

LOS MÚLTIPLES LUGARES: UNA MIRADA REFLEXIVA SOBRE LA EDUCACIÓN¹

*Luz Adriana Albornoz Rodríguez**

Istituzione Leonardo da Vinci

*Luis Enrique Quiroga Sichacá***

Universidad de La Salle

Las vidas humanas se revisten y están constantemente atravesadas, de los modos más diversos, por los saberes y poderes que configuran una determinada época.

Paula Sibilia

Resumen

Las relaciones de poder y las asimetrías propias de un mundo globalizado muestran los múltiples lugares de enajenación o emancipación de los sujetos. Si bien el reconocimiento como transformador de nuestra realidad abrió una puerta de acción colectiva y organizada, también evidenció la complejidad de las relaciones de poder que entrañan las acciones humanas. Así, la configuración del bien común pasa por un intrincado campo de disputas de poder enmarcadas en discursos que se alimentan de postulados mercantilistas. Sin ninguna duda, pensar la educación bajo estos términos

es condenar a miles de personas al analfabetismo, a la exclusión y a la pobreza. Es por ello que una mirada a la educación como un derecho y una enfática reafirmación del desarrollo humano sustentable, permitirá romper el penoso círculo de miseria que hemos heredado. Esto supone que la educación no será objeto de adoctrinamiento estatal ni empresarial, ni de exclusión, como se muestra en las primeras páginas de este artículo, sino que debe gerenciarse y movilizarse desde los colectivos permitiendo visibilizar los saberes y así constituirse como un lugar de reconocimiento y valoración de lo social.

Palabras clave: educación, política pública, derecho, relaciones de poder.

¹ Este escrito está asociado a los desarrollos teóricos sobre el sujeto político en los discursos sobre derechos humanos en Colombia del macro proyecto de investigación *Educación en Derechos Humanos* que actualmente se cursa en el Centro de Educación y Pedagogía (CIEP) de la Universidad de La Salle.

* Licenciada en Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica). Magíster en Desarrollo Educativo y Social (CINDE-UPN). Docente titular, Istituzione Leonardo da Vinci. Correo electrónico: artimiza@yahoo.com

** Licenciado en Filosofía (Universidad San Buenaventura). Magíster en Docencia (Universidad de La Salle). Docente investigador adscrito al DFL y al CELA, Universidad de La Salle. Correo electrónico: auditoriovirtual@yahoo.com



"Instantes 1", óleo, 2009.

Actualmente vivimos en una época de grandes transformaciones donde nuestras formas de producir, consumir, gestionar y pensar transitan en los múltiples lugares que originan las relaciones de poder. Habitamos en un mundo globalizado que, siguiendo a Borja y Castells (1997), es asimétricamente interdependiente. En él las nuevas tecnologías y el desarrollo económico constituyen la infraestructura indispensable para una sociedad global.

Actualmente, dicha economía enfatiza en la aplicación estratégica del conocimiento en los procesos de gestión, producción y distribución del capital social. Esta condición es esencial para la productividad y la competitividad en la sociedad contemporánea. Del mismo modo, es prudente advertir que la envergadura de los cambios actuales tiene que ver incluso "con el modo de ser del pensamiento, o dicho de otra manera, con las formas de representación que la cultura occidental tiene de sí misma" (Álvarez, 2008).

Esto implica reconocer las tensiones propias del mundo postmoderno en el cual el estatuto del saber, la condición post-orgánica del hombre y la muerte de los metarrelatos visibiliza nuevos lugares de la política, de la organización social y de la cultura, con lo cual se define el campo de lo educativo.

La preocupación por la educación es y seguirá siendo un asunto estratégico para la sociedad, su resignificación como derecho es una disputa permanente en el sistema económico actual que "se sustenta en una lógica de eficiencia que obedece a una determinada noción de racionalidad, que pretende crear comportamientos virtuosos apelando a los vicios propios del egoísmo humano" (Serrano, 2001).

En este campo de tensiones es prioritario cuestionar cómo los nuevos mecanismos de poder de una *sociedad disciplinaria* –como lo denominó Deleuze– determinan las políticas sobre educación, siendo estas unas disputas discursivas permanentes.

En este contexto, el presente artículo describe algunos de los elementos de la educación en la sociedad actual, post-industrial, impregnada por la lógica de consumidores y productores en permanente tensión.

Los orígenes de la modernidad se caracterizan, según Negri y Hardt (2000, p. 69), por ser "derivados de un proceso de secularización que negó la autoridad divina y trascendente sobre asuntos mundanos". Para ellos, la afirmación de los poderes del hombre en este mundo y el descubrimiento de la inmanencia son piezas claves del progreso; es decir, la humanidad descubrió su orden en el mundo, donde la dignidad y potencialidad humana se evidencian en la capacidad creativa de la razón.



Esta capacidad creadora afianzó la construcción de los estados-nación modernos que consolidan la historia de los sistemas de instrucción pública (Álvarez, 2003). Desde entonces el Estado asumió la función educadora regulando la enseñanza, convirtiendo la educación en el único medio existente para acceder a lo que se denominó la cultura universal moderna. Bajo este principio se consideró que la pobreza sería erradicada con la educación. El Estado entonces se configuró como un Estado Docente que era "responsable de la tarea civilizadora. La escuela, y por lo tanto el maestro, los edificios, los manuales y los escolares, eran su responsabilidad" (Álvarez, 2003, p. 241).

Alrededor del discurso educativo se forjaron disciplinas que consideraban el aprendizaje como un proceso de hominización; para ello establecieron etapas de crecimiento dando origen a lo que conocemos como infancia, de modo que ser niño era ser un sujeto escolar. Fue en este proceso donde los saberes ancestrales, la tradición oral y la superstición se relacionaron con el analfabetismo convirtiéndolo en símbolo de atraso y freno del progreso. Con el fin de erradicar cualquier vestigio se disciplinaron los cuerpos y las mentes de los estudiantes y se incursionó en la formación del pensamiento práctico, reemplazando por medio de la lógica formal las mentalidades y cosmogonías ancestrales.

La educación "fue la punta de lanza y la expresión más clara de aquel orden emergente, fue la herramienta más eficiente, el aparato más exitoso, el invento más perfecto para expandir con rapidez a todos los rincones el conocimiento y la moral que requería la modernidad" (Álvarez, 2008, p. 240); sin embargo, este proyecto moderno es el producto de las constantes tensiones en las cuales subyacen otras que movilizan contra discursos que cuestionan los relatos homogenizantes y excluyentes mostrando, por ejemplo, que la empresa científica no debía limitarse a efectuar indagaciones especializadas y sectoriales, sino que podía examinar las relaciones que enlazan recíprocamente los ámbitos económicos, sociales y psicológicos de las sociedades.

Estos cambios en la producción del saber generaron fuertes cuestionamientos del patriarcado, la iglesia, el ejército y la escuela, puesto que esta última se consideraba como un sistema de reproducción de esquemas sociales. Como lo afirma Álvarez (2003, p. 244), "la crítica radical de las instituciones se resumía en un postura antiestatal que en el fondo propugnaba por espacios de autonomía, donde la sociedad pudiera expresarse y decidir su destino de la manera más autárquica posible". La escuela en este momento se descentraliza del poder del Estado y permite que otros actores de la sociedad sean fuentes de aprendizaje.



"Sin título 10", óleo, 2007, (detalle).

Para Lyotard (1987) estas tensiones son reveladoras en la medida que evidencian los cambios del estatuto del conocimiento, puesto que las sociedades ingresaron a una *edad llamada post-industrial y las culturas en la edad llamada postmoderna*. En este transcurrir de poder y saber, los metarrelatos fundamentales del pensamiento moderno se revelan como simples fábulas siendo, para Lyotard, meros juegos de lenguaje.

Sin embargo, esta época post-industrial y postmoderna ostenta ciertos peligros para la circulación del saber, puesto que en la era informatizada *el saber es y será producido para ser vendido y consumido convirtiéndolo en la principal fuerza de producción*. Al respecto conviene decir que las funciones principales del conocimiento, como la investigación y la divulgación, son afectadas en la medida que éstas son sometidas a la lógica de proveedores y consumidores. Es sabido que el libre flujo de información y conocimiento entre los científicos "... solía ser uno de los pilares de la ciencia prometeica; según su propia retórica, esa comunicación permitía la evolución y el progreso de los saberes. Hoy en día, sin embargo la perspectiva de patentar y explotar los resultados de las investigaciones con la promesa de grandes lucros, que proliferan en los laboratorios, lleva a los investigadores a contrariar ese principio" (Sibilia, 2005, p. 225).

En este panorama, la producción del saber, por ejemplo en el campo médico y especialmente en la genética, evidencia como el hombre se convierte paulatinamente en una especie de mercancía fragmentada. Para ilustrar mejor es preciso recordar cómo el hombre alejado de la lógica mecánica de las sociedades industriales se inserta al régimen digital en el que se exhibe como sistema de procesamiento de datos. De este modo, "lanzando a la nueva cadencia de la tecnociencia el cuerpo humano parece haber perdido su definición clásica y su solidez ontológica en esta era digital y se vuelve permeable, proyectable y programable" (Sibilia, 2005, p. 50).



"Sin título 10", óleo, 2007.

En esta sociedad post-industrial la mercantilización de todo lo existente –hasta el ser humano– incluye someter a la educación a esta lógica. La instrucción escolar y, por ende, el sistema educativo no se escapa de los "tentáculos" del mercado. La escuela no pierde su valor estratégico para mantener la sociedad de control inmersa en el sistema productivo. Así las cosas, la orientación y el agenciamiento de la educación no es exclusiva del Estado dado que éste se ha debilitado al transferir su política nacional a una economía transnacional. De este modo, se quiere despojar la educación de su discurso social y eclipsada por los tecnócratas que ven la necesidad de ajustarla a la tendencia económica imperante.

Bajo esta premisa, la educación debe tener presente su finalidad: la formación del capital humano; es decir, potencializar cualidades tales como la creatividad, la inteligencia y las habilidades comunicativas en los sujetos, habilidades híper valoradas en el mundo contemporáneo. Es oportuno recalcar que estas exigencias son el resultado de la oferta laboral actual donde la individualización de las tareas, la efectividad y la rapidez en el manejo de la información requieren de sujetos altamente competitivos.

De este modo, la escuela debe ajustarse a los nuevos requerimientos de la época y, para ello, las agencias supranacionales y el sector privado hacen grandes esfuerzos en el diseño de pautas que incidan en la formulación de las políticas públicas educativas. Pero, esto no implica que los gobiernos usen mecánicamente los postulados porque, siguiendo a Álvarez (2003), cada ámbito político encarna sus propias disputas y el resultado de estas nos indican desde qué posiciones de poder se habla.



Un ejemplo esclarecedor de estas disputas discursivas fueron las reformas educativas impulsadas en la década de los noventa en América Latina. En ellas se evidencia "una ambigua asignación de las responsabilidades frente a la administración del aparato educativo. El Estado sigue apareciendo como garante de la prestación del servicio, pero se deja las puertas abiertas para que entren otros actores a participar" (Álvarez, 2003, p. 245); esto generó iniciativas esporádicas y discontinuas de empresarios que parcialmente se comprometieron en la financiación y administración de la escuela, pero que su interés fundamental era cualificar la mano de obra.

Frente a estos desmanes propios del mercado, el Estado no puede perder su función de garante, pues si abandona en forma progresiva sus obligaciones, la calidad de la educación se verá profundamente lesionada y los sectores más vulnerables enfrentarán condiciones de desigualdad y exclusión aún más severas que las actuales.

Durante los procesos de descentralización en América Latina el debilitamiento de los cuadros administrativos fue evidente, ya sea porque la transición fue abrupta o porque en ella incidieron los manejos corruptos de los funcionarios; lo cierto es que estos cuadros no se fortalecieron y se vieron obligados a buscar expertos internacionales o agencias de cooperación internacional para que conjuntamente rediseñaran estrategias bajo el paradigma de la escuela como empresa. Esta dependencia externa del conocimiento ocasionó que nos quedemos "sin expertos y sin esquemas organizativos propios, capaces de responder a los retos cada vez más exigentes" (Álvarez, 2003, p. 245).

A pesar de la complejidad de las reformas, éstas incentivaron una mayor participación de los grupos sociales, quienes crearon espacios de deliberación y decisión que redefinieron las relaciones de lo público y lo privado, para abrir así la posibilidad de concebir la educación como una responsabilidad del conjunto de la sociedad; sin embargo, no podemos

perder de vista las demandas internacionales que tensionan el panorama, puesto que ellas influyen sobre nuestras formas de pensar, los planos de producción y el conocimiento.

En consonancia con los retos del mundo globalizado es necesario poner en sintonía las escuelas con los sistemas de producción, mencionando algunas directrices fundamentales del documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* de la CEPAL publicado en 1992. Sobre el tema se dice: "El acercamiento entre el sistema educacional, y el mundo de las comunicaciones y la esfera del trabajo resulta fundamental para desarrollar personas internacionalmente competitivas y ciudadanos activos en el mundo del próximo siglo" (CEPAL, 1992, p. 119).

En este sentido, sus recomendaciones buscan incrementar la rentabilidad social de la gestión educativa reconfigurando los sistemas escolares en unidades más autónomas, responsables administrativamente y con una fuerte vinculación a la comunidad.

Con el fin de responder las demandas internacionales y locales, los lineamientos políticos deben buscar el aumento considerable de la calidad, la pertinencia y la competitividad; para ello debe reformularse la calidad de la educación, la profesionalización, la capacitación de los maestros y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, como esfuerzo conjunto de las universidades y las empresas por acrecentar las capacidades de incorporación y utilización del conocimiento, para favorecer con ello la competitividad económica.

Sin embargo, el espinoso aspecto de la competitividad no podrá darse mientras la educación perdure en la senda de los tecnócratas y las asimetrías del sistema capitalista no sean resueltas; por esto es que aprobar el amoldamiento de la escuela al mercado es condenarnos a la exclusión. En este sentido, la sociedad mundial y los Estados deben oponerse a la mercantilización de la educación, puesto que la

"Sin título 10", óleo, 2007, (detalle).



privatización del derecho, como lo afirma Katarina Tomasevski (2004, p. 52): "Conduce a la exclusión del mercado de trabajo y la marginalización en el sector informal. Esto es acompañado de la exclusión de la seguridad social debido a la previa exclusión del mercado laboral. La igualdad de oportunidades no es posible sin el derecho a la educación".

Esto implica que se formulen políticas teniendo como base una concepción más amplia del desarrollo humano, que busca el mejoramiento de las vidas humanas y de sus libertades. Puesto que los seres humanos "son no sólo los medios más importantes del progreso social, (sino) también su fin más profundo. Ser una pieza refinada del capital no es el estado más deseado al que pueda aspirar un ser humano" (Tomasevski, 2004, p. 62).

Esto supone que la educación no será objeto de adoctrinamiento estatal ni empresarial, ni de exclusión, ni de discriminación. Para lograr tal fin se requiere de una obligación gubernamental que garantice el cumplimiento de los cuatro principios básicos, a saber: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. De este modo, la lucha contra el trabajo infantil y el aseguramiento paulatino de la educación obligatoria será posible.

Como puede verse, el rescate de la educación como un derecho permite identificar que el Estado tiene que asegurar el cumplimiento y la protección de los derechos de los ciudadanos. Del mismo modo, la educación, en su visión más incluyente, involucra a todos los sectores sociales en su agenciamiento. En este sentido, el "derecho de alguna manera de lo que se habla es de aquello que los sujetos sociales construyen, aquello desde donde se le puede dar sentido, entre otras cosas, a los proyectos sociales de las comunidades" (Álvarez, 2003, p. 247). Por ello es que la regulación significa crear condiciones para que los sujetos definan, de manera colectiva, el proyecto educativo de nación que quieren para su país. Por esto es que la educación no se limita a la dotación de las instalaciones o a la prestación del servicio; es, en gran medida, decidir colectivamente qué escuela queremos.

Por lo tanto, el complejo panorama de lo educativo y el diseño de la política pública sobre este ámbito, requiere de miradas sistémicas que permitan diseñar alternativas enmarcadas en un *desarrollo humano sustentable* que defiendan la educación como un derecho y que, a su vez, contribuya a la consolidación de lo público, lugar en el cual se debe evidenciar una mayor implicación de la ciudadanía en el ámbito político que, a través de su actitud crítica y reivindicativa, evalúe los alcances de las políticas públicas y los juegos de poder que ellas encarnan.

Referencias

- Álvarez, A. (2003). *¿Hacia la sociedad educadora?* En: *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Borja, J. y M. Castells (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información.* Madrid: Taurus-Pensamiento y Grupo Santillana de Ediciones.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Tecnología y educación: la producción y acumulación de conocimiento como fuerza motriz del desarrollo.* En: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Liotard, J. (1987). *El campo: el saber en las sociedades informatizadas.* En: *La condición postmoderna.* Madrid: Cátedra.
- Negri y Hardt (2000). *El imperio.* Cambridge, University Press, En: <http://www.Chilevive.cl> (visitado 22 de marzo de 2008).
- Sibila, P. (2005). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Serrano, J. (2001). *La naturaleza ética de las políticas públicas.* México: Universidad Pontificia de México.
- Tomasevski, K. (2004). *¿Por qué el derecho a la educación? y Los contenidos centrales del derecho a la educación.* En: *El asalto a la educación.*



"Sin título 11", óleo, 2007.