

¿UNA HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA? ¹

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM

Profesor e Investigador Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).
Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.

A la hora de enfrentarnos a la pregunta por nuestra actualidad y por lo que nos pasa se hace necesario recuperar la iniciativa frente a los modos de pensar y de proceder en el trabajo histórico y filosófico. Semejante exigencia nos viene sugerida desde Nietzsche y se actualiza en los trayectos reflexivos de Foucault, Deleuze, Rorty, Virilio, entre muchos otros, y podría expresarse de modo general así: la necesidad de pensarnos como contemporáneos.

Para el caso de esta mesa temática consistiría en adoptar una disposición en el análisis de la historiografía de la educación, que haga inteligible la encrucijada en que nos encontramos, para descifrar si es posible avanzar² y como hacerlo. Hablo de encrucijada en sentido literal, ya que nuestra época es un lugar de cruce y de tensiones que no se resuelve con simpleza, valga decir, espacio panorámico en el que se hace necesario elegir, tomar una opción y que coincide con la duda que guardamos cuando no sabemos qué elegir. No esperen por tanto respuestas inmediatas, solo un gesto que intenta comprender lo inédito de las fuerzas que tocan a nuestra puerta.

En estas circunstancias valdría la pena plantear ¿qué significa pensar? ¿A qué acción podemos valorar como pensamiento? La vieja pregunta lanzada por Heidegger y retomada por Foucault, flecha por excelencia la topografía donde nos colocamos. La respuesta del filósofo de Messkirch (Heidegger) no parece ya suficiente, supone que pensar es en realidad, relacionar, generalizar, formar conceptos y significaciones. Mucho más específica resulta la invitación del intelectual de Poitiers al asociar el pensamiento con lo experimental, es decir, que pensar es problematizar³.

El saber, el poder y el sí mismo son la triple raíz de una problematización del pensamiento; las tres figuras del ser, las tres dimensiones irreductibles, pero en constante implicación que definen el espacio de lo que se quiere investigar. A través de las problematizaciones, el pensamiento, ha de volverse sobre sí

¹ Documento preparado para la coordinación de la mesa redonda: "Historiografía de la educación: desafíos contemporáneos". En el IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Educación, autonomía e identidad en América Latina. Celebrado en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (Brasil) entre el 16 y el 19 de noviembre de 2009.

² Avanzar en el sentido de Deleuze: desplazarse, un pensamiento es un desplazamiento.

³ Sin embargo: "Pensar ni consuela ni hace feliz. Pensar se arrastra lánguidamente como una perversión; pensar se repite con aplicación sobre un teatro; pensar se hecha de golpe fuera del cubilete de los dados. Y cuando el zar, el teatro y la perversión entran en resonancia, cuando el azar quiere que entre los tres haya resonancia, entonces el pensamiento es un trance; y entonces vale la pena pensar" (Foucault. *Theatrum Philosophico*)

mismo para responder siguiendo a Feijoo que habría que: *pensar la propia historia (pasado), pero para liberarse de aquello que piensa (presente) y poder por fin pensar de otro modo (futuro)*. Hacemos historia de la educación en tanto su uso político implica una salida a tanto lugar común que nos impide avanzar.

Es cierto que la historia y su análisis ha tenido diversos modos de “representación”, por ejemplo, hay quienes hacen historia para explicar los fundamentos, el origen, la continuidad y la evolución de los objetos, de las ideologías y de las instituciones que estudian; otros gustan de lo narrativo y en sus trabajos elaboran la historia de los grandes sucesos políticos y culturales de la humanidad en la que aparece una “evidente conexión” entre los hechos y sus contextos⁴. Ambas formas del análisis concuerdan con la historia habitual de los historiadores. Con respeto quisiera decirles que me parece que con esta historias no pasa nada.

Pero existe también otro modo de proceder en el análisis histórico, que destituye la aparente unidad de la obra y del autor, que elimina la obviedad de lo causal y de lo lineal, que renuncia a la quimera del origen porque su postulado es una elección: opta por historiar prácticas. Se trata de una postura que comparto como investigador que se interroga por el presente, valga decir, que aborda la temática de esta mesa: lo inédito de la actualidad, o mejor, una historiografía contemporánea de la educación. Hoy pienso que la historia debe servir, con mayúscula, para derruir esas columnas que sostienen los lugares comunes de tanto lenguaje superfluo (Hablan del cambio pero no se dan cuenta de que es lo que esta cambiando; asumen los retos y los desafíos como si fuesen entelequias dadas y validadas en sí mismas) que se queda corto para dar cuenta de lo que pasa en nuestro tiempo.

ESE LUGAR COMÚN DEL DESAFÍO

Proliferan en nuestro continente la invitación generalizada a los desafíos educativos⁵. Como expresión parece abrogar cierta neutralidad en los

⁴ También es posible mostrar una historiografía educativa nacional, digamos en el caso de los Estados Unidos a partir de la obra de John Dewey, que incluso en un solo libro *Democracia y educación* (1914) reúne los elementos para crear una cultura histórica de lo educativo; igual cosa pasó en Francia con la obra de Emile Durkheim, que en dos obras importantes *Evolución de la instituciones educativas y sociología y educación* (1922) hizo posible generar los fundamentos y dar sentido a la educación francesa. También se podría argumentar que, en España, la obra de Lorenzo Luzuriaga ocupó dicho lugar fundacional ya que no sólo construye un pensamiento sobre la educación sino que, además, crea una corriente en historia de la educación y la pedagogía.

⁵ Milton McClaren y William Hammond hablan de desafíos educativos para referirse a la enseñanza del cambio climático en las escuelas. Alejandro Tiana habla de desafíos como respuesta al malestar que producen los actuales sistemas educativos. Juan Carlos Tedesco organiza desafíos para la educación secundaria en América Latina. Las metas educativas 2021 dedica el capítulo cuarto a los desafíos de la educación en Iberoamérica. Desafío es la palabra favorita de las políticas públicas de desarrollo, de justicia, de primera infancia, de género, de familia, de disminución de la pobreza, incluso de agro ingreso seguro.

propósitos que la hace emerger como aceptable para casi todos. Sola basta cuestionar su capilaridad para delatar sus rasgos problemáticos.

La taxonomía de la palabra desafío siempre ha sido bélica. El desafío opera como amenaza, juega a la provocación, incita a la rivalidad, gestualiza la bravuconada, denota competencia, hace del reto un valor superlativo. Algo serio parece decirse al maestro cuando se le propone un desafío, que bien puede moderarse con esa sutil exigencia de invitarlo a mejorar, a revisar sus metas, a replantear su oficio o sus procedimientos. Lo cierto es que tal desafío es una especie de juego límite en el que se define su recomposición política, cultural, material y simbólica, en otras palabras, se le desafía siempre a muerte.

Tal vez la práctica histórica más cercana al desafío sea la del duelo, precisamente aquella arcaica palabra latina, *duellum* (desafío y combate entre dos), es una forma primitiva de *bellum* (guerra), pero también podemos asociarla por etimología popular al grupo léxico de *dolus*, *dolere* (dolor, sufrimiento, luto, pena, es decir, el resultado previsible de emprender un duelo para una o las dos partes que en él intervienen) y de la que hemos desprendido para el lenguaje jurídico cierta jerarquía para la valoración de la culpa: el *dolo*, valga decir: la mala fe, el engaño, el fraude, el ardid. Ojo aquí: en los desafíos casi todo vale⁶.

La petición del “desafío” y del “reto” prolifera en los discursos y en las expresiones generalizadas de funcionarios, expertos, intelectuales, sujetos de la educación y ciudadanos del común. Hay mucho alarde en los desafíos que se le hacen a los maestros y a la educación de hoy. Es cierto que la mundialización cultural implica valores, formas de vida, visiones del mundo cuyas diferencias se hacen más significativas cuando son más amplia y claramente percibidas. Es verdad que estas circunstancias cambian nuestras representaciones del aquí y del ahora, de nuestro cuerpo y de la velocidad a la que nos movemos. Los medios globales de comunicación abren nuevos espacios simbólicos que ya no responden a las delimitaciones marcadas de lo local, lo nacional y lo internacional. Las relaciones se producen en un espacio menos restringido por las fronteras, pero aun hay un adentro, con sus contornos, y un afuera, con sus límites, en donde es necesario movilizar el pensamiento.

Si los espacios culturales y educativos contemporáneos ya no coinciden necesariamente con los territorios nacionales (mucho menos con los tiempos y los espacios escolares) significa que lo que cambia adquiere una dimensión estratégica. Es a esa circunstancia a la que llaman desafío, su slogan es bien

⁶ En la literatura son famosos varios desafíos: Homero relata la manera como Ulises es desafiado a no sucumbir ante el canto de las sirenas; según Higino, Tifón desafió a Zeus a competir por el trono y éste lo hiere en el pecho con su rayo de fuego; Goethe pone a Fausto a desafiar la naturaleza, a confrontar las promesas y fallas de la revolución industrial y del crecimiento económico que su propia inteligencia moderna había creado; incluso podemos ver al ingenioso hidalgo cervantino emprendiendo hazañas construidas por su imaginación y en las que bellamente se extravía y pierde el juicio. Recorro a la literatura como escape lúdico porque se nos quieren hacer creer que el desafío se relaciona con nuestras necesidades existenciales, con acciones que serían consustanciales a conservar la vida, pero en el fondo no es así, pasan por encima de la vida, eliminando las diferencias y eso sí, colocando tono de bravata y arrogancia.

contundente: “Sed competitivos o desapareced”. Si lo prefieren, los desafíos del poder están cada vez más ligados a la capacidad de producir y difundir imágenes, símbolos y valores de esta misma esfera globalizada de los medios, de la comunicación y de la economía.

Por ahora solo quisiera insinuar que habría que resistirse, así sea un poco, a tanto desafío, al denuedo⁷ bizarro⁸ de su elocuencia, a ese gesto que delata su tono de bravata baladronada⁹. Importa mejor que ante los riesgos comunes que esconde toda invitación al desafío, se logre abrir un espacio para la afirmación. Mucho mejor, en lugar del desafío me interesa saber hacia donde nos desplazamos, qué es lo que se transforma cuando se habla de cambio educativo y hacia donde es que estamos pasamos. Michel de Certeau lo dice mejor que yo: “pensar es pasar”.

UNA HISTORIOGRAFÍA DESDE LAS PRÁCTICAS

“Un tipo de racionalidad, una manera de pensar, un programa, una técnica, un conjunto de esfuerzos racionales y coordinados, objetivos definidos y buscados, instrumentos para alcanzarlo, etcétera, todo eso es real, aun cuando eso no pretenda ser la realidad misma o la sociedad toda” (Foucault)

Foucault remitiéndose a la que fue su referencia filosófica fundamental, estoy hablando, como no de Nietzsche, lleva a cabo una crítica devastadora a la noción de origen, categoría utilizada por casi todas las corrientes que hacen estudios históricos. Al situar el comienzo en el origen, la metafísica (y la historia lo puede ser) hace creer en el oscuro trabajo de un destino que trataría de abrirse camino desde el primer momento (Foucault, 1988, 33-34), es decir, que ha estado ahí y desde hace mucho tiempo.

Quisiera centrarme en esta categoría para plantear una de las diferencias más significativas entre hacer historia a secas, a la manera de los historiadores e historiar prácticas a la manera genealógica. En palabras de Chartier la cuestión es bien problemática:

“La historia cuando sucumbe, a la “quimera del origen”, arrastra, sin tener a menuda clara conciencia de ello, varias presuposiciones: que cada momento histórico es una totalidad homogénea, dotada de una significación ideal y única presente en cada una de las manifestaciones que lo expresa; que el devenir histórico esta organizado como una continuidad necesaria: que los hechos se encadenan y engendran en un flujo ininterrumpido que permite decidir que uno es “causa” u “origen” de otro” (Chartier, 1996, 20).

⁷ Se refiere a la temeridad, a la osadía, a la valentía, a la intrepidez.

⁸ Hace alusión a lo decidido, a lo esforzado, a lo excesivo, a lo vigoroso.

⁹ Sinónimo de fanfarronada, es decir, que presume de lo que no es.

La historia como totalidad homogénea es una historia de lo coherente, de lo compacto, de los sucesos tan bien organizados que su expresión más evidente hace de la historia un producto de la racionalidad humana. Yo les pregunto ¿Si la historia narra los sucesos de los hombres y de lo que produce como cultura será que las acciones humanas son tan coherentes, tan organizadas y tan racionales que se puede derivar de ellos una historia completa y compacta? Un ejemplo, podría servir, he presenciado investigaciones históricas que se han propuesto estudiar la educación desde los griegos hasta el mundo contemporáneo y para dar cuenta de esa totalidad escogen un categoría central, digamos “la escuela” y terminan haciendo coincidir en un mismo orden la academia de Platón, el liceo de Aristóteles, el portal de los estoicos, el jardín de Epicuro, el cinismo de Diógenes, el eclecticismo de Sexto Empírico, la patrística de Agustín, la escolástica de Aquino, la etiqueta de Vives, la escuela universal de Comenio, la naturaleza de Rousseau, los viajes de la bildung, el sistema de las reformas, las ciudades educadoras de hoy, en fin, hacen emerger lo distinto como homogéneo. Semejante comprensión de lo histórico procede por eliminación de lo difícil y hace de la escuela un objeto perenne y natural desde los griegos hasta hoy¹⁰.

En mis investigaciones sobre la escuela en Colombia he encontrado procesos diferentes. En primer lugar diría que la escuela no es una constante histórica, es hija del azar más que de la necesidad, como acontecimiento es una forma compleja, singular y única, es decir, irrepetible. La aparición de la escuela en Colombia fue el resultado del cruce de líneas de fuerza que coexistieron, se traspasaron, se enfrentaron y finalmente, como resultado de esta dinámica, terminaron por reconfigurar prácticas y procesos institucionales. Los ejes alrededor de los cuales actuaron estas fuerzas fueron cuatro: la pobreza, las prácticas de policía, la figura del niño y la utilidad pública, las cuatro no tiene en principio mucha relación. Nos encontramos a diferencia de los historiadores de la homogeneidad ante un haz complejo cuya dinámica compromete poderes, instituciones, sujetos y discursos que en muchos casos no son del mismo orden.

La historia dotada de significación ideal presupone intencionalidades milenarias como si los procesos históricos conservasen un mismo sentido y un mismo valor a lo largo del tiempo. Semejante condicionante hace creer al ingenuo que, por ejemplo, la escuela siempre estuvo destinada a educar a niños y jóvenes; que su compromiso teleológico siempre ha sido formar a los ciudadanos, además del hecho de suponer que fue desde su origen la institución preferida para cumplir las tareas de la ilustración.

Permítanme desencantarlos, los tres ideales son históricamente falsos: la escuela, cuando aparece, no emerge ligada ni a la educación, ni a la ciudadanía, mucho menos a la ilustración. Ideologizar la historia ha sido un recurso tan frecuente como inútil. Mucho más sincero es el proceso que muestra que en sus inicios, la escuela, más que un lugar para ejercitar las

¹⁰ Estas referencias se las debo al trabajo de historia de las ideas que realizaba, y en algunos casos aun realiza, Jhon Henry Orozco, amigo y asistente, con quien discuto mucho sobre este asunto.

bellas artes del leer y del escribir, aparece como un espacio de encierro para los pobres, donde a los niños recogidos de la calle se les inculcan máximas morales, se les imponen unas prácticas de policía y se les forma en oficios que los habilita para ser útiles a la República. La crudeza de las evidencias enseña que los primeros objetos del saber en la naciente escuela (preceptos morales, vida civil en policía, incorporación de oficios) corresponden más al campo de lo político y de lo moral que a un saber que pudiéramos llamar propiamente pedagógico.

La historia como continuidad necesaria es quizás el presupuesto más frecuente de quienes suponen que la historia esta hecha para avanzar, sin desfases, desde un continuo que da cuenta de cierto “sentido histórico”. Desde esta perspectiva, la historia tradicional de la educación explica las grandes corrientes sociales y culturales, los principales sucesos políticos y económicos, la comprensión de unos periodos históricos sucesivos, secuenciales, causales, donde parece posible descubrir los vínculos o las leyes generales que ordenan los fenómenos educativos. Este es el lugar de los hechos encadenados (miren que hablo de “hechos” y entonces habría que darlo por hecho o sea no tiene discusión) que se conectan en un flujo ininterrumpido que liga o refiere cualquier acontecimiento a otro hecho mayor de otro orden; por ejemplo: casi todo las cuestiones de la historia colombiana ya hagan alusión a la economía, la educación, la agricultura en la segunda mitad del siglo XX hay que referirla, remitirla y explicarla desde el bogotazo de 1948, es decir, que al conectar los hechos quitándoles especificidad parece permitido, no se porque artificio, elaborar descripciones de un flujo ininterrumpido que nos hace suponer que uno es causa u origen del otro.

Tendría que decirles junto a Paul Veyne que no existen estos objetos planos que como la educación, el Estado o la población, puedan abordarse como entidades únicas o continuas. Lo que existe son múltiples objetivaciones (la infancia por ejemplo) de tramas complejas y prácticas sociales históricamente configuradas, hacia las cuales apunta la tarea de desciframiento propia de análisis históricos menos lineales.

Afirmar que el estudio de la historia puede hacerse sin recurrir a totalidades homogéneas, significaciones ideales y continuidades necesarias implica una crítica a la historia como origen. Digámoslo de modo analítico: el origen, tal y como los historiadores están acostumbrados a manejar, incurre en tres gestualidades que bien vale la pena cuestionar:

- a. Justifica una búsqueda sin fin de los comienzos.
- b. Anula la originalidad del acontecimiento.
- c. Enmascara toda emergencia porque da el hecho por hecho.

Remitirse a la influencia del origen implica caer en la búsqueda de una quimera que nos entretiene en un proceso sin fin, que llegaría incluso hasta el origen de todos los orígenes: un principio histórico, una deidad, un ejercicio metafísico que arrastra, sin tener a veces conciencia de ello, varios presupuestos con los que aún parece que se hace historia. Pienso con Foucault que vale la pena (es útil) desprenderse de ciertas categorías que limitan y sobre todo reducen el

análisis histórico: totalidad, continuidad, unidad, idealidad, necesidad, causalidad, intencionalidad, incluso el llamado “sentido de la historia” (como si la historia tuviese sentido, pienso más bien en el devenir).

A diferencia de aquella historia racionalista, que naturaliza lo que encadena y que justifica sus propias teleologías, la historia de las prácticas no está conectada con simpleza, su madeja exige aguzar los sentidos para intentar quebrar la obviedad.

UNA HISTORIA DE LO DISCURSIVO Y DE LO NO DISCURSIVO

Si la cuestión consiste en pensar los modos de proceder en el análisis para elaborar una historia, no obvia, de la educación sería importante enunciar aquí una pregunta fundamental sugerida por Roger Chartier: ¿Cómo pensar las relaciones que mantienen las producciones discursivas y las prácticas sociales?

No creo posible, llevar a cabo esta tarea, sin correr el riesgo de poner en juego todos los presupuestos desde donde hemos pensado. Se nos exige más bien pie ligero, pero también irreverencia. Situar en una fluctuación constante, ante el problema del entramado de fuerzas que entrafia este tipo de análisis: ¿un firmado hacia un mismo nuevo pensamiento —problematizador, categórico, afirmativo-?

Hilvanemos con más detalle. Historiar prácticas es diferente a historiar ideas o mentalidades (problema 1). Las prácticas exigen relacionar lo discursivo con lo no discursivo, vale decir que coloca al investigador en la encrucijada de establecer múltiples relaciones, el discurso se asume como práctica por eso hablamos de práctica discursiva, pero también hablamos de práctica no discursiva para indicar aquellas que no se dan como discurso, aclarando que la primacía¹¹ la tiene lo discursivo (problema 2). Finalmente, el problema de la irreductibilidad que fractura la clásica epistemología de la representación ya que para esta manera de proceder en la investigación lo que se ve y lo que se dice constituyen prácticas que no se superponen, que al no coincidir exigen otras precauciones al momento de hacer historia (problema 3).

En “El polvo y la nube” Foucault establece una diferencia de procedimiento entre el análisis de un problema y el estudio de un periodo. Analizar un problema exige elegir el material en función de las características de aquél, focalizar el estudio sobre los datos susceptibles de resolverlo y establecer las relaciones que permitan su solución. Por lo tanto, indiferencia hacia la obligación de decirlo todo, de tratar exhaustivamente todo el material, de distribuir el examen de un modo equitativo. ¿Cuál es, pues, el problema? Quiero plantear que el problema central del análisis histórico es la **modernización educativa**. Ahora bien, este problema no es remisible a un foco desde el que se pudiera rastrear su origen y su desarrollo, tampoco puede

¹¹ Primacía no significa reducción, que lo discursivo prime no quiere decir que podamos reducir lo no discursivo a lo discursivo.

constituirse él mismo en un centro que aglutine nítidamente en torno a sí el discurso de todo discurso. Dicho de otro modo no hay corazón sino un problema.

Las hipótesis buscan identificar las condiciones que hacen posible que la modernización traiga consigo una nueva forma de entender el tipo de sociedad en que vivimos, la forma como se educa a los sujetos y el ser de las instituciones, todo esto, planteado en los siguientes aspectos: el espacio, el tiempo, la función del maestro, la cognición, y el ser del hombre.

Quizá la manera más común como reconocemos la transformación en la educación sea el lazo que une lo que decimos con lo que vemos, el puente de las palabras a las cosas, el acceso de nuestro lenguaje a la realidad, el vínculo, en fin, entre cultura y naturaleza. En todo este juego cotidiano que lleva a cada cosa su palabra, queremos situar puntos de interrogación dirigidos hacia lo más evidente, hacia lo que para nosotros es más familiar, más cotidiano, más inmediatamente admitido. «No puede verse aquello de que se habla», «no puede hablarse de aquello que se ve». Para la mayoría de los trabajos de historia de la educación, la modernización se produce por efecto de la introducción de las tecnologías de la comunicación y de la información, y de la aplicación de las nuevas políticas de planeación, administración y sistemas en la educación. Desde la perspectiva que planteo el análisis está orientado de otro modo: consiste en explicar los efectos nuevos en la educación no como las causas que la definen, sino como efectos superficiales, razón por la cual es necesario buscar explicaciones más profundas.

Es pues preciso extraer de las palabras y de la lengua el llamado “cambio educativo” los enunciados correspondientes, ya que aunque los enunciados no están ocultos, tampoco son, sin embargo, directamente legibles o decibles.

Lo enunciable, no está en las reformas educativas o en los planes de mejoramiento por lo tanto tampoco se traduce en el marco indeterminado de las visibilidades. Frente a la formalización de las reformas o de los planes, entre lo que sería lo “esencial” y la “intencionalidad” propio de la interpretación estructuralista o fenomenológica se sitúa este modo de hacer historia de las prácticas pedagógicas en relación con la educación como problema más general.

Ahora bien, ¿cómo podríamos abrir la pregunta que nos sitúe en el núcleo de la problemática de la historia de la educación hoy? Habría que reiterar que la cuestión central gira en torno a lo que se ha llamado la “**modernización de la educación**”. El reconocimiento de la educación como un hecho social supone asumirla como una invariante que si adquiere modificaciones, y en este caso la modernización sería una de ellas, lo hace gracias a diversos mecanismos políticos, económicos o sociales por los que se encontraría determinada “en última instancia”, como si su razón de ser estuviese siempre determinada por condiciones externas.

Casi todas las investigaciones, documentos, reflexiones y propuestas que han planteado el tema de la modernización educativa en Colombia han puesto el

énfasis en tres nociones fundamentales: el desarrollo, la tecnologización y el progreso. Por lo general, los discursos no salen de la presencia de estas tres categorías, como si de la mano de estas nociones la modernización fuese posible. Pienso que si éstas nociones son las que dejan ver la modernización o la expresan no es porque sean ellas las directas causantes de sus procesos, todo lo contrario, ellas son consecuencias secundarias de procesos más profundos que afectaron la modernización en Colombia.

En la década del cincuenta se llamaba modernización a la planificación, a la administración y a la introducción del enfoque de sistemas en la educación. Toda la sociedad aplicó estos discursos y propuso estas percepciones de un modo masivo¹². Sin embargo me parece que la modernidad educativa no obedeció a estos enfoques o a la aplicación de estas concepciones sino a un cambio más sutil, a la transformación del modelo de disciplina en favor de un modelo de control. Cuando hay modernización lo que existe es un cambio en la forma de representarse el poder social, institucional y personal. Cuando se empezó a planificar, a implementar el currículo y a tecnologizar la educación se debió a que ésta empezaba a concebirse como un problema nacional, territorial, internacional que debía dirigirse a toda la población, a las concentraciones de individuos y a sus relaciones de comunicación (inclusión total) ¿Cómo se articuló este cambio de poder con las nuevas políticas educativas y con la nueva forma de representarse el hombre educado?

El análisis histórico de la problematización habría que formularlo 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 a otra (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, a la mente entendida como redes de comunicación y de

¹² La escolarización opera como uno de los mecanismos del ejercicio moderno del poder principalmente a partir de la normalización de las poblaciones, es decir, que la escuela desempeñó un papel fundamental en la formación de esta modalidad, con lo cual la escolarización es una forma de la normalización porque vuelve normales a una porción específica de la población. Un sistema de normalidad que no se produce por el código (la ley) sino por las prácticas que hacen que algo sea admitido como normal. A partir de este momento, en las sociedades se inicia un proceso continuo e indefinido que tiende a la escolarización que incluso como hoy operan por fuera de la escuela. A finales del s XVIII y principios del XIX, los conocimientos de los individuos, sus comportamientos y aun sus cuerpos mismos, comienzan a integrarse de una forma sistemática a prácticas escolares que ya no se refieren exclusivamente a la educación. El termino escolarización hace referencia a la intervención de la escuela, que no de la educación, por su función política y su progresiva extensión. La escolarización no es un proceso a cabalidad, de una intervención vertical y uniforme, tiene baches, los mecanismos para financiarla generan esas interrupciones esa deformidad. La noción de policía hace que la población se convierta en un problema político, a la guerra y la paz, y la administración de los recursos surge la preocupación por la conservación de la población su salud y bienestar. Este nuevo régimen de verdad privilegia fundamentalmente a los niños, tanto que la escuela aparece como un mecanismo para proteger, amparar, resguardar a los niños

entornos abiertos, valga decir, otros tiempos y otros espacios que modifican precisamente las prácticas (Deleuze: 1990, 238; Tedesco: 2003; Tenti: 2003; Touraine: 1997, 255; Germani: 1971, 89). Por eso nuestra época se corresponde con el capitalismo cognitivo, con el acento en el aprender a aprender.

La modernización educativa hasta ahora no obedece a los cambios de una concepción que introduce en la educación la planificación, la administración y la tecnología educativa (Martínez y otros: 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).

LO QUE SE VE Y LO QUE SE DICE NO ES NI LO QUE SE VE NI LO QUE SE DICE.

“En que emplea su tiempo un buen historiador sino en contradecir” (Nietzsche)

La modernización educativa, es un invento reciente. Saberlo significa que el lugar y la función que ocupa en nuestros discursos y en nuestras instituciones no son específicos, y que ese modo de sernos concreto tiene una historia, reciente y caduca, cuyos pormenores pueden determinarse mediante el análisis histórico.

Como el tiempo es corto, solo quisiera llamar la atención sobre algunos síntomas de pasaje en el que podemos observar que algo cambia, y que siendo visible, no es evidente.

Cambio 1:

La escuela ya no es el lugar de realización de la pedagogía. Ya no es el terreno privilegiado de la didáctica. Los procesos de modernización educativa se han ido desprendiendo de la escuela. Han cambiado los tiempos y los espacio de lo escolar.

Atrás queda la escuela moderna, aquella que produjo un discurso sobre la infancia, la lengua común, la enseñanza de los saberes y el disciplinamiento, a partir de una desorganización de los mismos, recortándolos y seleccionándolos, determinando un régimen de prácticas que llamamos escolarización y que produjo por supuesto, un tipo de sujeto: el maestro, pero también el escolar que es una forma específica de mirar la infancia.

Atrás también, la escuela que modula su propio tiempo, lo había tomado del convento, convirtiéndolo en un sitio de saber y poder que lo diferencia de los

otros lugares sociales: la casa, el trabajo, la iglesia, la calle, etc. En ella se decía *ya no estás en la casa*, parcelación de tiempos y espacios que hizo de aquella institución en un lugar fundante de la sociedad disciplinaria.

Cambio 2:

El maestro se diluye. No es que el maestro cambie porque una preceptiva de la reforma diga que debe cambiar, no va por ahí el análisis. El maestro cambia en esa relación de fuerzas que lo ponen en diálogo, en aplicación, en resistencia con algunas de las discursividades de las reformas. Quisiera arriesgar tres vías de dilución: la función docente, el campo de profesionalización y el escenario de sus prácticas.

Una de las principales particularidades de la escuela que se configuró a finales del siglo XVIII, en nuestros países, fue la disposición del estatuto del maestro público, la delimitación de sus características, de sus habilidades y de sus funciones, así como el andamiaje jurídico-político creado para su designación.

Hubo una época en que los depositarios de la verdad eran los poetas, luego fueron filósofos, más recientemente los científicos, hoy casi indigna que sean los técnicos. El cuerpo de enseñante ha devenido función docente que cualquiera puede desempeñar, su profesionalización no contiene ni autonomía, ni responsabilidad. El maestro se diluye en nuevas didácticas que le quitan la voz, que minan su fuerza.

Quisiera terminar diciéndoles que lo intempestivo es un movimiento, es una mirada que no se aquieta. Es muy probable que no haya épocas privilegiadas en materia de provocación (y provocaciones) de cólera, pero la nuestra es la que nos tocó. Y la historia puede ser una de las armas para que esa cólera se convierta en invención en vez de tanta queja. Y para que esa serenidad no sea confort, cada vez más difundido entre los expertos académicos actuales, pero que a la hora de tomar partido en su propio tiempo ponen cara de "recién llegado".

Así es como se nos plantea, al menos a los profesores, -con disculpas por la impiedad que esa forma de apelación universal representa para muchos que lo son auténticamente-, la encerrona trágica entre rencor y confort, entre queja y sumisión. Entre bronca y complacencia. Entre hartazgo y vasallazgo. Llenarnos nosotros, llenar las clases, llenar el tiempo y todos nuestros actos de una comprensión del presente que no hable desde la obiedad.