

Los rituales de la autoridad

EUGENIO RODRÍGUEZ
FUENZALIDA *

Dos dimensiones importantes en la reflexión actual sobre la educación se asocian con una consideración de esta como discurso público y práctica socioeducativa y como fenómeno de política desterritorializada —orientación que ha existido en la tecnocracia de las reformas educativas y que sigue una larga tradición a la que nos referiremos— con la intención de crear, en esta perspectiva, un texto, un discurso articulador, donde se introduzca el análisis del poder social, elemento determinante que satura el lenguaje y las relaciones entre conocimiento, poder y subjetividad. Mediante el encadenamiento de una serie de significantes se ha pretendido componer percepciones de artificial identidad entre los actores educativos y en la sociedad misma con sus medios de comunicación, como desafío construido de modernización y actualidad.

Por cierto, pienso en un discurso público y en una práctica socioeducativa que provienen de distintos

ámbitos del poder social, los que tienen una relación de jerarquización, de subordinación y, también, de exclusión con aquel que se ha instalado con mayor capacidad de dominio y de persuasión compensatoria.¹

Me refiero a una política desterritorializada por cuanto el lenguaje, los problemas, las estrategias y procesos recorren los países y tienen dinamismos que se originan en específicos ámbitos de la globalización económica. Estas dimensiones tienen una particular relevancia histórica en Latinoamérica² y marcan

* Profesor titular de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

¹ Existe una historia de compensaciones a través del ejercicio de los partidos políticos. Hoy la política pierde esa centralidad, se disuelven las construidas identidades, se despliegan otros intereses económicos y, también, otros significantes en ese ámbito; por tanto, la persuasión se asocia más a la adhesión a los discursos hegemónicos, a las presencias transnacionales. Esta nueva dinámica evoca, a veces, una cultura espectral expresada en la ingenuidad de los intelectuales de la educación.

² «A partir de 1850 aproximadamente empieza a percibirse en Hispanoamérica una paulatina reabsorción de las contradicciones desencadenadas

una fractura permanente entre élite y pueblo.

Desde los inicios del siglo XIX se instaló un sistema educativo que, por una parte, se orienta a civilizar al «pueblo»³ y, por otra, se encarga de ir formando a la elite política y económica;⁴ en ambas direcciones, la clase dirigente ha asumido la determinación cultural y el selectivo impacto social que este siste-

ma posee, además de otros aspectos, como la enseñanza misma, que contiene componentes morales de «buenos hábitos» e instrucciones prácticas. En estos puntos, el movimiento independentista no se separa radicalmente de sus orígenes coloniales, como señala Julia Varela: «La “escuela” nació en el interior de las sociedades estratificadas y jerarquizadas y se ha perpetuado

a partir de la Independencia. Es, como señala M. Carmagnani, “la fase inicial de la hegemonía oligárquica, es decir, de una clase cuyos orígenes son coloniales, que basa su poder en el control de los factores productivos y que utiliza directamente el poder político para aumentar su dominación sobre las restantes capas sociales”. Ya hacia 1880 estos grupos dominantes han consolidado su posición apoyados por los beneficios del comercio exterior y por la fuerza que han adquirido las inversiones extranjeras, inglesas sobre todo.

Después de la Independencia en la mayoría de países iberoamericanos el nuevo poder político nació casi exclusivamente del poder militar. La primera mitad del siglo XIX fue un período de gran inestabilidad y de desintegración social, geográfica y política. La lucha por la estabilidad fue por todas partes una lucha entre intereses locales, muchos de ellos viejos intereses coloniales que lograron imponerse a través del mismo movimiento de Independencia. Para la consolidación de los Estados nacionales la mayoría de los países latinoamericanos debió esperar a que en su seno se desarrollaran y fortalecieran grupos de intereses lo suficientemente amplios, complejos y emprendedores como para que se convirtieran en factores de unificación nacional e impusieran esos intereses a los demás grupos sociales; en otros términos, era indispensable que en cada ámbito nacional el desarrollo económico procurara las condiciones para la formación de los sistemas nacionales de clases, por lo menos lo bastante como para dar sustento

real a un verdadero sistema político nacional. Ese proceso se llevó a cabo mediante luchas que fueron delineando los mercados nacionales, así como los límites territoriales donde se afirmó la legitimidad del nuevo orden político» (Ossenbach 1993).

³ Una noción de pueblo bárbaro, objeto de civilización, según la cultura sociopolítica dominante. Los relatos de la época son ilustrativos. Señalo uno porque lo tengo más al alcance: «En países como Chile y la república Argentina, el salvaje, el antiguo habitante de estas comarcas, ha sido domesticado por la obra de tres siglos [...] mezclado en la sociedad de origen europea i adquirido su idioma, sus usos i los primeros rudimentos de su cultura pero en cambio ha transmitido a nuestras masas muchos de sus defectos de su carácter antiguos y muchos de sus usos [...]. Estos restos de barbarie, estas apariencias semi salvajes, producen resultados sociales e industriales que son fatales a la sociedad en jeneral i embarazan al progreso i a veces lo matan [...] de aquel orijen procede la inmovilidad de nuestra clase trabajadora que amenaza [...] la prosperidad de la nación, que decora con el nombre de ciudadanos a estos seres estacionarios, rebeldes a la cultura, ineptos para el trabajo inteligente indisciplinados para la vida política que nos imponen nuestras tradiciones» (Sarmiento 1998: 173).

⁴ Se instalan, conforme a las prácticas europeas del siglo XVI, los colegios para las clases dirigentes y nacen, también, los liceos para estos sectores.

hasta nuestros días en unas sociedades que distan de adecuarse al mandato constitucional de justicia e igualdad» (Álvarez Uría y Varela 1991). Su condición jerarquizada se ha expresado, desde el siglo XVII, en la instalación de la escuela dentro de un modelo cultural hegemónico que ha dado lugar a la aniquilación de la lengua, la religión y la identidad étnica.

Los movimientos de cambio social, a lo largo del siglo XX, intentaron ampliar y recomponer socialmente el sistema educativo; sin embargo, su impronta cultural hegemónica y de clase fue su característica invariable. El sistema educativo latinoamericano está signado culturalmente por la élite dirigente como clase sociopolítica y económica; este se instala, con estas particularidades, en las reformas educativas de finales de siglo, bajo un manto de tecnocracia funcional y eficiente —racionalidad utilitaria—, afirmación que está en la base de la reflexión comparativa que realizamos.

Esta entrada requiere de estudios comparativos situados en una perspectiva postestructural⁵ —por tanto, sin un afán comprensivo global, metafísico— que supere, a su vez, el enfoque que se ha tenido en la consideración del sistema escolar como un constructo preexistente —una estructura naturalizada—,

con lenguajes y significados culturalmente estabilizados, en especial, por el poder que han ejercido los organismos internacionales (Velloso y Pedró 1991) en orden a una comparación estructurada, interesada, en un conjunto de relaciones e interrelaciones establecidas a partir de datos —estadísticos— proporcionados por los mismos conductores del sistema, sobre una base homogénea que no reconoce la diversidad de clase, etnia, género, geografía y cultura; perspectiva que ha sido determinante para el encadenamiento de situaciones educativas a lo largo de un proceso de doce años, y más si se incluyen los estudios superiores. Se busca profundizar el tema del conocimiento, poder y subjetividad en las reformas educativas como un nuevo ritual de la autoridad; no se trata de una actitud de rechazo siguiendo a Foucault, desde afuera o desde adentro, sino de esa *actitud límite* de situarse en la frontera.⁶

⁵ El proceso de significación se transforma en fluidez, indeterminación, incertidumbre, el poder social se adapta finamente a las cambiantes circunstancias. El poder social ha asumido, también, una significación postestructural.

⁶ «Ese ethos filosófico se puede caracterizar como una actitud límite. No se trata de un comportamiento de rechazo. Se debe evitar la alternativa del afuera y del adentro; hay que estar en las fronteras. La crítica es en verdad el análisis de los límites y la reflexión sobre ellos» (Foucault 1996: 101, que reúne cuatro conferencias del autor dictadas entre 1979 y 1984).

Se trata de indagar, mediante un proceso en parte de marcos interpretativos y en parte también deconstructivo en el sentido señalado por Derrida: «una deconstrucción consecuente es un pensamiento de la singularidad» (1993: 60-75), el conjunto de textos que se ha ido configurando en el discurso oficial de las reformas educativas —su agenda político-educativa—, sin olvidar que estas se asientan en el contexto de temas mayores asociados principalmente con la economía; así, la relación educación-economía neoliberal resulta determinante en este análisis.

Coincidentemente se han desarrollado algunos ensayos en América Latina que llaman la atención sobre las crisis de las reformas educativas de estos últimos diez años; en los Estados Unidos de Norteamérica (EE.UU.) también se han publicado estudios que enfatizan la crisis de la reforma educativa orientada al desarrollo de la enseñanza y a la calidad de los profesores.⁷ Es una coincidencia incitante porque permite acercarse a dos realidades distintas, pero convergentes, en términos del poder y de sus análisis, proyectados, particularmente, hacia las múltiples relaciones entre conocimiento, poder y subjetividad.

Tal vez este punto constituya el marco ideológico de mi reflexión;

en él se encuentra la diferencia en cuanto al papel que ha jugado la investigación local, nacional, sobre las reformas educativas. Pienso que esta diferencia está principalmente en el carácter central que ocupa esta investigación en las preocupaciones de la política educativa de EE.UU., en su agenda político-educativa nacida desde los planteamientos contenidos en el documento *A Nation at Risk*.⁸ A modo de hipótesis sostengo que en América Latina esta ausencia en los discursos de problemas, de expectativas, de preocupaciones y de investigaciones locales ha significado una nueva colonización educativa, en aras de la globalización, en cuanto a las preocupaciones centrales de la política educativa a partir del *Consenso de Washington* (1989, con base en la crisis de la deuda externa por parte del «Tercer Mundo», desde 1982).⁹

En este ámbito de reflexiones me planteo algunas interrogantes comunes a las configuraciones geográficas que considero —América

⁷ En el tema de América Latina los estudios de PREAL y en el caso de USA los estudios de la National Commission on Excellence in Education y de la National Commission on Teaching and America's Future, entre otras entidades.

⁸ National Commission on Excellence in Education 1983.

⁹ Tomaré como referencia a Williamson 1990, en especial capítulos 3 al 6.

Latina y EE.UU.— pero con «diferentes» tonalidades y subordinaciones: ¿por qué se instala esta política de reformas educativas?, ¿qué problemas, temas, orientaciones las sustentan?, ¿dónde está el poder social que, en definitiva, soporta, decide y adopta estas orientaciones de política educativa? De modo particular: ¿constituyen los investigadores un cuerpo orgánico al estilo de lo planteado por Gramsci (1967: 21 y ss.)?

1. CRISIS Y MÁS CRISIS, ¿DESDE DÓNDE SE INTERPRETÓ LA COMPLEJIDAD?

Desde hace algunos años estamos sometidos a discursos internacionistas. Pareciera que la globalización, entendida como proceso económico que interpenetra los mercados —en sus componentes productivo, comercial y sobre todo financiero, por encima y más allá de los estados nacionales—, requiriese de estas prácticas; sin embargo, es la dimensión cultural de la globalización la que ejerce una mayor presión. Esta dimensión simbólica tiene distintos predomios según sea el espacio político del que se trate, en nuestro caso expresado en las reformas educativas.

Algunos estudios sobre los resultados y logros de aprendizaje de los estudiantes (TIMMS, PISA, etc.) han mostrado, figurativamente, que

los esfuerzos de la política de reforma en el ámbito educativo han logrado menos de lo esperado, de acuerdo con las expectativas de quienes han estado en la dirección de estas políticas. Esta aparente sorpresa ha llevado, en los últimos años, a que el debate entre los intelectuales que sustentan las políticas se oriente a homogeneizar las interpretaciones y a focalizar y simplificar las causas; todo ello para caracterizar el desajuste entre esfuerzos y resultados, lo que genera límites a la reflexión y produce una cierta legitimación y sancionamiento de los estudios e investigaciones mediante la introducción de tendencias naturalizantes en los temas considerados relevantes. Pareciera que estas pruebas nacionales e internacionales de rendimiento tienen una fuerza empírica resueltamente sobrevalorada y determinante para discutir la «calidad y equidad»¹⁰ de las reformas.

Esta es una crisis de asintonía entre el poder social que tiene la posesión de la educación, que clasifica e instala la cultura y sus impactos, y los cruces existenciales de la práctica socioeducativa, vivenciada en la existencia cotidiana con base en necesidades de supervivencia, de escasez, de sobreabundancia, de excedentes, de motivos

¹⁰ Esta expresión «calidad y equidad» constituye el *leit motiv* de la ideología dominante.

de existencia seducidos por un aparato orgánico, funcional a la economía, que separa y disgrega las expectativas de los poseedores de la política educacional de la existencia de las personas.¹¹

Sobre la arquitectura democrática representativa y de clase instalada en América Latina se comienzan a construir las reformas educativas hoy en crisis; entre 1992 y 1994 se concertan agendas de Reforma Educativa en: México 1992, República Dominicana 1992, Argentina 1993, Colombia 1994, Costa Rica 1994, Panamá 1994, Chile 1995, El Salvador 1995, y se dan hasta hoy reiterados nuevos inicios de reforma según la instalación de los gobiernos. Se reconoce que el balance de los resultados de las reformas en Latinoamérica, después de diez años de aplicación, permite apreciar la existencia de avances importantes, pero escasos resultados.

Un grupo de «expertos» latinoamericanos señala: «(1998) [...] Sostuvimos que las escuelas latinoamericanas estaban retrasando a la región y a su población [...]» (PREAL 2002: 6). En otro documento se enfatiza la crisis de modo más dramático:

(Colombia) [...] Bolívar y Cartagena hicieron grandes esfuerzos por la educación durante los últimos diez años. Los resultados se vieron en el aumento

de la cobertura, pero quedaron en deuda con la calidad y la equidad. Entre 1994 y 2003 el número de alumnos matriculados se duplicó. Superada la crisis económica, el abandono del colegio y la repetición disminuyeron en preescolar y primaria. La formación de los docentes mejoró: más de la mitad son profesionales y el 10% tiene postgrado. Y los recursos para educación en ese periodo crecieron a un promedio anual de 18% [...] También es necesario trabajar en la calidad y la equidad de la educación, materias en las que, a pesar de los esfuerzos realizados, hubo retrocesos: en las pruebas SABER sólo 15 de cada 100 estudiantes alcanzan el nivel esperado en lenguaje y matemáticas; el número de colegios ubicados en la categoría de bajo rendimiento en el examen del ICFES aumentó y llegó al 80% (en esa misma categoría sólo se ubican el 56% de las instituciones del país). Adicionalmente, las desigualdades persisten en el departamento: en las regiones más pobres la cobertura es menor y la calidad, peor. Y la mayoría de los docentes de estas regiones apenas tiene título de bachiller. (PREAL 2004: 6)

¹¹. «El capital tenía interés en la cultura de las clases populares porque la constitución de todo un orden social nuevo alrededor del capital requería un proceso más o menos continuo, pero intermitente, de reeducación en el sentido más amplio de la palabra. Y en la tradición popular estaba uno de los principales focos de resistencia a las formas por medio de las cuales se pretendía llevar a término esta “reformación” del pueblo» (Hall 1984).

En EE.UU. también se plantea el tema educativo en términos de crisis. El informe *A Nation at Risk*, ya citado, señalaba en el año 1983:

Our Nation is at risk. Our once unchallenged preeminence in commerce, industry, science, and technological innovation is being overtaken by competitors throughout the world. This report is concerned with only one of the many causes and dimensions of the problem, but it is the one that undergirds American prosperity, security, and civility. We report to the American people that while we can take justifiable pride in what our schools and colleges have historically accomplished and contributed to the United States and the well-being of its people, the educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people.¹²

En otro apartado, el informe establece una dimensión ética que será fundamental en la evaluación de los resultados de los cambios propuestos:

All, regardless of race or class or economic status, are entitled to a fair chance and to the tools for developing their individual powers of mind and spirit to the utmost. This promise means that all children by virtue of their own efforts, competently guided, can hope to attain the mature and informed judgment needed to secure

gainful employment, and to manage their own lives, thereby serving not only their own interests but also the progress of society itself.¹³

Este dramático llamado, con un *insight* de tal magnitud, dejó escaso espacio a otras alternativas, de tal modo que se convocó a un esfuerzo político estabilizador que transformase a una nación en riesgo en una nación preparada, todo ello expresado en un documento llamado *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (1986). El grupo de trabajo

¹² «Nuestra nación está en el riesgo. Nuestra, alguna vez, indiscutida preeminencia en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica está siendo alcanzada por otros competidores a través del mundo. Este informe se refiere solamente a una de las muchas causas y dimensiones del problema, pero es el que sostiene la prosperidad, seguridad y civilidad americanas. Informamos al pueblo Americano que mientras teníamos un justificable orgullo de lo que habían logrado y contribuido históricamente nuestras escuelas y universidades a los Estados Unidos y al bienestar de su gente, los fundamentos educativos de nuestra sociedad están siendo erosionados actualmente por una creciente mediocridad que amenaza nuestro verdadero futuro como nación y pueblo» (Traducción del autor).

¹³ «Todos, sin consideración de raza o clase o estado económico, tienen el derecho a una posibilidad justa y a los instrumentos para desarrollarse intelectual y espiritualmente, al más alto nivel. Esta promesa significa que todos los niños en virtud de sus propios esfuerzos, competentemente dirigidos, pueden esperar alcanzar el juicio maduro e informado necesario para asegurar un empleo lucrativo y manejar sus propias vidas, así sirviendo no sólo a sus propios intereses sino, también, al progreso de la sociedad misma» (Traducción del autor).

(Task Force) acentuó que la búsqueda en América de la «excelencia» no podría ser pusilánime. Tal búsqueda —base del desarrollo económico— «[depends] on achieving far more demanding educational standards than we have ever attempted to reach before».¹⁴

Interesa destacar que en este discurso se inscribe una estrecha relación entre educación y economía, y que esta relación, cuya resolución es evaluada con criterios de productividad, es a la vez el motivo de la preocupación.

Esta línea de discursos se proyecta hacia América Latina (morosa en su deuda desde 1982) en condiciones, expectativas y un futuro muy diferentes. Tal impacto es un tema fundamental, por eso dedicaré un espacio mayor a este análisis realizado en EE.UU.

Debemos anotar una aseveración que marcará la reforma educativa en EE.UU., realizada en 1985, «teaching is the profession upon which all professions rest».¹⁵ Por ello se identificó la profesión de enseñar como la «*best hope*» de América para lograr esos estándares. De allí que el grupo de trabajo llamó a rediseñar y revitalizar esta profesión. Todo ello produjo una actuación sobre los profesionales de la educación y dio lugar a la creación, en 1987, del National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS),

con su respectiva National Board Certification.

La Carnegie Corporation of New York¹⁶ evaluó los resultados después de veinte años y llegó a las siguientes conclusiones:¹⁷

Recent reports that some states have begun to relax standards to avoid sanctions by the federal government for failing to meet benchmarks set by the No Child Left Behind Act of 2001 are deeply troubling. The American public continues to be barraged with media reports that unacceptably large numbers of America's children are, in fact, being left behind, and are failing to achieve basic reading, writing and math skills in the nation's public schools. American students still fare poorly in comparison with students in foreign nations. According to a recent 32-nation study of 15-year-olds, the

¹⁴ «[depende] del logro de estándares educativos más exigentes que aquellos procurados anteriormente» (Traducción del autor).

¹⁵ «la enseñanza es la profesión sobre la cual todas las profesiones descansan» (Traducción del autor).

¹⁶ Andrew Carnegie creó la Carnegie Corporation de Nueva York en 1911, para «promover el adelanto y la difusión del conocimiento y de la comprensión», una misión que ha conducido a la fundación hacia el apoyo de la investigación y el análisis de aspectos que afectan la vida de la nación y de las interacciones con otros países en un mundo cada vez más globalizado. También ha promovido proyectos de financiamiento que pueden ayudar a entender, de una manera más inmediata, las tendencias y los cambios que pueden influenciar la política nacional y las relaciones internacionales.

¹⁷ Carnegie Corporation of Nueva York, 2003.

gap in achievement between America's best and worst readers is wider than for any other country participating in the study, including Mexico, Latvia and Brazil.

Clearly, America is still educationally «at risk», and the «old business» identified so urgently by the National Commission on Excellence in Education in 1983 remains unfinished. Even so, as Vartan Gregorian, president of Carnegie Corporation of New York, has pointed out, «The reform efforts of the last 20 years cannot and should not be perceived as Sisyphean. As a result of these efforts—and the growing body of research on how children learn and what constitutes good teaching—we are clearly not in the same place we were 20 years ago».¹⁸

Parece oportuno citar un documento de enero de 2003, elaborado por la National Commission on Teaching and America's Future, en el cual nuevamente se plantea una dramática advertencia:

In 1996 the National Commission on Teaching and America's Future challenged the nation to provide every child in America with what should be his or her educational birthright: competent, caring, qualified teachers in schools organized for success. The Commission's report, *What Matters Most: Teaching for America's Future*, called for this objective to be met by 2006 and provided a series of action strategies to achieve this goal. Well-prepared teachers are the most valuable resource a community can provide

to its young people. Thousands of communities across the country have responded to the Commission's challenge, by providing their children with highly qualified teachers [...]

[...] There is good news here. But we are now more than halfway to 2006, and the fact remains that we are still not providing every child in America with quality teaching. The shortfall is particularly severe in low-income communities and rural areas, where

¹⁸ «Los informes recientes indican que algunos estados han comenzado a relajar los estándares para evitar las sanciones del gobierno federal al encontrar indicios relacionados con que la ley "Ningún Niño puede ser Abandonado (dejado atrás)" en sus logros, según el Act 2001, lo que preocupa profundamente. El público de Estados Unidos sigue siendo cuestionado por los informes de los medios en cuanto al aumento del número de niños de Estados Unidos con logros bajos en lectura básica, escritura y habilidades de matemáticas en las escuelas públicas nacionales. Todavía, los estudiantes estadounidenses logran resultados pobres en comparación con estudiantes de naciones extranjeras. Según un estudio reciente sobre 32 naciones aplicado a niños de 15 años, la brecha en cuanto a logro entre los mejores de Estados Unidos y los peores lectores es más ancha que para cualquier otro país participante en el estudio, incluyendo México, Latvia y Brasil» (Traducción del autor).

«Claramente, Estados Unidos todavía está educacionalmente "en riesgo" y el "antiguo asunto" identificado como urgente por la Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación en 1983, permanece vigente. Vartan Gregorian, presidente de la Carnegie Corporation de Nueva York, ha precisado, "los esfuerzos de la reforma de los últimos 20 años no pueden ni deben percibirse como Sísifo. Como resultado de estos esfuerzos —y del corpus cada vez mayor de la investigación sobre cómo los niños aprenden y qué constituye la buena enseñanza— no estamos claramente en el mismo lugar en que estábamos hace 20 años».

inexperienced and underprepared teachers are too often concentrated in schools that are structured for failure, rather than success. The price paid by students is unacceptable.

We have learned something troubling since 1996. We have found that high rates of teacher turnover and attrition are undermining our efforts to achieve quality teaching for every child. Teacher retention has become a national crisis. We have concluded that «teacher shortages» will never end and that quality teaching will not be achieved for every child until we change the conditions that are driving teachers out of too many of our schools [...].^{19,20}

Si en EE.UU. existe esta alarmante preocupación, en América Latina aún no han sido evaluados, con profundidad, los impactos de estas reformas; tales discursos frontalistas no tienen aún espacios públicos ni tampoco son financiados.

Estos aún emergentes y permitidos análisis críticos de las reformas, que he citado, muestran que los caminos políticamente diseñados no dan los resultados esperados; grandes esfuerzos, endeudamiento en América Latina, sometimiento a misiones insistentes de organismos internacionales, con resultados escasos. ¿Quién se responsabiliza: las instituciones internacionales, los gobiernos nacionales, los intelectuales institucionales, los ingenios?

En otros términos, la vinculación entre educación y economía abrió un camino promisorio en los inicios para el poder social, con muchas organizaciones, políticos, gobiernos

¹⁹ National Commission on Teaching and America's Future, 2003.

²⁰ «En 1996, la Comisión Nacional de la Enseñanza y el Futuro de América Latina desafió a la nación para proveer a cada niño de América de su derecho de nacimiento que él o ella tiene respecto de la educación competente, con profesores cualificados en escuelas organizadas para el éxito. El informe de la Comisión, "What Matters Most: Teaching for America's Future", convocó para que este objetivo fuese logrado antes de 2006 y estableció una serie de estrategias de acción para alcanzar esta meta. Los profesores bien preparados son el recurso más valioso que una comunidad puede proporcionar a su gente joven. Los millares de comunidades a través del país han respondido al desafío de la Comisión, proveyendo a sus niños de profesores altamente cualificados [...]

[...] Hay buenas noticias aquí. Pero ahora estamos más que a medio camino del 2006, y los hechos se mantienen, todavía no estamos proveyendo a cada niño en América de una enseñanza de calidad. Esto es particularmente severo en comunidades de bajos ingresos y en áreas rurales, donde se concentran demasiado a menudo profesores inexpertos y con escasa preparación en escuelas estructuradas para el fracaso más que el éxito. El precio pagado por los estudiantes es inaceptable.

Hemos aprendido algo que preocupaba desde 1996. Hemos encontrado que los altos índices de movilidad y agotamiento del profesor están minando nuestros esfuerzos de alcanzar la enseñanza de calidad para cada niño. La retención del profesor se ha convertido en una crisis nacional. Hemos concluido que las "necesidades del profesor" nunca terminarán y que la enseñanza de calidad no será alcanzada para cada niño mientras no cambiemos las condiciones que están conduciendo a los profesores a irse de nuestras escuelas» (Traducción del autor).

y expertos e intelectuales institucionales matriculados, pero con resultados y enormes impactos de homogeneización interpretativa, soberbia en la práctica socioeducativa y exclusión.

2. IGUALES PROBLEMAS EN REALIDADES DISTINTAS ¿CÓMO SE EXPLICA?

La perspectiva postestructural implica que el conocimiento ha adquirido densidad respecto de la construcción de la realidad y del sujeto epistemológico. Y, en este sentido, la construcción de la ciencia en el siglo XX ha mostrado caminos importantes para la reflexión epistemológica.

Desde la ciencia cuántica se han abierto teorías mayores al modelo estándar de la física de las partículas, todo lo cual ha replanteado el sistema de referencias sin un espacio y tiempo absolutos, y con una especial valoración de la trayectoria del objeto y del observador. Así, el físico y matemático Brian Greene,²¹ jugando con el concepto de movimiento relativo, señala que dos observadores situados en sistemas de referencia diferentes nunca coincidirían en percibir la simultaneidad de dos sucesos. Ello implica que la complejidad nuevamente invade el lineal y plácido conocimiento que se había introducido desde la cosmología y la relación

sujeto-objeto (empirismo) del siglo XVII.

Sin embargo, a este caos inicial, a este *Big Bang*, el pensamiento filosófico occidental se preocupó de transformarlo en orden; sometido a leyes racionales este caos se domesticó, se establecieron regularidades para hacer comprensible, mensurable y predecible la realidad. Este orden físico, hoy cuestionado, se asocia con un orden social basado en leyes que legitiman, jerarquizan, integran, subordinan, excluyen; este orden se da por supuesto, es un orden social naturalizado, independiente de los sujetos porque la ley es válida para todos. Este orden social se jerarquiza según ciertos principios lo que produce, bajo la idea de la eficiencia, una tecnología del poder que se ha ido fortaleciendo en torno al pensamiento único,²² la globalización neoliberal.

Las reformas en educación han asumido estos rituales del poder:

²¹ Conocido por sus aportes a la teoría de las cuerdas (Greene 1999).

²² Así acontece con la redefinición del papel de la epistemología. La epistemología como disciplina entroncada con la tradición, en su versión neopositivista, posiciona la idea de leyes científicas universales, casi como divinidades; sin embargo, los avances de las ciencias naturales y sociales replantean el tema desde la interdisciplinariedad y desde la práctica social, lo que implica desarchivar el orden para visualizarlo en interacción con la incertidumbre e interrogando estos universales.

estabilizar el juego de la diferencia, replicar una estructura de poder educacional; han simplificado la complejidad de modo similar a otros cambios en la historia de las sociedades latinoamericanas —me refiero a la Alianza para el Progreso—; se ubican en la esfera simbólica porque la fuerza del movimiento globalizador radica no solo en la economía sino, también, en la esfera de la cultura. Se posesiona, como la epistemología neopositivista, y se apropia del pensamiento único en educación, el orden educativo naturalizado, los problemas y soluciones comunes; se instituye una posesión cuya racionalidad determina lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, y posibilita dualizar la política educativa. Se ha instalado un pujante dispositivo del poder que va legitimando las etapas planificadas en la secuencia establecida para la vinculación educación-economía. Se legitiman organizaciones, se instalan programas, se proporciona obligada «asistencia técnica», se justifican discursos, se institucionalizan expertos e intelectuales funcionales, se comprometen grandes recursos y negocios.

Se revive aquí uno de los debates importantes de las últimas décadas, donde han participado, entre otros, Michel Foucault y Jean-François Lyotard, para quienes las personas son perfiladas desde los

poderes sociales (Hornsey 1996: 239-359).

La simbología de las reformas educativas, proceso que ha sacudido los ministerios de educación, habla de lo práctico, de lo que se hace en las aulas, indica que es útil y bueno tener computadoras, maquinaria y cosas tecnológicas modernas; trata de convencer sobre la necesidad de evaluar el desempeño docente porque allí está la clave del éxito escolar, de la calidad de la enseñanza, de la eficiencia.

La racionalidad pragmática, la razón instrumental inspira los procesos; existe una preocupación apresurada por los contenidos y los fines; las preguntas epistemológicas caen en el vacío, los grandes cambios epistemológicos vuelan por encima de las reformas educativas, las nuevas orientaciones de las ciencias naturales y sociales son desconocidas —el siglo XVII sigue vigente—; los nuevos posicionamientos de los sujetos en la sociedad, en la tecnología, en la comunicación parecieran ignorarse. Las reformas educativas son pensadas como en el siglo pasado: la lengua, base de la unificación nacional y de la civilización de la clase popular y de los aborígenes; la educación sustentadora ideológica y realmente de la estructura social y económica planificada.

Llamo la atención sobre el escalamiento de los bancos, son los expertos en educación. Un documento del Banco Mundial señala:

El Banco Mundial contribuye a la educación en la región mediante la provisión de recursos financieros para innovaciones y reformas y, especialmente, mediante la facilitación del desarrollo y la aplicación de los conocimientos colectivos de estas naciones a fin de responder a sus desafíos tanto individuales como colectivos. Debido a su experiencia a escala mundial, el Banco Mundial se encuentra en una posición ventajosa para tanto apoyar el desarrollo de conocimientos globales como brindarlos, con el fin de hallar soluciones educacionales, especialmente aquellas dirigidas a la erradicación de la pobreza y el fomento del crecimiento económico. (World Bank 1999)

Este banco está en posición de brindar los conocimientos necesarios para la educación; existe una suerte de posesión del conocimiento permitido. Su posición no es ingenua, es un mandato recibido del Consenso de Washington de 1989. Es, por tanto, esta experiencia establecida y legitimada, esta acumulación, junto con el soporte financiero negociado caso por caso, lo que justifica el desarrollo de las soluciones educacionales adoptadas por el banco y la determinación, por su parte, de las políticas contenidas en las reformas educacionales

que los países plantean al unísono en sus respectivos ámbitos. Otro tanto se podría decir del Banco Interamericano y de otras entidades.

Los organismos internacionales se unen a la convocatoria del Carnegie Forum de 1986.

Por otra parte, aunque sea repetitivo señalarlo, desde la globalización comunicacional se vive un cambio cultural profundo, marcado por el desarrollo de las ciencias, los medios y alcances de la comunicación social, la estandarización de modelos de convivencia y una masificación del consumo. Las preguntas desde la ciencia avanzan tanto en el campo de la conservación y reproducción del medio ambiente, como en relación con la especie humana (Viveret 2001); los modelos de vida que se imponen a través de los medios masivos de comunicación hacen que las personas pierdan de vista la satisfacción de las necesidades, hecho que es muy claro en el consumo *fast food*. La mayor parte de la población percibe los avances de la ciencia y de la tecnociencia en los efectos sociales y económicos, en áreas como la medicina, la salud, el cuerpo.²³

²³ «Los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (CTS) han mostrado las profundas interrelaciones entre los avances científicos, las innovaciones tecnológicas y el cambio social» (Echevarría 2001).

Hoy, los niños y niñas saben más sobre el genoma humano.²⁴

La proyección, con mayor evidencia para las personas, de los cambios tecnológicos está en los medios de comunicación y en la informática.²⁵ La presencialidad e inmediatez del mundo, de las des-territorializadas geografías, de las personas, de las expresiones culturales, de las civilizaciones, de los intercambios, hacen que el contacto permanente, la búsqueda de información sean posibilidades que se abren paso mediante los adelantos técnicos, si bien de forma desigual entre las personas, por la distribución inequitativa de la riqueza, lo que genera una creciente brecha en este ámbito. La importancia de estos medios es que posibilitan por una parte, una conducción del pensamiento de la población, como se ha podido percibir en acontecimientos recientes: la guerra del Golfo, la destrucción de las Torres Gemelas; y, por otra, un acceso intencionado de esa misma población, si bien más minoritaria, a las informaciones que se desean obtener.

A partir de esas orientaciones, la política educacional, prodigiosamente, ha establecido un discurso homogéneo en sus objetivos así como en sus prácticas educativas, aplicadas en estrategias comunes. Las reformas educativas, en sus inicios, han enfatizado líneas de desarrollo

en aspectos como los siguientes:

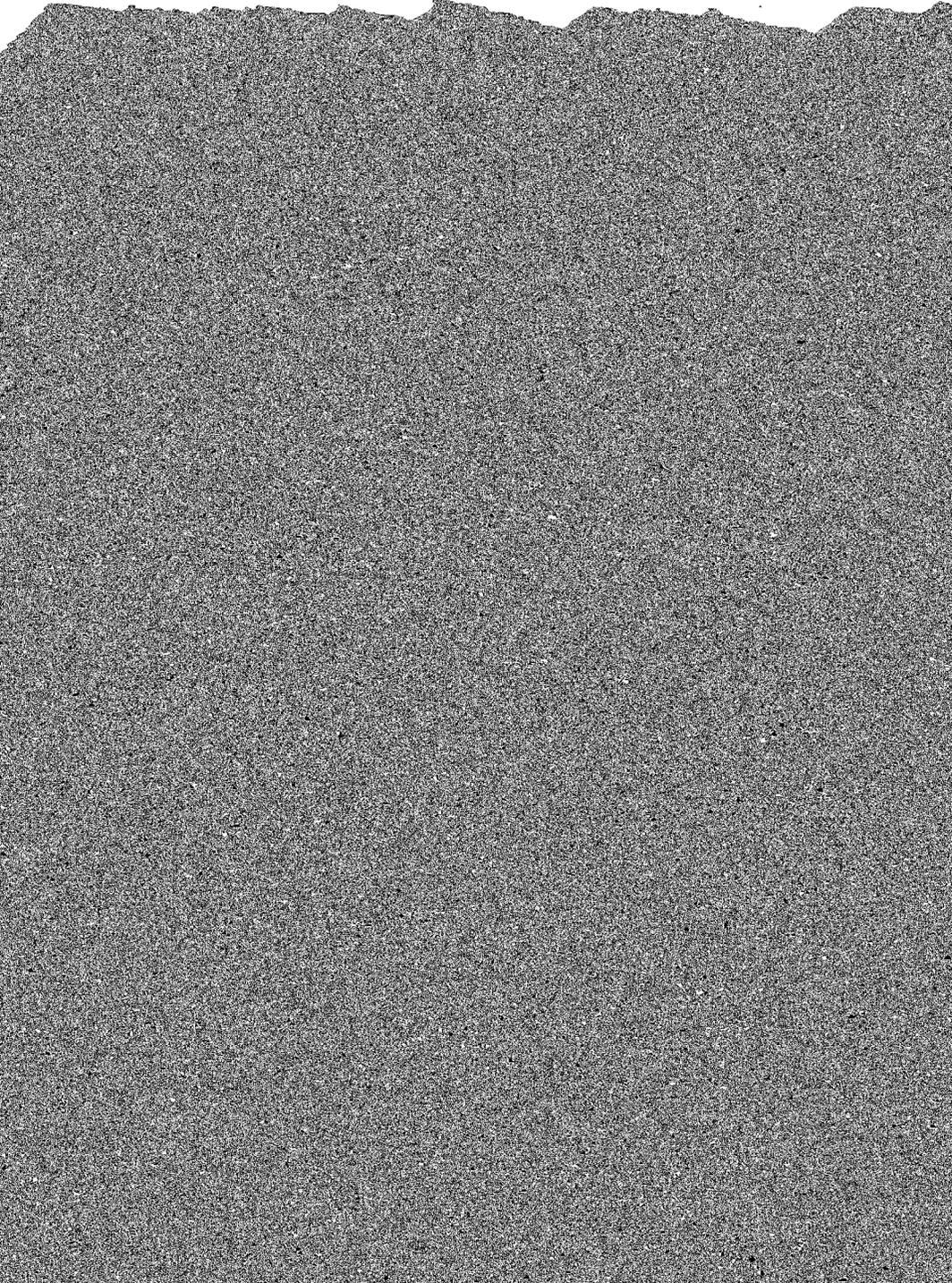
- a) Descentralización, decidida desde la élite política, centrada en la optimización financiera de los recursos disponibles y la eficacia en el logro de los resultados, la preocupación por la gestión.
- b) Reducción y flexibilización de la actuación del Estado en cuanto al sostenimiento de la política educacional, más participación privada.²⁶
- c) Reformas educativas signadas por la idea de la calidad de la educación, con poca precisión respecto de la justicia e igualdad.

²⁴ «Los análisis prospectivos coinciden en reconocer el preponderante papel que va a desempeñar la genética, su I + D, en el descubrimiento y desarrollo de nuevos medicamentos, en la planificación de los servicios de salud, en la formación de los profesionales y en todo un conjunto de áreas de los sistemas de salud» (Muñoz 2001:147).

²⁵ «El sociólogo británico Anthony Giddens relata la experiencia de una amiga suya que estudia la vida rural en África. Hace algunos años ella estaba de visita en una aldea remota en donde haría su trabajo de campo. Una familia del lugar la invitó a una velada en donde la investigadora esperaba encontrarse con algunos entreteneamientos locales. Pero para su sorpresa, la sesión era para ver en video la película *Instintos básicos* que en ese momento aún no se había estrenado en Londres. Los habitantes de aquel caserío africano verían la cinta de Sharon Stone y Michael Douglas antes que los espectadores de las salas británicas» (Trejo 2001).

²⁶ El mercado de la educación representa un presupuesto anual mundial de treinta billones de dólares (Romero 2005).

Cuadro 1



Cuadro 2

1998 ²⁸	2001 (PREAL 2001)
<p>Cuatro problemas fundamentales que generan las brechas de cantidad, calidad y equidad existentes en América Latina en el área de la educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La falta de estándares establecidos con respecto al aprendizaje de los alumnos y la falta de evaluación del rendimiento. - La ausencia de autoridad y responsabilidad por los resultados a nivel de las escuelas. - La mala calidad de la enseñanza. - Inversión insuficiente en la enseñanza básica y secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer estándares educacionales nacionales de contenido y desempeño en cada país y considerar el establecimiento de un sistema regional de estándares educacionales. - Fortalecer los sistemas de evaluación en cada país e implementar mecanismos para medir, sobre bases comparables, el aprendizaje en matemática, lenguaje y ciencias naturales y sociales. - Descentralizar la autoridad y la responsabilidad hasta el nivel de las escuelas con el otorgamiento de facultades reales a los directores y a los líderes de la comunidad para administrar el personal, el currículo y los presupuestos. - Reformar cabalmente la formación y el perfeccionamiento de los docentes, con la preparación intensa en materias específicas, con mayor atención a la experiencia en el aula y con el objetivo de desarrollar las habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y toma de decisiones. - Revitalizar la profesión magisterial mediante evaluaciones docentes, remuneraciones basadas en el desempeño e incentivos para mejorar el desempeño deficiente. - Expandir y reasignar el gasto público en educación de manera de aumentar la inversión por alumno en la educación básica y secundaria y reducir la diferencia con el nivel universitario.

del poder socioeducativo a través de los organismos internacionales asociados a estos procesos o creados *ad hoc*. Como el espectro es muy amplio, solo recojo algunos ejemplos.

Si se recorre la literatura de recomendaciones se encuentran varios documentos, de los cuales me llaman la atención dos conjuntos, uno dirigido a Centroamérica y otro a América Latina, y que expresan

lo que he señalado: iguales soluciones a problemas comunes sobre la base de gran cantidad de datos proporcionados por los mismos poseedores de las políticas educacionales.

²⁸ PREAL 1998. En 1996, el Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) crearon una Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, encargada de examinar el estado de la educación y presentar sus conclusiones y recomendaciones en un informe de carácter no técnico y orientado a las políticas.

En los documentos para Centroamérica se indica en dos momentos distintos las recomendaciones que aparecen en el cuadro 1.

Por cierto, las comisiones convocadas reúnen a políticos, educadores, expertos, investigadores, pero es interesante que la fundamentación bibliográfica y de antecedentes estadísticos incluye solo antecedentes «oficiales» y algunos ensayos de difusión; no se encuentran investigaciones locales. Lo mismo ocurre en otros dos documentos que tratan acerca de problemas y recomendaciones, esta vez para América Latina, también en dos momentos distintos (véase cuadro 2).

La reflexión es similar. Me pregunto: ¿no existe investigación local en América Latina?, ¿por qué se opta por un camino ideológico?

Se vuelve a lo señalado en la presentación: el sistema educativo latinoamericano está signado hoy por la globalización económica y su correspondiente globalización educativa, en un formato definido por los dispositivos del poder social que están presentes en los países.

El análisis comparativo lleva a tres consideraciones:

- La evidencia proporcionada por la investigación local e independiente es fundamental.
- La integración de las instituciones de educación superior, incluso

las facultades de ciencias y artes, es una potenciación de los cambios que se requiere.

- La participación sistemática y orgánica de los actores educativos potencia la política educativa como expresión de una democracia participativa.

Probablemente, habrá que reflexionar más profundamente en aquello que nos indica la sabiduría china: «Con arcilla se moldea un recipiente, pero es precisamente el espacio que no contiene arcilla el que utilizamos como recipiente» (Lao Tse, *Tao Te Ching*).

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ-URÍA, F. y J. VARELA. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991.

CARNEGIE CORPORATION OF NEW YORK. *Carnegie Results*, n.º 3, vol. 1, 2003.

DERRIDA, J. «Deconstruir la actualidad». *Passages*, n.º 57, septiembre de 1993, pp. 60-75. En <<http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/textos.htm>>.

ECHVERRÍA, J. «La sociedad de la información». *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, septiembre-diciembre 2001. Madrid.

- FOUCAULT, M. *¿Qué es la ilustración?* Buenos Aires: Alción Editora, 2002 [1996].
- GRAMSCI, A. *La formación de los intelectuales*. México D. F.: Grijalbo, 1967.
- GREENE, B. *The Elegant Universe: Superstrings, Hidden Dimensions, and the Quest for The Ultimate Theory*. Nueva York: W. W. Norton & Company, 1999 (*El universo elegante, supercuerdas, dimensiones ocultas y la búsqueda de una teoría final*. Barcelona: Crítica, 2001).
- HALL, S. «Notas sobre la desconstrucción de “lo popular”». En R. Samuel (ed.). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica, 1984.
- HORNSEY, R. «Postmodern Critiques: Foucault, Lyotard and Modern Political Ideologies». *Journal of Political Ideologies*, 1, 1996.
- MUÑOZ, E. *Biotecnología y sociedad: encuentros y desencuentros*. Cambridge: Cambridge University Press y OEI, 2001.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States, Department of Education*, April, 1983.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. *No Dream Denied: Pledge for America's Children*. Washington: Foreword, 2003.
- OSSENBACH, G. «Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 1, enero-abril, 1993. Madrid: OEI.
- PREAL. *El futuro está en juego*, 1998.
- *Mañana es muy tarde*, 2000.
 - *Quedándonos atrás*. Santiago de Chile, 2002.
 - *Es hora de actuar*. Informe de Progreso Educativo en Centroamérica y la República Dominicana, 2003.
 - *Nuestros niños necesitan aprender más y mejor*. Santiago, 2004.
- ROMERO, M. «Mercantilización de la educación superior en el Ecuador» (versión preliminar), septiembre, 2005. Quito.
- SARMIENTO, D. F. «Los maestros de escuela» en el *Monitor de las escuelas primarias*, recogido por Mario Monsalve Bórquez. Documentos para la historia de la educación primaria. Santiago: Dibam, 1998.
- TREJO, R. «Vivir en la sociedad de la información». *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, n.º 1, septiembre-diciembre, 2001. Madrid: OEI.

VELLOSO, A. y F. PEDRÓ. Manual de educación comparada, 2 vol. Barcelona: PPU, 1991.

VIVERET, P. «El duro oficio de vivir». *Le Monde Diplomatique*, octubre, 2001. Santiago.

WILLIAMSON, J. *Latin American Adjustment How much has happened?*

Washington: International Institute for Economics, 1990.

WORLD BANK. *Educational Change in Latin America and the Caribbean*. The World Bank Latin America and the Caribbean Social and Human Development, 1999.