las instituciones con el fin de incluir en ellas los sujetos. La construcción del aparato de dirección nacional de la educación, ministerio y secretarías, lo mismo que el personal dirigente debían ocuparse de cada institución y de cada sujeto. La estrategia era centralizar, unir, relacionar, comunicar y defender como una sola pieza la educación (Quiceno, 2003). Podríamos decir que el papel del educador como dirigente era el de mediar entre el territorio, las instituciones y las personas (Sáenz y otros: 1997, 320; Saldarriaga, 2003, 240). Esta situación o estrategia mantuvo separados en su formulación pero unidos en la realidad lo que era una institución, el papel del Estado y la Iglesia Católica y los discursos sobre la educación. Las tres fuerzas se orientaban hacia el sujeto, los espacios de educación y las normas y leyes que hacían posible educar. Esta conexión, esta disposición, esta forma de educar se denomina disciplina educativa (Saldarriaga, 2003, 206).

Uno de los efectos de la disciplina era incluir al sujeto en el espacio educativo con el fin de que obedeciera, fuera dependiente de los otros y de la institución; la preocupación del educador era encerrar, hacerse obedecer y hacer cumplir

la norma. Un segundo efecto busca que el educando sea un sujeto productivo, que trabaje, que sirva a la sociedad, que sea activo y creador de valores, de ideas y de posibilidades (ya no es un poder físico y moral sobre el educando sino que es un poder positivo). Siempre la escuela como los otros lugares de encierro: fábrica, ejército, apoyaron esta disposición y finalidad que realmente se cumplió. Un tercer efecto fue civilizar, moralizar e identificar a los educandos dentro de sus propios espacios, ya sea la familia, la escuela, la Iglesia, la sociedad o el trabajo; efecto que se producía a través de la educación de los sentidos, de la conciencia que hacía que el individuo se identificara consigo mismo, con su yo, con su cuerpo y con su mente. Un cuarto efecto era el de adecuar el cuerpo y la mente de los individuos al sistema de producción mediante un control sobre el tiempo, es decir que el tiempo, la forma de gastarlo, de medirlo, de apreciarlo y de valorarlo se convirtió en algo esencial para la educación. Se podría decir era la categoría central en la relación entre el hombre, la institución y la sociedad. Un quinto efecto fue la creación de un lugar de pertenencia del hombre con el espacio que habita, lo que significa que sólo por la escuela es el hombre educado, que solo a través del hospital es curado y sólo 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 resuma esta representación y este efecto.

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

A. YA NO SOLO SE EDUCA EN ESPACIOS CERRADOS:

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

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

En correspondencia con este plano de análisis la organización social y económica del capitalismo entre a complejizar las relaciones del adentro y el afuera de la escuela. Según Juan Carlos Tedesco el capitalismo industrial era un capitalismo inclusivo que 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 capitalismo industrial implicó la necesidad de postular un pensamiento dominante, la potencialidad excluyente del nuevo capitalismo 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”⁶.

B. NO SE EDUCA ENTERAMENTE PARA SER PRODUCTIVOS:

Si la disciplina regulaba el cuerpo, lo volvía eficaz y al servicio de la producción, en esta nueva forma de educación el cuerpo no requiere volverse objeto de cuidados y de instrucciones por que ya puede ser formado por otras instituciones, fuerzas y medios de producción que apuntan más a volverlo creativo que productivo. Lo anterior está en consonancia con una economía que pasa de los bienes de producción primarios y secundarios a los bienes de servicios, de intercambio donde la información es más importante que la producción. La nueva educación intenta 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.

⁶ TENTI FANFANI, Emilio. (2003). *La Escuela y los Modos de Producción de la Hegemonía*. En: Revista Colombiana de Educación No 45. Bogotá: UPN, p. 22.

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.

C. 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 el espacio del individuo al que se le prestará mayor atención. A la conceptualización de una superficie mental se articulará la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje que explica el auge y la importancia que tiene hoy en día la psicología, especialmente a la psicología cognitiva, como también los métodos de aprendizaje basados en la adquisición de procesos mentales (estudios que se han multiplicado por mil, ver aquí: Zimmerman en sus juegos con la autorregulación, Feuerstein en el tema de modificabilidad cognitiva, Resnick analizando las relaciones entre aprendizaje y cognición, por mencionar sólo algunos de ellos).

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

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

D. DESDE LA PERSPECTIVA QUE ESTAMOS ANALIZANDO LA SOCIEDAD ACTUAL TIENDE A CAMBIAR LOS CONTROLES SOBRE EL TIEMPO:

El ser humano siempre se había definido por la capacidad de tener conciencia del tiempo y lo temporal había devenido como el eje fundamental de la educación de ahí el sentido de la formación como memoria y como recuerdo. Este control empieza a desaparecer y a ser sustituido por un tiempo que en vez de controlar actúa como potencia del individuo y que se articula al espacio como categoría fundamental. Un tiempo y un espacio no constitutivos del hombre sino por fuera del hombre, como si el hombre que era básicamente temporalidad y espacialidad se quedara vacío cronotópicamente y la nueva disposición lo envolviera y lo 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 está transformando: primero, no resulta para nada paranoico hablar de la posibilidad de la muerte de la escuela en el sentido de seguir considerándola como el principal vehículo social de transmisión de la cultura. Segunda, está claro que se empieza a insinuar una preocupación creciente por la forma cómo se organizará la sociedad para asegurar su proceso de transmisión una vez la escuela vaya perdiendo su papel hegemónico. El tiempo escolar empieza a volverse poroso, material y simbólicamente hablando, y las velocidades de lo emergente destituyen la anterior hegemonía de un espacio diferenciado y escindido.

E. 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, destituyen el trayecto, hace insignificante no sólo el recorrido sino incluso 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”⁷.

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 sea el alma de esta nueva educación, no quiere decir que la explique, lo que muestra es que se complementan muy bien. En el fondo el problema por analizar no son las expresiones de la modernización sino lo que está tensionando estos procesos y lo que los hizo posible.

4. PRODUCCIÓN Y SUJETO DE CONOCIMIENTO.

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 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.

Para abordar esta reflexión habría que aceptar que no hay una naturaleza en el conocimiento y que su forma ciencia no existió siempre, por lo tanto es susceptible de cambio o de desaparición. Lyotard plantea que el saber científico es el resultado de una construcción histórica y en este sentido es un discurso. El gran cambio de nuestra época respecto del discurso científico se centra en que el conocimiento pasó de ser legitimado por el metadiscurso de la lógica formal, a un principio de performatividad en el que lo único que importa es que las reglas de juego que se acuerden para validar un discurso, se cumplan, renunciando a la existencia de un criterio único y universal de legitimación. Las razones de este cambio son también históricas, desde comienzos del siglo XX las reglas de la axiomática formal⁸ de la ciencia fueron cuestionadas por la teoría de la incompletitud de Gödel y por la física cuántica.

⁷ TEDESCO, Juan Carlos. (2003). *Educación y Hegemonía en el Nuevo Capitalismo*. En: Revista Colombiana de Educación No 45. Bogotá: UPN, p. 15.

⁸ El lenguaje científico debía cumplir con una sintaxis formal que exigía: 1. Consistencia (que no se aceptara al mismo tiempo un enunciado y su negación, principio de no contradicción), 2. Completud (que los axiomas fueran

Lo anterior significa que una ciencia puede existir hoy sin la exigencia de que sus enunciados sean demostrables universalmente; es suficiente con proceder desde el consenso por parte de sus expertos. Esto significa que el saber puede cambiar de dos maneras: cuando se introduce una nueva jugada, una nueva argumentación que no cambia las reglas del consenso; o bien, cuando se proponen nuevas reglas que recomponen las condiciones del juego.

En consonancia con Lyotard, afirma Paolo Virno (2003) 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. Sorprende un poco pero es un hecho que los teóricos más excelsos de estos pensamientos, Sausurre y Wittgenstein, que nunca se interesaron por los temas de la producción material hoy resultan necesarios para entender la economía.

Ahora bien, con Lyotard se desarrollo la tesis que ya habían formulado algunos de los integrantes de la teoría crítica de la sociedad (Escuela de Frankfurt), cuando señalaban que las técnicas y sus lógicas preformativas habían copado todos los espacios sociales y habían “deshumanizado” (en el sentido renacentista, moderno e ilustrado) la vida. Con estos teóricos el problema actual sería otro. En el presente, ya no habría oposición entre acción comunicativa y acción instrumental, como lo denunciaba Habermas, pues en el proceso productivo mismo se habría instalado la palabra: el trabajo se convirtió en interacción social. Se había roto el silencio que se requería en el trabajo durante el capitalismo industrial y en la sociedad disciplinar.

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 lenguaje 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 cognitivo (de hecho hoy se habla de un capitalismo adjetivado de cognitivo).

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

unos y no más que esos), 3. Decibilidad (un procedimiento efectivo para saber cuando una proposición hacia parte o no del sistema), 4. Independencia (de los axiomas unos con respecto a otros).

cognitivo produce bienes inmateriales que en términos de nuevo saber involucra y da función al profesor universitario.

Entre estas dos sociedades, de disciplina y de control, Foucault ve grandes diferencias en la forma como cada una produce el individuo. Mientras la sociedad de disciplina produce un individuo productivo, útil y dócil desde la forma disciplina, 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 de control produce el individuo desde lo abierto, la red, el sistema y desde el propio sujeto entendido como un sistema también abierto. El problema en cuestión es lo que se entiende por soberanía, o el dominio de uno por sí mismo pero es también cómo se produce la subjetividad o sea el sujeto. Para la actual sociedad de control, de la información o de los conocimientos el sujeto se produce desde el conocimiento del yo y desde la educación del yo. Se dice que es moderno el producir o querer producir el sujeto, aunque ésta creación se ha dado siempre, desde la antigüedad, desde el Cristianismo, desde el Imperio Romano. Para el Foucault de las Prácticas de sí (Foucault, 1984) la modernidad como producción del yo que funciona como condición para que se produzca el sujeto, no es de ahora, no es de la sociedad de control. La educación del yo es quizás el tema central de nuestros tiempos, pero es un tema que viene desde la antigüedad, aunque su solución actual no siempre haya sido la misma, en la antigüedad que ahora. Respecto del sujeto lo que es moderno es el tipo de prácticas de educación del yo que aparecen con la disciplina, con Descartes, y con la forma como se representa el sujeto como sujeto del conocimiento y no como sujeto del cuidado de sí.

El cuidado de sí (formación de la espiritualidad) ha desaparecido y en su lugar ha surgido el sujeto que conoce, que sabe, el sujeto de ciencia (formación de la conciencia). Es desde y para éste este tipo de sujeto que se ha producido un sistema de educación, formación e instrucción. Sistema, saber o práctica educativa que toma como objeto el sujeto para formar su yo, esta formación no es espiritual, ya que si hace intervenir el cuerpo no es para transformarlo en subjetividad, sino para usarlo como sujeto, es una formación o educación científica (escuela examinadora) y es una formación tecnológica (sociedad de control). Estas dos formaciones tienen como característica dividir o separar el yo y el sujeto, el yo y el uno mismo, el yo o la conciencia y el cuerpo, el yo y el inconsciente. Escisión y olvido. Se fractura o separa el yo y el sujeto y se olvida la formación del sujeto por la formación del yo. El énfasis puesto en la capacitación, en el saber hacer, en la formación de las competencias, en la formación de todo tipo de habilidades y destrezas es resultado de este acontecimiento fundamental en la sociedad de control que es la formación del yo. Las competencias, la formación en competencias se dirigen al cuerpo, a cierto cuerpo, pero como instrumento productivo y como objeto de dominación y se desvían de la posibilidad de convertirlo en subjetividad. Cuando se dice "tomar conciencia" es a este sujeto sin cuerpo a lo que se refiere la expresión.

No existe por tanto una condición sine qua non para el sujeto "maestro" a la manera de un horizonte que lo determine, que le brinde identidad, que lo adjetive como perteneciente a una naturaleza específica, que le de índole o propiedad universal, todo lo contrario, es necesario dar cuenta de sus

particularidades, de su diversidad, de la destitución de tanta apariencia discursiva que lo extravía en su propia mismidad. Importa comprender que lo que dice la ley, el Estado, la religión, la ciencia y la propia educación es apenas una polifonía de espejos peligrosos, y que son relevantes aquellas afirmaciones que ponen en juego su experiencia, su movimiento y su cartografía creativa.

El cuerpo del maestro no es ligero, carga en su solapa una obligación que le exige equilibrar carácter e intelecto, actividades solitarias y apenas ponderables en estos paisajes complejos y problemáticos. Más allá de sus éxitos y fracasos parciales permanece, más o menos invariables, algunas preguntas que lo interrogan: ¿Qué debe saber un maestro contemporáneo? ¿Cómo despliega su fuerza y su deseo en medio de infancias desrealizadas y escuelas en crisis? ¿Qué requerimientos históricos, éticos, pedagógicos y estéticos constituyen su formación? ¿Qué huellas vale la pena reconocer y qué heridas sanar? Enunciados interrogativos que dejan atrás una forma de preguntar más restringida ¿quién puede ser un buen maestro?

En una sociedad como la nuestra y en un momento histórico como el presente, el maestro no puede seguir reconociéndose en esas imágenes que la sociedad, el poder y la cultura le ofrecen; todo lo contrario, cada vez es más imperiosa una actitud de acecho, en donde brille su autenticidad, su potencia y su resistencia.

En la gran preocupación de los maestros instituidos, ronda de cierta manera una culpa neoliberal, que frente a la cuestión de quiénes son los maestros, casi siempre vela la pregunta por los otros, el aprendizaje, la calidad de la educación, la patria, la ciudad, asunto que redonda la mayoría de las veces en deponer las exigencia hacia él mismo, el compromiso con su ser singular, ya que considera que el cuidado de sí mismo, sus ocupaciones y la vitalidad que el puede encarnar, son atribuidas como inmorales. Un maestro casi siempre considera que no puede estar en el centro de la pregunta, ni menos que la pregunta lo habite, ya que no le es dable esa condición inexorablemente indeterminada. Una enseñanza de los griegos, que parece que no hemos aprendido, se refiere a que sólo el hombre que cuida de sí mismo puede ocuparse de los otros y de la ciudad.

Tal vez el concepto más cercano a ese cuidado de sí antiguo sea la insinuación de acumular experiencia. La experiencia es, según Dewey, la recuperación de un saber que nos antecede. Ello significa que una práctica se convierte en experiencia sólo cuando aquella es pensada, esto es, cuando se reconoce como producto de un saber o de una cultura. Por lo general, se tiende a creer que cualquier acto de la vida produce experiencia, o que toda información se convierte en conocimiento. Pensamos con Dewey que aun cuando el hecho de vivir, estudiar o pasar por una institución produzca efectos, ello no necesariamente constituye una experiencia; para que esta se dé se requiere aprehenderla como saber, es decir, que se incorpore como un acto de pensamiento. Con ello, se entiende que la experiencia es singular y única y que no se puede confundir con lo que ha sido llamado conocimiento general: *“sólo el que obtenga esta experiencia puede experimentar, los demás, sencillamente, actúan sin experiencia”*.

A la luz este planteamiento, trato de insinuar una diferenciación entre la práctica que realizan cotidianamente los maestros en la escuela, y la experiencia. Esta diferencia alcanza a reconocer que no por aplicar un modelo pedagógico a su trabajo, no por introducir un método o una propuesta de innovación, esto constituye una experiencia pedagógica como tal. Las complejidades de la experiencia y sus relaciones de cruce con la cultura, el poder y unas formas de subjetivación, pueden terminar en ese pensamiento claroscuro de Heidegger: *“la experiencia nos tumba”*. La práctica puede ser presentada como un actuar en la penumbra, la experiencia, por el contrario, sólo es posible en la luz, haciendo visible sus condiciones de posibilidad y realidad.