

Revisión de tema

Mutaciones y tensiones de la escuela contemporánea: miradas críticas

Recibido: 25/10/2015

Aceptado: 29/12/2015

Mutations and tensions of the contemporary school: A critical review

María Alejandra Taborda Caro, *alejandrata67@yahoo.com*

Universidad de Córdoba, Colombia

Ínia Franco de Novaes, *inianovaes@yahoo.com.br*

Universidad Federal de Uberlandia, Brasil

Resumen

A fines de la década de los años 70 del siglo XX, se percibieron los primeros síntomas de las mudanzas a las que fue sometida la escuela de la modernidad. Estas variaciones fueron usadas como pretexto para exponer un profundo cambio que la época develada, la educación de masas, explosión demográfica, entre otras. La reforma estatal más importante, omnipresente, amplia y extendida de todas las épocas es la vinculación a la escuela de las dificultades propias de la economía, el Estado y las organizaciones. En los últimos treinta años se han configurado las subjetividades más complejas presentes en la historia de la escuela, donde el más crudo de los individualismos colonizó este espacio. Las anteriores mutaciones parecieran pertenecer al género de obviedades que no es preciso explicar, pues “los cambios son porque están”. De ahí que se requiera, desde miradas históricas y pedagógicas, comprender la génesis de estos cambios que determinaron el formato de la escuela contemporánea. Desde miradas genealógicas arqueológicas para futuras revisiones, este documento dará algunas pistas sobre el giro de la escuela dentro del consenso transcultural adherido a la educación de masas y sobre la creación de un dispositivo de control social del mundo escolar a través de las disciplinas escolares.

Palabras claves: Escuela, cambios, historia, crítica.

Abstract

In the late 70s of the twentieth century, the first signs of the changes to which the School of modernity was brought under are perceived. These variations were used as a pretext to expose an existing deep change that stood out above others: education to the masses. The most important, pervasive, widespread and extensive state reform of all ages is the link to the school of the own difficulties of the economy, the State and organizations. In the last thirty years, the most complex subjectivities present in the history of the school have been set up, the crudest model of individualism colonized this space. The previous mutations seem to belong to the genre of truism that is not necessary to explain: “The changes are because they are”. Hence, it is required from historical and pedagogical understanding the genesis of these changes that determined the format of the contemporary school. From archaeological genealogical looks for future reviews, this document will give some clues about the shift of the school in the transcultural consensus adhered to the education to the masses, and the creation of a device for social control of the school system through school subjects.

Keywords: School, changes, history, criticism.

I Introducción

En términos de la formación del nuevo profesorado, existe una preocupación especial por integrar a los conocimientos propios de cada disciplina, su pedagogía y didáctica específicas, además de unos cursos esenciales de currículo y psicología. Extensas líneas se han escrito sobre la formación de maestros desde las décadas finales del siglo pasado. Entre los clásicos del tema se encuentran: Carr y Kemmis, 1988; Stenhouse, 1993; Ezcurra et al., 1994; Hall, 1997; Karpen, 2004; Macías, 2009 y Hardaker, 2013. En su mayoría, concluyen que la formación del profesorado no puede concebirse como un componente aislado, sino que es la consecuencia de los enfoques que una sociedad tiene, en un tiempo y un lugar específicos, sobre la educación que reciben niños y jóvenes. Sin embargo, sobre la escuela, su cultura, sobre sus cambios y nuevos formatos, los estudios son menos prolíficos en el tiempo y resultan necesarias más investigaciones interpretativas y menos descriptivas.

Ya en los años setenta del siglo pasado, los documentos de la Unesco anunciaron que los dos o tres decenios venideros iban a ser testigos de una transformación radical del sistema de enseñanza en todo el mundo. A esta conclusión llegaba inevitablemente quien leyera el Informe que la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, redactado a petición de la Unesco (1972), *Aprender a ser: la educación del futuro*, en edición conjunta de la Unesco y de Alianza Editorial de Madrid.

A juicio de la Comisión, la situación de la escuela del momento era paradójica. Por un lado, la demanda de educación nunca había sido tan grande. Faure (1972), analizaba como «entre 1960 y 1968, el número de niños en edad escolar aumentó, en el mundo entero, en un 20 por ciento» (p. 56). Y por otro lado, jamás ha habido entre los jóvenes tanto descontento y un rechazo tan vigoroso de la educación que se les ofrecía; los movimientos de mayo del 68 y los movimientos estudiantiles clamaban por otra escuela. Jamás, hasta ese momento, el producto de la educación institucionalizada había respondido tan poco a las exigencias de la sociedad.

Eso que hoy asumimos con naturalidad en el mundo escolar, imponerlo significó una gran dificultad. Solamente es imaginarse el cambio de unos sistemas de formación que inicialmente estaban destinados a unas minorías escogidas y cuyo objetivo era transmitir de generación en generación los valores de la clase media, al mismo tiempo que divulgaban unos saberes muy concretos, adaptados a las necesidades de las masas populares. Y es que, en efecto, en la década del sesenta del siglo pasado, la escuela logra aceptar que no se podía imponer a los alumnos valores que habían fracasado en la vida diaria y que habían sido superados por la expansión continua de los conocimientos, particularmente en la esfera de las ciencias.

Una realidad de a puño se comenzó a evidenciar después de la Segunda Guerra Mundial. Las escuelas debían considerar si verdaderamente querían ayudar a los hombres a adaptarse a un mundo en plena transformación, que el volumen de los conocimientos aumentaba con demasiada rapidez para que el individuo pudiera asimilarlos, y que la mitad de la población de ciertos países se dedicaba a realizar tareas que no existían a comienzos de siglo.

Lo que hoy circula en el mundo escolar es producto de dos nociones fundamentales: la educación permanente y la ciudad educativa. Si aprender es asunto de toda una vida y de toda una sociedad, es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los sistemas educativos y pensar en construir una ciudad educativa. Tal es la verdadera dimensión del reto que la educación construyó a finales del siglo pasado para lanzarnos en el futuro, y que hoy se configura como el dispositivo que determina las políticas públicas del momento.

Por lo anterior, consideramos que una mirada a la conformación de los formatos de la escuela contemporánea pasa por una revisión de la escuela como producto de la modernidad, pasa por evidenciar los cambios impresos a finales de las últimas décadas del siglo pasado, como también por

comprender las dinámicas de los saberes escolares. Lo anterior implica que el artículo desarrolle estos tres momentos: aparición, transformación y mutación

1 De su aparición

En su aparición, la escuela fue considerada como la aplicación de una ortopedia formativa que la obligaba a ser pensada en el siglo XVII como un espacio encerrado, dispuesto para socializar con fines educativos en ambientes de aprendizaje por fuera del ambiente familiar, separando a los niños de sus adultos inmediatos. En su momento, se comparó con una cuarentena física y moral, que debía separar también la calle de la casa, y realizar las modificaciones de la conducta que la familia estaba perdiendo, lo anterior llevo la escuela en su surgimiento a proyectarse como un dispositivo de transformación de la humanidad, como un símbolo para el control social, ligado a las nacientes ciudades industriales que en el siglo XVIII se formaban debido a la racionalización de la agricultura, que obligó a numerosas migraciones del campo.

Desde esta misma perspectiva autores como Martínez Boom (1990) para el caso colombiano opina que:

Lo que hemos encontrado en nuestro trabajo de investigación es que, hasta antes del siglo XVIII, la enseñanza estaba dispersa en varias instituciones sociales, como por ejemplo la familia, la iglesia, entre otras. Así, existió un momento a partir del cual se empezaron a diferenciar y a establecer límites con cierta precisión entre las funciones cumplidas por el clero, la familia y la escuela. (p. 12)

A partir de ese momento, reitera este autor la práctica de la enseñanza permitió nuevos saberes autónomos con regulaciones de contenidos, en tiempos y lugares; lo que generó un “mecanismo administrativo”, que transformó la composición no solo de la sociedad sino de la familia, ya que esta se desprendía de una de sus obligaciones “educar en casa” y, se comienzan a mezclar funciones, la reinversión de los papeles se comienza a dar hoy así como lo muestra Green, (2014) en su texto “La construcción de un buen maestro” en el que muestra las pretensiones contemporáneas de la escuela que presiona para que nuevamente el saber se difunda en casa.

La historia de la escuela está ligada a los saberes que la constituyeron, y la relación disciplinas-escuela comienza a desplazar las convencionales miradas que explicaban su surgimiento desde el análisis de las políticas y los antecedentes sociales y económicos que la favorecieron. Desde la óptica de los saberes, la escuela no es solo un lugar de aislamiento: es también una institución social que emerge como fenómeno de resistencia a otras formas de socialización y de transmisión, pero que también se conforma, para su puesta en marcha, con una fuerte producción de conocimiento propio, para las adaptaciones escolares.

Los fragmentos constitutivos de la escuela, vistos por Varela y Álvarez (1995), se refieren a las coordenadas históricas de las condiciones que precedieron y consintieron su existencia ya en el siglo XIX, a través de normas que pretendieron regular la vida y costumbres de los estudiantes con la aparición de la escuela obligatoria y gratuita, a cargo de los estados nacionales. Autores como Varela (2004) considera que existe un estatuto de la infancia articulado a la irrupción de la escuela (mecanismo adicional a la confesión), a la dirección espiritual, o a la producción de catecismos para clérigos, indios, adultos y niños. Por otro lado, estos mismos autores se refieren a la emergencia de un espacio específico destinado a la educación, con la aparición de un cuerpo de expertos de la infancia conferidos de tecnologías específicas, y el rechazo a otros modos de educación vigentes hasta entonces.

Ya en el siglo XVI, los primeros formatos escolares se dan dentro de unos espacios indiscriminados

que Varela y Álvarez (1995), clasifican como colegios, albergues, casas galeras, casas de la doctrina, casas de misericordia, hospicios, hospitales, seminarios. Adicionalmente, se conforma un nuevo estatuto del maestro que concentra en su voluntad y presencia, por un lado, la autoridad moral, y por otro, la selección, organización y clasificación de los saberes que ingresaron a la escuela, que de manera discriminada se impusieron, y que fueron presentados así:

La recogida y educación de los niños pobres en instituciones a las que son destinados poco tiene que ver no sólo con la educación del Príncipe niño, sino también con la de los colegiales que además de dedicarse al estudio de materias literarias (gramática, retórica, dialéctica) vedadas para los pobres y al de distintas lenguas entre las que predomina el latín, se entretienen con juegos y espectáculos cultos y adquieren cortesanías maneras mediante la danza, la esgrima, la equitación y otros ejercicios de marca que les proporcionarán lo que Pierre Bourdieu denomina una *hexis corporal* en consonancia con su categoría social. (p. 34)

Es pues todo un conjunto de saberes que se consolidaron en la escuela, que se pueden agrupar en dos niveles. Por un lado, los saberes derivados de las disciplinas escolares, como compartimentación y formación histórica de una tradición y mutación de conocimientos colectivos acumulados en asignaturas, a través de una repartición de un capital cultural, que a su vez implica una distribución de poderes entre los diferentes agentes sociales-educativos que participan en su creación y reproducción, y que a diferencia de otros saberes, busca atar contenidos a actitudes, hábitos, destrezas, técnicas, sentimientos.

Por otro lado, están los que van a ser inferidos de la experiencia directa y las prácticas continuas de estudiantes y maestros. Son saberes que según Varela y Álvarez (1995), conciernen al mantenimiento del orden y la disciplina en las clases, y a la conformación de niveles de contenidos por edades y ritmos de comprensión. Lo anterior unido a la invención de nuevos métodos de enseñanza, que acompañados de un grupo de conocimientos, hoy reciben nombres como organización escolar, didáctica, técnicas de enseñanza, entre otras ciencias que hoy conforman el universo de lo pedagógico, y que tuvieron sus inicios en la administración y el control de los jóvenes y niños. En últimas, saberes de las ciencias de la educación, la pedagogía y las disciplinas escolares, comienzan a delinear un campo de producción de discursos que le generan a la pedagogía contemporánea un saber que genera la escuela (Cox, 2011).

2 De sus mutaciones de fin de siglo

Sin duda, una de las emergencias más destacada de la modernidad fue la creación de los sistemas escolares actuales. Estos posibilitaron y sentaron las bases de las exigencias y demandas de la industria y de la economía. Las escuelas formadas adaptadas a esas premisas, se configuraron como un vivo retrato de las instituciones fabriles. Es por ello que para Perales (2001), estas:

«producían» alumnos por lotes provenientes de grupos establecidos por edad y a los que se les «aplicaba» para su «transformación» un currículum estandarizado organizado en niveles mediante un método de «producción en cadena» a base de conferencias, lecciones magistrales, recitación, preguntas y respuestas estandarizadas y trabajo personal”. Pero, a diferencia de las fábricas, las escuelas no tenían por centro al «producto», alumno, sino al «trabajador». Los centros que acogen estos sistemas escolares se organizan siguiendo las tendencias eficientistas del momento y se convierte, a imagen y semejanza de las empresas, en «fábricas» de jóvenes educados en periodos fijos de «producción», cursos académicos; se somete a la «materia prima», alumnos, en espacios temporales rígidos, horas de clase; las «fases de producción» están separadas unas de otras, niveles curriculares; las «materias primas», alumnos, se

clasifican en categorías homogéneas por edad; el elemento «transformador», curriculum. (p. 23)

La modernidad pone el énfasis en la expansión de la educación para todos, y surgen entonces las ideas de la gratuidad y la universalización de la primaria; en tal sentido, la extensión y democratización son sus mejores atributos. Sin embargo, la búsqueda de un determinado y concreto tipo de alumno está siempre presente. En consonancia a todo ello, los contenidos curriculares se orientan al aprendizaje de las habilidades instrumentales y al conocimiento del mundo objetivo; no se contemplan otros contenidos vinculados a las diferencias de los grupos sociales, a la complejidad del mundo social, ni a las necesidades más íntimas del sujeto (Perales, 2001). Se olvidan cuestiones como la participación, el desarrollo personal, la autoestima o las relaciones interpersonales, el amor, la libertad, y los demás temas referidos a la sublimación del hombre no aparecen como regularidades en esta nueva escuela.

Hacia finales de la década del sesenta se vaticinaba que en el año 2000 el número de niños en edad escolar debería haber aumentado en más de mil millones, al ritmo de 36 millones por año. Para la Unesco (1972):

Entre 1960 y 1968 el número de niños y de adolescentes de 5 a 19 años que debían asistir a la escuela en el mundo entero pasó de 995 millones a 1.150 millones. En el mismo periodo, la población mundial aumentó en un 17 por ciento, es decir de tres mil millones de personas a tres mil quinientos millones. (p. 12)

En otras palabras, el crecimiento de la población escolar para la época fue un 20 por ciento superior al crecimiento demográfico, un hecho nunca antes registrado en la historia de la educación, especialmente para América Latina.

Si la demanda de educación era cada vez más imperiosa en todo el mundo, se requería la introducción inmediata de transformaciones económicas, sociales y pedagógicas radicales. Las más destacadas en la escuela se realizaron entre los años sesenta y setenta del siglo pasado. Algunas de esas reformas nos acompañan hoy y las podemos sintetizar así:

a La enseñanza del porvenir será flexible: Se preveía ya en los años sesenta que, al acelerarse el ritmo del progreso técnico, muchos individuos se verían impulsados a ejercer diversos oficios en el curso de su existencia o a cambiar frecuentemente de lugar de trabajo. La educación de ese momento no estaba preparada para tal fin. No era usual en la posguerra que la educación capacitara al individuo para adaptarse a los cambios, a lo desconocido: la escuela no era amiga de la incertidumbre. Se instaura así la modalidad de educación para el trabajo, que la Unesco (1972) definió como:

La orientación está en el principio de una formación de carácter general y politécnica en el nivel secundario, que garantice la movilidad profesional ulterior de los alumnos y que les sirva para optar por la educación permanente, estaba lejos de ser aceptado por todos, pero ha dado resultados positivos en los países donde se ha puesto en práctica. (p. 5)

Se requirió entonces conectar el mundo escolar, no con la fábrica secuencial de la modernidad, sino con la flexibilización toyotista¹ que comenzaba a moldear la globalización. Álvarez (2012), advierte que las complejas modalidades de construcción de productividad en los sujetos trabajadores buscaban formas más “eficientes”, con la organización del espacio y el tiempo por fuera de rigideces que aumentaban y diversificaban la producción, a la vez que disminuían los compromisos laborales, como con un control del tiempo y de los movimientos de los trabajadores en la línea de producción. Comenzando el siglo XXI, el criterio moral de la economía, según Perales (2001), era la acumulación flexible, lo que afectó

medularmente a la política y a la organización mundial. Así las cosas, ahora es necesario que la escuela retome estructuras menos rígidas y jerarquizadas, especialidad reducida y límites difuminados.

b La educación debe prolongarse a lo largo de toda la vida: La escuela de la modernidad daba por sentado que su papel homogeneizador y su meta suprema era, en primer lugar, la universalización de la primaria. En los años sesenta, la secundaria comenzó a imponerse con aprecio; ya en los ochenta, la universidad es la meta de la gran masa de estudiantes que en otras épocas aspiraban a su máximo galardón de bachiller. Surge así el dispositivo de la educación a lo largo de toda la vida. Ella debe prolongarse y abarcar una complejidad de factores, de los cuales se deduce que la escuela podrá, por sí sola, asumir cada vez menos las funciones educativas de la sociedad. La industria, la administración, las comunicaciones, los transportes, pueden y deben participar en esta empresa. La emergencia de la ciudad educativa imponía que las colectividades locales y la comunidad nacional, fueran en sí mismas instituciones eminentemente educativas. Las nuevas formas de producción entonces buscan la calidad total a través de un sometimiento directo de la fuerza de trabajo, a partir de la imposición de ritmos y movimientos que buscan incrementar las habilidades de los trabajadores con la doctrina de la mejora continua de la productividad y el poder de utilizarlos en diversos puestos de trabajo (Álvarez, 2012).

La educación no se podría limitar a los muros de la escuela, lo que por sí mismo supone una reestructuración global de la enseñanza. La escuela debía ya, en este momento, adquirir las dimensiones de un verdadero movimiento popular.

c Rechazo a la educación institucionalizada: Por primera vez en la historia, diversas sociedades comenzaron a rechazar muchos de los productos que les ofrecía la educación institucionalizada. Esta última era un sistema construido para una minoría, inicialmente en un tiempo en el que el saber se modificaba más lentamente. Antes de la posguerra, un hombre podía creerse, sin pretensión excesiva, capaz de “aprender” en unos pocos años todo el saber necesario para su vida intelectual y científica. Esta idea resultaba ya anacrónica al aplicarse a las masas, en un momento tumultuoso en el que el volumen de conocimientos aumentaba a ritmo acelerado.

d Modelos educativos tecnocráticos: Estos modelos procuraron orientar con mayor conocimiento científico la formación técnica; se encaminaron hacia la formación de la mano de obra, la capacitación profesional y la promoción científica y técnica. Aunque este modelo buscó, en principio, estrechar la base educativa y favorecer una selección exigente, sus efectos quedaron neutralizados en muchos países por las exigencias del desarrollo que impuso el mantenimiento parcial de modelos abiertos.

e La transferencia de responsabilidades en materia de acción educativa: Hasta principios del siglo XX, eran esencialmente la familia, las instituciones religiosas, las escuelas subvencionadas y de aprendizaje profesional, y las instituciones independientes de enseñanza superior, quienes dispensaban la educación (Faure, 1972). En los años sesenta y hasta los ochenta, en los países del mundo, estas responsabilidades incumbían sobre todo a los poderes públicos, al Estado, y ello por tres razones principales. La primera, por la idea keynesiana de contar con los organismos públicos para satisfacer las necesidades sociales; la segunda es que, en casi todos los países, se pensaba que el Estado, aun cuando admita o incluso estimule las iniciativas privadas, es el único capaz de asumir la responsabilidad global en materia de política educacional; la tercera radica en que muchos gobiernos, conscientes de la función política cada vez más importante que la escuela desempeña, están interesados

en asegurarse su control (Broc, 1972). Finalmente, el giro copernicano de la educación se dio a finales de los ochenta: la responsabilidad de la escuela se esperaba quedara en manos de ella misma, la autogestión de la escuela.

f Reformas educacionales: Implementadas masivamente desde los años ochenta, las reformas buscaron en la escuela modificar o acomodar las estructuras educativas y modernizar las prácticas pedagógicas, estuvieran o no paralelas a las transformaciones estructurales en el plano socioeconómico. Las reformas de este tipo estaban a la orden del día en casi todas partes de América Latina. Estas se ocuparon a menudo de transformaciones estructurales muy profundas en el mundo de la educación, ya se trate del origen social de los estudiantes, del acceso a los diferentes niveles de formación, de la revisión del contenido de la enseñanza, de la modernización de los métodos.

g Crítica radical a la desescolarización: Otra gran corriente de los partidarios de la “desinstitucionalización” de la educación, fue la de la “desescolarización” de la sociedad. Dicha tesis, al no haber podido ser experimentada en los setenta en ningún sitio, no paso del plano de la especulación intelectual: la educación constituye una variable independiente en cada sociedad y un factor directo de las contradicciones sociales.

En los años setenta, la utopía tecnológica cambia drásticamente. Su furor declina, creando temores en el presente, algunos referidos a causas medioambientales (de las que su estudio iniciaba) y a los horrores de la técnica en el futuro.

Esta visión catastrófica se extendió hasta los años ochenta. El más conocido defensor de estas tesis, Ivan Illich, con su texto *La sociedad desescolarizada*, no planteaba la eliminación de las escuelas, sino crear un nuevo modelo de educación, menos institucionalizado y más libre. Todos los seguidores de esta línea, que hoy se conoce como escuelas en casa, establecen una distinción muy neta entre desarrollo de las posibilidades educativas, al que se muestran favorables, e institucionalización de las actividades de enseñanza, el cual impugnan (Hannoun, 1969).

Lejos quedan ya, aunque solo en el tiempo, las radicales críticas antiescuela de Illich (1974) y Reimer (1981), quienes por más de una década proclamaron el fin de la escuela, mundo donde aún los ordenadores y su lenguaje críptico eran una torre de marfil solamente para iniciados e Internet era un proyecto científico-militar que no había llegado al gran público.

h Autodidactismo: La nueva ética de la educación a finales del siglo pasado tendía a hacer del individuo su propio maestro y agente de su propio desarrollo cultural (Gadotti 1998), donde nuevas formas generadas por los medios facilitaron este aforismo. Todo contribuía a difundir la práctica y a valorar el principio del autodidactismo. Cada individuo debe encontrar, no solamente en la escuela y en la universidad sino en cualquier sitio y en cualquier circunstancia, modalidades e instrumentos adecuados para hacer del estudio personal una actividad fecunda.

Para 1980, como prueba de monitoreo, la Unesco colocó en servicio 16.500 aulas equipadas con televisión en Costa de Marfil, que reunirían en torno a su receptor las clases del primer ciclo. Se creaban así actividades educativas destinadas a los jóvenes de 13 a 17 años, y actividades culturales de educación permanente y de información destinadas a la totalidad de la población adulta (Unesco, 1980). Sin duda, otro factor, el económico, influiría en el autodidactismo. El Banco Mundial había calculado que el mantenimiento del sistema tradicional le costaría a Costa de Marfil un 44 por ciento más que la adopción del sistema televisual (Faure, 1972).

En la época se denunciaba el carácter perverso de la televisión y las implicaciones que sobre el

maestro tendría años después. Pero tal parece que ninguna de las previsiones se dio. La utilización progresiva de la televisión para un número creciente de educandos había determinado innovaciones tales como la promoción automática de los alumnos y la formación de profesores mejor calificados, lo cual ha exigido la creación de un programa intensivo de formación del personal docente.

3 Y nuevas configuraciones

En los últimos 30 años se han realizado dos grandes transformaciones que han cambiado los paradigmas y principios de base de la organización del sistema educativo, y con ellos, los formatos de las escuelas. Al respecto de la primera, Martinic (2010), indica:

La municipalización de la educación comienza en 1981 y con ello un conjunto de transformaciones orientadas a modernizar el sistema educativo. Los principios de mercado y de competencia, ya instalados en las políticas públicas y en la sociedad como categorías rectoras del orden social, se instalan en el sector de educación. (p. 59)

La distribución de recursos en los años ochenta se permea de la lógica neoliberal y con ella un emerge con mayor fuerza el paradigma de la descentralización y la autogestión, dos fuerzas comienzan a tensionarse en la escuela por un lado la autonomía es promulgada como el gran baluarte de la escuela contemporánea y por otro lado, se instauran los currículos prescriptos, contenidos, métodos y didácticas son vigilados y controlados.

a *Escuela vs. Mercado y competencias:* Con relación al franco conflicto entre escuela y mercado, Martinic (2010), indica:

Se introduce el mercado como mecanismo regulador; la competencia de escuelas como criterio de calidad y el pago por alumno que asiste (voucher) como modalidad de financiamiento (Gallego, 2007). (p. 59)

(...)

El concepto de Estado-Docente, propio del modelo burocrático-profesional, pierde sentido y vigencia instalándose el mercado y la competencia entre escuelas como principios organizadores del sistema educativo. Este modo de regulación ha sido llamado de “cuasi mercado”. Se trata de un cambio profundo en la institucionalidad y cultura del sistema y que marcará el paso de un modelo organizacional “burocrático-profesional” a otro “post burocrático” (Maroy, 2008). (p. 59)

En tal sentido, la escuela ya dista mucho en diferencia, intencionalidad y estilo de su pariente de los setenta. A propósito, el mismo Martinic (2010), advierte:

En los años 90' se inicia un nuevo ciclo de cambios que coincide con el retorno a la Democracia. Desde entonces se implementan políticas que, en la terminología de O. Ozlak (1999), pueden denominarse reformas “hacia adentro” y que intervienen principalmente en los procesos y prácticas pedagógicas. Los problemas claves a resolver son los de calidad de los aprendizajes y su desigual distribución social. (p. 59)

La enseñanza pasa pues a tener otro sentido, y el maestro es denominado en este periodo instructor, dinamizador o tutor. La forma como se actúa sobre las anteriores problemáticas se concretizan en tres

acciones: los modos de gestión y evaluación del sistema en toda su magnitud, las prácticas pedagógicas y los contenidos curriculares que se transmiten en la escuela.

En el mismo sentido, continúa diciendo Martinic (2010):

Históricamente la escuela se construyó en la estrecha relación que se instituía entre los valores, los saberes que enseñaba, la construcción de identidades y modelos culturales deseables. La escuela construía y era parte de la fuerza institucional, lo importante era estar en ella, su función básica era de socialización donde los saberes se subordinaban a los valores. Para cumplir esta función la escuela transmitía reglas, conocimientos y valores que fortalecían la comunidad y los sentimientos de pertenencia del individuo a un colectivo mayor, la escuela hoy deja de ser una institución al servicio de proyectos culturales compartidos, para constituirse en una organización orientada a producir y enseñar competencias útiles para los individuos y a generar títulos que certifiquen dichas competencias (Maroy, 2009). (p. 64)

La escuela se identifica hoy con los espacios abiertos, sin los límites dispuestos por los territorios, en una dinámica donde el mercado le determina su esencia, ya no se habla de inversión estatal porque los recursos se autogestionan, todas las acciones pedagógicas deben responder a indicadores y la competencia determina la inversión de recursos, cada vez más se utiliza más el lenguaje económico en detrimento del didáctico.

4 Escuela evaluadora

Para Perales (2001), el trabajo de los profesores se trivializó. El maestro se convirtió en un aplicador de pruebas, la evaluación se confundió con la medición y la autonomía se cambió por la institucionalización de formatos únicos curriculares estandarizados. En la escuela se trabaja para crear paquetes impuestos y puestos en las manos docentes, con orientaciones curriculares y metodológicas precisas para el desempeño de una enseñanza “paso a paso” que reproduce bastante miméticamente, según Perales, un sistema de producción en cadena.

Adicionalmente, habría que decir, además, que todas las medidas vienen impuestas desde arriba. Los maestros quedan relegados en pro del “control técnico” necesario para aumentar la “productividad” (Hargreaves, 1992). A los maestros se les realizan pruebas permanentes al ingreso, en la mitad y al final del proceso escolar. Las pruebas sirven para establecer si los maestros pueden mantenerse o si mejora su ingreso; para determinar cuánto y a qué escuela se le debe invertir. Además se evalúan algunas disciplinas escolares y otras no. Estas últimas tienen a salir del formato escolar.

5 Escuela en la cultura del narcisismo

Varela (1992), muestra cómo los procesos ligados a la socialización escolar contemporánea se han ido modificando, a través de un lento aprendizaje social, con un enraizado valor de “la identidad como yo” por sobre “la identidad como nosotros”. Existe no obstante una discrepancia entre ese deseo construido y estimulado socialmente, y los requerimientos formativos referidos a la autonomía, la creatividad y la liberación personal, que suponen un amplio margen de elección, al que solo tiene acceso una minoría y las posibilidades reales de satisfacerlo.

Adicionalmente, el culto al cuerpo y la estética, como dispositivos de la sociedad de hoy, ingresaron inevitablemente a las escuelas bajo el eslogan “Vivir para sí mismos, no para los predecesores ni para los venideros”, como uno de los valores que envuelven esta época. Según Giddens (1993),

la cultura del narcisismo surge a causa de la socialización y de la profesionalización de las técnicas de crianza que presionan por un ideal de la paternidad /maternidad perfecta, destruyendo la confianza de los padres en su sentido común para asumir las más elementales funciones de la crianza. (p. 67)

Es decir, los padres ya no se comportan imitando lo que sus códigos de familia y cultura dictan. Lo imitativo dio paso a la consulta de expertos en todo tipo de temas, desde formas de biberón precisas hasta modos de orientar un gateo, lo que Giddens denomina “indicaciones” de “moda” y “expertas”. Este cuerpo moldeado por expertos es presionado a pasar, de manera rápida, por una infancia adultizada en modas y comportamientos (Beck, 2000).

La escuela, de la misma manera que las otras instituciones que conforman nuestras sociedades occidentales, se ve actuando en un contexto marcado por un progresivo proceso de individualización. La fuerte presión por los resultados personales y la medición constante de cada niño en relación con el otro, de alguna manera están socavando todo el entramado humanístico que cimentaba la sociedad y que regulaba los diferentes contextos en que el individuo desarrollaba su vida cotidiana.

6 El aprendizaje dejó de ser una actividad recluida entre las paredes del aula

Lo que se advirtió en la década anterior era ya una realidad a comienzos de los años noventa se consideró que según Adell (1997)

El aprendizaje no es ya una actividad confinada a las paredes del aula, sino que penetra todas las actividades sociales (trabajo, entretenimiento, vida hogareña, etc.) y, por tanto, todos los tiempos en los que dividimos nuestro día. No se trata de una tarea infantil de preparación para la vida adulta y el trabajo: en realidad es una parte cada día más importante de muchos puestos de trabajo y profesiones. Las antiguas categorías (“escuelas”, “universidades”, “bibliotecas” “profesores”, “estudiantes”) dejan de tener sentido en la sociedad del “hiperaprendizaje”, un “universo de nuevas tecnologías que poseen e incrementan la inteligencia” (párr. 53).

De la misma manera que en otras épocas, la televisión se mostró como el mecanismo de suplementación de la escuela. Pero hoy se muestra como una institución obsoleta en un mundo digitalizado.

II Conclusión

A manera de conclusión, diríamos que en la actualidad todo ese marco institucional de la escuela se está rompiendo, está en proceso de continuas redefiniciones y, por ello, se encuentra en búsqueda de permanentes justificaciones. El individuo escolarizado empieza a sentir este espacio, como un dentro y un fuera de los tradicionales contextos generados en la escuela de la modernidad, atrapada en límites y pautas habitadas que ordenaban y daban significado a su realidad y dirigían silenciosamente sus acciones. Es decir, la escuela ya no es la que finalmente moldea comportamientos.

Sin embargo, el papel formador de la escuela aún no ha claudicado. Es por ello que las ciencias, las humanidades y las artes, requieren hoy llenarse de contenido y exigencia. Son ellas las que deben dar las respuestas, sobre todo, a las preguntas que un joven necesita para no sentirse completamente perdido en medio de la avalancha de signos con que el mundo pretenderá confundirlo, y ocultarle las verdaderas leyes que lo mueven, en medio de un avatar de información sin clasificar (Orrico, 2005). Nunca, como en esta época de informaciones fragmentarias y desvertebradas, ha sido tan necesaria la escuela para dar a los jóvenes unos amarres sólidos, engranados, acerca de los mecanismos con que

los hombres hemos alcanzado lo que llamamos civilización.

La escuela del futuro seguramente será un ensamblaje en el que “los ambientes de aprendizaje” deberán considerar los aportes de nuevos conocimientos para comprender aún más el dominio de los procesos cognitivos, además de la aplicación de las redes electrónicas como instrumentos para propiciar el aprendizaje. Adicionalmente, como producto de la interdisciplinariedad, el estudio de los nuevos saberes contemporáneos está en plena evolución. Por supuesto, en la escuela aún no están en desuso los conocimientos científicos, como tampoco los históricos y sociales, que nos permitirán a futuro establecer las referencias culturales, éticas y sociales sin las que el hombre no es hombre.

III Notas

¹ La flexibilización del sistema no se puede comprender adecuadamente sin el concepto de “fábrica mínima”, donde las horas extras —o nuevas contrataciones— tienen otra dimensión que las lleva a que aumenten, pero que comporta que desaparezcan de las formas de contratación. Se vincula la fuerza laboral de acuerdo a las variaciones del mercado, de tal manera que las pérdidas las asume el trabajador, gracias a una estructura que tiene una fuerte desconcentración productiva y subcontratación. Es por ello que en valores absolutos, en 1986, la casa matriz de Toyota contaba con más de 36.000 empresas subcontratistas (Álvarez, 2012).

IV Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 7, noviembre. Disponible en: http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html.
- Álvarez, N., D. (2012). El toyotismo como sistema de flexibilización de la fuerza de trabajo. Una mirada desde la extracción de productividad a los trabajadores en la fábrica japonesa (1994-2005). *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(2), 25-32.
- Beck, U. (2003). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Brock, A. (1972). La ciudad educativa. *El Correo*, Unesco, año XXV, noviembre, pp. 4-5. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000782/078294so.pdf#52669>.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editora Martínez Roca.
- Cox, M. (2011). *Cultural responsiveness and motivation in preparing teachers: pre-service teachers: does cultural responsiveness affect anticipated self-determination to teach in specific settings?* San Francisco: Lambert Academic Publishing.
- Ezcurra, A. M., De Lella, C., & Krotzsch, C. P. (1994). *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires: Aique.
- Faure, E. (1972). La educación y el destino del hombre. *El Correo*, Unesco, año XXV, noviembre, pp. 6-9. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000782/078294so.pdf#52669>.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Argentina: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Green, E. (2014). *Building a Better Teacher: How Teaching Works (and How to Teach It to Everyone)*. New York: W. W. Norton & Company.
- Hall, S. (1997). Forms of Reflective Teaching Practice in Higher Education. In Hannoun, H. (1969). *Iván Illich o la escuela sin sociedad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hardaker, G. (2013). The role of culturally responsive teaching for supporting ethnic diversity in

- British University Business Schools. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 272-284.
- Hargreaves, A. (1992). *El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor*. Revista de Educación.
- Hannoun, H (1969) *El niño conquista el medio*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Illich, I. (1974). *La sociedad descolarizada*. Joaquín Mortiz: México.
- Karpen, K. (2004). Einführung in die Bildungsstandards in den Ländern im Schuljahr Schulverwaltung, chulverwaltung. 6 Bayern 225-227.
- Martinic, S. (2010). Cambios en las regulaciones del sistema educativo. ¿Hacia un estado evaluador. En S. Martinic y G. Elacqua. (coords.). ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo (pp. 55-78) Chile: Editores Gregory. Unesco, Santiago de Chile: Andros. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190544S.pdf>.
- Martínez Boom, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista Pedagogía y Saberes* No. 1. Bogotá: UPN
- Macías G, E. (2009). La educación básica en España en los siglos XX y XXI. La función de la universidad en la formación de los maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 191-207.
- Morelli, S. (2005) Desafíos del tutor en la Educación Superior a Distancia. *Innovación Educativa* N° 16. Servicio de Publicación de Universidad de Santiago de Compostela, pp.187-192.
- Orrico, J. (2005). La ruina de la enseñanza española. *Cuadernos de Pensamiento Político*, 27-55.
- Perales Palacios, F. J. (2001) Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las ciencias*, 20(3), 369-386.
- Reimer, E. (1981). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Guadarrama.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Unesco. (1972). 21 Puntos para una nueva estrategia de la Educación. La educación, primera empresa mundial balance y perspectivas de una crisis. *El Correo*, Unesco, año XXV, noviembre. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000782/078294so.pdf#52669>.
- Unesco. (1980). *La educación ambiental*. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. París: UNESCO
- Varela, J. (1992). Categorías espacio temporal y social acción escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista-de-Educación*, No. 298, pp. 7-29.
- Varela, J. (2004). *¿Para qué sirve la escuela?*. Ed. La piqueta Portada: Madrid.
- Varela, J., & Uria, F. A. (1995). *Las redes de la psicología*. Madrid: Ediciones Libertarias.