

DEL FRACASO DE LOS SISTEMAS ESCOLARES O DE LA FÁBRICA DEL ALUMNO PERFORMATIVO*

DE L'ÉCHEC DES SYSTEMES SCOLAIRES OU LA FABRIQUE DE L'ÉLEVE PERFORMANT*

Angélique Del Rey¹

¹Centro Médico-Pedagógico para Adolescentes de Neumoutiers, email: adelrey@wanadoo.fr

Resumen:

Afirmar el fracaso de los sistemas escolares en su intento por lograr una verdadera democratización de la escuela no es una mera opinión. Bajo el pretexto de promover una mayor igualdad, las políticas neoliberales simplemente buscan el rendimiento económico del sistema, con una concepción -apenas disfrazada- del alumno como un recurso humano para explotar. ¿Qué se entiende hoy por educar?

Palabras clave: fracaso escolar, desigualdades, competencias, globalización

Résumé:

L'échec des systèmes scolaires à permettre une véritable démocratisation de l'école n'est pas qu'une opinion. Sous couvert de promouvoir plus d'égalité, des politiques néolibérales recherchent simplement la performance économique du système, avec une conception à peine masquée de l'élève comme de la ressource humaine à exploiter : où en est l'idée d'éduquer aujourd'hui ?

Mots-clés: échec scolaire, inégalités, compétences, mondialisation.

Recibido: 10 de febrero

Aceptado: 26 de febrero

Forma de citar: Del Rey, A. (2016) "Del fracaso de los sistemas escolares o de la fábrica del alumno performativo" *Voces de la Educación*. 1 (2) pp. 16-22.

Traducción Esther Charabati

* Traducción revisada por la autora

DEL FRACASO DE LOS SISTEMAS ESCOLARES O DE LA FÁBRICA DEL ALUMNO PERFORMATIVO

La idea de un “fracaso” de los sistemas escolares a nivel mundial hoy está muy extendida. Y lo que normalmente se entiende por esto, es que la escuela ha fracasado en su misión de *democratización escolar*, misión que se dieron a sí mismos los sistemas escolares de todo el mundo, con ritmos distintos, después de la segunda guerra mundial. Ciertamente, la idea suscita debates, pero no deja de ser una opinión. A pesar de la masificación escolar (en los países centrales, cada vez más jóvenes cursan estudios prolongados y en los países periféricos, cada vez más niños están escolarizados), y a pesar de las políticas que buscan un acceso más democrático a los estudios, el determinismo social, afectando la relación de los alumnos al sistema, (programas, pedagogías, disciplina, mentalidad de los enseñantes) ha seguido creando, de hecho, una *escuela de dos velocidades*.

En los años 60-70, diversos movimientos pedagógicos e investigaciones en ciencias de la educación toman conciencia de esta situación y tratan de remediarla con prácticas pedagógicas novedosas. Estos movimientos, articulados al sindicalismo y a la militancia política, tanto como a las orientaciones profesionales claramente definidas, se anclan en un complejo ideológico contestatario: crítica del humanismo tradicional y de la enseñanza académica, tentativas de refundar los contenidos y de cambiar las relaciones entre alumnos, profesores, medio ambiente social, en una perspectiva general de emancipación social real y no sólo formal. Los principios son los de la nueva educación, particularmente el aprendizaje centrado en el niño y su adaptación a la cultura de los alumnos (Montessori, Froebel, Vygotsky, Freire...). Dichos movimientos e investigaciones se articulan, por otro lado, a políticas que, en una perspectiva de democratización escolar (y para responder también a las necesidades de las empresas) los acompañan con reformas pedagógicas casi en todas partes de Europa y en el mundo (en particular con la introducción de la escuela unificada). En Inglaterra, por ejemplo, país en el que esas políticas son implementadas muy pronto (desde los años 60), la reforma establece una enseñanza académica para la gran población de alumnos: el discurso de la nueva educación invade las relaciones oficiales sobre el cambio en educación y modifica profundamente la formación de docentes ubicando el “descubrimiento” por encima de la transmisión.¹

¹ Cf. por ejemplo este extracto del Informe Polwden sobre la educación primaria que data de 1967 (y que va a influenciar las prácticas de numerosos docentes): “el niño es el actor de su propio aprendizaje”, los alumnos aprenden por “el descubrimiento individual, la experiencia directa y las ocasiones de trabajo creativo que se le ofrecen”.

Sin embargo, con las políticas neoliberales de los años 80, casi en todo el mundo, la respuesta a este fracaso evoluciona y cambia, manteniéndose progresista y democrático sólo en el discurso. Lo que realmente pretenden dichas políticas “educativas” -así se autodenominan- ya no es la emancipación de los alumnos, sino su *performatividad económica*. Ocultándose tras una apariencia humanista, se interesan exclusivamente por la “empleabilidad” de los individuos, nueva categoría de la estadística económica, sometiendo todo el sistema educativo a su lógica y calificando de irresponsables las políticas que no toman ese criterio como prioridad.

Se asume que la empleabilidad garantiza la *competitividad* de las empresas, además del crecimiento y la competitividad del Estado o de sus alianzas. Los sistemas escolares se transforman, entonces (¡y se trata de una tendencia mundial!) en fábricas de alumnos de alto rendimiento, piloteadas por comparaciones internacionales, “benchmarks” y evaluaciones estandarizadas que cortan el saber en rebanadas de competencias y pretenden evaluar su adquisición de modo que puedan inclinarlas hacia un potencial de competitividad económica y aumentar el rendimiento de los sistemas educativos con medidas adecuadas, (se habla entonces de “eficiencia”, en otras palabras, de hacer más con menos).

Detrás de un discurso que en apariencia se mantiene igual (esas políticas se esconden tras un discurso pseudo democrático y una, por decirlo así, voluntad de situar al alumno en el centro del sistema), los *objetivos* también han cambiado radicalmente, como lo muestra el ejemplo del Informe del Tribunal de Cuentas² titulado “La educación nacional ante el objetivo del éxito de todos los alumnos” y que habla de “necesidades de los alumnos”, cuando en realidad se trata de necesidades de “capital humano” de las economías europeas (es decir, la “suma de competencias” susceptibles de favorecer la competitividad de los Estados). Estamos, pues, en una lógica de sometimiento de la educación a la *competitividad económica*, siendo el objetivo en este caso volver la economía europea “la economía del conocimiento más performativa del mundo”. Se deriva de ahí la búsqueda de rentabilidad a corto plazo y la imposición de una administración pública que utiliza las “competencias” para evaluar constantemente sus resultados. De ahí también la subordinación de la enseñanza a los imperativos de los puestos de trabajo que son la *polarización del mercado laboral* y la *flexibilidad*, condiciones de una “empleabilidad” convertida en fin último de la escuela.

Una de las consecuencias de dichas políticas es, en primer lugar, el reforzamiento de las desigualdades: en un contexto de polarización de la mano de obra, las “*competencias básicas*” y otras “competencias clave” tienen como objetivo funcionar como un *nuevo filtro*, un principio de diferenciación que no dice su nombre. Se trata de redefinir los programas de acuerdo con una doble prioridad: formación de las élites, por un lado, formación de estudiantes con mayores dificultades, por el otro. El Informe Reiffers, de 1966, titulado “El logro de Europa a través de la educación y la formación” reprocha, por ejemplo, a la

² Órgano fiscalizador que rinde cuentas sobre el empleo del dinero público e informa al ciudadano.

Comunidad Europea sus política anteriores, orientadas hacia un igualitarismo en sociedades necesariamente estratificadas, y hace hincapié en la redefinición de los programas de acuerdo con un principio de diferenciación (élites/alumnos con dificultades).

El Informe Thélot, que encabeza la introducción de la *Base común de conocimientos y competencias en el sistema educativo francés*, repetirá lo mismo: el criterio de logro del sistema escolar ya no es el número de los egresados, sino la separación de la educación tecnológica y la universitaria al final de la enseñanza obligatoria. Esta voluntad de definir un núcleo común y mínimo de competencias a las que quedarán confinados los estudiantes con dificultades la comparten los países europeos (Inglaterra, Francia , Italia , Alemania) y se basa en el declive de la escuela unitaria casi en toda Europa: implementación de mecanismos prematuros de diferenciación de los estudiantes, orientación sistemática hacia la vía tecnológica a los estudiantes menos aventajados, disminución de la edad en que esta orientación se lleva a cabo... Y

Otra consecuencia de estas políticas es la introducción de la flexibilidad en el sistema. Las competencias tienen de hecho, como otro objetivo principal, la formación de una fuerza de trabajo flexible pues, -de acuerdo con el discurso- la "sociedad del conocimiento" (el nombre dado a la economía que se basa en el capital humano) requeriría la adaptación constante, como está dicho con todas sus letras en este extracto de las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para la educación y la formación para toda la vida, "Las competencias clave son esenciales en una sociedad basada en el conocimiento y garantizan una mayor flexibilidad de la mano de obra. La flexibilidad de ésta le permite adaptarse más rápidamente a la evolución constante del mundo, caracterizada por una mayor interconexión". En esta ideología, las competencias del individuo deben ser tales que le permitan adaptarse a un orden social desigualitario y competitivo presentado como un horizonte insuperable, y tratar de mantenerse él mismo competitivo: ¡responsabilizan hipócritamente al individuo cuando es el orden social el que es injusto! La ideología es la de la adaptación: es el individuo a quien le toca adaptarse, no a la sociedad....

Pero el aumento de las desigualdades y la flexibilidad no son los efectos más graves de estas políticas. Sus principales efectos consisten en que introducen una nueva visión del ser humano a educar. La visión política y humanista de la educación como formación de un espíritu crítico espíritu instituyente de la Res-publica, ha cedido el lugar a una visión de la educación como mercancía, que se suma a la visión de la economía de la educación. Como se puede leer en el Diccionario de la Educación en el artículo de la "economía de la educación": "cada individuo tiene la oportunidad de invertir en sus facultades adquiriendo servicios educativos en el mercado." ¡De ahí que las categorías que subyacen a la presentación de la educación - individuo, inversión financiera, capital, beneficio- sean ni más ni menos las de la economía capitalista! Y esta visión, contrariamente a lo que pudiera

pensarse, no es sólo de la empresa: impregna la sociedad, es decir, a padres, maestros, estudiantes, administradores, políticos ...

Tal como lo afirmó Michel Foucault en un curso titulado *Nacimiento de la biopolítica*, el neoliberalismo es la aparición de un nuevo tipo de hombre, Homo economicus, y ese hombre económico no es, contra lo que se suele decir, el consumidor, sino el inversor: es un hombre que invierte en sí mismo, que practica la "auto-venta." Aprender, para el neoliberalismo no es más que invertir en su "capital cognitivo" y desarrollar sus competencias. Detrás del éxito de estas políticas se produce, por tanto, un cambio del sentido humano tal como lo había definido el humanismo (y por humanismo, me refiero a la emergencia en la cultura occidental moderna de un concepto universal de humanidad, separado de la animalidad, definido por su capacidad de introspección). ¿Qué hombre educamos en esta perspectiva? Sin duda, ya no se trata de conciencia y libertad, sino un hombre tan desprovisto de atributos ("hombre sin atributos"), que pensar se ha vuelto para él una forma de adaptarse a la norma. Nada en él resiste, pensar es calcular, obedecer a la racionalidad económica dominante que nos convierte en clones.

En el 68, un educador progresista afirmó que "podemos formar hombres libres y los necesitamos." Eso fue antes de la contraofensiva neoliberal... Ciertamente, existen muchas resistencias recientes al neoliberalismo: el movimiento anti-CPE [contrato de primer empleo], las luchas contra la reforma LMD [reforma Licenciatura-Máster-doctorado], en contra de la LRU [Ley de libertades y responsabilidades de las universidades], resistencia de maestros en desobediencia... Hay que subrayar también la novedad de las luchas: alianzas interprofesionales entre "sin": entre alumnos, estudiantes, jóvenes sin empleo... Una multiplicidad de luchas locales, de colectivos y redes que se independizan de las formas tradicionales de organización ... Pero al mismo tiempo, no se ven cambios sociales globales, por lo que el desánimo se generaliza. El desvío del discurso igualitario, emancipador y democrático hacia una lógica radical de la explotación económica del ser humano y de su mente funcionó y creó una gran confusión en las fuerzas de oposición: la hegemonía neoliberal se hace cuerpo en el cuerpo de cada uno, los efectos locales son muy fuertes, una gran cantidad de pequeños soldados del neoliberalismo florecen por todas partes ...

Ante este panorama general, el reto consiste en reconocer la complejidad de los problemas de la escuela -tal como acertadamente sugiere alguien como Marcel Gauchet- sin depender de la acción política centralizada para resolverlos: como si existiera un lugar donde el cambio global es posible, y como si el conocimiento consciente bastara para saber cómo cambiar realmente las cosas ... Hacemos abstracción de la complejidad de los problemas, cuya naturaleza los profesionales comprueban en el campo todos los días: el papel que juega la procedencia social de los estudiantes en la desigualdad, el vínculo con la historia de la inmigración, el efecto de la cultura de los medios, la explicación cultural y política del fracaso de los métodos activos aquí en vez de allí, el desánimo general debido al pesimismo sobre el futuro, el efecto del desempleo sobre la motivación de los jóvenes , el efecto de la

estigmatización de los estudios profesionales en aquellos a los que se orienta ... ¿Cómo un político o un intelectual pueden pretender explicar, y mucho menos resolver estos problemas desde un lugar de gestión y/o de investigación por más rigurosa que sea? Creo que los problemas de la escuela son inseparables de su existencia concreta, de donde se deriva el carácter necesariamente situacional de los análisis y "soluciones". Un proceso en el que los actores de este análisis y de estas prácticas modifiquen ellos mismos la realidad a través de este conocimiento y de su actuar; la comprensión de los problemas se convierte así en parte de la solución. Siguiendo a Miguel Benasayag, en un reciente libro titulado *Del compromiso en una época oscura*, lo denominamos principio de territorialización: un principio distribuido y fundamentalmente complejo de resistencia.

Una cosa es segura: existe una asimetría entre el éxito del neoliberalismo y las fuerzas de la resistencia. De hecho, la desterritorialización no remite al mismo proceso que la territorialización. Frente a los pequeños soldados del neoliberalismo, los hombres sin atributos, para quienes el contenido nunca importa que sea humano o yogurt, no cambia nada en la lógica de la economía capitalista), se trata de luchar contra la normalización, el formateo, la gestión desterritorializante, la multiplicidad de dispositivos para reemplazar lo existente sin tener en cuenta la artefactualización de lo vivo ... Con la idea de que un actuar (en el sentido de aquello que produce cambios en las cosas) siempre es, por el contrario, local y que no hay actuar posible desde la globalidad. Se trata, por lo tanto, de abandonar la visión política centralizada del cambio social, y pensar que éste es producido por una multiplicidad de nuevas prácticas, ninguna de las cuales es universalizable. Apostar por las luchas concretas, las redes y alianzas, un actuar local, y renunciar a las síntesis globales.

ANGÉLIQUE DEL REY

Enseña filosofía en un centro de atención y estudios para adolescentes en los suburbios de París. Es autora de varias obras de filosofía con temas tales como los teléfonos celulares (*¿Nunca más solos?*, Bayard, París, 2005, en colaboración con Miguel Benasayag) o el conflicto (*Elogio del Conflicto*, La Découverte, París, 2007, en colaboración con Miguel Benasayag). Escribió, en conjunto con militantes, un libro para alertar sobre la caza de niños migrantes en Francia (*La caza de los niños*, La Découverte, París, 2008). Con *La escuela de las competencias*, (La Découverte, París, 2010. Traducido al español: *Las Competencias en la Escuela*, Paidós, Buenos Aires, 2012), y *La tiranía de la evaluación*, La Découverte, París, 2013), toma como objeto de estudio el vínculo entre la omnipresencia de la evaluación en la sociedad y las políticas neoliberales.

ESTHER CHARABATI NEHMAD

Licenciada en Filosofía y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Iberoamericana. Sus intereses siempre han girado en torno a la ética, la educación y los derechos humanos. Algunos de sus libros —El oficio de la duda, Rasgando el tiempo. Los judíos, extraños en la casa y Contra la autoridad. De aulas y silencios, No soporto el paraíso— dan cuenta de esta preocupación. Su tesis doctoral fue una investigación sobre la transmisión del legado de los judeoalepinos en México. Ha editado las revistas Desde Bet-El, Lev Kadima y Horizontes. Fue columnista en el periódico El Mañana de Nuevo Laredo y en el periódico El Centro con la columna Ética cotidiana. Es colaboradora de revistas en México, España y Argentina. Es creadora y coordinadora del único café filosófico del Distrito Federal desde el año 2000. Actualmente es investigadora invitada en el Seminario de Formación Teórica e Investigación: Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es profesora de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.