

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Tesis de grado para optar por el título de magíster en Ciencias de la educación.
2. **TÍTULO:** Aprendizaje: una mirada arqueológica a su formación.
3. **AUTOR:** Luis Alexander Aponte Rojas.
4. **LUGAR:** Bogotá D.C. Universidad de San Buenaventura
5. **FECHA:** 30 de mayo de 2012
6. **PALABRAS CLAVE:** Sociedad del conocimiento, sociedad posindustrial, saber, educación, progreso, desarrollo, aprendizaje.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** Este documento muestra cómo se ha formado el aprendizaje como elemento central de la educación en el mundo actual, a partir de los enunciados propios de un paradigma emergente de sociedad, conocido como las sociedades del conocimiento. Se parte del análisis de documentos que han ido constituyendo el aprendizaje como un objeto propio de la educación. Para ello, ha sido preciso adentrarse en estos discursos, a fin de identificar cuáles son los diversos enunciados que se mantienen a través del tiempo, cuáles son las superficies de emergencia de esto que se llama aprendizaje y las posibles relaciones discursivas que se presentan en la constitución del aprendizaje como centro del quehacer educativo.
8. **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** Cibernética, educación y comunicación
9. **FUENTES CONSULTADAS:** Banco Mundial; Brey, A., Innerarity, D., y Mayos, G.; Delors, J.; De Zubiria Samper, J.; Dos Santos, Th.; Drucker, P.; Faure, E., Herrera, F., Kaddoura A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M., y Champion

Ward, F.; Foucault, M.; Lyotard, J. F.; Martínez Boom, A.; Morin, E.; Quiceno, H.; Stiglitz, J.; Tedesco, J. C.; Toffler, A.; UNESCO; Zuluaga Garcés, O., Noguera, C., Quiceno Castrillón, H., Saldarriaga Vélez, O., Sáenz Obregón, J., Martínez Boom, A.,... Runge Peña, A.

10. CONTENIDOS: Introducción, fundamentos de la investigación, el advenimiento de una nueva sociedad, el nuevo estatuto del saber, transformación de la educación, la formación del aprendizaje, conclusiones.

11. METODOLOGÍA: La presente investigación se desarrolla a partir del método arqueológico de investigación. La arqueología, como método de investigación, facilita pensar y problematizar las discontinuidades y aquello que no ha sido visto como un problema en el contexto de las diversas sociedades; posibilita, además, la aparición de nuevos objetos, a través de diversas formas de discursividad que van emergiendo y van circulando en el entorno social. De igual modo, busca identificar aquello que no es visible, pero que, a la vez, no está oculto.

12. CONCLUSIONES: El aprendizaje, tal como tradicionalmente se ha entendido, lejos de ser un elemento esencial a la educación se convierte en un dominio, que surge a partir de múltiples enunciados que tienden no sólo por un cambio alrededor de la educación, sino del desenvolvimiento de las mismas sociedades.

El aprendizaje se convierte en elemento regulador de la vida de los sujetos, puesto que la determina, a tal punto, que ésta empieza a ser concebida como un ejercicio constante de aprendizaje.

APRENDIZAJE: UNA MIRADA ARQUEOLÓGICA A SU FORMACIÓN

LUIS ALEXANDER APONTE ROJAS

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2012**

APRENDIZAJE: UNA MIRADA ARQUEOLÓGICA A SU FORMACIÓN

LUIS ALEXANDER APONTE ROJAS

**Tesis para optar por el título de:
Magíster en Ciencias de la educación**

**Director:
Wilson Hernando Soto Urrea
Doctor en Educación
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2012**

*A mi hijo, porque desde el día de su nacimiento
me ha ayudado a comprender en qué consiste
la tarea de educar.*

ÍNDICE

	Página
AGRADECIMIENTOS	7
<hr/>	
INTRODUCCIÓN	9
<hr/>	
CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
<hr/>	
1.1. Identificación del proyecto.....	17
1.2. Planteamiento del problema.....	17
1.3. Preguntas orientadoras.....	18
1.4. Objetivos.....	19
1.5. Justificación.....	20
1.6. Marco teórico.....	22
1.7.Opción metodológica.....	27
CAPÍTULO 2	
EL ADVENIMIENTO DE UNA NUEVA SOCIEDAD	35
<hr/>	
2.1.Caracterización de la nueva forma de sociedad	37

2.1.1. Información y conocimiento	40
2.1.2. Nuevos trabajadores y nuevas formas de relación	42
CAPÍTULO 3	
CAMBIO EN EL ESTATUTO DEL SABER.....	50
<hr/>	
3.1. El saber como un importante recurso	51
3.2.Los administradores del saber.....	54
CAPÍTULO 4	
TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN	59
<hr/>	
4.1.La educación como un desafío	61
4.2. Pilares y enunciados de una nueva educación	68
4.2.1. Educar para las competencias en un mundo competitivo	68
4.2.2. Educación de masas con calidad	78
CAPÍTULO 5	
LA FORMACIÓN DEL APRENDIZAJE	84
<hr/>	
5.1.Las necesidades básicas del aprendizaje	87
5.2. Aprendizaje para toda la vida: una nueva dependencia	90
5.3. Los nuevos valores del aprendizaje	94
5.4. El desplazamiento de la escuela	97
5.5. La nueva condición del aprendizaje	100

CONCLUSIÓN	104
-------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
---	------------

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos aquéllos que, con su ayuda, han contribuido a que lo que en algún momento parecía demasiado lejano, hoy comience a vislumbrarse como una realidad. En especial, quiero agradecerle a Jorge Antonio Ortiz Quiroga quien, aunque lejos en este preciso momento de la historia, me ayudó a comprender que, por imposible que parezca, nuestros propósitos pueden realizarse, siempre y cuando tengamos la voluntad de llegar a la meta que nos hemos trazado.

Además, quiero agradecerle a la profesora Teresa Arbeláez Cardona quien, en calidad de directora de los Posgrados en Educación de la Universidad de san Buenaventura, me ayudó en un momento de gran dificultad y me llevó a comprender que es en las dificultades cuando debemos mostrar, especialmente, “de qué estamos hechos” y que de ellas debemos salir triunfantes; hoy empiezo a dar muestras de ello.

También quiero agradecerle a la profesora Solangel Materón, mi primera directora de trabajo de grado, por acercarme a la lectura del *Nacimiento de la biopolítica de Foucault*; al padre Ernesto Londoño, mi segundo director de tesis de grado, por acercarme a *Hermenéutica del sujeto*; por hacerme entender que en investigación, así como en la vida diaria, se pueden correr muchos peligros, los cuales se deben enfrentar y sortear, con la ayuda de quienes ya han recorrido el camino, un poco más. También, por enseñarme a

entender que debe llegar un momento en el que, ante la infinidad de posibilidades que se presentan, se debe escoger una para transitar por ella hasta el final. Igualmente, ha sido muy valioso su aporte a la hora de comprender que para realizar una investigación, en torno a un problema específico, se debe contar con una gramática de lectura que lleve a lo que se busca.

Al profesor Wilson Soto Urrea, mi último y definitivo director de trabajo de grado, por ayudarme a ubicar, en un momento de especial confusión, en torno a lo que debía investigar. Además, gracias, por ayudarme a entender, un poco, de la metodología arqueológica y por hacer que hoy sea posible entregar la prueba de un trabajo que se ha venido realizando juiciosamente.

Gracias a mis padres, quienes constantemente me han apoyado en el camino de la vida y con su ejemplo me han hecho entender que en la vida se sale adelante luchando, venciendo obstáculos y fijándose metas que dinamicen y le den razón de ser a la existencia.

Por último, gracias a mi hijo y a mi compañera de camino; sin los dos, tal vez, esto no habría sido posible. Ustedes se han convertido en motivaciones para seguir transitando las corrientes de la vida. Gracias a ustedes he comprendido que la vida debe tener un propósito, que vale la pena vivir y luchar por lo que se quiere.

INTRODUCCIÓN

Toda investigación supone un camino, un proceso en el que se parte de una inquietud para llegar a la proximidad del objeto sobre el que se busca investigar; el itinerario de la investigación pretende acercar a quien investiga, posiblemente de modo parcial, a aquello que constituye el centro de sus afanes, de sus inquietudes y de sus búsquedas. Por tal razón, la investigación sobre un objeto determinado no constituye la probabilidad de hallar una respuesta definitiva a lo que se pregunta, sólo se convierte en una aproximación a lo que se quiere explorar y en la posibilidad para que otros inicien un nuevo proceso, a partir de lo que ha quedado construido.

La investigación, es de saberse, implica constantes búsquedas, triunfos, fracasos, por qué no, sacrificios, que darán cuenta del esfuerzo constante del investigador por llegar a lo que se ha propuesto desde un primer momento, aun cuando en muchas ocasiones se haya tornado oscuro el sendero. Sin embargo, la alegría sobreviene cuando, por fin, se vislumbra la meta a la que se ha deseado llegar, por lo menos de modo parcial, y se empieza a desenredar toda la trama que ha hecho del camino algo difícil y, en ocasiones, hasta tortuoso.

Desde esta perspectiva, el trabajo que se presenta a lo largo de las líneas que aquí se empiezan a escribir, no es ajeno a los elementos descritos como característicos de toda investigación. Los renglones que intentan tomar forma, a partir de ahora, han sido producto de fracasos, parciales hallazgos y, además, desvíos del camino inicialmente asumido. Sin

embargo, ello ha contribuido para que la meta buscada se empiece a hacer cercana para quien inició un recorrido que, al comienzo, parecía demasiado lejano y ahora se hace mucho más cercano.

La búsqueda de lo que ahora empieza a tomar forma, inició por plantear el problema de la producción de la subjetividad en el contexto de la educación. Empero, este tema parecía muy genérico y había que ser más concreto en el tema que se quería abordar, por lo cual pareció mucho mejor plantear el problema del sujeto, en términos de cómo se concibe en el contexto de las leyes que rigen el quehacer de la educación colombiana. La pregunta resultaba sencilla: ¿cuál es la noción del sujeto que subyace en las principales leyes que rigen la educación colombiana?

Conviene aclarar que tal afán provino, particularmente, de la lectura de uno de los textos del filósofo francés Michel Foucault: *La hermenéutica del sujeto*, curso en el Collège de France (1981-1982), en el que el autor se plantea como cuestión para abordar “en qué forma de historia se entablaron en Occidente las relaciones entre esos dos elementos, que no competen a la práctica, el análisis habitual del historiador, ‘el sujeto’ y la ‘verdad’” (Foucault, 2006, p. 16).

Teniendo presente que uno de los temas de investigación de Michel Foucault son las relaciones existentes entre saber y poder, entre sujeto y verdad y que, a partir del método arqueológico, Foucault pretende narrar un tipo de historia alterna a la que ha dominado en Occidente; una historia en la que prima la discontinuidad, atendiendo a los fenómenos de

ruptura y las interrupciones, el autor se dio a la tarea de desentrañar qué noción de sujeto estaba debajo de las leyes que dirigen los rumbos de la educación colombiana.

Aunque se creía tener la necesaria claridad sobre lo que buscaba, el trabajo no resultó del todo fácil. Lo que había comenzado con la pretensión de analizar la ley 115 de 1994 y la ley 30 de 1992 para extractar de ellas la noción de sujeto, terminó por limitarse al estudio y al análisis de la noción de sujeto en el contexto de la educación superior en Colombia, a partir de la ley 30 y de los documentos emitidos por ASCUN, desde de la década de los 90 del siglo XX hasta nuestros días. Sin embargo, la labor emprendida, producto de diversas circunstancias, terminó convertida en fracaso; la renuncia del director de tesis y una baja nota en el trabajo de investigación fueron los resultados de lo que hasta entonces se había realizado.

El camino de la investigación no terminó ahí; la asignación de un nuevo tutor de investigación, la fortuna de haber podido leer diversos textos y el acercamiento al marco legal de la educación en Colombia, además, de ser el único estudiante que había podido contar con la experiencia de tres directores de investigación, uno de ellos doctorado en Francia y con gran experiencia en investigación, debía dar algún fruto.

Fue así como en diálogo con el nuevo tutor, la investigación empezó a tomar rumbo; primero, ya no se debía hablar de sujeto, en términos generales, convenía caracterizar a este sujeto; lo mejor era hablar de la formación del docente desde los discursos que orientan la educación en el mundo actual. Sin embargo, el itinerario recorrido por el investigador daba

cuenta de que no era, precisamente, el docente de lo que se quería hablar. De este modo, con la elaboración de un nuevo documento o proyecto de investigación, vinieron las luces que se necesitaban. En medio de las correcciones y las respectivas orientaciones, por parte del director, se descubrió lo que se quería.

La investigación, antes que pensar en el sujeto o en el rol del docente buscaba, desde los discursos que orientan la educación en un contexto global, cuáles son esos cambios que se gestan en la forma de concebir el aprendizaje dentro del campo de la educación. Más aún, la pretensión debía ser identificada en los siguientes términos: ¿bajo qué superficies de emergencia y enunciados, el aprendizaje pasó a convertirse en el centro del quehacer educativo, desplazando a la enseñanza del lugar que hasta entonces le había correspondido?

Con esta pregunta, y guiado por diversos textos, que anunciaban el advenimiento de una nueva época, de nuevas circunstancias, nuevas necesidades para la humanidad en un mundo global, interconectado, nuevas perspectivas de cosmopolitismo, la necesidad de una nueva manera de educar, entre otros aspectos, la tarea estaba planteada: había que investigar cómo se ha formado el aprendizaje en el contexto de una nueva sociedad y de los discursos que la dan como un hecho inminente, a partir de mediados del siglo XX.

De esta manera, el planteamiento de Michel Foucault: “Más allá de todo comienzo aparente hay siempre un origen secreto, tan secreto y originario, que no se le puede nunca captar del todo en sí mismo” (Foucault, 2007, pp. 39-40), sirve de preámbulo para dar comienzo a una investigación que pretende identificar cuáles son los enunciados

principales, las estrategias, las relaciones y las mismas formaciones discursivas a través de las cuales se ha formado lo que se entiende como aprendizaje, en el contexto de la educación actual.

El objeto propio de la investigación que se busca problematizar es el aprendizaje. Por supuesto que, dicho objeto no tiene nada que ver con un elemento material, ni mucho menos con una esencia, simplemente con unas condiciones específicas, enmarcadas dentro de una serie de discursos concretos, que han posibilitado que puedan decirse múltiples cosas de él. Tiene que ver, además, con unas condiciones para que se inscriba dentro de un campo concreto, en una época específica, en la cual se pueden decir nuevas cosas de él. Por tal razón, el objeto del que se habla se refiere, sobre todo, “al conjunto de las reglas que permiten formarlo como objeto de un discurso y que constituyen así sus condiciones de aparición histórica” (Foucault, 2007, p. 79).

Lejos de ser una investigación del todo exhaustiva o de pretender convertirse en una historia monumental del aprendizaje o de la educación, de acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior, el trayecto que se va a recorrer pasará por el análisis de los principales discursos que han configurado el aprendizaje, o los aprendizajes, como parte indispensable de la vida de los sujetos y de su proceso educativo.

Con el fin de dar sustento al propósito trazado, el análisis realizado se llevará adelante desde el surgimiento de un nuevo modelo de sociedad o de la utopía por establecer una nueva sociedad, que se sitúa a mediados del siglo XX y que llega hasta nuestros días,

llamada por algunos sociedad del conocimiento; otros, han preferido llamarla, simplemente, sociedad poscapitalista (Drucker, 1998), posindustrial (Toffler, 1981; Bell, s.f.). Desde este tipo de propuestas, se muestra cómo el conocimiento se ha convertido en una nueva suerte de capital o de recurso que ha propiciado el surgimiento de nuevas áreas del saber y de nuevas relaciones entre los diversos saberes, tendientes al desarrollo, tanto personal como social. Además de ello, de acuerdo la pretensión de esta investigación, es posible acceder a nuevas narrativas, a nuevas formas discursivas que dan cuenta de una reestructuración de las sociedades y de sus diversos aspectos desde el planteamiento que indica que, hoy en día, el conocimiento es el principal recurso con el que cuentan los seres humanos. En estos términos, Juan Carlos Tedesco afirma:

Existe consenso en reconocer que el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad. Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad (Tedesco, 2000, pp. 11-12).

Como lo indica la cita, que el conocimiento y la información se estén convirtiendo en elemento de poder y de generación de riquezas forma parte de un consenso; no es, por tanto, el intento de un sujeto que así quiera hacerlo creer al resto de la humanidad, tampoco es un mero capricho; es, según un discurso que se ha universalizado y hasta naturalizado, la demanda propia de una naciente sociedad. Toda la humanidad, entonces, dirigirá su

atención a la adquisición de conocimientos útiles, los cuales deben convertirse en la principal fuente de poder y, a la vez, de capital.

A pesar de las críticas que se hacen a este tipo de planteamientos como utópicos, quienes los promueven consideran que el advenimiento de esta nueva sociedad no es una mera ficción, es un hecho evidente y viene con un sinnúmero de transformaciones. “La nueva sociedad ya está aquí, es una sociedad poscapitalista (...) El recurso económico básico, el ‘medio de producción’ para utilizar el término de los economistas, ya no es el capital ni los recursos naturales ni la ‘mano de obra’. *Es y será el saber*” (Drucker, 1993, p. 17).

Esta propuesta muestra cómo un nuevo discurso que se empieza a difundir en el contexto de la sociedad global, propicia un cambio en la concepción acerca del saber y con él de cómo se debe aprender y para qué debe aprenderse. Un elemento intangible como el saber, cosa que antes no se había pensado, ni mucho menos se había difundido a escala global, se empieza a convertir en el recurso fundamental para el acceso al éxito, a la riqueza y al poder. Esto indica que quienes no posean el saber se enfrentan a quedar sin protagonismo en un mundo que se asume como globalizado, transnacionalizado y en el que las fronteras se han roto.

El aprendizaje, se podría plantear a modo de hipótesis, tal como es concebido en la actualidad, se ha gestado y ha surgido dentro del contexto de un discurso empresarial, a partir la segunda mitad del siglo XX. Esto indica que un objeto, aparentemente propio de un dominio como el educativo no ha surgido dentro del que, se supone, debe ser su lugar de

formación o su superficie de emergencia. Tal como se comprende en la actualidad el objeto llamado aprendizaje es una extensión de un discurso propio de la empresa alrededor de las llamadas sociedades del conocimiento, que se desplaza a la escuela, hecho que termina por dar cuenta de que, efectivamente, la escuela legitima las prácticas y las mismas estructuras presentes en la sociedad.

Sin perder de vista que el presupuesto orientador de esta investigación: escudriñar el origen secreto que subyace a todo comienzo aparente, se buscará, en relación con el campo educativo y desde la importancia que ha adquirido el conocimiento en la nueva sociedad, explorar el origen de una nueva concepción del aprendizaje o, por lo menos, cómo y desde qué elementos discursivos se ha venido formando, a tal punto de haberse convertido en el centro del dominio educativo, por encima de la enseñanza.

Para cumplir con las metas trazadas, la presente investigación estará dividida en un capítulo que muestra los fundamentos de la investigación, cuatro capítulos que permiten caracterizar la sociedad del conocimiento, comprender la educación en un nuevo contexto, el cambio en el estatuto del saber, las consecuencias sobre la concepción del aprendizaje y, por último, una conclusión que recoge la reflexión planteada a lo largo de los capítulos que conforman el texto y plantea algunas perspectivas.

CAPÍTULO 1

Fundamentos de la investigación

1.1. Identificación del proyecto

El presente proyecto tiene por título *Aprendizaje: una mirada arqueológica a su formación*; se realiza desde la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, dentro del programa de Maestría en Ciencias de la Educación y pertenece a la línea de investigación en cibernética, educación y comunicación.

1.2. Planteamiento del problema

El aprendizaje, tal como es concebido en las sociedades actuales (del conocimiento, posindustriales) se ha transformado a tal punto de que ya no se centra en la adquisición de contenidos de áreas específicas del saber, sino que su centro de interés es una serie de capacidades y de competencias que conviertan a los sujetos en altamente competitivos y en elementos que aporten al progreso y al desarrollo propio de la sociedad.

Este hecho supone un cambio en la concepción del ejercicio educativo, en el que la enseñanza se ve desplazada como centro de la actividad educativa por el aprendizaje, que asume un valor creciente, al tal punto de tomar el lugar que por mucho tiempo le había correspondido a aquélla en el contexto educativo. Por eso, la pregunta que se establece para el proyecto, se puede formular en los siguientes términos: ¿cómo se ha formado el

aprendizaje como elemento central de la educación en el mundo occidental, en el contexto de las sociedades del conocimiento?

1.3. Preguntas orientadoras

Algunas de las preguntas que pueden orientar la presente investigación y ayudar a responder la pregunta problema son las siguientes:

- ¿Qué es una sociedad del conocimiento y cuáles son sus características?
- ¿Cuál es el estatuto que adquiere el saber en las llamadas sociedades del conocimiento?
- ¿Qué transformaciones se presentan en la educación desde el cambio de paradigma de una sociedad industrial a una posindustrial o del conocimiento?
- ¿Cómo se concibe el aprendizaje en el contexto de las actuales sociedades, de la mano de las políticas que orientan la educación?
- ¿Qué relación existe entre los aprendizajes que demandan el mercado y el entorno laboral y los que se dan al interior de la escuela?
- ¿Cuál es la importancia que cobra el aprendizaje en el mundo actual para la vida de los sujetos?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Identificar la formación del aprendizaje en elemento central de la educación en el mundo occidental, desde 1970 hasta 2011, en el contexto de las sociedades del conocimiento.

1.4.2. Objetivos específicos

- Realizar una descripción acerca de qué son las sociedades del conocimiento y sus principales características.
- Describir el cambio en el estatuto del saber dentro de las sociedades del conocimiento.
- Analizar las posibles transformaciones que se dan en la educación con el surgimiento del paradigma de las sociedades posindustriales o del conocimiento.
- Explicar la formación del aprendizaje como elemento propio de la educación, en el contexto del paradigma emergente de las sociedades del conocimiento.

1.5. Justificación

La investigación desarrollada se justifica sobre los procesos de crítica y reflexión acerca de los elementos que conforman la educación. Se debe tener en cuenta, al respecto, que la educación como una práctica de las diversas sociedades y, a la vez, como campo de problematización del saber, está sujeta a transformaciones provenientes de las necesidades propias de los contextos y de los sujetos que se pretenden formar. Sin embargo, desde otra mirada, la educación se convierte en el medio principal de transmisión y reproducción de ideologías y prácticas propias surgidas en campos como el social, el político y el cultural¹.

Es así como se evidencia, alrededor de la investigación realizada, que existe un vacío en la problematización de un elemento propio de la educación como el aprendizaje. Al respecto de él, es posible encontrar muchos discursos surgidos en la educación, producidos incluso por reconocidos pedagogos, que tienden al desarrollo de estrategias posibilitadoras del aprendizaje y su desarrollo en el infante, en el adolescente e incluso en el adulto y dan por sentado que el aprendizaje antes que la enseñanza debe ser el fin de la educación. Empero, no se identifican demasiados discursos que tomen el aprendizaje como un elemento que puede formarse y producirse de acuerdo con intereses específicos.

¹ Según Daniel Bell, “analíticamente se puede dividir la sociedad en tres partes: la estructura social, la política y la cultura. La estructura social comprende la economía, la tecnología y el sistema de trabajo. La política regula la distribución del poder y ejerce las funciones de juez en las reivindicaciones conflictivas y en las demandas de los individuos y los grupos. La cultura es el reino del simbolismo expresivo y los significados” (Bell, s.f., p. 8). De acuerdo con la hipótesis de esta investigación, estos tres campos que conforman lo social tienden a afectar la educación y, a la vez, a ser reproducidos en la práctica o el ejercicio educativo.

Por esta razón, la pertinencia y los posibles aportes de este trabajo al campo teórico y reflexivo de la educación, pueden sustentarse a partir las siguientes razones:

En primer lugar, pretende aportar un análisis novedoso a la manera como ha sido comprendido el aprendizaje en el contexto de la educación actual, buscando generar un debate acerca de posibles modificaciones e incidencias en la manera de concebir el ejercicio educativo. Por eso, el trabajo más allá de una historia del aprendizaje, se centrará en analizar los discursos que han producido el aprendizaje como objeto central de la educación.

En segundo lugar, busca brindar su aporte a la reflexión pedagógica actual en torno al problema del aprendizaje y su relación con el ejercicio educativo y la forma de concepción de la sociedad. De igual manera, busca dar cuenta de la incidencia que poseen los discursos que orientan la educación en las prácticas reales y en su organización, en un contexto, en el que parece ser que “para las políticas educativas [...], la educación es un asunto de la agenda económica y la pedagogía forma parte de esa caja negra que es aquello que acontece en la escuela” (Zuluaga Garcés, O., Noguera, C., Quiceno Castrillón, H., Saldarriaga Vélez, O., Sáenz Obregón, J., Martínez Boom, A.,... Runge Peña, A., 2005, p. 53).

Además, este trabajo busca dar cuenta de que muchos de los conceptos y prácticas que se suponen esenciales en la educación, se han formado en algún momento y parten de unos intereses concretos, que no surgen de la nada, sino que tienen, aun cuando permanezca

oculto, un comienzo. Por tal motivo, en cierta medida, este proyecto busca desentrañar esos ocultos comienzos de lo que se concibe hoy como aprendizaje en el contexto de la educación.

Por último, la investigación que aquí se presenta constituye un afán más, pero no por eso menos importante, de seguir pensando una educación de otro modo, una educación donde la importancia se despliegue a otros ámbitos distintos a los del mercado, la producción, las competencias, los resultados, la eficiencia, la eficacia, para mostrar, desde las heterotopías, que otros lugares de enunciación son posibles.

1.6. Marco teórico

El cambio de una época a otra o el paso de un paradigma dominante a uno emergente, suponen una serie de cambios en el entorno social, en las formas de interacción, en las relaciones de poder, en la vida de los sujetos, así como en la comprensión que éstos tienen de la realidad. Por tal motivo, si se toma como ejemplo paradigmático el paso de una forma de organización como la feudal a una regida por la industria, es posible evidenciar las nuevas formas de organización que se dan alrededor de la sociedad, el surgimiento de nuevos modos de distribución del trabajo, de la familia y de la educación, entre otros aspectos.

Del mismo modo, el paso de una sociedad industrial a una posindustrial conlleva una serie de transformaciones que alteran el orden otrora vigente. Así, Daniel Bell, refiriéndose

a la sociedad posindustrial afirma que este concepto “remite (...) a cambios en la *estructura social*, a la manera como está siendo transformada la economía y remodelado el sistema de empleo, y a las nuevas relaciones entre la teoría y la actividad empírica, en particular entre la ciencia y la tecnología (Bell, s.f., p. 8).

Los efectos de esta concepción pueden verse, además, en el campo de la educación, la cual empieza a planearse de acuerdo con las nuevas necesidades y los ideales propios de la sociedad; esto supone que se forman sujetos educables para la sociedad y para enfrentarse al nuevo estado de cosas. Por tal razón, el acto de educar lleva asociados aspectos como la productividad, la competencia, la eficiencia y el desenvolvimiento alrededor de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esto indica que, respecto, a los modelos vigentes, la nueva organización de la sociedad y con ella, la reorganización de la educación, suponen una serie de rupturas y de consiguientes cambios en los elementos que la conforman, uno de ellos es el aprendizaje, elemento sobre el que se centra la investigación en curso.

Por ende, a pesar del esfuerzo que pueda implicar, resulta importante pensar esas posibles rupturas o los intersticios generados a lo largo de los discursos que se han posicionado como orientadores de la práctica educativa en el plano global en relación con un nuevo modelo de sociedad. Es por esto que, atendiendo al campo discursivo en que el trabajo aquí presentado se sumerge, se busca captar y capturar los enunciados en la estrechez y singularidad de su acontecer, a la vez, que se buscará determinar las condiciones de su existencia.

Se pretende indagar cómo eso que se llama aprendizaje puede ser una construcción, emparentada como múltiples discursos y formas de enunciación producidas por instituciones encargadas de orientar las diversas políticas bajo las que deben regirse aquellas sociedades que quieran situarse y, a la vez, desean ser llamadas del conocimiento o posindustriales.

Conviene tener en cuenta que la discusión que se empieza a plantear, admite que aunque se suele considerar que el aprendizaje es uno o, tal vez, el principal fin de la educación, éste adquiere diversos matices a través de la historia, de acuerdo con algunos intereses y de las mismas configuraciones sociales y discursos que van permeando la sociedad desde lo político, lo social y lo cultural.

A pesar de que aprender haya sido un afán a través de la historia, en los últimos tiempos, este afán de aprender parece haberse acrecentado con el auge de un mundo globalizado y tecnologizado, en relación con las llamadas sociedades del conocimiento. Tan es así que, desde las mismas políticas educativas se establece qué aprendizajes pueden resultar importantes para la vida de los individuos y cuáles, por el contrario, resultan de poco o ningún valor. De aquí que surjan preguntas como: ¿quién determina qué se debe aprender? ¿Cuáles son los verdaderos propósitos del aprendizaje?, entre otros.

Se visibiliza, entonces, que estamos ante un mundo nuevo y unas nuevas circunstancias, por lo que el aprendizaje o los aprendizajes que se adquieran a través de la educación deben

responder a este nuevo y cambiante mundo. La declaración de Jomtien o Declaración Mundial de Educación para todos se toma en serio este hecho al afirmar que “el mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades. Hoy (1990) somos testigos de un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Aparecen numerosas realizaciones científicas y culturales útiles” (Jomtien, 1990, p. 7).

En virtud de este progreso y del advenimiento de una nueva sociedad, los fines de la educación se tornan cambiantes y adquieren otros matices, con ello el mismo aprendizaje se transforma y tiende a elementos como la productividad, la eficiencia, la competitividad, entre otros. Tales fines deben ser garantizados del todo por la escuela. Según el planteamiento de Juan Carlos Tedesco (1987):

La notable expansión cuantitativa registrada en las últimas décadas no estuvo acompañada por un igualmente intenso esfuerzo por garantizar que el acceso a la escuela constituya un real acceso al conocimiento socialmente significativo y a su producción. La obsolescencia de los contenidos, la escasa responsabilidad institucional por los resultados del aprendizaje y el deterioro de la condición profesional de los docentes constituyen, entre muchos otros, los indicadores de un proceso mediante el cual se ha neutralizado buena parte del impacto social de la ampliación de la cobertura del sistema. (p. 7)

Como lo permite entrever la cita anterior, en la transformación que se produce por el auge de nuevas circunstancias, la escuela debe también asumir transformaciones para no

quedar sumida en la obsolescencia, teniendo en cuenta que en las actuales circunstancias a ella le hacen competencia escenarios como el de los medios masivos, los ambientes informales de aprendizaje, entre otros. A este discurso, entonces, le vendrán por asociación enunciados como el de la educación para todos, educación para toda la vida, formación continua, que transforman, a la vez, la concepción del aprendizaje que alude a que sólo se aprenden contenidos, que la escuela es el lugar por excelencia para aprender y que son los maestros los portadores de saber; ya nadie posee el saber; éste circula por todo lado, por esta razón la tarea del docente será, a grandes rasgos, la de orientar sobre cómo aprender el aprender o qué conocimientos son, en realidad, valiosos.

En esta medida, se podría pensar que el aprendizaje responde a las necesidades propias del mercado y de la producción. De ahí que el mismo Tedesco señale que “constituye un lugar común decir que el futuro se definirá alrededor de la producción y apropiación del conocimiento y la información” (Tedesco, 1987, p. 8).

Por esta razón, quien no se apropie de las nuevas formas de aprender o de acceder al conocimiento quedará excluido de la sociedad y, posiblemente, tenga que resignarse a observar el papel de siervo durante toda la vida. Más aún, aquél que se resista pasará a ser alguien que no le sirve a la sociedad, excluido y alejado de quienes sí pueden aportar al desarrollo. Es por eso que, “la educación, en estos nuevos contextos sociales tiende a comportarse como una variable que define la entrada o la exclusión del ámbito en el cual se realizan las actividades socialmente más significativas” (Tedesco, 2000, p. 61).

Es así como teniendo en cuenta esta diversidad de enunciados, el presente trabajo intenta insertarse en los discursos y políticas establecidos en la educación actual, para explorar cuáles son esas transformaciones que se han venido presentando en lo que respecta a la concepción del aprendizaje y sus posibles efectos reales en lo que suele denominarse sociedades del conocimiento. Estos análisis se realizarán, sobre todo, de algunos documentos emitidos por la UNESCO, en el período establecido, relacionados con la educación.

1.7.Opción metodológica

La presente investigación se desarrolla a partir del método arqueológico de investigación. Se parte del análisis de documentos que han ido constituyendo el aprendizaje como un objeto propio de la educación. Para ello ha sido preciso adentrarse en estos discursos, a fin de identificar cuáles son los diversos enunciados que se mantienen a través del tiempo, cuáles son las superficies de emergencia de esto que se llama aprendizaje y las posibles relaciones discursivas e incluso los dispositivos que se presentan en la constitución del aprendizaje como centro del quehacer educativo.

De acuerdo con la metodología arqueológica, más que acudir a demasiados autores, aun cuando sea necesario emplearlos, se buscará acudir a discursos o fuentes de primer orden, que se han situado en el contexto de la educación como fundamentales a la hora de comprender cuáles deben ser los objetivos de la educación actual y la del futuro, enfatizando, a la vez, que detrás de todos estos ideales subyace, además, una idea de

sujeto, una transformación de la enseñanza y, por qué no, un cambio en el rol de los agentes que participan de la educación.

La arqueología como método de investigación, posibilita pensar y problematizar las discontinuidades y aquello que no ha sido visto como un problema en el contexto de las diversas sociedades; posibilita, además, la aparición de nuevos objetos, a través de diversas formas de discursividad que van emergiendo y van circulando en el entorno social. De igual modo, propende por identificar aquello que no es visible, pero que, a la vez, no está oculto.

Como la presente investigación tiene que ver con el análisis del campo discursivo, se debe tener en cuenta que, a través de este análisis, se trata de “captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciados excluye” (Foucault, 2007, p. 45).

Así, siendo tarea de la arqueología develar los intersticios, capturar los enunciados en su estrechez, problematizar la formación de los objetos, las formaciones discursivas y la formación de las estrategias, ha servido para analizar el posicionamiento de un discurso en el escenario mundial que da como un hecho que los destinos del mundo se dirigen hacia un nuevo tipo de sociedad y con ellas hacia nuevos rumbos en el contexto de la educación. Del mismo modo, la utilización del método arqueológico ha permitido desentrañar los sistemas

de formación y las mismas prácticas discursivas que tienen lugar alrededor de la comprensión del aprendizaje como centro de la educación.

Además, aunque sea de modo parcial, la exposición que tiene lugar a través de estas líneas, ha buscado adentrarse en “el sistema de reglas que ha debido utilizarse para que tal objeto se transforme, tal enunciación nueva aparezca, tal concepto se elabore, sea metamorfoseado o importado, tal estrategia se modifique (Foucault, 2007, p. 123).

La aplicación del método arqueológico a la presente investigación da cuenta de los diversos discursos que surgen en dominios como el económico, el político y el social y que inciden, de manera directa en la formación del aprendizaje dentro de la educación.

Esta investigación, más que reproducir a los planteamientos de Foucault se sirve de ellos para realizar un análisis sobre la formación y configuración del aprendizaje en el contexto de las emergentes sociedades del conocimiento, a modo de una historia no lineal, sino intersticial y discontinua, producida a partir de múltiples enunciados y superficies de emergencia que posibilitaron su aparición el contexto de la educación.

Para efectos de la investigación, el despliegue del método arqueológico inició identificando el objeto a investigar, que en el caso particular se puede asociar al aprendizaje y que surgió del afán por comprender cómo un nuevo discurso acerca de una nueva sociedad y las políticas de instituciones como la UNESCO, para una educación del futuro, configuraban una nueva comprensión de éste como elemento propio de la educación. La

utilización del método arqueológico ha pretendido identificar el aprendizaje como un dominio, entendido como “aquel conjunto de objetos, conceptos, nociones, etc., que conforman una práctica de saber y en donde es posible, mas no inminente, la formación de una disciplina o ciencia” (Martínez Boom, 1990, p. 4).

Posteriormente, alrededor del aprendizaje, habiendo identificado algunos enunciados y series de enunciados, se pasó a la caracterización de la respectiva superficie de emergencia², que en el caso particular está asociada con las llamas sociedades posindustriales o del conocimiento en tanto que presentan nuevas comprensiones de la realidad social, de la interacción entre los sujetos y, por supuesto, de la educación. Estas sociedades empiezan a surgir poco después de la Segunda Guerra Mundial, con el auge de las nuevas tecnologías y la aparición de una sociedad en red. Al respecto, Daniel Bell afirma: “Desde la terminación de la Segunda Guerra Mundial, el extraordinario desarrollo de la tecnología científica ha conducido a la construcción de bombas de hidrógeno, redes de alarma anticipada a larga distancia coordinadas por un sistema de computadores, misiles balísticos intercontinentales y, en Vietnam, al comienzo de campos de batalla “automatizados” por la utilización en gran escala de artefactos dirigidos electrónicamente y ataques de represalia controlados por computadoras” (Bell, s.f., p. 14).

² Las superficies de emergencias son entendidas por Foucault como aquello donde “pueden surgir, para poder ser después designadas y analizadas, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría recibirán el estatuto de enfermedad, de enajenación, de anomalía, de demencia, de neurosis o de psicosis, de degeneración, etc.” (Foucault, 2007, pp. 66-67). En la presente investigación esta definición se asocia con el aprendizaje.

Hallar una serie de enunciados difusos alrededor de una nueva comprensión de la educación y con ella de lo que es el aprendizaje y de lo que se debe aprender, dio lugar a un acercamiento de las posibles instancias de delimitación, es decir, las instituciones reglamentadas, conjuntos de individuos que constituyen el aprendizaje como saber y práctica. A partir de esto se encontró que alrededor del período estudiado (1970-2011) el mercado se posicionó en el contexto mundial como aquella instancia que en la sociedad establece qué saberes son útiles y productivos, dando lugar con ello a que los aprendizajes se centraran en este tipo de saberes avalados por el contexto mercantil como verdaderamente productivos.

De la misma manera, la aparición de nuevas tecnologías proporcionó una forma novedosa de comprensión del aprendizaje, al convertirse en un escenario alternativo, ocasionando un descentramiento de la escuela como lugar propicio para la educación y demandando de los sujetos una serie de nuevas destrezas a la hora de aprender.

Una vez identificadas estas instancias de delimitación se prosiguió con el establecimiento de las posibles rejillas de especificación, a través de las cuales traspasaron los principales enunciados que han formado el objeto llamado aprendizaje. Para establecer estas rejillas de especificación fueron de gran utilidad documentos como *Aprender a ser: la educación del futuro*, de 1973; *La conferencia de Jomtien*, de 1990; el documento de Jacques Delors, de 1996, *La educación encierra un tesoro*; el documento *Marco de Dakar*, de 2000. Desde estos documentos se da cuenta de cómo la nueva comprensión y, a la vez, formación del aprendizaje pasa a través de enunciados como la educación para todos, la

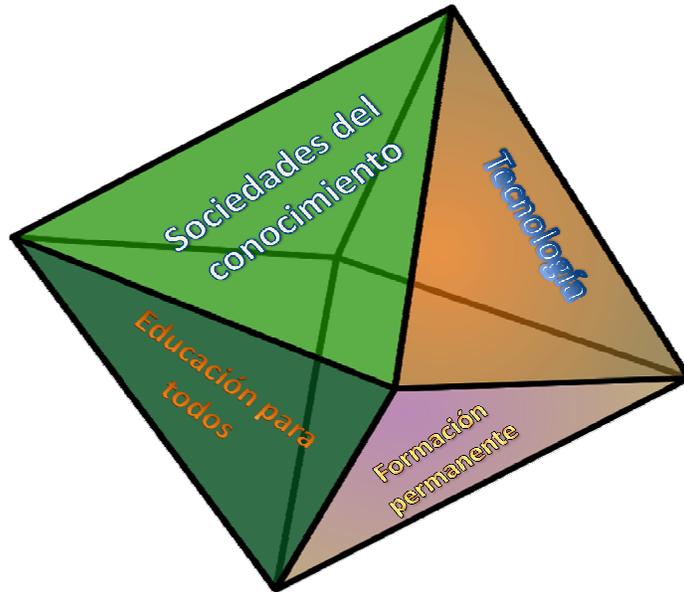
educación para toda la vida y la formación permanente, en un contexto de nuevas necesidades alrededor de la educación y del aprendizaje mismo.

Conviene tener en cuenta que este recorrido se apoya en la idea de que alrededor de los discursos no se trata sólo de interpretarlos y de mostrar lo que ellos dicen o tratan de decir. Como la señala el mismo Foucault, la tarea “consiste en no tratar –en dejar de tratar– los discursos como conjuntos de signos (...), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan (Foucault, 2007, p. 81). Para efectos de la presente investigación se trata de entender en esta perspectiva los discursos que hablan desde el mercado y desde la misma educación como prácticas que forman el aprendizaje.

El hallazgo de tales superficies de emergencia, instancias de delimitación y rejillas de especificación ha dado lugar, por ende, a una serie de ámbitos de referencia, de elementos y de relaciones de carácter polimórfico, que dan cuenta de que al aprendizaje está constituido por múltiples procesos como la aparición de las sociedades del conocimiento, la tecnologización de estas sociedades, la necesidad de una educación para todos y de que ésta sea para toda la vida. Se podrá decir, entonces, que entorno al singular objeto analizado se podrá construir “un ‘polígono’ o, más bien, un ‘poliedro de inteligibilidad’, cuyo número de caras no está definido de antemano y que jamás puede ser considerado como totalmente acabado. Hay que proceder por saturación progresiva y forzosamente incompleta” (Foucault, 1982, p. 62).

En relación con el objeto investigado, podrían caracterizarse algunas caras del poliedro, teniendo en cuenta que pueden darse otras cuya existencia puede permanecer oculta.

POLIEDRO DE INTELIGIBILIDAD SOBRE EL APRENDIZAJE



La utilidad del método arqueológico en el contexto de la reflexión pedagógica se hace evidente en la manera de comprender y elaborar una historia de la educación otra, en la que sobresalga la posibilidad de pensar las discontinuidades, los intersticios, en oposición a modelos lineales y totalitarizantes, además de problematizar aquello que permanece invisible, pero que, en realidad está presente. Así, conviene dejar claro, desde los planteamientos de Michel Foucault, que la arqueología:

1. Pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a unas reglas (...).

2. (...) No trata de volver a encontrar la transición continua e insensible que une, en suave declive, los discursos con aquello que los precede, los rodea o los sigue (...).
3. (...) No se halla ordenada a la figura soberana de la obra: no trata de captar el momento en que ésta se ha desprendido del horizonte anónimo. No quiere encontrar el punto enigmático en que lo individual y lo social se invierten uno en el otro.
4. En fin, (...) no trata de restituir lo que ha podido ser pasado, querido, encarado, experimentado, deseado por los hombres en el instante mismo en que proferían el discurso; no se propone recoger ese núcleo fugitivo en el que el autor y la obra intercambia su identidad (...). (Foucault, 2007, p. 235).

CAPÍTULO 2

El advenimiento de una nueva sociedad

A medida que avanza la historia, en un mundo que constantemente se transforma, algunas perspectivas, formas discursivas y enunciados, se posicionan como explicativos del mundo que adviene en el momento presente, a tal punto que permean los diferentes aspectos de la sociedad y de las mismas estructuras en las que están involucrados o en las que se forman los sujetos.

Estas formas discursivas, en su mayoría dominantes, han sido recogidas bajo el término de paradigma (Kuhn, 1994), el cual en el plano científico, tiene que ver con un modo de hacer ciencia, que se ha posicionado como el principal, en un período concreto de la historia. A un paradigma sobreviene otro paradigma, el cual puede desplazar al que se encontraba posicionado con anterioridad. De igual manera, en el contexto de lo social es posible hablar de paradigmas que han dominado la sociedad a través de su desenvolvimiento. Así mismo, podemos evidenciar cómo algunos de estos paradigmas se han derrumbado para dar lugar a otros.

En el contexto del mundo occidental ha tomado forma, a partir de mediados del siglo XX, un discurso que da cuenta que de la mano de los cambios a los cuales se ha enfrentado esta parte del globo, sobre todo los países llamados desarrollados, existe un nuevo modo de relacionarse los sujetos, una nueva manera de construir sociedad, una nueva forma de crear

sentido, un modo diferente de desenvolverse en el entorno vital, de concebir la familia, la política, la educación, entre otros. Algunos profetas de esta nueva forma de sociedad dan cuenta de que “una poderosa marea se está alzando hoy sobre gran parte del mundo, creando un nuevo, y a menudo extraño, entorno en el que trabajar, jugar, casarse, criar, hijos o retirarse” (Toffler, 1981, p. 17).

Desde luego, los llamados países en vías de desarrollo, no han sido ajenos a este tipo de discurso y a los ideales que de la mano de él tienen lugar. De hecho, existe un afán en muchos países, que proyectan a través de sus agendas serias reformas. El caso de las naciones de América Latina es uno de ellos, al plantear mejoras en aspectos como la educación, la política y el entorno social. De esto da cuenta el documento *América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales*, que tiene como objetivo “provocar cambios cualitativos en el enfoque a fin de impulsar decisiones acordes con una visión renovada en el seno de la academia y en los responsables políticos” (Dos Santos, 2011, p. 7).

Justamente, la transformación es el principal aspecto abordado por este tipo de discurso, alrededor de un nuevo modelo de sociedad y, es de suponerse, este cambio debe darse para mejorar y lograr el progreso y el desarrollo en los contextos donde el nuevo paradigma de sociedad tenga lugar. A este nuevo modelo de sociedad se le han otorgado algunos calificativos, entre los cuales sobresalen: poscapitalista (Drucker, 1998), posindustrial (Toffler; Bell), por qué no, cultura posmoderna y, sobre todo, sociedad del conocimiento.

Lo que aparece como un rasgo característico, a pesar de los diversos nombres que pueda recibir el modelo de sociedad al que se hace referencia, es que la noción de conocimiento se torna central en medio de esta suerte de mutaciones producidas por el paradigma emergente. Es así como se admite que “el conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales ...” (UNESCO, 2005, p.5).

A partir de este conjunto de planteamientos, el capítulo que aquí se presenta, busca adentrarse en las principales características de la llamada sociedad posindustrial o del conocimiento y, de la misma manera, empezar a abrir el camino para vislumbrar una posible concepción de la educación en el marco de un nuevo modelo de sociedad y, sobre todo, del aprendizaje como elemento fundamental del quehacer educativo.

2.1. Caracterización de la nueva forma de sociedad

Ya se ha hecho suficiente referencia a que un discurso en torno a una nueva sociedad ha tomado forma en el contexto de la cultura occidental. Tal sociedad implica cambios sustanciales en los campos que tienen relación con la vida de la diversidad de sujetos. Así, que conviene exponer cuáles son las características principales de estos procesos de cambio social y de esta sociedad.

Lo primero que vale la pena identificar es que nuevos procesos de cambio social y transformación de la sociedad, suponen que los modelos que anteriormente funcionaban han dejado de ser vigentes, por lo que se hacen urgentes nuevos modelos que orienten el

devenir de las sociedades. Es así como las llamadas sociedades del conocimiento reemplazan a las sociedades caracterizadas como industriales, por esto también pueden ser reconocidas como posindustriales.

El que un modelo de sociedad como la industrial tenga que ser reemplazado obedece a aspectos como el auge de la globalización, entendida ésta como “la integración más estrecha de los países y los pueblos del mundo, producida por la enorme reducción de los costes de transporte y comunicación, y el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales, conocimientos y (en menor grado) personas a través de las fronteras” (Stiglitz, 2002, p. 34). Esto conlleva a que, a partir de aspectos como el surgimiento de las nuevas tecnologías tengan lugar, en el contexto político, nuevas concepciones de nación y, a la vez, de gobernabilidad de los sujetos.

Mientras que en el contexto de la sociedad industrial era el Estado-nación la estructura dominante, la unidad política fundamental; en el campo de las nuevas sociedades, estructuras como la organización se tornan hegemónicas, dando forma a una nueva racionalidad gubernamental, que viene emparentada con el auge de novedosas tecnologías, nuevos modos de transmisión de la información y de contacto entre las naciones. Por esta razón, se manifiesta que “algo extraño está sucediendo en el mundo de elevada tecnología: en vez de surgir nuevas naciones, las antiguas se hallan en peligro de disgregación (...), la nación-estado (...) está siendo estrujada por tremendas presiones procedentes desde arriba y desde abajo” (Toffler, 1981, p. 303).

Pensadores como Peter Drucker también dan cuenta de esta crisis, al señalar que en la esfera del mundo actual se deja atrás a un gobierno de naciones para dar lugar a una sociedad y a un gobierno de organizaciones como paradigma emergente, en el que priman aspectos como la descentralización. Así las cosas, la nueva sociedad “debe ser descentralizada; sus organizaciones deben ser capaces de tomar decisiones rápidas, basarse en la proximidad al funcionamiento, proximidad al mercado, proximidad a la tecnología, proximidad a los cambios en la en la sociedad, el medio ambiente, la demografía, el saber, que deben ser vistos y utilizados como oportunidades para la innovación” (Drucker, 1998, p. 68).

Como se puede ver, no sólo se generan cambios en lo político con la llegada de esta nueva sociedad. Por el contrario, todos los campos de la vida humana se ven afectados por los alcances de este acaecimiento. Con él es posible evidenciar que los discursos y “las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento (Foucault, 1991, p. 14).

Por esto, conviene analizar en detalle algunos de los rasgos principales de la llamada sociedad del conocimiento, para poder establecer su influjo en los diversos aspectos de la vida humana y, además, los nuevos dominios que, a partir de ellos pueden tener lugar.

2.1.1. Información y conocimiento

Se podría decir que el mundo actual deviene repleto de información; por doquier se encuentran datos, los cuales en virtud de las nuevas tecnologías y de las crecientemente novedosas formas de acceso, están a la mano de posibles consumidores. Se hace visible que “la tecnología ha propiciado el surgimiento de una Sociedad de la Información, organizada topológicamente como la Sociedad en Red (...), en la cual la acumulación de conocimiento se ha convertido en el elemento determinante para mantenerse a flote entre las turbulencias provocadas por una dinámica de cambio desbocada” (Brey, Innerarity y Mayos, 2009, p. 19).

Como lo indica la cita, la información, se ha convertido en un objeto de consumo; las generaciones del mundo actual consumen información a cualquier momento y en cualquier lugar. Empero, es posible considerar que así como se consume información, también se produce información, por eso más que un consumidor el sujeto actual, se torna prosumidor, término acogido por Alvin Toffler para indicar que “el mercado se fundamenta precisamente en la división entre productor y consumidor que ahora (1980) está desapareciendo” (Toffler, 1981, p. 270), en el contexto de una nueva infosfera³.

Sin embargo, tal información sólo se transforma en conocimiento cuando se ha hecho un uso apropiado y, en menor medida, cuando se ha reflexionado acerca de ella. Por este

³ Este término es utilizado por Alvin Toffler para indicar un cambio de época en el que tiene lugar un nuevo modo de producir y distribuir la información.

motivo, las llamadas sociedades del conocimiento dan un salto cualitativo en lo que respecta a la relación entre conocimiento e información; no se trata, por tanto, de cuánta información se acumule, sino de cómo la que se posee se cualifica, es decir, se convierte en conocimiento.

Como se ampliará más adelante, en aras del progreso y del desarrollo, esta sociedad precisa del conocimiento como un recurso fundamental para que las sociedades puedan hacer reales los ideales de progreso y desarrollo. De igual modo, en este naciente contexto, no todos van al mismo ritmo y algunos se quedan resignados a ser calificados como “en vías de desarrollo”. Es posible darse cuenta, entonces, de que “las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida” (UNESCO, 2005, p. 5).

Conocimiento e información, entonces, en las nuevas sociedades van de la mano. Mas, es posible afirmar que el conocimiento supone un nivel más allá del mero nivel informativo. Así, aparecen en el escenario discursivo ideas como la que señala que “existe consenso en reconocer que el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad. Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad” (Tedesco, 2000, pp. 11-12).

Así, en el discurso que se ha posicionado, alrededor de una nueva sociedad, el conocimiento adopta la principal importancia; en el contexto de la información, en cambio, la importancia se centra en los progresos tecnológicos y en la aparición de nuevas formas de flujo de la información a la diversidad de los sujetos. Por eso, el concepto de sociedades del conocimiento es omniabarcante; no se limita a un solo aspecto, sino que “comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más astas” (UNESCO, 2005, p. 17). Una de ellas y, posiblemente de las más importantes es la que tiene que ver con el cambio operado en la concepción del trabajo.

2.1.2. Nuevos trabajadores y nuevas formas de relación

La posibilidad de acceder o no a los conocimientos, aun cuando se diga lo contrario, tiende a crear brechas entre los agentes que conforman el contexto social; el hecho de que el conocimiento se convierta en un recurso, diferente al capital o, mejor, en una nueva forma de capital, no garantiza que, efectivamente, todos puedan tener acceso a él. Esto propicia nuevas formas de desigualdad entre quienes pueden tener acceso al conocimiento y quienes sólo pueden acceder parcialmente a él o, en el peor de los casos, no pueden tener ningún tipo de acceso.

Este hecho puede visibilizarse en el contexto laboral. Mientras que en un mundo como el industrial, las nuevas relaciones se configuraban, esto para hacer alusión a Marx, alrededor de los dueños de los medios de producción (burgueses) y los proletarios, en la nueva

sociedad, las relaciones se establecen entre quienes poseen el conocimiento y quienes, en modo alguno, cuentan con él. Esto señala la complejidad que tiene lugar en el contexto de las sociedades actuales, proveniente del aumento de los discursos que tienden a mostrar que es necesaria la instauración de un nuevo orden. Sin embargo, en este mundo, independientemente del papel que asuma cada uno, bien puede pensarse que “cada grupo social se centra en la sección de la realidad que más le afecta. Los trabajadores atienden a empleo y salarios, los financieros a los tipos de interés y cobros” (Stiglitz, 2002, p. 272).

De igual manera, no se puede pensar que las relaciones entre dominantes y dominados tiendan a desaparecer en la medida en que el conocimiento se torne un elemento al que todos pueden acceder. Por el contrario, quienes ostentan el dominio sobre el conocimiento son los mismos que establecen quién puede tener acceso al conocimiento y quiénes, por el contrario, deben estar destinados a los llamados oficios manuales o a terminar convertidos en trabajadores de servicios; el trabajo del saber, por tanto está destinado a unos pocos. Por lo cual, es posible pensar que las relaciones de exclusión establecidas por la sociedad industrial no desaparecen, sino que, por el contrario, se tecnifican a medida que la nueva sociedad se tecnifica. Esto muestra por qué “la fuerza de trabajo fabril está dividida en trabajadores manuales y no manuales. La oficina se halla similarmente dividida en trabajadores de “alta abstracción” y de “baja abstracción” (Toffler, 1981, p. 23)

Ahora bien, el llamado conocimiento parece no tener nada que ver con la posibilidad de generación de sujetos críticos del mundo en el que se desenvuelven. Saber o conocer no se presentan como alternativa de cuestionamiento al poder, no aparecen en relación con la

posibilidad de plantear nuevos modos de enunciación. Al respecto conviene aclarar que el saber o el conocimiento se legitiman mediante la producción, pero no cualquier producción, sino una producción de calidad. Así pues, “todavía se necesitará incluso más gente que sólo pueda aportar destrezas manuales a su trabajo, pero la mayor necesidad de empleo en las próximas décadas será de ‘técnicos’; y esos técnicos no sólo necesitan una gran destreza, sino también un alto grado de conocimientos convencionales y, por encima de todo, una alta capacidad de aprender y adquirir saber adicional” (Drucker, 1998, p. 79). Este saber adicional, por supuesto, es el que dará cuenta de una producción eficaz, es decir, de calidad.

Parece ser que por novedoso que resulte este discurso, en torno a las sociedades del conocimiento, la antigua diferenciación entre hombres de ciencia y hombre de experiencia, establecida por Aristóteles, se sigue manteniendo. Así como en la clasificación aristotélica, los hombres de ciencia resultaban superiores a los de experiencia por saber no solamente cómo son las cosas, sino el porqué de ellas, en el campo de las relaciones producidas por el paradigma emergente de sociedad, los llamados trabajadores del saber resultan superiores a los trabajadores manuales, hecho que se convierte en indicador de la brecha que se genera y, posiblemente, se amplía en esta nueva sociedad. Por eso Drucker (1998), enfatiza en que “los obreros manuales, sin importar lo baratos que sean, no podrán competir con los trabajadores del saber, sin importar lo bien pagados que estén” (p. 20).

Esto se complementa con el hecho de que la productividad debe ser el presupuesto fundamental de cualquier trabajo que se realice, bien sea del saber o del llamado sector de los servicios. Casi que la productividad se convierte en un principio fundante y en motor de

la nueva sociedad, razón por la cual, sería imposible pensar que un sujeto aporte algo a su entorno, sin que éste sea productivo. De esta manera, se insiste en que “el nuevo reto al que se enfrenta la sociedad capitalista es la productividad de los trabajadores del saber y de los servicios. Para mejorar la productividad de los trabajadores del conocimiento, se requerirán, de hecho, cambios drásticos en la estructura de las organizaciones de la sociedad poscapitalista y en la estructura propia de la sociedad (Drucker, 1998, p. 89).

Estos cambios pasan por hechos como la comprensión de que en una sociedad en la que los individuos quieren vivir solos, en el contexto de sus relaciones sociales; en el ámbito laboral, se ven obligados a tener que trabajar con otros (en equipo, de manera colaborativa) para que su labor sea más eficaz. De este modo, si vivir solo es una necesidad en las nuevas sociedades, trabajar en equipo es, tal vez, un elemento mucho más imperante.

En este contexto de cambio de relaciones en todos los aspectos, uno de los elementos que se instaure en el campo del trabajo es que éste ya no es, necesariamente, una cuestión individual; la capacidad de trabajo ahora se desplaza hacia el trabajo en equipo, “la mayoría de trabajo humano se lleva a cabo en equipo, los ermitaños son sumamente raros; incluso los más solitarios (...) dependen de otros para que su trabajo sea efectivo” (Drucker, 1998, p. 91). Sin embargo, como veíamos esta suerte de anormales en el trabajo, bien pueden ser ermitaños en su vida personal; esto indica que un sujeto de la nueva sociedad puede habitar el mundo incluso sin familia, pero no sin un equipo de trabajo. Esto indica que así como se presentan cambios en el entorno laboral, el ámbito familiar también padece mutaciones.

Las relaciones familiares en el modelo de sociedad caracterizado, se tornan distintas a las relaciones familiares tradicionales. Existe una mutación en el campo de lo familiar; la tradicional familia empieza a verse desplazada por nuevas formas de familia, con otras características (familias monoparentales, familias conformadas por personas del mismo sexo, hijos educados por los abuelos, los jardines infantiles como formadores de los infantes, entre otros). Al mismo tiempo, en medio de esta posible crisis, se presenta un afán por volver a la familia nuclear, bajo un nuevo tipo de hogar en el que se involucren trabajo y relaciones familiares, en lo que podría calificarse como hogar electrónico, según la propuesta de Alvin Toffler. Tal forma de hogar tiene que ver con la posibilidad de que las personas trabajen desde sus casas, a través de las nuevas tecnologías, y hasta puedan involucrar a sus mismos hijos en la labor desarrollada.

Al respecto, Alvin Toffler insiste en que el advenimiento de la nueva sociedad “no significa, naturalmente, el fin de la familia nuclear (...) Lo que significa es que la familia nuclear no puede ya servir de modelo ideal para la sociedad” (Toffler, 1981, p. 212). La familia, entonces, como una construcción social empieza a conformarse desde otros lugares de enunciación en los que, posiblemente, los compromisos de la diversidad de sujetos deseen desplazarse a otros centros de interés, distintos a los de una pareja o a los de unos hijos que, en múltiples ocasiones se convierten en una carga y en un límite a la libertades. Probablemente, no convendría señalar que hoy en día exista un desinterés generalizado por no comprometerse con la institución familia, pero sí se podría afirmar que los intereses se desplazan hacia otros campos.

Así como se puede visibilizar en el contexto laboral un afán por trabajar en equipo, en unión con otros, las relaciones familiares e incluso interpersonales están cada vez más volcadas hacia la soledad. Por tal motivo, en el escenario del mundo actual, se está presenciando, “un espectacular aumento en el número de personas que viven solas, completamente fuera de una familia” (Toffler, 1981, p. 212). Así mismo, es posible evidenciar que existe “un fuerte incremento en el número de personas que viven juntas sin molestarse en formalismos legales” (Toffler, 1981, p. 213).

No se podría juzgar si este hecho resulta malo o bueno; cada uno puede sacar sus propias conclusiones. Sin embargo, sí es un indicador de que los discursos que van tomando forma y se van posicionando en un campo concreto, lo afectan y mutan las tradicionales relaciones que se venían dando en dicho campo. Una vez más se evidencia, cómo los discursos afectan las prácticas y el modo de vida de los sujetos.

De igual manera, el escenario político también se ve afectado, en este nuevo paradigma, por aspectos como el gobierno de las organizaciones y el transnacionalismo, los cuales dan lugar a hechos como la decadencia del Estado-nación, según se había indicado con anterioridad, y a nuevas formas de gobernabilidad de los sujetos. La soberanía de los Estados se ve desplazada, a tal punto que son las organizaciones las que, en muchos campos, le indican al Estado cuál debe ser su función. Esto tiene que ver, además, con un nuevo orden en el campo de lo político y de lo económico, que pone en evidencia que el mercado debe convertirse en el principio rector y orientador de las formas de gubernamentalidad, e incluso de interacción entre los sujetos. Los sujetos se tienden a

mover por intereses, dando lugar a lo que Foucault (2008, p. 313) denomina sujetos de intereses. Mientras que, por otro lado, según los principios del mercado, el Estado, el poder político, incluso el mismo poder económico, deben quedar invisibilizados; por lo cual, “el poder político no debe intervenir en esa mecánica que la naturaleza ha inscripto en el corazón del hombre. El gobierno tiene prohibido, entonces, poner obstáculos a ese interés de los individuos” (Foucault, 2008, p. 323).

Por último, todos estos cambios desembocan en nuevas formas de relacionarse entre los sujetos, en el ámbito de una nueva sociosfera; los diversos tipos de relaciones toman nuevas formas: la comunicación ya no supone el contacto con el otro; no es necesario el encuentro cara a cara. El otro, puede ser otro virtual más que real; lo que da cuenta de que la virtualidad está desplazando a la realidad o, mejor aún, la virtualidad se ha convertido en una nueva forma de realidad en un mundo de sujetos tecnologizados y, a la vez, solitarios. Por esto surgen intentos por destruir la soledad a través de aspectos como las llamadas telecomunidades, con el ánimo de generar una nueva comprensión del principio que señala la sociabilidad de la humanidad. Al respecto se insiste en que “los individuos necesitan una estructura vital. Una vida que carezca de estructura comprensible es un despojo desprovisto de sentido” (Toffler, 1981, p. 361).

Estos aspectos resultan importantes y, a la vez, señalan las posibles consecuencias a las que se pueda hallar sometida la humanidad y diversas estructuras que tienen lugar en el contexto de una sociedad, en la que el conocimiento y el saber ocupan un lugar central. Por

tal razón, conviene analizar cuáles son los posibles argumentos que han hecho del saber, en el plano discursivo, el más importante recurso con el que cuenta el mundo actual.

CAPÍTULO 3

Cambio en el estatuto del saber

En el contexto de estas nuevas sociedades, el saber se convierte un objeto de consumo; los saberes se adquieren y, a la vez, pueden ser distribuidos en el entorno social y en el ámbito de la educación. No cualquier saber debe adquirirse y no cualquiera es el que está llamado a proporcionar la educación; los saberes realmente importantes, serán aquéllos que tengan como meta el progreso y el desarrollo social.

3.1. El saber como un importante recurso

El conocimiento, un elemento fundamental en la configuración del pensamiento occidental, al igual que muchos otros objetos propios de la vida humana, incluso en algún momento considerado como una esencia, inherente a la naturaleza humana, está sometido a múltiples transformaciones. Por tal motivo, es posible hablar de una historia del conocimiento, al igual que de una historia de la verdad, que da cuenta de su posible aparición y de sus transformaciones, no de su origen. Al respecto Michel Foucault señala:

El conocimiento fue, por lo tanto, inventado. Decir que fue inventado es decir que no tuvo origen, o lo que es lo mismo y de manera más precisa aunque parezca paradójico, que el conocimiento no está en absoluto inscrito en la naturaleza humana. El conocimiento no constituye el instinto más antiguo del hombre, o a la inversa, no hay en el comportamiento

humano, en los apetitos, en el instinto humano, algo que se parezca a un germen del conocimiento (Foucault, 1991, p. 22).

Posiblemente, el conocimiento no ha tenido siempre la misma importancia en la historia de la humanidad; por el contrario, así como la verdad apareció en algún momento del devenir histórico, debe haber un momento en que el conocimiento se convirtió en elemento indispensable en el contexto de Occidente. La emergencia de esta concepción del conocimiento puede ser hallada en una afirmación del mismo Foucault, y que indica: “Podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de la verdad entró en su período moderno) el día en que se admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento y sólo el conocimiento” (Foucault, 2006, p. 36).

Del mismo modo, se podría afirmar que se entra en la llamada era posmoderna o, de acuerdo con lo que se ha venido señalando, posindustrial (era del saber o del conocimiento), no sólo con la crisis de los relatos, con el “fin de la historia” o la descentralización del sujeto, sino con la exaltación del conocimiento como un recurso, no solamente individual, sino colectivo; el principal recurso generador de productividad, progreso y desarrollo. Por lo cual, en el contexto de esta nueva sociedad la pregunta no va a ser cómo se llega a la verdad a través del conocimiento, sino cómo se es mucho más productivo con la adquisición de conocimiento y, más allá de ello, qué tipo de conocimientos o de saberes tornan al sujeto más productivo.

Más aún, si el conocimiento dentro de la modernidad procuraba el acceso a la verdad, en la actualidad esta noción se ha transformado para dar lugar a otra que señala que la verdad ya no es el problema ni el fin del conocimiento. En un mundo en el que la verdad ya no constituye el afán y en el que, a la vez, se ha desmitificado a la verdad, el conocimiento no puede ser relegado a un segundo plano; por el contrario, conocer o saber están mucho más en relación con el poder; se han convertido, además, en el boleto de ingreso para ser considerado un sujeto socialmente útil o alguien que aporta al progreso de la sociedad. De ahí que el conocimiento se haya convertido en un recurso, que no es tangible, pero que puede generar mucho más poder y capital no a quienes lo poseen, sino a quienes se organizan para sacar ganancia y provecho de los que se han convertido en sujetos del conocimiento y en trabajadores de éste.

Quienes sostienen y apoyan este tipo de discurso señalan con vehemencia que “el saber se ha convertido en el recurso clave de todo trabajo” (Drucker, 1998, p. 81), además de convertirse en fuente de poder y de dominio de la sociedad. Lo interesante de este asunto es que el saber ya no es una posesión individual; como se examinará más adelante, así como hay sujetos de saber, también existen estructuras o instituciones del saber, que son las encargadas de administrar este precioso recurso y de clasificar cuáles saberes son útiles y cuáles, por el contrario, no ofrecen ningún aporte al tan vociferado y difundido ideal de desarrollo.

En este orden de ideas, es evidente que no todos los saberes resultan igual de productivos, los sujetos de conocimiento deben acceder a los conocimientos que los hagan

más útiles en el camino de aportarle a la sociedad progreso y desarrollo. Por eso no resulta del todo creíble el planteamiento que propone que “el conocimiento es un poderoso vector de la lucha contra la pobreza”. Esto por varias razones; la primera de ellas, porque como se ha dicho, en todas las estructuras resulta evidente que deba mantenerse la relación entre dominantes y dominados. Si todos pueden tener igual acceso al conocimiento, ¿quiénes dominan? ¿Acaso aquéllos que posean la mayor cantidad de conocimiento posible o los que ostenten los conocimientos realmente útiles? En segundo lugar, porque si todos los individuos tienen acceso al conocimiento, ¿quién se dedica a las labores consideradas dentro del sector de los servicios, los inmigrantes como sucede en los llamados países desarrollados? Por último, ¿realmente a las grandes potencias mundiales, les interesa que países que les han servido de despensa estén en condiciones de igualdad al tener acceso al conocimiento?

Lo que sí puede afirmarse es que, en el contexto de la mercantilización del saber, existe diversidad de intereses por controlar qué se sabe, cómo se sabe y quiénes pueden saberlo; cualquier intento de transponer esa barrera, probablemente, pueda ser juzgado como transgresor del orden impuesto, que da cuenta de que así como el capital está concentrado en unas pocas manos, el saber debe quedar concentrado en unas pocas mentes.

Del mismo modo, un elemento común con el pensamiento de Jean-François Lyotard, en el recorrido de esta exposición es que, en primer lugar, el saber está ubicado dentro de un campo de concomitancia que tiene que ver con intereses económicos y de poder y que, a la vez, legitima nuevas formas de organización y nuevos modos de ejercicio de poder.

Además, en segundo lugar, que “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada posindustrial y las culturas en la edad llamada posmoderna. Este paso ha comenzado cuando menos desde fines de los años 50” (Lyotard, 1987, p. 6).

Conviene ahora, en relación con los elementos expuestos, describir quiénes son los encargados de administrar este recurso que tiene por nombre saber.

3.2. Los administradores del saber

Se ha dicho que si el saber se convirtió en una mercancía, es necesario que exista quién lo controle, lo administre y, a la vez, determine el fin para el cual éste debe estar dispuesto. Este papel está reservado, de acuerdo con los discursos que legitiman este nuevo paradigma, a las organizaciones, las cuales han asumido el papel de agentes centrales en este ejercicio de control, producción y configuración del saber.

De acuerdo con Peter Drucker, una organización “es un grupo humano compuesto por especialistas que trabajan juntos en una tarea común (...) Una organización es siempre especializada; se define por su cometido” (Drucker, 1998, p. 56). Así, surgen diversos tipos de organizaciones con cometidos diversos, en áreas distintas del saber. Sin embargo, muchas de ellas pueden trabajar conjuntamente, desde perspectivas como la transdisciplinariedad, término que se ha tornado circulante en los escenarios sociales y educativos actuales.

Por esta razón, el mundo actual tiende a configurarse bajo el desenvolvimiento de una sociedad de organizaciones, alrededor de las cuales se desarrollan todas las tareas sociales, incluso las que en algún momento estuvieron reservadas a la empresa. Empero, una de las tareas que se adjudica a las organizaciones es la de organizar el mundo alrededor de los saberes que se necesitan para formar sujetos competentes en un entorno que debe, necesariamente, tender al desarrollo.

La organización, por tanto, a diferencia de la industria, no se limita a la producción de un objeto específico, ni a un determinado campo. Por el contrario, la organización, gracias al papel que se le ha otorgado, busca afectar diversos campos de la vida humana y, a la vez, busca que lo realizado por la diversidad de sujetos resulte, en realidad, productivo. De esta manera, “la función de la organización es hacer que los saberes sean productivos; las organizaciones se han convertido en esenciales para la sociedad en todos los países desarrollados debido al paso del saber a los saberes” (Drucker, 1998, p. 57).

Justamente, en el tránsito del saber a los saberes, éstos solamente se hallan legitimados si desembocan en la productividad. Por tanto, en un mundo que tiende a la hiperespecialización, fácilmente se puede detectar un afán por clasificar aquellos saberes que realmente son productivos y aquéllos que, por el contrario, no tienen nada que ver con la productividad. De esta manera, puede darse lugar a un campo en el que se establezca una diferenciación entre trabajadores del saber productivos y entre trabajadores del saber no productivos, además de los trabajadores de servicios.

De esta manera, las organizaciones promueven aquellos saberes cuyo fin es la productividad y, a la vez, deslegitima aquéllos que no tienen como efecto esta meta. Por eso, se considera que “los saberes en sí mismos son estériles; sólo llegan a ser productivos si se unifican en el saber. Hacer que esto sea posible es el cometido de la organización, la razón de su existencia, su función” (Drucker, 1998, p. 58).

Así mismo, las organizaciones promueven la competitividad entre los sujetos. Puesto que un sujeto realmente competitivo será aquél que mayor saber productivo acumule, la carrera ahora se da por acceder a los campos del saber que formen de modo permanente; así, se empiezan a imponer perspectivas como la de educación para toda la vida. Las mismas organizaciones promueven la competitividad y compiten entre ellas con el fin de resultar lo más competitivas posibles; hecho que, a la vez, terminará por reflejarse en grandes reservas de capital. De esta manera, “una organización está, por lo tanto, siempre compitiendo para conseguir su recurso más esencial: personas calificadas, inteligentes y entregadas” (Drucker, 1998, p. 63).

En este esquema de competencia lo más valioso va a ser el capital humano, gracias a la posesión del recurso por excelencia que empieza a imponerse en el desenvolvimiento de la sociedad actual: el saber. Por este mismo hecho, “constituye un lugar común decir que el futuro se definirá alrededor de la producción y apropiación del conocimiento y la información (Tedesco, 1987, p. 8). Este último argumento, en el caso de los sujetos. Pero, para las organizaciones el futuro se definirá por la capacidad no de tener el mayor número

de trabajadores, sino por contar con la mayor cualificación, es decir, por tener trabajadores del saber productivos.

Otro de los ideales que tienen las organizaciones es el de promover la innovación; desde la aparición de las nuevas tecnologías, con el advenimiento de las llamadas sociedades de la información, la lucha ahora es por quién es productivo, a partir de la novedad. Esto supone una nueva competencia por la innovación, la cual supone de la creatividad. Se piensa que la creatividad se ha convertido en la asignatura por excelencia dentro de la nueva sociedad. Por esto mismo:

La creación de lo nuevo tiene también que integrarse en la organización; toda organización tiene que incorporar a su propio tejido tres prácticas sistemáticas: primero necesita mejorar continuamente todo lo que hace (...) En segundo lugar, toda organización tendrá que aprender a *explotar*, esto es desarrollar nuevas aplicaciones a partir de sus propios éxitos (...) Finalmente, toda organización tendrá que aprender a innovar, y la innovación puede organizarse como proceso sistemático y deberá organizarse como tal” (Drucker, 1998, p. 67).

Entendiendo que esta perspectiva se está imponiendo tanto en el campo social como productivo de la organización, podría pensarse que el modelo de educación tradicional de los sujetos ya nada tiene que ver con la aparición de esta nueva estructura. Si se afirma que la creatividad, la innovación, la productividad se están convirtiendo en los presupuestos para instaurar un nuevo orden, en lo político, en lo social, en lo cultural, es de suponerse

que tal hecho desemboca en el cambio de perspectiva y, a la vez, de principios alrededor de la educación.

Un discurso acerca de un nuevo tipo de sociedad precisa de una estructura en la que se pueda extender, de tal modo que se garantice su difusión y, a la vez, la formación de los sujetos que se adecúen a la estructura. De tal manera, la educación padece, por lo menos, en los discursos que la orientan, transformaciones que puedan dar cuenta de que la nueva sociedad que se proyecta no es una mera cuestión discursiva, sino que tales discursos se legitiman en la diversidad de prácticas.

Siendo la educación una de las herramientas de las que se han servido los órdenes dominantes a través de la historia y convirtiéndose en la estructura de formación de los sujetos que se requieren, conviene analizar cuáles son los posibles cambios que aparecen en este escenario de la mano del nuevo discurso que se empieza a imponer en los diversos contextos de la vida humana tanto presente como futura.

CAPÍTULO 4

Transformación de la educación

En el capítulo anterior se analizó cómo un nuevo discurso ha tomado forma en los diversos escenarios de la sociedad, cambiando estructuras que hasta el momento habían resultado dominantes y dando lugar a nuevas prácticas y a nuevas estructuras que se posicionan como centrales en la nueva organización del sistema mundo. Una de ellas, se ha dicho al final, es la estructura educativa, la cual empieza a verse influenciada por nuevos ideales que buscan su reforma, llevando a que se desplace hacia nuevas áreas, entendiéndola como un *desafío* hacia el desarrollo y hacia el progreso, lo cual hace que muchos de sus fines muten hacia el nuevo discurso.

Se concibe la educación como un elemento indispensable y, a la vez, como fundamento de toda cultura, por lo cual, educar a las nuevas generaciones se convierte en un afán y, a la vez, en una necesidad para cualquier grupo social. Sin embargo, como se vislumbra, de la mano del discurso alrededor de las nacientes sociedades del saber, la educación actual se planea, de tal modo que busque la formación de sujetos con unas características específicas y que respondan al propósito de quienes dirigen los destinos de una sociedad particular. Estos sujetos entendidos, por ejemplo, como ciudadanos del conocimiento, deben adquirir unas competencias específicas que les permitan el desenvolvimiento en el entorno en el que se encuentran situados. Tales competencias, o se podría decir habilidades, resultan indispensables para que éstos lleguen al mejoramiento, al progreso y al desarrollo. De lo contrario, la educación no habrá producido su fruto.

De igual manera, se hace evidente que la educación, como elemento esencial en la vida de los sujetos y de las sociedades, se ha puesto en relación con el desarrollo y al servicio de las nacientes organizaciones que dominan la sociedad y sus diversas estructuras. Por esta razón, es posible encontrar que “la definición original de educación como la acción de ayuda y acompañamiento al discípulo a encontrar su propio camino, y la más clásica, por compartida, entendida como proceso de socialización, ceden terreno rápidamente a una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos, que sería la finalidad asignada desde una ingeniería de la educación” (Martínez Boom, 2004, p. 3).

Así, la educación en la actualidad, tal como es comprendida, está llamada a la formación de elementos como el “capital humano”, a promover el desarrollo humano, aspectos caracterizados por la productividad y la competitividad y que, en contextos como el latinoamericano, han venido tomando fuerza desde mediados del siglo XX. Se manifiesta así que “la proliferación y circulación del tema de la importancia de la educación operan en el orden práctico produciendo realidades, necesidades, demandas y exigencias que parecen haber surgido espontáneamente de las poblaciones” (Martínez Boom, 2004, p. 70).

Lo que se puede considerar, al respecto, es que en el mundo actual, así como es posible dar cuenta de la aparición de discursos que trastocan la organización de las sociedades, del mismo modo, se asiste a un cambio de paradigma en la concepción y en la comprensión de los fines de la educación, proveniente de los discursos que señalan que los sujetos se hallan

habitando un entorno global y de conocimiento, invadido de herramientas tecnológicas; un contexto en el que la educación debe ser puesta, necesariamente, en relación con el mercado, con la política y otros aspectos propios de las sociedades.

Por tal motivo, se analizan a continuación los principales aspectos bajo los que se concibe la educación desde los discursos que han tomado lugar alrededor de una nueva forma de sociedad.

4.1. La educación como un desafío

Según Humberto Quiceno Castrillón (2003), “el saber aparece en dos formas: en la apariencia de la ley y en los planes de estudio, que es la forma de conocer lo real, en su forma espacial, personal, colectiva, en su fuerza y en su organización. La ley refleja el poder sobre el discurso, sobre la disposición de los contenidos y las formas de enunciación. El que habla es quien tiene el poder y puede controlar la forma de gobernar” (p. 42). De esta manera, se podría iniciar este apartado mostrando cómo una serie de documentos emitidos por una organización que se ha posicionado en el ámbito mundial como orientadora del quehacer educativo de las naciones, disponen cómo se debe organizar el escenario educativo y fijan nuevas categorías que desemboquen en un ejercicio real que trascienda al funcionamiento de las instituciones y a la vida de los sujetos.

En relación con lo anterior, este apartado se pregunta qué significa que la educación se haya convertido en un desafío y que se asuma como tal, desde la multiplicidad de enunciados que propenden por la formación de un nuevo tipo de sociedad.

La palabra desafío remite a una rivalidad o competencia. Sin embargo, hablar de desafío también supone un reto y una tarea que hay que realizar a como dé lugar. Por eso, los diversos discursos que insisten en que la educación debe reorientar sus fines, identifican los principales desafíos como se presenta a continuación:

- Desafíos frente a un mundo tecnologizado.
- Desafíos ante una educación de masas y de formación de nuevas habilidades.
- Desafíos frente a la pobreza que se impone en el mundo.
- Desafíos frente a una sociedad globalizada y transnacional.

En última instancia, la educación concebida a través de la historia como formadora de sujetos, como el medio para aportar los elementos suficientes con los cuales enfrentarse a la vida, como dispositivo propicio para la transmisión de la cultura, elemento liberador, además, en otro tipo de visiones, de considerarse como dispositivo de poder y de control, adopta una nueva caracterización, sin perder muchos de los calificativos y funciones que ha adquirido a través de su tránsito por la historia. Esta caracterización es la de un desafío una lucha, un combate, que recuerda la figura de los gladiadores en la antigüedad, combatiendo con su contrincante hasta la muerte.

Además, reproduce la estructura de la organización y de la empresa en la que sus componentes luchan por aparecer como los mejores, en un escenario que se ha adecuado para que los sujetos puedan combatir entre ellos en procura del primer lugar y buscando ser los mejores. Empero, más allá de ello, recuerda que es en la educación donde se prepara a estos sujetos para enfilarse, en el momento adecuado, a la marcha de una sociedad orientada por principios de lucha y competitividad.

La fuerza que ha adquirido el término desafío parece haber aumentado a partir de la década de los 90, según se puede visibilizar, de acuerdo con el análisis de algunos documentos propios de la política educativa que ha venido rigiendo la educación desde mediados del siglo XX hasta hoy, en el escenario mundial, pero se hace mucho más fuerte hacia comienzos del siglo XXI, según puede demostrarse. A través de un vistazo por algunos documentos es posible hallar que en el documento *Aprender a ser*, de 1973, aparece la palabra desafío en relación con la educación en dos ocasiones; en el documento de la *Conferencia de Jomtien* de 1990, el término aparece dos veces; el documento de 1998 de la Unesco, *Aprendizaje abierto y a distancia*, entre sus páginas, posee 17 veces el término desafío. Por su parte, en el documento *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, el término aparece siete veces. El documento *América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales* registra 31 veces este término. Por su parte, el documento del *Foro Mundial de educación de Dakar* de 2000, presenta 71 veces el término. El documento del 2005 *El imperativo de la calidad*, cuenta entre sus líneas 10 veces el término. Lo propio sucede con el documento *Hacia las sociedades del*

conocimiento de 2005, en el cual aparece, aproximadamente, 49 veces el término. Juan Carlos Tedesco, por su parte, dedica un libro al problema del desafío educativo.

Hablar de la educación como un desafío supone no sólo un campo, sino varios, como se ha mencionado con anterioridad. Por ejemplo, frente a un mundo tecnologizado, la educación está llamada a transformarse y a asumir la tecnología como parte de su quehacer cotidiano; frente a un mundo que, aparentemente, demanda la educación de todos, el desafío es “construir opciones educativas de masas con altos niveles de calidad” (Tedesco, 1987, p. 9). Por tanto, nadie debe quedarse sin educación; todos deben poder contar con lo que hoy en día se tiene por derecho fundamental.

Frente al desafío ante la pobreza, es de suponerse que quien se educa en una sociedad donde el conocimiento es un recurso fundamental, tiene la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida, a la vez que aporta al progreso y al desarrollo de su entorno. Por su parte, frente a la educación en un entorno transnacional y globalizado, se plantea como reto traspasar las fronteras de lo local y encontrarse con otros mundos posibles. Por eso, se propone como ideal que “el desafío de la educación es preparar ciudadanos para una comunidad verdaderamente internacional, sin despreciar la riqueza y el valor de las diversas culturas” (UNESCO, 1998, p. 19). Esto da cuenta de que aferrarse a un entorno, querer realizarse en lo local, forma parte de la ignorancia de quienes consideran que en un mundo en el que ya no hay fronteras, las identidades locales o nacionales son las únicas realmente existentes; por tal razón, la educación que se proyecta en estos términos bien podría definirse como una educación para el cosmopolitismo, sin embargo, reservado sólo

para unos pocos, puesto que a muchos, a pesar del discurso, se les niega traspasar sus fronteras.

El discurso que señala que ésta es una necesidad urgente para quienes quieran vivir y ser reconocidos en este tipo de sociedad es que “el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional, internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. (Tedesco, 2000, p. 65). De esta misma manera, se promueve la formación de un sujeto descentralizado, que pertenece a múltiples contextos, pero que, a la vez, ya no pertenece a ninguno, por lo que las mismas identidades, tanto individuales como colectivas, tienden a reconfigurarse alrededor de estos ideales y a padecer múltiples mutaciones que, incluso, pueden desembocar en una suerte de crisis.

Hay, entonces, detrás de esta suerte de desafío y todo el aparato discursivo que señala la necesidad de formar nuevas identidades, una nueva concepción de la ciudadanía y, a la vez, de la formación de sujetos en la escuela para esa nueva forma ser ciudadano del mundo, si por ello se entiende que hablar del tipo de sujeto que se pretende formar, “apunta a señalar con qué concepción del hombre se trabaja, qué papel es asignado a la escuela en la ‘formación del hombre’, cómo se le piensa en relación con el trabajo, la sociedad, la cultura y el saber (Zuluaga y otros, 2005, p. 17).

Si bien es cierto que, en el fondo de la comprensión de la educación como desafío, subyace una pretensión por la formación de un tipo de sujeto acorde con las necesidades

que se han venido creando alrededor de la educación, también lo es que se asume que cada uno de los problemas presentes en los diferentes contextos, demanda un desafío, el cual puede ser superado si se asume el conocimiento como la herramienta fundamental para la superación de cualquier dificultad por inmensa que ésta resulte. Es por eso que se predica alrededor de este hecho que

la posesión del conocimiento será el instrumento de dominación y control social más importante en las sociedades modernas. Desde esta perspectiva las propuestas que han predicado la desescolarización como salida política para la sociedad, y en particular, para los sectores populares, recuerdan el comportamiento de los sectores que destruían las máquinas en los orígenes de la industrialización, para evitar sus efectos sobre el empleo. (Tedesco, 1987, p. 28)

El afán, entonces, debe ser que nadie se quede sin educación, por lo que supone el conocimiento en las nuevas sociedades; por tal motivo, realidades como el analfabetismo deben combatirse, puesto que ser analfabeto en una sociedad del conocimiento supone no servirle para nada a la sociedad, esto es, ser inútil. Y, por supuesto, la inutilidad implica quedar fuera de un escenario en el que el sujeto pueda ser considerado humano. Por lo que se podría pensar, incluso, que sólo se es humano en virtud del conocimiento que se acumule, este hecho es el que marca la diferencia con otras especies; por tanto, ya no es el hecho de resultar racional o de tener dignidad lo que hace la humanidad, sino el hecho de poseer conocimiento y conocimiento productivo. De ahí el gran desafío para la educación,

que es, justamente, llevar a todos los sujetos por las sendas de la gran invención de los tiempos actuales: el conocimiento.

En este mismo sentido, y a sabiendas de que no todos los conocimientos resultan socialmente significativos, sino que existen unos más significativos que otros, por lo cual así como en la sociedad industrial la lucha era por poseer los medios de producción y el capital, ahora la lucha es por apropiarse de los conocimientos con mayor significación en el contexto de la sociedad; este hecho implica, como se ha mencionado en un apartado anterior, la generación de nuevas brechas y, del mismo modo, nuevas pugnas alrededor de la apropiación de este elemento. Por eso,

en toda sociedad se registran diferentes niveles de *pugna social* por la *apropiación* de los conocimientos significativos. El sistema educativo puede –en este sentido– ser concebido como un *sistema de distribución social de conocimientos* y la dinámica que se registra en su interior (acceso, diferenciación cualitativa, etc.) responde a los proyectos de los diferentes sectores sociales por apropiarse de cuotas o porciones determinadas del producto que el sistema educativo distribuye. (Tedesco, 1987, p. 64).

Lo anterior evidencia que los esquemas de una educación tradicional deben cambiar, es decir, este hecho hace que se presente un afán de reforma, entendiendo que estos desafíos que aparecen ante un nuevo orden “no son fácilmente satisfechos por las estructuras en instituciones convencionales” (UNESCO, 1998, p. 9), que supone una nueva plataforma para la comprensión y el ejercicio de la educación, nuevos agentes y, por supuesto, nuevos

pilares en los que este tipo de educación debe hallarse sostenida para garantizar su solidez y, a la vez, su efectividad ante la complejidad de las diversas sociedades y del mundo, en general.

4.2. Pilares y enunciados de una nueva educación

Todo sistema educativo debe estar apoyado en algunos presupuestos o principios que garanticen que su labor sea efectiva y que, a la vez, den cuenta de que va a resultar efectivo en lo que tiene que ver con reproducción del orden social vigente. Por eso, la educación que ha surgido en el contexto de las llamadas sociedades del saber está sostenida en unos presupuestos clave, que legitiman su accionar, los cuales deben ser analizados si no en detalle, por lo menos de tal manera que queden debidamente enunciados.

En realidad, estos fundamentos no se restringen, en sentido estricto, a cuatro, como lo plantea Jacques Delors (1996). Por el contrario, según la exposición, más allá de aprender a conocer, de aprender a hacer, de aprender a vivir juntos y de aprender a ser, existen otros principios fundamentales alrededor de los cuales se mueve la nueva forma de comprender la educación.

4.2.1. Educar para las competencias en un mundo competitivo

Un nuevo modelo de educación demanda nuevas habilidades para quienes se quieren educar, sujetos con otras características que respondan a las necesidades que, aparentemente, les plantea el entorno. Por esto, es posible descubrir que dentro de los afanes de una educación con pretensiones de cambio y de reforma, bajo nuevas superficies

de emergencia, “el énfasis se coloca, ahora, en la adquisición de ‘competencias básicas’ y en aprendizajes ‘relevantes y pertinentes’ que respondan a demandas del entorno, definidas desde el paradigma productivo” (Martínez Boom, 2004, p. 7). De igual manera, estas “competencias” vienen sustentadas en el discurso que señala que el conocimiento se ha convertido en el insumo por excelencia con el que cuenta la humanidad para su realización y desarrollo. Quienes sostienen este tipo de discurso olvidan que Friedrich Nietzsche, a través de su mirada de sospecha, derrumbó la concepción del conocimiento como algo esencial al ser humano para verlo como una mera invención propia de lo humano: “En algún apartado rincón del universo, desperdigado de innumerables y centelleantes sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales astutos inventaron el conocer” (Nietzsche, 1873, p. 1).

Esta naturalización del conocimiento y su avance hacia una visión como recurso generador de poder y de riqueza en el contexto social, hacen creer que las habilidades formadas ahora en la educación, deben buscar la posibilidad de que los sujetos adquieran la capacidad de apropiarse de la mayor cantidad de conocimientos y de los que resulten socialmente más significativos. Este mismo hecho, pone de evidencia que, en realidad, el conocimiento no es algo esencial al ser humano, sino que se convierte en una invención, la cual tiende a sofisticarse, con unas intencionalidades específicas

A pesar de que el término competencia adquiera diversas acepciones en la actualidad, no se puede desconocer que proviene de la misma estructura de la industria y tiene que ver con una disputa por quién obtiene primero lo que se busca, por quién es más eficiente en la

labor de la producción o por quién es aquél que ofrece el mejor servicio y resulta más efectivo en cualquier ámbito de la vida humana. Por ejemplo, se habla de la competencia como un elemento que debe trascender más allá de la competitividad y las respuestas a las necesidades del mercado y la sociedad, situándose en el desarrollo de potencialidades y la formación para la cooperación. De esta misma manera, se habla de competencias en diversos campos: en referencia a lo político-económico, laboral y técnico-operacional (saber hacer); en cuanto a lo académico (saber saber); referido a lo pedagógico (conocimiento reflexivo en contexto) y, por último, en sentido filosófico (potencialidades del sujeto).

Sin embargo, como se ha puesto en evidencia, la competencia, por más que adquiriera una nueva significación y se pueda dividir en distintos tipos, resulta inmersa en un contexto que demanda la formación de sujetos que se adecúen a la estructura vigente, llámese mercantil, productiva, social, política. Por eso, en el contexto de las llamadas sociedades del conocimiento, las competencias responden a un mundo competitivo, en el que se va en carrera por adquirir la mayor cantidad de conocimiento significativamente posible.

Además, en los diversos campos: político, económico, pedagógico, filosófico, los individuos sólo podrán situarse y ser reconocidos en ellos si cuentan con el insumo principal para ser tenidos en cuenta, es decir, el saber. Por tal motivo, se establece un afán por actualizar constantemente las competencias personales y profesionales; la obsolescencia, se convierte en un enemigo a combatir en un mundo que se ha configurado alrededor de la rapidez y del cambio.

Por tal razón asociados a la idea de innovación y cambio, aparecen hechos como el que indica el documento de la UNESCO de 2005, *Hacia las sociedades del conocimiento*, “la cultura de la innovación impondrá que los títulos académicos lleven una fecha de caducidad, a fin de contrarrestar la inercia de las competencias cognitivas y responder a la demanda continua de las nuevas competencias (UNESCO, 2005, p. 64)”.

Ante un hecho tan preocupante y para suplir estas carencias que se pueden dar al quedarse como profesional en único campo del saber, hablar de cooperativismo, en un mundo donde el aprendizaje se convirtió en cuestión de cooperación, parece un nuevo intento por seguir legitimando un discurso que señala que el mundo actual sólo se puede concebir y vivir bajo la perspectiva de la cooperación; se escucha hablar de que el trabajo más eficiente es el trabajo en equipo, que debe haber cooperación entre los estados, las organizaciones y los sujetos, para lograr, verdaderamente, el desarrollo. En suma, según este nuevo tipo de discurso, los grandes genios están condenados al fracaso, puesto que ningún sujeto por sí mismo puede realizar hallazgos individuales, todos los logros y descubrimientos deben estar legitimados y avalados por un grupo, por una organización, de lo contrario, poco aporte pueden representar a un mundo dominado por la tecnología e invadido por el conocimiento.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la educación empieza a padecer una serie de transformaciones, en virtud de las cuales se supera el modelo de educación tradicional para responder a las necesidades del mundo en curso. Mientras que,

antiguamente un individuo podía sobrevivir con un número limitado de conocimientos, en el mundo actual, se anuncia que el conocimiento de un sujeto para resultar útil, competente, entre otros calificativos, conlleva actualización permanente y un sinnúmero de saberes acumulados. Por este motivo, “para las sociedades antiguas de Occidente, la suma de conocimientos que debía poseer el hombre instruido constituía un todo claramente definido, que respondía al canon de las siete artes liberales: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía y música, artes que han seguido siendo durante mucho tiempo el fundamento de la enseñanza clásica” (UNESCO, 1972, p. 47).

Del mismo modo, según se ha venido insistiendo, la educación se proyecta a futuro, de esto da cuenta el documento *Aprender a ser* de 1972 y que lleva por subtítulo *la educación del futuro*; por tal motivo, en aras de la previsión, como legado del positivismo, los discursos que se instauran, además de anunciar la desaparición de un estado de cosas vigentes, anuncian el posible orden que tiende a instaurarse en las diversas instancias. Así, “por primera vez en la historia la educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen” (UNESCO, 1972, p. 54). Empero, por más que no existan tales sociedades se busca hacerlas realidad, aun cuando las circunstancias no estén dadas para ello. Al respecto, se puede hacer referencia a contextos como el propio de América Latina en donde, a pesar de no contar con las condiciones para su realización, se ha instaurado el discurso de las sociedades del conocimiento hacia las cuales se asume que debe marchar esta parte del globo terrestre para no quedar en el anonimato.

En medio de este florecimiento de las competencias en el contexto de la educación, a ésta le corresponde, de acuerdo con los diferentes planteamientos, la transmisión masiva de “un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro” (Delors, 1996, p. 95). Éste es otro aspecto a tener en cuenta, el de que los conocimientos, a pesar, del afán de especialización, deben transmitirse en masa, siempre y cuando aporten al desarrollo.

De igual manera, el centro de la evaluación de los aprendizajes se desplaza hacia las competencias. Por lo cual, se da una modificación en la manera en el que los sujetos asumen su propio proceso educativo y, a la vez, son formados como sujetos. Los conceptos ya no interesan tanto como las competencias que se desarrollen para la adaptación y, a la vez, la producción. A partir de estos hechos, es posible pensar que “tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No de producir el sujeto, sino de llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad” (Zuluaga y otros, 2005, p. 63).

Aquí se sitúa la preocupación por promover este nuevo tipo de educación y, a la vez, la evidencia de por qué el acontecimiento educativo, durante la mayor parte del siglo XX se convirtió en un asunto de la agenda económica de la mayor parte de las naciones y, por supuesto, también para las de América Latina, a través de las diversas reformas que tuvieron lugar en esta parte de la Tierra.

De igual modo, se convierte en una preocupación el futuro. Si se piensa en el estado de cosas presente y si se habla de transformación en la tarea de formar sujetos competitivos es porque hay un interés generalizado por que el futuro sea mejor. Nunca antes, como a partir de esta oleada de discursos que anuncian la nueva sociedad y con ella una transformación en la educación, el futuro había resultado tan importante. Si bien es cierto, que el presente es lo único de lo que tienen certeza los sujetos, el futuro se convierte en un afán y una tarea a lograr. Al respecto abundan afirmaciones que señalan este afán de “trabajar por la construcción de un ‘futuro viable’”. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir. Debemos asegurarnos que la noción de ‘durabilidad’ sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a escala global (Morin, 1999, p. 7).

En este sentido, las competencias buscan la formación de sujetos que asuman ideales como el progreso y el desarrollo como los únicos que posibilitarán la construcción de una nueva humanidad. De hecho, también las competencias buscan que los sujetos asuman un discurso que da cuenta de un mundo transnacionalizado, sin fronteras y, por supuesto, cambiante. Esto supone promover una ciudadanía mundial bajo parámetros de respeto a la diversidad, pero desde un discurso que ha terminado por desconocer y condenar al anonimato a comunidades locales y ancestrales que no están dispuestas a asumir este tipo de destino, por lo que ello implica para su construcción cultural e identitaria como grupos o colectividades.

En calidad de ser humano, el sujeto de este entorno debe ubicarse en un contexto global, tecnologizado, buscando, a la vez, que las experiencias devengan globales y que el conocimiento sea una cuestión de por vida. Esto hace que, de igual modo, se instauren nuevos tipos de competencias o de habilidades propias en los sujetos:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es de decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 1995, p. 97).

Éstos son los, llamados por Jacques Delors, cuatro pilares de la educación. Cada uno de estos pilares cuenta con una tarea específica y posee una incidencia concreta en un campo concerniente a la vida humana. Sin embargo, a pesar de que no se aclare, *aprender a ser*, es la fundamental, la que se sitúa por encima y subsume a las demás, lo cual indica que todo ese proceso a través de la formación de esta nueva serie de competencias desemboca en la formación de un sujeto educable para una nueva sociedad proyectada a través de diversos tipos de discurso.

La proliferación de este tipo de discursos que dan como tarea específica para la educación la formación de nuevas competencias en los sujetos educables, se emparenta con la estructura de las diversas organizaciones que buscan, entre su capital, sujetos ya no dóciles y obedientes, sino calificados y con dominio de campos específicos del saber, con lo que se establece que, en realidad, la formación del dominio educativo está asociada directamente con el campo de la empresa. Por esta razón, quienes educan y, además, quienes son educados están convencidos de que

cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. (Delors, 1999, p. 100)

De igual modo, el ser está asociado con todos los cambios que se producen en el entorno global, por esto mismo, lo que desde el pensamiento antiguo constituía un elemento fundante de todo lo existente pasa a convertirse en una más de las formaciones discursivas y, a la vez, de objetos del discurso en torno a los cuales puede determinarse una existencia. Tan es así que, en un mundo que continuamente se está haciendo desde nuevas discursividades, se propende por la formación del ser, a partir de circunstancias siempre diversas y cambiantes. De la misma manera, aspectos como la innovación, la creatividad, el cambio, la libertad de pensamiento, pasan a asociarse con la formación de un nuevo modo

de ser, el cual debe producirse, sobre todo, desde la educación, a partir del surgimiento de nuevos saberes y campos del saber que se van haciendo necesarios.

Este abarcante discurso, desde la legitimación que hace del saber, termina por asumir y promover nuevos tipos de saberes para el total de la humanidad. Por eso, es posible preguntarse ante la propuesta de Delors, ¿en realidad son estos los aprendizajes que atañen a toda la humanidad a sólo a una parte de ella? De igual manera, el mismo Edgar Morin postula *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*⁴: “Hay siete saberes ‘fundamentales’ que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna, ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura (Morin, 1999, p. 1). A lo que se puede preguntar: ¿para quiénes son necesarios? ¿Acaso para la totalidad de los sujetos? ¿Sólo para algunos de ellos?

Del mismo modo, las competencias formadas, buscan sujetos que adquieran un conocimiento pertinente que nada tiene que ver con los tradicionales saberes, por el contrario, tal conocimiento pertinente está relacionado con el contexto, lo global, lo multidimensional, lo complejo, según la propuesta de ideólogos como Morin. Se supone, al respecto, que los conocimientos que no respondan a tales necesidades, ni siquiera pueden lograr tal estatuto.

⁴ Dentro los siete saberes asumidos por Morin como fundamentales para la educación, se distinguen: identificar las cegueras del conocimiento; hallar los principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión y, por último, enseñar la ética del género humano. Se supone, al respecto, que la humanidad entera debe seguir el camino de estos saberes para la consecución de metas como el progreso, el desarrollo, la comprensión y el reconocimiento entre los pueblos.

Como es de suponerse, este discurso debe llegar a la mayor cantidad posible de sujetos, por eso la educación precisa de ser extendida, precisa de masificarse y extenderse, incluso, a donde jamás se pensó que se pudiera imponer una perspectiva dominante del ejercicio educativo.

4.2.2. Educación de masas con calidad

Así como se hizo alusión a la educación para referirla a su acontecer y desenvolvimiento como desafío, con el advenimiento de este conjunto de discursos que predicán una nueva sociedad y un conjunto de hechos que harán de ella una realidad, también aparece un afán por hacer que la educación se extienda a toda la humanidad, sin importar su cultura, su condición social y sus costumbres. La lucha es ahora contra el analfabetismo y contra la ignorancia que se convierten enemigos a derrotar; todos, sin excepción deben ser educados y estar envueltos bajo el nuevo paradigma del conocimiento. La educación, incluso, bajo una nueva forma de colonización y homogenización es vista como “una forma de emancipación nacional, un aspecto esencial del proceso de descolonización” (Faure, 1972, p. 75).

Es tal el afán de las organizaciones mundiales por poner el tema de la educación para todos como central en las agendas de los diversos gobiernos, que se han organizado encuentros de carácter mundial alrededor de este coyuntural tema; sobresalen, específicamente, la Conferencia Mundial de Educación para todos, realizada en Jomtien,

Tailandia en 1990. Además, se destaca el Foro Mundial de Educación, realizado en Dakar en 2000 y que presenta como marco de acción *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Al respecto de Jomtien, se insiste en que “la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos (WCEFA, 1990, p. 7).

Producto de estas circunstancias, resulta interesante analizar por qué el afán de que, en estos tiempos, la educación resulte una práctica incluyente, sin excepción para nadie, mientras que en otros tiempos estuvo reservada sólo a una élite o a un grupo privilegiado. Esto bien puede dar cuenta de los mecanismos instaurados por las nuevas instituciones para ejercer control sobre la diversidad de sujetos, por este motivo podría pensarse que el control se ejerce desde la inclusión y la participación de los sujetos en los escenarios que se suponen fundamentales a la sociedad. Esto se legitima si se comprende que la educación es la plataforma propicia para la transmisión y reproducción de los discursos que ordenan la diversidad de entornos y que tienen por finalidad la generación de nuevas formas de subjetividad.

Calificativos como *clamor* dan cuenta de la necesidad de inclusión que se plantea en el escenario educativo. Se tiende a hiperbolizar el discurso, a tal punto de señalar que “la educación es también un clamor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema indudablemente pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación” (Delors, 1996, p. 13).

Aparentemente, la educación para todos significa igualdad entre los sujetos, cierre de las brechas establecidas entre quienes tienen acceso a la educación y entre quienes les ha sido negado el acceso, posibilidad de superación de la pobreza y un enorme desarrollo para las naciones. Sin embargo, la posibilidad de educación para todos, entendida desde un discurso que se empieza a hacer cada vez más extendido, supone una vuelta a la uniformización de los sujetos y las culturas, constituyendo una negación de las diferencias y alteraciones en la formación de las identidades. Esto supone una suerte de contradicción con los planteamientos que aseveran que el nuevo discurso y una nueva sociedad suponen como elemento fundamental la descentralización y el respeto por la diversidad.

Desde luego, aspectos como la descentralización, el que la educación no acontezca en un lugar determinado y fijo, se hacen visibles, pero también se hace visible la uniformización en el hecho de que este discurso debe aplicarse y seguirse por todos los sujetos, en la diversidad de contextos, sin que haya lugar a excepción.

Otro de los aspectos que sobresale frente a estas formaciones discursivas que promueven la educación para todos es que ésta debe estar en estrecha relación con la calidad, presupuesto mercantil, por excelencia. Esto quiere decir que entre más sujetos puedan ser educados, la educación será de mayor calidad, de lo que se desprende el afán de plantear opciones educativas de masa con altos índices de calidad. Esto va en contra de lo que debe darse en la realidad y es la necesidad de una menor masificación de la educación para una mayor calidad, por cuanto la masificación, en contextos como el latinoamericano, se

comprende como la posibilidad de juntar la mayor cantidad de sujetos en un espacio diminuto para que puedan ser educados.

Bajo la perspectiva mencionada, la educación adopta una caracterización como desafío: “El desafío: no se podrá lograr la educación para todos sin mejorar la calidad. En muchas regiones del mundo se sigue dando una diferencia considerable entre el número de alumnos que terminan sus estudios de primaria y la porción de ellos que han logrado llegar a dominar un mínimo de competencias cognitivas” (UNESCO, 2005, p. 6). Empero, la calidad debe ser un elemento evidente a la hora de que los sujetos educables entren en relación con el mercado; una educación de calidad, aun cuando masificada, supone que los sujetos educables resulten productivos y, además, que se conviertan en agentes del progreso en el medio de una sociedad mundializada. Por eso la definición de calidad se puede comprender bajo los siguientes términos:

Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. (UNESCO, 2005, p. 6)

En este contexto, se insiste en que se haga de la educación una necesidad, incluso vital para todos los sujetos. Que nadie quede sin educarse implica que la educación se convierte no en una necesidad cualquiera para los seres humanos, sino en una necesidad de primer orden; no educarse, supone carencia de ser, imposibilidad de ser realmente humano, impotencia ante el cambio y la transformación. Sin embargo, ¿qué implicaciones trae consigo ver la educación como necesidad?

Al presentar la educación como necesidad, queda reducida a una simple pulsión natural, perdiendo su carácter de acontecimiento cultural en el que intervienen el pensamiento, el lenguaje, la inteligencia y los saberes. Deja así la educación de ser un asunto de la cultura para pasar a ser así un *servicio* desprovisto de política y de historia, reduciendo su papel a la adquisición de competencias de aprendizaje (...) Otra representación: el hombre se asume fundamentalmente como aprendizaje, es decir, como conducta que hay que dirigir sin considerar algún aspecto que le lleve a darse cuenta que está siendo llevado en esa dirección (Martínez Boom, 2004, p. 228).

De este análisis se puede inferir por qué este tipo de discurso se generaliza, se impone y muta los ideales de la educación, a tal punto de verse convertida en un objeto de consumo. El hecho de que las grandes organizaciones mundiales impongan la perspectiva de educación necesaria y que la hagan una necesidad para todos, implica que se pierde la autonomía frente a la organización de sistemas educativos propios, que respondan a los problemas de un contexto específico. De igual modo, la educación pasa de ser un ejercicio

liberador y de formación crítica a un elemento en el que priman los resultados y las cifras para dar cuenta de que los indicadores trazados se han cumplido.

De forma similar, podría decirse que con las nuevas pretensiones y con la forma de asumir, poco crítica por demás, de estos discursos por parte de quienes dirigen la educación, los afanes de lo que se supone es educación, en lugares como los llamados países en vías de desarrollo, se desplazan hacia la calidad, la cobertura, entre otros, haciendo de la educación una cuestión de leyes y de cifras, que terminan por desconocer lo que conlleva educar y dejando de lado las reflexiones de los pedagogos, viendo en sujetos como el maestro un administrador y un acompañante cognitivo.

Este tipo de discurso al cual se ha venido haciendo referencia hasta ahora impone una nueva perspectiva de la educación, desplazamiento de sus fines, nuevas relaciones en su ejercicio, reconfiguración de sus elementos, cambios en el rol de los agentes que en ella confluyen, entre otros. Sin embargo, la principal transformación que se produce, se presenta del lado de lo que, se supone, ha sido el centro del ejercicio de educar, esto es el aprendizaje. Así como la educación ya no sucede del mismo modo, el aprendizaje se forma a partir de nuevos enunciados y de las nuevas funciones que le son asignadas.

CAPÍTULO 5

La formación del aprendizaje

Según se ha indicado al final del capítulo anterior, con las posibles transformaciones que ha padecido la educación y las nuevas prácticas que alrededor de ella han venido tomando forma, desde la perspectiva de las llamadas sociedades del conocimiento, se pretende analizar en este capítulo cuáles son aquéllos enunciados que han puesto al aprendizaje en el centro del ejercicio educativo, desplazando a la enseñanza de un papel que le fue otorgado como central a través de la historia.

Alrededor de la comprensión que se da entre la enseñanza y aprendizaje, la discusión, sobre todo en el siglo XX, se ha situado en la posibilidad de establecer qué modelo pedagógico es el adecuado y el mejor, para garantizar que la educación se ponga al servicio de ideales como el progreso y el desarrollo en diversidad de contextos. Del mismo modo, el aprendizaje como un elemento secundario, subsumido bajo el dominio de la enseñanza ha venido ganando protagonismo desde el período mencionado, a tal punto de poder afirmar que, en el mundo actual, ha sobrepasado a la enseñanza como fin de la educación. Al menos, así parece ponerse en evidencia al realizar un acercamiento a documentos emanados de las grandes organizaciones internacionales que planean la educación en el ámbito mundial y que insisten en la imperiosa necesidad de aprender.

Esto se puede entrever en el Informe del Banco Mundial (2003), en el que se afirma explícitamente: “El surgimiento de una economía global basada en el conocimiento le ha conferido al aprendizaje un valor diferencial alrededor del mundo. Las ideas, los conocimientos y la experiencia como fuentes del crecimiento económico y del desarrollo, junto con la aplicación de nuevas tecnologías, traen importantes consecuencias en la manera como las personas aprenden y aplican sus conocimientos durante toda su vida” (Banco Mundial, 2003, p. 15).

La fuerza que empieza a tomar esta concepción del aprendizaje y la de una educación para el desarrollo, para el progreso, para la adquisición de competencias, muestra que el modelo otrora vigente deviene decadente, para dar lugar a un nuevo paradigma en la comprensión de la enseñanza y, a la vez, de las mismas formas de relación que se dan al interior de la escuela y al exterior de ella. Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto que “la escuela tradicional se tornó obsoleta en las últimas décadas frente a los sensibles cambios sociales, económicos y políticos vividos a nivel mundial. Hemos creado una sociedad que ha encontrado múltiples formas de archivar la información por fuera del cerebro humano” (De Zubiría, 2009, p. 1).

Como se evidencia, si bien es cierto que el mundo y la diversidad de contextos sociales se deben entender como cambiantes, son cada vez más los discursos que se empeñan en difundir múltiples enunciados que pretenden la naturalización del cambio como característica específica de las sociedades actuales. Tal naturalización, en relación con la formación de los diversos sujetos, tiene por fin hacer que éstos asuman que el cambio del

mundo y de lo social, implica cambios en ellos mismos, en su entorno y en la manera como se relacionan con él.

Así, el aprendizaje asumido como un objeto que se puede formar y como práctica de subjetivación se ve transformado, de acuerdo con la perspectiva que se ha posicionado y que establece que si bien el mundo deviene cambiante, la forma en que los sujetos logran aprender se torna cada vez más cambiante. De la misma manera, surgen nuevos escenarios de aprendizajes; lo digital, lo tecnológico, se posicionan como elementos privilegiados para aprender, los contenidos pierden su vigencia; se llega, incluso, a postular como una evidente realidad la obsolescencia de los aprendizajes y de los mismos saberes. En suma, el aprendizaje se convierte en el valor por excelencia de los escenarios social y educativo, por lo cual “una sociedad del aprendizaje no puede ser una sociedad de la mera información. Frente a los posibles excesos que entraña la generalización de una sociedad mundial de la información, la noción de aprendizaje (*learning*) vuelve a introducir la dimensión de distancia crítica. Esta noción permite a nuestras sociedades esperar que sea posible asimilar el cúmulo considerable de nuevos conocimientos que producen periódicamente” (UNESCO, 2005, p. 62).

A esta concepción, además, le vienen asociadas una serie de necesidades que convierten al aprendizaje en valor fundamental e indispensable de la sociedad, en relación con el progreso y el desarrollo.

5.1. Las necesidades básicas del aprendizaje

La Declaración Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien (Tailandia), entre el 5 y el 9 de marzo de 1990, tiene como cometido ser el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Por eso, su preocupación general por las insuficiencias de los sistemas de educación en todo el mundo y el creciente reconocimiento de la vital importancia de la educación básica para el progreso social, se ve reforzada por el planteamiento de cuáles deben ser los aprendizajes y cómo deben impartirse para que la educación se convierta en ese importante medio hacia el progreso social y a la superación de la brecha de desigualdad existente entre naciones desarrolladas y las naciones en vías de desarrollo, además de la inclusión de todos aquellos sectores de la población que han permanecido excluidos del sistema educativo.

Es por esto que, como se señala al inicio de la mencionada conferencia, ésta “representó sin duda alguna un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de *desarrollo humano*; el consenso en ella alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos” (Jomtien, 1990. p. 2). Esto indica que el proyecto desde las instituciones internacionales que orientan la educación es proporcionar una enseñanza con pretensiones de universalidad, asumiéndola como un elemento para erradicar la desigualdad, la pobreza y, sobre todo, el analfabetismo, el cual es causante del poco desarrollo en países periféricos como, por ejemplo, los de África y América Latina.

En este marco, una educación para todos conlleva la tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos, las cuales como se logra percibir al leer el documento, no varían de un individuo o de una cultura a otra, sino que deben ser las mismas, si se tiene en cuenta que:

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (Jomtien, 1990. p. 3).

Esto da pie para comprender, como lo señala Alberto Martínez Boom, que “el acento se coloca en las necesidades básicas de aprendizaje y, más específicamente, en los resultados efectivos de ese aprendizaje y en las competencias necesarias a desarrollar por parte del individuo. Por ello, se hace preciso el establecimiento de niveles aceptables de adquisición de aprendizajes básicos, lo que requiere un proceso sistemático y permanente de evaluación” (Martínez Boom, 2004, p. 210).

También cabe señalar que para que estas necesidades básicas de aprendizaje, comunes para todos, se hagan evidentes se necesita un gran compromiso por parte de la sociedad, la familia y el mismo sujeto, por cuanto el afán común debe ser lograr suplir tales

necesidades, lo cual redundará en progreso, superación de la ignorancia y la pobreza, causantes del subdesarrollo.

Sin embargo, además de haber hecho del aprendizaje una necesidad, el elemento problematizador recae en el hecho de que haya necesidades básicas alrededor del aprendizaje. Como ha quedado dicho, estas necesidades tienen que ver con la superación de la pobreza, la desigualdad, el desarrollo, el progreso y, a la vez, la superación de la ignorancia. Esto podría indicar que lo que valida el aprendizaje ya no es la adquisición y reproducción ciertos contenidos, sino el hecho de que aprender contribuya a suplir estas necesidades. A la vez, la educación se entenderá en relación con la apropiación, la actualización y el uso de los conocimientos. Por esto mismo, se concibe la educación como una actividad de adaptación a los cambios de la sociedad.

Este hecho demuestra que, cada vez más, el agenciamiento de la educación se produce desde el exterior y, cada vez menos, desde el interior. Afirmar que la educación debe responder a las necesidades sociales, no es otra cosa que legitimar que se educa en el modelo económico vigente, en las relaciones de mercado y en las mismas relaciones de poder vigentes.

De igual manera, si se tiene en cuenta que existen necesidades que son de primer orden para los sujetos y que hay otras que les son creadas de acuerdo con intereses específicos, cabría situar al aprendizaje dentro de éstas últimas si se tiene en cuenta que, con mayor

frecuencia, aparece como una formación de intereses específicos, menos que como un elemento indispensable para los sujetos de la educación.

5.2. Aprendizaje para toda la vida: una nueva dependencia

Otro de los elementos que surgen alrededor de la formación del aprendizaje es el que establece que la educación y, sobre todo, el aprendizaje no se da en un momento específico de la vida de los sujetos. Los clásicos estadios o etapas del aprendizaje, empiezan a verse desplazados por nuevas formas discursivas que muestran cómo aprender, además de ser una necesidad, una acción que debe darse alrededor de toda la existencia. Es decir, mientras se posea vida, cada instante es una oportunidad de aprender. Más aún, renunciar a aprender implica, de uno u otro modo, renunciar a vivir o a ser reconocido socialmente. Así, “el acceso al conocimiento no se reduce, por lo tanto, al paso del nivel secundario al superior, sino que será preciso garantizar un acceso permanente a formas de aprendizaje que permitan la reconversión profesional continua” (Tedesco, 2000, p. 74).

Si es imperativo un cambio en la concepción del momento específico en que acontece o se da el aprendizaje, así como de aquello que se debe aprender, también se busca reconsiderar y reordenar las distintas etapas de la educación, a modo de un salto cualitativo que propende por defender el hecho de que “la educación durante toda la vida permite, sencillamente, ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias” (Delors, 1996, p. 24). Esto sólo implica una cosa: antes que la exclusión, ahora la educación debe ser una práctica inclusiva, que le permita a todos acceder al

aprendizaje. De la misma manera, el aprendizaje cubre todas las dimensiones de la existencia, a tal punto que podría afirmarse que éste controla la vida entera de los mismos sujetos de aprendizaje: “En lo sucesivo, el período de aprendizaje cubre toda la vida, y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece” (Delors, 1996, p. 112). En suma, podría decirse que los sujetos se ven atrapados por el aprendizaje, sin que puedan huir de él; hecho que bien podría indicar que al aprendizaje se convierte en un nuevo mecanismo de control o en lo que se ha llamado una forma de biopoder⁵. Además, esto se convierte en indicador de que los discursos traspasan la vida de los sujetos y se legitiman en las prácticas.

El discurso que considera que el mundo es siempre cambiante y que se mueve con exagerada rapidez, demanda constante actualización, por lo que no actualizarse implica quedarse sometido a la obsolescencia y sumido en el anonimato, sin ningún tipo de protagonismo en el contexto social. Al respecto, Jacques Delors (1996, p. 95), afirma:

Ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá acudir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

⁵ De acuerdo con Michel Foucault, el biopoder se comprende como “una serie de fenómenos (...), a saber: el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder” (Foucault, 2006, p. 15).

Como se visibiliza, *cambio* es otro de los conceptos que toma mayor fuerza y que trae profundas implicaciones no sólo en el contexto social, sino en el ámbito educativo de los sujetos. Es tal la importancia del cambio que todo debe disponerse en relación con él y bajo lo que demanda asumirlo como esencial a la vida humana. Por esto, el discurso de la educación para toda la vida está relacionado estrechamente con el cambio y, a la vez, con la complejidad como sus elementos constitutivos: “En un mundo cada vez más complejo en el que todo individuo puede verse obligado a ejercer varias profesiones en el transcurso de su existencia, es indispensable seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2005, p. 59).

El fin de aprender durante toda la vida, en relación con el biopoder, no es otro que el de mejorar las condiciones y buscar el bienestar de los sujetos, de modo que éstos se conviertan en productivos y, de la mano del mercado, resulten útiles para la sociedad. Por eso, quienes difunden este tipo de perspectiva asumen que: “Ahora, en cambio, será necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo” (Tedesco, 2000, p. 62).

En el actual contexto, se podría decir, se crea una dependencia del aprendizaje, a fin de que los sujetos sean reconocidos en la diversidad de contextos; además, el mismo concepto de vida buena se relaciona con aprender. Las mutaciones operadas por esta nueva concepción del aprendizaje suscitan, en un mundo aparentemente inclusivo, nuevas formas de exclusión que conllevan el sello de quienes se actualizan constantemente y de quienes se quedan sumidos, a pesar de tener una profesión, en la ignorancia. Por eso, “la educación a

lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción” (Delors, 1996, p. 115).

La perspectiva de aprendizaje y educación para toda la vida dan cuenta de que el sujeto educable está controlado en todas sus dimensiones, a la vez, que se hace evidente que aprender para toda la vida no es solamente una necesidad impuesta para los sujetos, sino que como tal necesidad se utiliza para generar nuevas formas de control social y de conformación de las estructuras en las que, a la vez, se forma y se transforma a los sujetos.

En esta medida, se concibe como aprendizaje a lo largo de la vida al desarrollo del potencial humano de los sujetos, a través de un proceso de apoyo constante que los estimule y los capacite para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida.

Siendo que el aprendizaje para toda la vida se convierte en una suerte de dependencia y que los sujetos, antes que contenidos deben adquirir un sinnúmero de cualidades o de competencias, se comprende que “la nueva pedagogía estará basada en el objetivo de *aprender a aprender*, lo cual significa que el docente ya no deberá solamente transmitir conocimiento sino la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (Tedesco, 2000, p. 90).

Aprender a aprender nada tiene que ver con la adquisición de contenidos de un campo específico del saber. Por el contrario, implica la adquisición de diversas cualidades, nuevas capacidades, nuevas aptitudes, que acrecientan la necesidad de aprender a lo largo de la vida y de resultar socialmente productivos o útiles. Por este hecho no debe resultar extraño que se propenda por el logro de experiencias en las que se hagan evidentes aspectos como la formación alternada del aprendizaje, entre la empresa y la escuela.

5.3. Los nuevos valores del aprendizaje

La nueva configuración del aprendizaje hace que aprender, así como educarse, suceda para todos, sin exclusión de tipo alguno. Por eso, “el aprendizaje para todos implica garantizar que todos los niños y jóvenes –no únicamente los más privilegiados o los más dotados– puedan no sólo asistir a la escuela, sino también adquirir los conocimientos y las capacidades que necesitan para llevar vidas saludables y productivas y obtener un empleo significativo” (Banco Mundial, 2011, p. 4).

Como se puede ver, en términos de lo que atrás se ha denominado biopoder, el aprendizaje se asocia a aspectos como la vida saludable que, por su parte, desembocará en que los sujetos resulten productivos; el bienestar del sujeto, entonces, incide directamente en su capacidad productiva. De igual manera, el cambio operado en la concepción del aprendizaje y, a la vez, el énfasis puesto en los aprendizajes en relación con el progreso y el desarrollo hacen que nuevos valores cobren importancia en relación con los procesos

educativos y que se conviertan en fines de una educación que pueda definirse como eficiente y que reemplace a una educación convencional o tradicional.

La legitimación alrededor del aprendizaje, es decir, las condiciones para que algo sea considerado como un verdadero aprendizaje asumen características que son propias de la producción y que tienen que ver con ámbitos como el empresarial. Es así como aprender tiene que ver ahora con aspectos como la creatividad, la innovación el liderazgo, entre otros. Para que la comunidad educativa considere algo como aprendizaje, debe tenerse en cuenta si éste conlleva, en realidad, estos nuevos aspectos que le vienen asociados.

Si el saber se ha convertido en el recurso clave de todo trabajo o de toda actividad, esto implica que tal saber tenga como condición indispensable la creatividad; el empleado verdaderamente exitoso y que, además, le aporta a la producción es el creativo; ya no basta con saber realizar algo bien, se trata de dinamizar aquello que se sabe y de hacerlo aparecer como algo novedoso y, a la vez, llamativo. Sin embargo, para que esto sea posible, conviene que los sujetos ya no trabajen aislados, conviene trabajar conjuntamente para lograr los objetivos que se desprenden alrededor de un nuevo tipo de sociedad.

El trabajo en equipo, por tanto se convierte en otro de los valores que deben asociarse a la cuestión del aprendizaje, por eso se pone de manifiesto que ahora el aprendizaje debe ser colaborativo. Desde luego, el equipo y cada uno de sus integrantes deben estar preparados para el cambio; por ningún motivo, se puede caer en la monotonía en el desarrollo de las

diversas actividades; la innovación, por tanto, es el centro del aprendizaje, del trabajo y de la vida de los diversos equipos de trabajo.

Desde luego, en relación con el aprendizaje, se asume que la escuela debe preparar en esta diversidad de aspectos antes que en contenidos y materias que pueden considerarse obsoletos o sin ningún valor. Por este motivo, se insiste en que “el saber exige un aprendizaje continuo porque el saber se cambia a sí mismo constantemente” (Drucker, 1998, p. 97).

La misma escuela, entonces, debe asumirse como cambiante y estar preparada para el cambio y para asumir las exigencias que la sociedad le demanda, comprendiendo que el aprendizaje es continuo y que se aprende para la productividad. Por lo cual, se puede postular que la productividad es, en últimas, la legitimadora de aquello que se puede considerar un verdadero aprendizaje. Por eso, un discurso que aparece como esperanzador en medio de situaciones de crisis mundial de la educación, no es más que el afán de las grandes organizaciones para que la educación se ponga a su servicio, máxime si se tiene en cuenta que “el espíritu socioempresarial fomenta la innovación, la creatividad, la colaboración y la inclusión. Además, promueve el aprendizaje en colaboración y comunitario para afrontar las cuestiones relacionadas con la sostenibilidad. El aprendizaje siempre está relacionado con la búsqueda de ideas nuevas y alternativas y su posterior aplicación (UNESCO, 2011, p. 78).

Este mismo hecho y el discurso que rodea la nueva forma de asumir el aprendizaje, bajo la perspectiva de la creatividad, la innovación, el liderazgo, la cooperación, el auge de las nuevas tecnologías empiezan a desplazar a la escuela como escenario propicio para el aprendizaje.

5.4. El desplazamiento de la escuela

Así como el aprendizaje no sucede en un momento específico de la vida, también es claro que aprender no sucede en un lugar específico. Tal como se han establecido nuevos lugares y formas de enunciación para comprender el aprendizaje, también se han configurado nuevos lugares donde puede aprender. La escuela, por tanto, como espacio cerrado y privilegiado para el aprendizaje empieza a verse desplazada por otros escenarios donde, aparentemente, el aprendizaje ocurre de manera más eficaz.

El agenciamiento de la educación a manos de las organizaciones y los nuevos fines que se le han impuesto, así como la nueva configuración del aprendizaje, han hecho de la escuela uno de los tantos escenarios para el aprendizaje. Por este motivo, “el modelo del aprendizaje se ha difundido mucho más allá del universo de los educadores y ha penetrado en todos los poros de la vida económica y social” (UNESCO, 2005, p. 59).

De la misma manera, atendiendo a que el aprendizaje se ha convertido en una cuestión universal, en algo que debe ser para todos y no el privilegio de unos cuantos, cada vez más se ofrecen nuevas oportunidades de aprendizaje, libres de los límites de espacio y tiempo.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las redes sociales, nuevas agencias que se posicionan en el mercado de la educación, hacen que la escuela tenga que renovarse y permitir estas nuevas oportunidades alrededor del aprendizaje.

El aprendizaje, entonces, antes de ser un elemento rígido, se ha convertido en un elemento flexible, que incluye a quienes en algún momento no tuvieron la oportunidad de acceder a ningún tipo de aprendizaje a causa de la edad o de diversas ocupaciones, que impedían acudir a lugares como la escuela. Para hacer de esto una realidad se promueve, por ejemplo, el aprendizaje abierto y a distancia, el cual viene tomando fuerza en diversos contextos y se convierte en alternativa para quienes no pueden o no quieren someterse a la disciplina y a la limitante que puede constituir la escuela.

Así mismo, para las organizaciones internacionales que instauran los discursos bajo los cuales tiene que regirse la educación, este tipo de alternativa para el aprendizaje constituye un mecanismo de inserción en el contexto de la producción tendiente al desarrollo y al progreso. Por eso, se insiste en que tendencias como la del aprendizaje abierto y a distancia

se centran en ampliar el acceso a la educación y el aprendizaje, liberando a los alumnos de las limitaciones de espacio y de tiempo, y ofreciendo oportunidades flexibles de aprendizaje a los individuos y grupos de alumnos. El aprendizaje abierto y a distancia es uno de los campos de más rápido crecimiento en educación, y su impacto potencial en todos los sistemas de enseñanza ha sido muy acentuado con los nuevos avances en las tecnologías de información y comunicación (UNESCO, 2011, p. 5).

Como se observa, en un mundo en el que saber se convierte en un recurso fundamental y medio de producción por excelencia, aprender también se convierte en el medio fundamental para vincularse al aparato productivo y a la misma perspectiva establecida por el mercado. De ahí el afán planteado de que los sujetos aprendan a aprender y aprendan a estar al día con los cambios que demanda el mundo productivo y del mercado, y que han pasado a formar parte de los afanes de la educación.

La prioridad en la agenda de las diversas organizaciones y de los empresarios, el hecho de descentralizar la escuela y de dar lugar a nuevas alternativas alrededor del aprendizaje, nada tiene que ver con la formación personal, la promoción del espíritu crítico; por el contrario, se trata de capacitación que redunde eficacia en el entorno laboral, de acuerdo con las nuevas necesidades de la empresa. Por eso, la insistencia se pone en el mejoramiento de las destrezas, el incremento de la productividad y, a la vez, el desarrollo de una nueva cultura alrededor del aprendizaje.

Esta cultura, justamente, concibe el saber como recurso, incluso comercializable, y el aprendizaje como el medio de alcanzar el saber o, por lo menos, la herramienta para adquirir las habilidades correspondientes hacia la consecución del aprendizaje.

5.5. La nueva condición del aprendizaje

La pregunta que subyace al quehacer educativo, en los diversos contextos es: ¿cuál es el fin de la educación? En lo que hasta aquí se ha expuesto, se ha insistido en el cambio operado alrededor de los fines de la educación, los cuales se desplazan hacia el progreso y hacia el desarrollo, como sus elementos fundamentales, en relación con el desenvolvimiento de las sociedades de la actualidad. De igual manera, el saber concebido como recurso demanda una nueva forma de comprender el aprendizaje, el cual se constituye desde enunciados como la educación para todos, el aprendizaje para toda la vida y la superación de los contenidos por la posibilidad de adquirir competencias que posibiliten el acceso permanente y constante al saber, de acuerdo con los mismos fines demandados por el ámbito productivo.

Además, en relación con todos los discursos que se posicionan alrededor de la educación, la escuela parece, más que nunca, puesta al servicio de las necesidades y de las exigencias creadas por el mercado y por las diversas organizaciones, bajo el supuesto de que el saber es condición indispensable para convertirse en sujeto productivo y en agente del desarrollo.

Estos elementos han hecho que el saber adopte la condición de mercancía. Por eso, con el auge y la creciente expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el saber se convierte en el elemento fundamental de la producción, a tal

punto de que se puedan presentar diversos enfrentamientos por quien más saber produzca, con el fin de lograr mayor rentabilidad y ganancias sobre los adversarios. Así,

el antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma de valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción (Lyotard, 1987, p. 7).

En perspectiva mercantil, no todos los saberes poseen igual valor; algunos, ni siquiera merecen tal calificativo por estar lejos de aportar al progreso y al desarrollo. Por ejemplo, los saberes ancestrales dejan de ser tales en tanto que se alejan de la condición de saber instaurada y nada tienen que ver con el desarrollo concebido en términos de productividad. Así, los llamados saberes narrativos comienzan a ceder ante los saberes científicos o ante las pretensiones de científicidad que se imponen en la sociedad actual.

De acuerdo con la afirmación de Lyotard es posible postular que cambiando la condición del saber, cambia la condición misma de lo educativo, en tanto el individuo ya no tiene la potestad sobre el saber; por el contrario, éste puede ser agenciado o administrado por grandes organizaciones que lo distribuirán a quienes estén en la capacidad de adquirirlo.

Si el sistema educativo se concibe como sistema de distribución social de conocimientos significativos, es altamente probable que jamás se supere la brecha existente entre quienes tienen la posibilidad de acceso a los saberes significativos y quienes sólo pueden acceder a saberes de poca importancia que en nada les aporten a las exigencias que se les plantea en los nuevos contextos de mercantilización y apropiación de los saberes.

En cuanto al aprendizaje se refiere, con la mercantilización de los saberes se establece una producción, cada vez mayor, de nuevas necesidades alrededor de lo que es aprender; ello conlleva a que los sujetos tengan que darse a la tarea de suplir tales necesidades, al costo que ello implique. Por tanto, si se busca ser reconocido socialmente y, además, se quiere sobresalir en el contexto productivo, se deben tener las mejores destrezas para no quedarse rezagado en el camino del desarrollo.

Además, las nuevas perspectivas demandan de los sujetos un constante dinamismo, que les permita estar constantemente accediendo a nuevos saberes y propendiendo por la actualización de su capacidad de aprender. Por este motivo, se hace evidente una nueva condición del aprendizaje que tiene que ver con hacer de éste una cuestión de acceso a saberes altamente significativos y productivos y que, además, entraña una exteriorización de lo aprehensible al sujeto. Esto quiere decir que aprender no es meramente una condición propia de los sujetos; aprender se puede configurar y reconfigurar de acuerdo con los saberes que circulan y se establecen en el contexto social y productivo. Más aún, la misma vida se puede configurar alrededor del aprendizaje, si se tiene en cuenta que, en la nueva forma de organización, toda la vida demanda una dedicación constante a aprender.

El saber nada tiene que ver con una etapa propia de la existencia, ni con las fases de desarrollo del individuo. Primero, tiene que ver con algo que se da durante toda la vida y, segundo, con los esfuerzos que se presentan por responder a las nuevas demandas del aparato productivo, basadas en criterios técnicos, sociales y, primordialmente, económicos.

Este hecho, antes que suscitar una reforma de las múltiples reformas que han padecido la educación y sus elementos constitutivos, posibilita pensar nuevos lugares de enunciación al educar y al aprender. Estos nuevos lugares, deben estar relacionados no con la educación que se quiere, ni con la educación que se sueña, sino con la educación de la que se precisa. Por tal razón, conviene realizar un análisis de estos nuevos lugares de enunciación que se aproximan alrededor de una nueva comprensión y configuración del aprendizaje como centro de la educación.

CONCLUSIÓN

La investigación llevada a cabo, se ha trazado como objetivo central identificar cuándo y bajo qué circunstancias el aprendizaje se convirtió en el centro del ejercicio educativo, relegando a la enseñanza a un segundo plano y, de paso, destronándola del lugar que por mucho tiempo le había pertenecido.

Si bien es cierto, que no se puede ubicar una fecha exacta en la que se hizo posible este acontecimiento, se ha tratado de insistir, en los capítulos que preceden a estas líneas, que más allá de la aparición de los llamados modelos pedagógicos autoestructurantes, es con la difusión y con la aparición de múltiples discursos que anuncian el advenimiento de las llamadas sociedades del conocimiento y con la transformación del saber en un recurso generador de progreso y desarrollo, que el aprendizaje pasa a convertirse en el centro del quehacer educativo, como posibilitador de la apropiación de saberes y conocimientos altamente significativos.

Lo que se ha querido mostrar a lo largo de la investigación es que el aprendizaje, tal como tradicionalmente se ha entendido, lejos de ser un elemento esencial a la educación se convierte en un dominio, que surge a partir de múltiples enunciados que propenden no sólo por un cambio alrededor de la educación, sino del desenvolvimiento de las mismas sociedades. Así, el aprendizaje se convierte, incluso, en elemento regulador de la vida de los sujetos, puesto que la determina, a tal punto, que ésta empieza a ser concebida como un constante de aprendizaje.

Así, se podría pensar, a modo de hipótesis, que de la mano de una nueva noción de aprendizaje y de educación, surge emparentada una nueva concepción de lo humano y de la vida misma. Lo humano sólo se comprende en tanto aporte al desarrollo y al progreso de las sociedades, mientras que la vida se entenderá más allá que como un cúmulo o conjunto de experiencias, como la adquisición y acumulación de aprendizajes social y altamente significativos. En el mismo sentido, el conocimiento ya no se produce para ser enseñado, sino para ser aprendido e incluso consumido.

Por esta razón, es posible analizar cómo las sociedades actuales se desplazan hacia nuevas formas de comprensión de la educación, en las que el aprendizaje, además de convertirse en el centro se torna la meta a alcanzar.

La educación que se pretende

Se mencionó líneas atrás que el ideal es la educación para todos. Nadie, en el contexto de las actuales sociedades debe quedarse relegado de la escuela; la educación es para todos, indistintamente de su edad y de su nivel sociocultural. El sistema educativo, por tanto, debe convertirse en un sistema inclusivo.

La educación conlleva una serie de ideales y valores, los cuales buscan el mejoramiento y el avance en todos los contextos donde se instaure. Es por eso que, según la comprensión que se hace del acto educativo en términos actuales, éste se convierte en “el eje

fundamental para la construcción de una sociedad cohesionada sobre la base de una ética que promueva la tolerancia, la solidaridad, la participación democrática, la equidad y la creatividad. Entendemos que la esencia de la educación debe ser el aprendizaje y no la enseñanza, y que el estudiante debe ser el centro de actividad de las instituciones educativas” (Aldana Valdés, E., Chaparro Osorio, R., García Márquez, G., Gutiérrez Duque, R. Llinás, R., Palacios Rozo, M., ... Vasco, Carlos E., 1996, p. 7).

Por este mismo hecho, siendo el aprendizaje esencial a la educación y el estudiante el centro de la actividad educativa, se comprende que la educación de la que se precisa es una educación que más allá de formar solamente a la persona en favor de su realización, se busque un alto componente de aprendizaje que incida en el aporte del sujeto al contexto social en el cual está inmerso. Esto hace evidente que la educación sólo resulta importante en la medida en que reproduzca los valores presentes en la sociedad y aporte a la formación de los sujetos que requiera el mismo entorno social.

Así pues, ante una visión de una educación totalitaria, que abarque a todos los sujetos y todas sus dimensiones, los ideales de humanización y de liberación alrededor de la tarea de educar parecen ceder terreno ante una concepción mercantil, en la que sobresale el afán de formar competencias y sujetos competentes para la sociedad.

No se podría afirmar con certeza que la educación se ha deshumanizado; por el contrario, la educación actual tiene como su centro y como su objeto de preocupación al sujeto. Forma parte de sus afanes la formación de lo humano, solamente que lo humano, en

este contexto, no se entiende desligado de aspectos como el desarrollo, el progreso y el mismo ámbito de la tecnología.

Así mismo, tampoco es posible afirmar que lo humano haya perdido valor ante el creciente auge y protagonismo de lo tecnológico. Lo que se puede evidenciar es que lo humano se ha transformado de acuerdo con los valores y los fines que se le han impuesto a la educación en el contexto de sociedades tecnologizadas y en las que el afán se sitúa en la adquisición de conocimientos y saberes altamente significativos, que hacen del aprendizaje un nuevo dominio.

El aprendizaje como dominio

No hay que describir el aprendizaje como una esencia o como el ideal de toda buena educación; el aprendizaje no se busca, no supone contemplación; sencillamente, se construye. La descripción que se ha realizado a lo largo de este texto, da cuenta de que el aprendizaje puede ser ubicado alrededor de la relación saber-poder. Por esta razón, en el contexto de las actuales sociedades y de los diversos discursos aparece como una formación, que incide sobre el quehacer educativo y en algunos campos del actuar humano.

Relaciones en el acto educativo

Los sujetos que se dan lugar en la educación asumen papeles diferentes a los que se les había otorgado tradicionalmente. Si el centro del acto de educar deja de ser la enseñanza, ya

no se necesitan sujetos que impartan los contenidos, como tampoco sujetos que se conviertan en meros depositarios de tales contenidos.

Ahora bien, lo que se imparte no son contenidos, simplemente, se guía hacia la posibilidad de adquirir saberes altamente significativos y, además, los sujetos que tienen lugar en la educación se relacionan desde el hecho de que algunos pueden ayudar a los otros a adquirir las competencias necesarias que los lleven a poseer las estrategias necesarias para acceder a los saberes significativos o a *aprender el aprender*. Así, “nadie desconoce, por supuesto, que el actor central del proceso de aprendizaje es el alumno; pero la actividad del alumno requiere una guía experta y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer” (Tedesco, 2000, p. 104).

Por esta misma razón, la educación que se pretende, de la mano del nuevo estatuto del aprendizaje, precisa, más que de eruditos, de guías expertos que lleven a la adquisición de estos conocimientos de orden superior que trasciendan hacia el desarrollo en el ámbito de lo social. A partir de ello se comprende que “el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el oficio de aprender (Tedesco, 2000, p. 106).

Los contenidos, que anteriormente se transmitían con el fin de que el estudiante se los apropiara y los reprodujera, se ven relegados por el mismo aprendizaje, que además de finalidad de la educación, se convierte en el contenido por excelencia. De ahí que la tarea sea ahora la de aprender, por encima de todo, el mismo aprender. En este sentido, “la

modelización del docente consistirá, de acuerdo con este enfoque, en poner de manifiesto la forma en que un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea” (Tedesco, 2000, p. 108).

Redistribución de los conocimientos

Las consideraciones hasta ahora sostenidas, muestran que si los conocimientos de los que se precisa deben tener como fin el mejoramiento, el desarrollo y el progreso de la sociedad, esto hace que se propicie una redistribución de tales conocimientos, a tal punto que sólo sean valiosos aquéllos que se pongan en relación con los ideales de las nuevas sociedades. Por este mismo hecho, “las instancias a través de las cuales se producen y se distribuyen los conocimientos y los valores culturales –las instituciones educativas, los educadores, los intelectuales en general– ocuparán un lugar central en los conflictos y en las estrategias de intervención social y política” (Tedesco, 2000, p. 57).

Esta redistribución alrededor de los conocimientos tiene que ver con la instauración de un nuevo orden social, con nuevas necesidades y nuevas finalidades. Por lo cual, los conocimientos y el aprendizaje se ponen al servicio del orden social instaurado, el cual, a su vez, los legitima. Es posible afirmar, entonces, que “los conocimientos son redistribuidos según convengan al espíritu, al trabajo, a la socialización, a los estadios de desarrollo físico y mental” (Zuluaga y otros, 2005, p. 18).

Del mismo modo, la redistribución de los conocimientos implica, para la escuela, que se otorgue un mayor valor a aquéllos conocimientos que, aparentemente, resultan más importantes para el desarrollo y el progreso de la sociedad, relegando otros que, desde esta óptica, no aportan mayor cosa a los nuevos ideales de las sociedades que centran su desarrollo en el conocimiento.

Nuevas formas de relación entre sociedad-escuela-sujeto

La escuela, desde sus inicios, ha ocupado un lugar central en el contexto de las diversas sociedades, bien como formadora de los sujetos que requiere la sociedad o bien como formadora y forjadora de alternativas a un orden social que se desea superar. Es, por tanto, en la escuela donde empiezan a tomar forma los ideales y los objetivos propios de la sociedad.

De igual modo, alrededor de las circunstancias actuales, se ha considerado que la escuela forma los trabajadores requeridos dentro del sistema de producción y, en una dialéctica de reciprocidad, el sistema de producción y las mismas ideologías le señalan a la escuela el camino que debe seguir en la tarea de educar. Una lectura similar, da cuenta de que la escuela es reproductora de las estructuras vigentes en la sociedad.

Sin embargo, desde la exposición llevada a cabo, la escuela empieza a perder protagonismo y se ve desplazada por nuevos y, posiblemente, más eficaces escenarios en los que tiene lugar el acto de educar. La escuela, por tanto, cede como estructura dominante

ante las nuevas tecnologías, a la vez, que los sujetos que se ven involucrados en ella, construyen nuevas formas de relación en los que, por ejemplo, desaparecen quienes ostentan el saber para dar lugar a meros acompañantes cognitivos.

Lo que no cambia en medio de este escenario es que a la escuela se le siga señalando el rumbo que debe seguir, desde los discursos que toman fuerza en la sociedad y que orientan no sólo el camino de la educación, sino del mismo ordenamiento social, alrededor de campos como el económico y el productivo. Por este mismo hecho, a la escuela se le asigna el cometido de “definir el papel de la educación frente a la *producción y distribución social de los conocimientos*” (Tedesco, 1987, p. 29).

En el afán de que nadie se quede sin educación, la escuela está llamada a expandirse para que nadie se quede sin educarse, en medio de un afán creciente por que la educación sea un elemento que se dé desde “la cuna hasta la tumba” (cf. García Márquez, G. En Aldana Valdés y otros, p. 29), es decir, para toda la vida. Sin embargo, a este afán proveniente de los discursos que orientan el devenir de las sociedades, se le asocia el hecho de que la escuela ya no debe producir sólo conocimientos, sino conocimientos altamente significativos. Por eso, la preocupación que se presenta tiene que ver con que “en términos globales la expansión cuantitativa de la escolaridad ha estado acompañada por un progresivo deterioro de su capacidad para distribuir conocimientos socialmente significativos. Al respecto, los diagnósticos coinciden en señalar que este problema es prácticamente universal (Tedesco, 1987, p. 30).

Las relación escuela, sujeto, sociedad, se traslada y da lugar a nuevos y diferentes escenarios a los tradicionales. En ellos, debe prevalecer el hecho de la producción y distribución de conocimientos socialmente significativos y de sujetos que, a la vez, le aporten a la sociedad, a partir de la adquisición de tales conocimientos.

Algunos de estos escenarios aparecen reseñados por un documento de la Unesco, que data de 2005. Dentro de ellos conviene hacer énfasis, particularmente, en uno que tiene profunda incidencia en el nuevo marco de las relaciones entre escuela y sociedad, relacionado estrechamente con el aprendizaje.

Las escuelas se convierten en organizaciones de aprendizaje cuya importancia social es acorde con el desarrollo de las sociedades del conocimiento. Las tecnologías de la información y la comunicación se utilizan cada vez más, sobre todo para un aprendizaje más activo por parte de los alumnos y el trabajo en grupo. Las asociaciones para la cooperación se multiplican, incluso en el plano internacional. Los centros escolares y universitarios intensifican su papel en la formación de adultos y se convierten en verdaderos polos de influencia cultural para las comunidades locales. (UNESCO, 2005, p. 80).

De la misma manera, la educación en relación con los sujetos, no tiene otro cometido que el de formarlos para la sociedad. Si bien es cierto que la educación no sucede en un determinado momento de la vida, sino que ésta se da a lo largo de todo el existir, también lo es que tiene como objetivo el desenvolvimiento en la sociedad. Por este motivo

la educación no podrá contentarse con ofrecer una especialización, sino que tendrá que desarrollar la capacidad individual para cambiar de especialidad y afrontar las mutaciones económicas y sociales. Los problemas del mercado de trabajo han tenido como consecuencia una focalización, a veces demasiado exclusiva, en los aspectos económicos y profesionales de la educación a lo largo de toda la vida, dejando a menudo en segundo plano la dimensión del desarrollo personal por considerar que éste no constituye un elemento esencial, sino un aspecto complementario (UNESCO, 2005, p. 81).

¿Por qué aprender toda la vida?

Se ha expuesto que el aprendizaje ya no es cuestión de un momento específico de la existencia; ya no hay un momento privilegiado para que suceda el aprender. Por el contrario, aprender es un acontecimiento que sucede en cualquier momento y en cualquier momento y que, además, no está reservado a unos pocos, sino que debe ser cuestión de todos los sujetos en todos los contextos sociales, sin distinción alguna.

La cuestión que surge aquí es, ¿por qué aprender toda la vida? ¿Por qué ya no es posible dejar el aprendizaje solamente para un momento concreto de la existencia? Las hipótesis que pueden surgir al respecto son muchas. Una de las que más se ha difundido es la que indica que en un mundo cambiante, los mismos saberes tienden a la obsolescencia, por lo cual la actualización y formación permanentes, constituyen la herramienta indispensable para no volverse obsoleto y, a la vez, para no convertirse en alguien poco competitivo en el contexto de la sociedad.

Otra de las hipótesis es que aprender durante toda la vida está ligado con la superación de la pobreza y de la desigualdad en la diversidad de contextos sociales. Se aprende para ser competitivos y, a la vez, para contribuir en la superación de la pobreza y al desarrollo de la sociedad. Más que para el lucro económico, se motiva al aprendizaje como la herramienta indispensable para la adquisición de los saberes de los que la sociedad precisa para competir en un contexto siempre cambiante.

Por último, y probablemente lo más evidente, es que en contextos en los que se implementan nuevas formas de control sobre los sujetos, se busca que desde la misma educación se controle la formación de las diversas subjetividades, a tal punto que se configuren alrededor de las necesidades del mercado y de quienes orientan el rumbo que éste debe seguir. El énfasis puesto en el aprendizaje para toda la vida tiene que ver con un mecanismo de control social de los individuos, que se verían obligados a poner sus capacidades de aprendizaje al servicio casi exclusivo de la economía y del concepto que los empresarios tienen de ésta.

El momento de una nueva configuración del aprendizaje, por tanto, coincide con el momento de una nueva configuración de los sujetos educables, los cuales ya no se conciben como meros pacientes, sino como agentes de su propia educación y como aquéllos en los que directamente recae el ejercicio de la educación, a fin de que, a la vez, se conviertan en agentes de la sociedad que respondan a las necesidades que ésta plantea.

¿El aprendizaje es el fundamento de las actuales sociedades?

El aprendizaje no sólo tiene que ver con la escuela. Por el contrario, está relacionado con el todo de la sociedad. Más aún se convierte en el motor de las nuevas sociedades y en indicativo de progreso y desarrollo. No se puede, por tanto, entrar por las sendas del desarrollo si no se posee toda una estructura a cuya base se encuentre la adquisición de aprendizajes verdaderamente relevantes. Es éste el fundamento de lo que podrían llamarse las sociedades del aprendizaje.

En estas sociedades basadas en el aprendizaje “la adquisición de los conocimientos no está confinada en las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en el tiempo)”. Lo que sucede al respecto es que se rompen las fronteras del espacio y el tiempo y al aprender se da en cualquier lugar a cualquier momento; esto es lo que se llama educación para toda la vida. Obsérvese, entonces, que el aprendizaje se erige, a la vez, como el fundamento de una educación que ahora se da mientras el sujeto exista; éste, a su vez, debe pasarse aprendiendo toda su vida.

Las decisiones sociales, además, inciden en el desenvolvimiento de la escuela, en tanto que ésta responde y se adapta a las necesidades propias de la sociedad. Así mismo, las crecientes necesidades creadas en el contexto social hacen que las decisiones educativas se conviertan en necesidades de sociedad. Es por eso que, “el mundo económico reclama cada vez más calificaciones y competencias” (Delors, 1996, p. 180).

Si se requiere una enseñanza para toda la vida, se trata ahora de que la educación vaya más allá de los salones de clase y ocupe otros espacios en los que tienen lugar la interacción de los sujetos. Por esto se habla no sólo de una escuela y de una educación abierta a la sociedad, sino de una escuela abierta al mundo, lo que legitima la existencia de un entorno global en el que la misma educación debe convertirse en un elemento global.

Además, que la educación sea un continuo aprender para toda la vida es un indicativo de que se debe aprender lo que habrá que enseñar y, del mismo modo, cómo enseñarlo. Así, “el mundo en su conjunto está evolucionando hoy tan rápido que el personal docente, como los trabajadores de la mayoría de las demás profesiones, debe admitir que su formación inicial no le bastará ya para el resto de su vida” (Delors, 1996, p. 171).

La concepción del cambio como elemento fundamental de la existencia, del devenir de las sociedades, de las relaciones entre los sujetos, de las formas de poder, coincide con la que afirma que en el mundo actual se educa en una aldea planetaria. Es por eso, que se demanda que las diversas sociedades asuman el conocimiento como el principal recurso que pueden poseer y del que pueden disponer para competir, para lograr el desarrollo requerido y para enfrentarse a un entorno global.

El aprendizaje debe generalizarse a todos los campos de la sociedad. Ninguna actividad podrá, por tanto, realizarse sin estar en relación con la acción de aprender. Todo debe estar regulado y orientado por el aprendizaje, en relación con aspectos como la creatividad y la innovación. De este modo, se insiste en que “la generalización del aprendizaje en todos los

niveles de la sociedad tendría que ser la contrapartida lógica de la inestabilidad permanente creada por la cultura de la innovación” (UNESCO, 2005, p. 62).

El aprendizaje es, además, el elemento que define cuándo una sociedad puede estar transitando por las sendas del conocimiento, constituyendo en referentes aspectos como la creatividad, la innovación; en general, la producción de lo nuevo. En lo que respecta a esta afirmación, se hace manifiesto que “el fenómeno del aprendizaje está destinado a generalizarse en nuestras sociedades a todos los niveles, y también está llamado a estructurar la organización del tiempo, el trabajo y la vida de las instituciones” (UNESCO, 2005, p. 64).

El discurso y las prácticas, por tanto, no se quedan quietas, circulan y buscan instaurarse en las prácticas de los sujetos y de las sociedades.

¿De vuelta a los metarrelatos?

La posmodernidad en tanto crítica a los valores propios de la modernidad occidental había, entre sus múltiples críticas, profetizado el fin de los metarrelatos. Como lo afirma Jean Francois Lyotard, “estos relatos no son mitos en el sentido de fábulas (incluso el relato cristiano). Es cierto que, igual que los mitos, su finalidad es legitimar las instituciones y las prácticas sociales y políticas, las legislaciones, las éticas, las maneras de pensar. Pero, a diferencia de los mitos, estos relatos no buscan la referida legitimidad en un acto originario

fundacional, sino en un futuro que se ha de producir, es decir, en una Idea a realizar” (Lyotard, 1996, p. 29).

A lo largo de este escrito se ha insistido en una serie de enunciados que configuran una nueva forma de comprender la educación y que, a la vez, han convertido el aprendizaje en un nuevo dominio en el contexto de la sociedad y del mismo campo de la educación. Estos enunciados legitiman las instituciones que deben surgir alrededor de las llamadas sociedades del conocimiento, pero, sobre todo, se centran en la idea de un futuro que se debe producir y de una idea que se debe realizar, bajo la premisa de que nos hallamos en un cambio de paradigma en la comprensión de la sociedad.

Más aún, tales enunciados pretenden ser totalizantes, en la medida en que se proponen configurar el orden social, en general, y la misma educación en todas sus variables. Por esto mismo, comprendiendo la definición de lo que es un metarrelato, podría afirmarse que estos enunciados que propenden por la producción de un futuro dominado por las sociedades del conocimiento, se erigen como metarrelatos y, a la vez, como códigos que pretenden explicarlo y ordenarlo todo de acuerdo con las nuevas necesidades que demanda el entorno de las actuales sociedades.

Es posible indicar que el acto educativo, al igual que el mismo devenir de la sociedad, queda encerrado en tales enunciados. Todo se debe comprender en relación con estos relatos, cuya existencia es evidente y poco puesta en duda por parecer que el mundo, efectivamente, se dirige por las sendas que ellos señalan.

Así, es posible identificar dentro de los metarrelatos que cobran cada vez más vitalidad, el del progreso y el desarrollo como finalidad de las sociedades basadas en el conocimiento. De igual modo, así como para la modernidad fue la ciencia, el aspecto que explicaba el todo de la sociedad, para las sociedades actuales es la tecnología la que configura y traspasa los diversos ámbitos de la vida humana.

Sería imposible, por ejemplo, pensar en términos actuales una sociedad sin tecnología. La educación, por su parte, tiene que tomar como un elemento indispensable la tecnología, a la vez que se pone a su servicio y replantea sus fines para que lo tecnológico aparezca como uno de los principales afanes de la educación que se busca implementar en la actualidad.

De la misma manera, aspectos como la educación para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, pueden ser considerados metarrelatos que producen fisuras en la comprensión tradicional de la educación y de las mismas sociedades, que se ven obligadas a replantear sus ideales y las mismas relaciones de producción que tienen lugar dentro de ellas, así como las formas de relación que se dan entre la diversidad de sujetos.

Tales metarrelatos, incluso podría pensarse, están a la base de la legitimación de nuevas formas de relación entre saber y poder, que permean los diversos campos de la vida de los sujetos y de las sociedades. Con esto se pone en evidencia cómo se asiste a una época en la que los discursos son, más que nunca, los orientadores de las prácticas, no sólo individuales, sino de las mismas instituciones.

En la época del florecimiento de los discursos y de nuevas formas de enunciación, la educación, como un elemento fundamental de las diversas sociedades, no es ajena a dejarse influenciar por tales discursos; antes bien, ésta parece cada vez más proclive a dejarse orientar por múltiples discursividades, que no surgen en su interior, sino que circulan a lo largo de los diversos campos de la sociedad y buscan lugar para legitimarse.

Estos aspectos muestran una realidad que, aunque parezca alejada de algunos contextos, en otros ya es un hecho real. El discurso expuesto es sólo un esbozo de lo que sucede en términos actuales alrededor de la educación y de uno de sus componentes fundamentales, además de ser un intento de reflexión de otro modo a un discurso generalizado en el contexto de las actuales sociedades.

Por eso, si en algo aporta a la reflexión sobre la educación la exposición que llega a su ocaso, tal aporte debe ser entendido en términos de problematizar y de pensar de otro modo los discursos que circulan en el terreno de lo mundial y que se posicionan como orientadores de la práctica educativa. No se ha pretendido decirlo todo; por el contrario, si algo se ha pretendido decir es que nada está dicho, todo está por decir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldana Valdés, E., Chaparro Osorio, R., García Márquez, G., Gutiérrez Duque, R. Llinás, R., Palacios Roza, M., ... Vasco, Carlos E. (1996) *Colombia al filo de la oportunidad: informe de la misión de sabios* Bogotá: Presidencia de la República, Consejería para el desarrollo institucional, Colciencias, Tercer Mundo.

BANCO MUNDIAL. (2003). *Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento: Desafíos para los países en desarrollo*. México: Alfaomega, Banco Mundial.

BANCO MUNDIAL. (2011). *Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Estrategia de educación 2020 del grupo Banco Mundial. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Spanish_Exec_Summary_2020_FINAL.pdf

Brey, A., Innerarity, D., y Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Zero Factory S.L. Recuperado de http://www.infonomia.com/pdf/sociedad_de_la_ignorancia_es.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión

Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Unesco.

De Zubiria Samper, J. (2009, octubre). *Desafíos a la educación en el siglo XXI*.

Recuperado de

http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/desafios_a_la_educacion.pdf

Dos Santos, Th. (Ed.) (2011). *América Latina y El Caribe: escenarios posibles y políticas sociales*. (Vol. 3). Montevideo: Flacso, Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002109/210950m.pdf>

Drucker, P. (1998). *La sociedad poscapitalista*. Trad., de., María Isabel Marino Sánchez. Barcelona: Apóstrofe.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. (2000, abril). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos; cumplir nuestros compromisos comunes*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

Foucault, M. (1982). Mesa redonda del 20 de mayo de 1978. En Jorda, J. (Trad.). La

imposible prisión: debate con Michel Foucault (pp. 55-79).

Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto: curso en el Collège de France (1981-1982)*.

México: Fondo de la cultura económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad territorio y población: curso en el Collège de France (1977-1978)*

Foucault, M. (2008). *El nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France; (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica.

Foucault, Michel. (2007). *Arqueología del saber* (23ª ed.). Madrid: siglo XXI.

INFORME MUNDIAL DE LA UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*.

París: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Lyotard, J.F. (2003). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa.

Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

Recuperado de: <http://centrito.files.wordpress.com/2011/06/5-lyotard.pdf>

Martínez Boom, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. En: *Escuela, historia*

y poder: miradas desde América Latina. Bogotá. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_04arti.pdf

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina.* Barcelona: Anthropos.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* (Trad. Mercedes Valejo-Gómez). París: Unesco.

Nietzsche, F. (1873). *Verdad y mentira en sentido extramoral.* Recuperado de <http://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>

Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio.

Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización.* Bogotá: Taurus.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Tedesco, J.C. Carlos. (1987). *El desafío educativo: calidad y democracia.* Buenos Aires:

Grupo Editor Latinoamericano.

Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.

UNESCO. (2011). *Educación para el desarrollo sostenible: examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. París: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442s.pdf>

UNESCO. (s.f.) *Aprendizaje abierto y a distancia: perspectivas y consideraciones políticas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110752so.pdf>.

W C E FA. (1990, marzo). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje*. New York: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Zuluaga Garcés, O., Noguera, C., Quiceno Castrillón, H., Saldarriaga Vélez, O., Sáenz Obregón, J., Martínez Boom, A.,... Runge Peña, A. (2005). Foucault, *la pedagogía y la educación. pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio.