

Crítica de la razón pedagógica

Donovan Adrián Hernández Castellanos

Universidad Iberoamericana

A Nadia, con devoción

Al Seminario de Problemas Educativos
Contemporáneos de UVM, con toda mi gratitud

Introducción

El título de este ensayo no deja de ser pretensioso.

Su necesidad reclama, como no habrá dejado de notarlo el lector, una tradición kantiana: se diría que recoge una herencia. Hubo un tiempo, alrededor del siglo XVIII europeo, en que la crítica se practicaba legítimamente como un examen de las condiciones de posibilidad del conocimiento, la moral y el juicio de gusto. ¿Qué nos habilita hoy, en tiempos de la informatización de los saberes, a practicar una indagación sobre la posibilidad del hecho educativo? Menos un afán de dar cuenta de eventuales condiciones trascendentales de la racionalidad pedagógica, que la necesidad de escarbar en el *apriori histórico* de la notable mutación civilizatoria que atestiguamos actualmente.

Intentaré describir brevemente el *esquematismo del acto educativo* global, no tanto para dar cuenta de los límites de su racionalidad específica como para, en términos de Michel Foucault, ejercer la *crítica* como una *desujecación* de los dispositivos de la gubernamentalidad neoliberal.¹

¹ Para el concepto de crítica como *desujecación* en Foucault, ver “¿Qué es la crítica? (Crítica y *Aufklärung*)” en *Sobre la Ilustración*, España, Tecnos, 2003, pp. 3-52.

ajena a los *derechos* del ciudadano. En la tercera parte se analiza el estatuto de la educación frente a la hegemonía de la información contemporánea, cuyo modelo transforma la acción educativa aceleradamente pues su identidad depende, en grado sumo, de la tecnología. Se hace una exposición desde la teoría crítica del concepto de *empresa* como forma de *subjetivación* contemporánea. La cuarta sección, sin duda el corazón filosófico de mi planteamiento, defiende dos tesis críticas del esquema global pedagógico: 1) que el modelo de competencias es, *de facto*, un triunfo de las humanidades; y 2) que el problema de este modelo es sistémico a la filosofía que la instaaura, a saber, el concepto de una racionalidad autocentrada o sistema de la realidad (Hegel) donde la alteridad queda excluida.

Así, el modelo de la acción comunicativa, tan celebrado, sostiene normativamente quién puede ser interlocutor y quién no desde criterios de racionalidad de matriz colonial. Por ello, la quinta parte del ensayo se pregunta por la posibilidad de descolonizar la racionalidad pedagógica y hacer emerger sistemas de enseñanza desde el Sur global.

El ensayo en su conjunto se propone como una indagación crítica —sin duda muy incipiente aún— que contribuya a adelantar pasos en la problematización de nuestro ser; pues, parafraseando a Stuart Hall, no nos interesa tanto saber quiénes somos, sino en qué podemos convertirnos.

1. Esquematismos globales/ índices locales: la terciarización de la educación

A mi juicio, las recientes transformaciones que ocupan al ámbito educativo e informan a las políticas *reformistas* de los Estados contemporáneos deben entenderse en tanto que ejercicios de un *esquematismo global*: si para Kant el Sujeto es el “yo que acompaña toda apercepción”, análogamente podríamos decir que las *formas educativas* son la praxis que determina

los modos de aparición del fenómeno educativo. Se trata de la constitución de un código intercultural compartido -aunque desigual-, cuyos elementos formales están integrados por los diversos planes, informes y cumbres internacionales que realizan el nuevo diseño de la currícula, los programas de estudio y, sobre todo, los modelos educativos consignados en documentos como el Plan Bologna, el proyecto Tuning para la UNESCO y la intensa actividad de organismos financieros como la OCDE, el FMI y el BM. En efecto, hay todo un proceso global de transformaciones en los sistemas educativos modernos que sólo de manera incidental puede comprenderse como un avance constante hacia la *homologación* formal y sustancial de las instituciones de enseñanza.

En este sentido, la supuesta *estandarización* de la educación por vía de la evaluación no es más que un epifenómeno de transformaciones infraestructurales mucho más profundas y de largo aliento, las cuales modifican también la forma en que se conducen los Estados como parte de las nuevas tecnologías de la *gobernanza* global.

Si la educación se transforma junto con las condiciones de la gobernanza mundial, entonces ¿cuál es el factor que sobre-determina el proceso caracterizado por la *compulsión reformista* de los diversos niveles locales y regionales de las sociedades de mercado? A mi modo de ver, asistimos a la consolidación de una nueva división internacional del trabajo surgida alrededor de los años ochenta del siglo pasado, la cual redistribuye las actividades productivas de acuerdo a las necesidades de la acumulación del capital, de la valorización del valor.

El horizonte educativo, en este sentido, está simultáneamente diseñado por un *esquematismo global* cuya aplicación específica para cada Estado particular obedece a *índices locales* delimitados por un modelo de terciarización de la producción.

Entre los fenómenos constitutivos de este proceso debería contarse la paulatina y constante *terciarización de la educación*.

Se trata de un proceso análogo al surgimiento del modelo elaborado por los economistas para explicar la división del trabajo en las grandes empresas contemporáneas; éstas, para maximizar rendimientos y posibilitar la acumulación expandida del capital, han debido sectorizar las actividades de la industria pesada mediante nuevas formas de subempleo, de subcontratación (*outsourcing*) realizadas por empresas intermediarias entre el “capital humano” y los sectores primarios de la producción.

A menudo los grandes consorcios del primer mundo subcontratan la fuerza de trabajo en países subdesarrollados valiéndose de los servicios intermediarios de estas empresas terciarias, precarizando así las condiciones laborales mediante legislaciones regresivas. En lo concerniente a la educación, este proceso se ha logrado mediante la *privatización del cabildeo* que adopta todas las apariencias de un proceso democrático participativo: el Estado toma como interlocutor a una agrupación de la sociedad civil (fundamentalmente conformada por la cúpula empresarial) que establece criterios y agenda pública a partir de un diagnóstico aparentemente incluyente de los rezagos educativos del país.

Lo que *prima facie* es un ejercicio de diálogo democrático y una apertura de las políticas de Estado, es en realidad un monopolio de la negociación que gestiona las reformas educativas para toda la sociedad a partir de los arreglos con un subgrupo de capitales coaligados; a esto le llamo la *privatización del cabildeo*. Simultáneamente este proceso realiza la privatización de la educación por medio de la negociación indirecta –lo que implica la exclusión del resto de los actores educativos de la negociación y deliberación política-. Hay un nuevo modelo, pues, de *privatización educativa*; no es la compra directa de escuelas por empresas privadas sino la conducción de las políticas educativas del Estado por un actor empresarial, externo y

terciario que sirve de intermediario entre la formación escolar y la sociedad.² Propongo denominar a esta práctica con el nombre de *terciarización de la educación*.

De ser así, puede decirse que el diseño del *esquematis-mo educativo* global tiene lugar en Europa y Estados Unidos mientras que la aplicación concreta, apenas adaptada a las idiosincrasias singulares de cada nación, se logra mediante la negociación privatizada y monopolizada de los *índices locales* a través de la terciarización de la política educativa. No importa si esta política es pública, es decir, realizada por el Estado; su motivación y diseños son siempre de carácter privado y empresarial. Esta es la razón por la cual incluso todos los subsistemas de educación públicos, como universidades e institutos de Educación Media Superior en el país, tienen una transformación gerencialista en el sentido y aún en las finalidades de su acción educativa.³ Pero también es la explicación de su carácter subordinado y desapegado de la realidad

² Conuerdo, en este sentido, con la opinión y los análisis de Hugo Aboites, quien aborda esta problemática en un debate que sostuvimos en *Rompeviento TV* en 2015. A su juicio, el nuevo modelo de privatización no se logra mediante la compra directa de las escuelas, universidades o centros educativos en general sino que se produce mediante la administración privada de la educación pública. Puede seguirse ese debate en el siguiente link: <http://rompeviento.tv/RompevientoTv/?p=1348> [Consultado el 9 de diciembre de 2015].

³ Yolanda Argudín muestra, mejor que nadie, la expresión ideológica de este modelo privado de educación pública del siguiente modo: “El desarrollo científico y de las nuevas tecnologías; los cambios producidos en los procesos económicos y financieros y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, obligaron a repensar el proceso educativo. De aquí surgen las *competencias educativas* las cuales se basan tanto en la economía como en la administración e intentan aproximar la educación a estas disciplinas, en un intento por crear mejores destrezas para que los individuos participen de la actividad productiva.” Argudín, Yolanda, *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*, Trillas, México, 2005. Cursivas en el texto. Lo ideológico aquí es que se parte de las transformaciones causadas por la tecnología para derivar la necesidad del giro educativo a una subordinación a la administración y la economía de libre mercado, ¿no pudieron haber otras alternativas? Evidentemente no se trata de un destino como lo presenta el neoliberalismo, sino de una elección *política* de la dirección que se imprime a la globalización.

nacional. El corolario de este argumento es que asistimos al fin de la época en donde existía un *binomio* constituido por la Educación y el Estado (característico de las épocas del nacionalismo y la centralización del aparato estatal, al menos en América Latina) y avanzamos tendencialmente hacia un *monismo* conformado por la Libre Empresa, en tanto que *principio organizador del mundo de la vida* (*Lebenswelt*).⁴

2. Redes, sinapsis y liderazgo: la clientelización del ciudadano

Todavía a finales del siglo XIX y principios del siglo XX los desacuerdos acerca de la filosofía y la política educativa que tuvieron lugar entre Gabino Barreda y Justo Sierra podían efectuarse sobre una base común: que la educación construía nación y el Estado debía impartirla de forma pública, gratuita y laica. Enseñar la nación era un factor de producción de la nación misma, como supieron los partícipes de las guerras de Reforma y la modernización dictatorial del porfirismo.⁵ Estas premisas materiales de la educación se enfrentan al reto de la naturaleza esencialmente errática del cambio contemporáneo. Se diría que las empresas de hoy son efecto de una

⁴ Evidentemente se trata del concepto elaborado desde la fenomenología trascendental por Edmund Husserl, ver Husserl, Edmund, *El artículo de la Encyclopaedia Britannica*, UNAM, México, 1990; pero esta noción también ha sido enriquecida por Bolívar Echeverría en sus estudios sobre los distintos *ethos* de la Modernidad, pues incluye las dimensiones del trabajo, los valores de uso y disfrute como momentos sociales en el proceso de producción y reproducción de las condiciones de vida. Para ver su acercamiento ya clásico la referencia obligada es *La modernidad de lo barroco*, Era, México, 2ª edición, 2011.

⁵ Ver Martín Quirarte, *Gabino Barreda, Justo Sierra, el Ateneo de la Juventud*, UNAM, México, 2ª edición, 1995; Para una historia de la educación en México, la representación cartográfica de la nación en las Guerras de Reforma y sus efectos a largo plazo conviene ver de Beatriz Zepeda, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*, Fondo de Cultura Económica/ CONACULTA, México, 2012.

entropía negativa: mantienen un nivel óptimo de desorganización que las hace funcionales, desconfían de la experiencia acumulada y están ávidas de innovación. El mercado contemporáneo valora más el saber-cómo que el saber a secas, aprecia más el saber ser y saber vivir de la capacidad casi gatuna de los ejecutivos para procesar la información como estilo de vida.

Muy probablemente los sistemas educativos premodernos se sobreponían al cambio porque dependían estrictamente de la unidad de su cosmovisión, de la identidad entre ser y pensar. En la etapa sólida de la modernidad los compromisos que suponen establecerse en un trabajo de por vida requerían un tipo de subjetividad que ya ha dejado de existir; actualmente las generaciones más jóvenes rechazan la idea de compromiso en todos los ámbitos existenciales y prefieren abocarse al trabajo por proyectos, siempre precario e inestable pero fuertemente dependiente de las capacidades y habilidades desarrollados por el sujeto emprendedor.⁶ El mercado laboral requiere *diferencia* más que *semejanza*: proyectos inéditos, resistencia para desarrollarlos solo, automonitoreo.

En el siglo XXI, momento de la producción desterritorializada y post-industrial, hay entonces tres sucesos que son correlativos: el surgimiento de un nuevo modelo de inteligencia definido como *red hipercomunicacional*, la reducción del sujeto a *interconectividad sináptica* y la hegemonía de las *retóricas del liderazgo* que permean todas las dinámicas sociales. El internet, las neurociencias y las industrias culturales de la era informática convierten a la educación en *servicios* –reconversión ajena a la matriz estatal de su definición como *derechos*- e introducen la figura del *cliente* donde antes había ciudadanos.

Así pues, la empresa como *forma de subjetivación* explica el impacto que la retórica del liderazgo ha tenido en la

⁶ Tomo estos argumentos de las reflexiones de Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Paidós, Barcelona, 2007.

configuración de los aprendizajes contemporáneos. Frente a la individualidad hipertrofiada toda la idea de los “aprendizajes colaborativos” es válida siempre y cuando sirva para apuntalar a la subjetividad emprendedora del innovador. El efecto de la *terciarización de la educación* es la *clientelización del ciudadano*.

El capitalismo, además de ser un fenómeno económico y social, es, según argumentó con agudeza Jean François Lyotard el siglo pasado, la sombra del *principio de razón* proyectado sobre las relaciones humanas. No sólo produce prescripciones constatables (comunicar, controlar acontecimientos, acumular valor) sino que, en su fase actual, constituye una “gran mónada”; actualmente los medios de conocimiento se convierten en medios de producción y el capital aparece como el único dispositivo capaz de realizar la complejidad alcanzada en el campo de los lenguajes cognitivos. Las neurociencias diseñan, casi con exclusividad, el *esquematismo educativo global*, mientras que las humanidades han quedado a la zaga, relegadas a la sombra, culpables sin duda de su insoportable minoría de edad. El discurso “cognitivo” ha “conquistado la hegemonía sobre los otros géneros”, además el hecho de que “en el lenguaje corriente el aspecto pragmático e interrelacional pase al primer plano, mientras que ‘lo poético’ parece merecer cada vez menos atención”⁷ ha impactado incluso en la propia organización de lo social. Es así que, de forma consensual, las ciencias cognitivas son constitutivas de la hegemonía global.

El estatuto de la tecnología actual determina el sentido de la educación. A juicio de Lyotard la cibernética debe ser pensada como una *tele-grafía*, escritura a la distancia que “aleja los contextos próximos con los que están tejidas las culturas

⁷ Jean-François Lyotard, *Lo inhumano*, Manantial, Buenos Aires, 2006, p. 76.

arraigadas.”⁸ La tecnología como *inscripción* constituye una forma de producción cognitiva independiente: “Las máquinas contemporáneas pueden llevar a cabo operaciones que se denominaban mentales: captación de datos en términos de información y su almacenamiento (memorización), regulación de los accesos a la información (lo que se llamaba ‘evocación’), cálculo de los efectos posibles según los programas, con la consideración de las variables y las alternativas (estrategia).”⁹ De ahí que todo dato pasa a ser útil, explotable y operativo toda vez que se traduce como información. La tecnología contemporánea, esa escritura a distancia, libera las funciones cognitivas de su anclaje inmediato en el ser humano; es por ello que la época contemporánea es definida por algunos como post-humana. Esto modifica las relaciones institucionales y también compromete al pensamiento a desarrollar una nueva ontología de la información.

Los modos de inscripción –por tanto, de memorización– eran elaborados en la modernidad industrial como problemas de la instrucción, como aprendizaje de hábitos. La escuela, señala Lyotard, enseñaba a escribir a los futuros ciudadanos; al mismo tiempo, la ciudadanía requería de un anclaje territorial centrado en el Estado-nación.

Hoy, en plena globalización, vale preguntarse ¿cuál es la institución encargada de enseñar la nueva telegrafía de la tecnología informática? Cuando la información, por sí misma, desplaza las fronteras geográficas para volverse simultánea y visual ¿es posible seguir afirmando de manera acrítica que el ideal perseguido por la institución educativa es y sigue siendo la vieja figura del ciudadano? Como escribe Lyotard, con evidente premura: “¿Hay siquiera una institución posible para la telegrafización de los seres humanos? ¿La idea de institución

⁸ Jean-François Lyotard, *Ibidem*, p. 58.

⁹ *Ídem*.

no está acaso vinculada al Estado y a la lectoescritura? ¿Es decir, al ideal de un cuerpo político? En todo caso, es demasiado notorio que los Estados no son las instancias de control del proceso general de la nueva apertura telegráfica.”¹⁰ Este juicio es fundamental, pues los Estados, en principio, no son más que un elemento de regulación en el proceso de la circulación de la información; de ahí que el pensador francés sostuviera la necesidad de analizar al capitalismo no sólo como modo de producción, sino como una ontología o producción de los modos de presentación del ente.

Hay algo más que se desprende del argumento de Lyotard; pues si la lectoescritura era constitutiva del Estado-nación y, por ende, de la ciudadanía, entonces debemos asumir que hablar de “ciudadanías digitales” no es más que un contrasentido, un oxímoron, una aporía. La tecnología comunicacional como telegrafía e inscripción a la distancia no sólo desarraiga las culturas (a menudo condenando a la muerte a varias de ellas) sino que elimina las condiciones de inscripción local de la ciudadanía. En la era de la informática no hay ciudadanos ni autóctonos, todos somos cibernigrantes.

3. Aprender, desarrollar y evaluar: el emprendedor como trabajador auto-explotado

Dada esta sociología crítica de la educación, podemos describir la racionalidad del nuevo *esquematismo educativo global* a partir de 3 elementos que, creo, le son completamente imprescindibles:

1. Se trata de un sistema de racionalidad relativamente integrado, centrado en los *aprendizajes* y no en la *enseñanza*; de donde se infiere que valora el desarrollo de habilidades más que la memorización de contenidos.
2. Se constituye, a su vez, como un proceso inacabado e

¹⁰ *Ibidem*, p. 59.

inacabable de educación continua; proceso que ha hecho surgir, por necesidades del modo de producción capitalista, nuevos saberes como la *andragogía*, para la formalización de aprendizajes informales como regla de expansión de mercados y adaptabilidad de formas de emprendimiento.

3. Finalmente, este proceso ha generado un suceso que cada vez tiene mayor relevancia: la notable des-escolarización de las técnicas de evaluación de desempeños, que se han convertido en una nueva forma de cultura hegemónica y una conducción de las formas de subjetivación contemporáneas.

De forma consecuente, la nueva racionalidad educativa es tendencialmente integradora y se articula como un sistema cerrado y autorreferencial. Dicho sistema ha extendido la educación a otros sujetos (no sólo jóvenes sino adultos), y se ha vuelto *constructivista* en lo relativo a didácticas y estrategias de aprendizaje —o eso argumenta-.

Por otra parte, la flexibilidad que solicita de docentes y docentes es estructuralmente análoga a la flexibilidad que solicitan las empresas que subcontratan a sus “capitales humanos”, de los que se exige máximo rendimiento y mínimo de derechos. De igual modo, la evaluación comprendida como una tecnología se ha independizado de los ambientes educativos para, siguiendo una lógica independiente, constituirse como una relación de sí consigo mismo: al ascetismo intramundano del capitalismo y su ética protestante le sigue un capitalismo de la autoevaluación: ¿hasta dónde llegan mis rendimientos?, ¿cuál es el signo que me indica que soy un elegido de la empresa para subir peldaños del escalafón? El trabajo por proyectos conduce directamente a la *sociedad del cansancio*, pues destruye las estructuras básicas de seguridad social y hace de las manidas

“comisiones” por los servicios ofrecidos el sucedáneo idóneo de la acumulación austera protestante.¹¹

Al liberar al trabajador para ser un *empresario de sí mismo*, el capitalismo de la evaluación hace posible la violencia neuronal del *Burn-out* que se ejerce directamente sobre el sujeto reducido a función de sinapsis: dado que la seguridad social se privatiza aceleradamente, el acceso a los servicios dependerá tendencialmente del nivel de los ingresos del individuo; eso genera la hiperactividad de la sociedad de la información contemporánea que ha sustituido el sujetamiento del salario por el sujetamiento de los honorarios, librando al individuo a la competitividad salvaje del libre mercado. La consecuencia es que el individuo vive para trabajar y debe generar recursos para la subsistencia constante, lo que genera altos niveles de angustia y ansiedad y, finalmente, el síndrome de la fatiga crónica (*burn-out*) por el exceso de funciones cognitivas que demanda el trabajo contemporáneo.

Es en ese sentido que Stephen Ball sostiene que la ética de la evaluación y la lucha por puntajes del docente contemporáneo lo convierte, a la vez, en algo más y algo menos que un humano: algo más, pues su desempeño se refleja en los índices de crecimiento de las escuelas-empresas; algo menos, pues sus habilidades son evaluadas con independencia de su cualificación académica.¹²

Al evaluar competencias y habilidades creemos formar parte de una democratización de la educación que prepara a los estudiantes para el *saber-hacer* (*know-how*), cuando quizá lo único que hacemos es subhumanizar la inteligencia y descalificar a los sujetos de manera sistemática.

¹¹ Cf. Byung-Chul Han, *La sociedad del cansancio*, Herder, España, 2012.

¹² Stephen Ball forma parte de la corriente crítica anglosajona de sociología de la educación, el lector puede hacerse una idea muy adecuada de su crítica a la educación contemporánea en el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=yXi7Foad7O0> [Consultado el 11 de diciembre de 2015].

Como sostiene el filósofo coreano Byung-Chul Han, en la posmodernidad la dialéctica del Amo y el Esclavo no ha desaparecido por la igualdad de las oportunidades ante el mercado; por el contrario, se ha internalizado: el emprendedor, el empresario de sí mismo, vive de la autoexplotación del propio trabajo para la generación de una renta sustitutiva del salario. El Amo y el Esclavo entran en contradicción al interior del sí mismo contemporáneo. Ya no hay un jefe negativo al que se opone el obrero industrial, ahora uno mismo es su jefe y su trabajador; hay una nueva forma de autoexplotación generalizada por la precariedad del trabajo contemporáneo.¹³ El modelo de competencias y autoevaluación es constitutivo de esta interiorización de la dialéctica hegeliana.

4. ¿Escalera o cinta transportadora?

Dos tesis críticas sobre la educación

Propongo dos tesis para tratar de entender el sistema de racionalidad constitutivo del nuevo modelo y una imagen para capturar críticamente sus implicancias:

Tesis 1: *El enfoque educativo por competencias es un logro total de las humanidades.*

Efectivamente es así, porque dicho enfoque se alimenta de los debates más avanzados del pensamiento filosófico y aún de las ciencias sociales del siglo XX. No sólo vemos ahí los aportes desarrollados por Jacques Rancière, quien en su libro sobre *El maestro ignorante* nos presenta la figura de Jaucotot, profesor de provincias francesas del siglo XVIII, que predicaba el método de la igualdad de las inteligencias, señalando que el profesor

¹³ Ver Byun-Chul Han, *¿Por qué hoy no es posible la revolución?* Disponible en la WWW: http://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771_691913.html [Consultado el 10 de diciembre de 2015].

no debe enseñar sino construir las condiciones para que el estudiante aprenda por sí mismo los menesteres de su formación;¹⁴ también aparece el concepto de *competencia* que para el cartesianismo genético de Noam Chomsky indica la capacidad innata del hablante para aprender el código de la lengua, dada la estructura de la gramática generativa: de este modo, nadie *enseña* propiamente al infante a hablar sino que él *aprende* a partir del desarrollo de sus estructuras mentales.

Vemos también de qué modo los aportes de la Ética del Discurso alemana son integrados en el proceso dialógico de construcción de conocimientos: así, las *comunidades de indagación*, teorizadas por Karl Otto Apel, adquieren el carácter central dentro de la organización del aula y las currículas, del mismo modo que la teoría de la *acción comunicativa* de Jürgen Habermas se vuelve vigente para el *aprendizaje significativo*.

Del mismo modo, para no citar más que algunos ejemplos, la preocupación de Michel Foucault por la ética del cuidado de sí deja su huella en la búsqueda de competencias que permitan que el alumno “cuide de sí y de su entorno” dentro de un orden de moralidad crítica y autocrítica.

Esta información, que puede ser encontrada en cualquier manual al uso, nominalmente muestra una apertura fundamental hacia la cultura de las humanidades; el problema es que en su aplicación sólo perfila un tipo de subjetividad sometido las tecnologías de la gobernanza contemporánea y la ideología de la libre empresa. Su carácter capitalista incluye hasta el gesto más radical.

Es por ello que sostengo que esta victoria de las humanidades, expresada en los documentos integradores del *esquematismo educativo global*, es una victoria pírrica: una más como esa y estaremos perdidos. ¿En dónde podemos captar la

¹⁴ Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, Editorial Laertes, Barcelona, 2003.

problemática intrínseca a los modelos educativos, contruidos a imagen y semejanza del capitalismo financiero? Esto nos lleva a mi segunda tesis.

Tesis 2: *El problema constitutivo del enfoque por competencias es el sistema de racionalidad autorreferencial y excluyente de otros modelos culturales, diversos y divergentes, que existen periféricamente al sistema-mundo.*

La crítica que, consecuentemente, planteo aquí está inspirada en el pensamiento de Lévinas, quien sugiere que el pensamiento filosófico, en tanto que sistema de lo real, constituye una Totalidad con una racionalidad autorreferencial. No obstante, esta Totalidad, que consiste en el reconocimiento del Mismo en todos sus actos de conocimiento, deja fuera de sí el elemento de la Exterioridad del Otro; el cual se manifiesta no como *fenómeno* sino como *epifanía*: así, para Lévinas no puede haber fenomenología del rostro del Otro, pues no hay una relación de conocimiento que objective, sino una relación ética en la cual el Otro se me presenta como lo irreductible al sistema de la realidad.

La relación ética es entonces la *filosofía primera*, pues es Meta-física en un sentido eminente. Del Otro proviene la trascendencia que no se subsume a la Totalidad.¹⁵ Es así que el modelo de competencias forma parte del sistema de racionalidad occidental, en tanto que subsume lo real a sistema autocentrado, solipsista. Este es el factor crítico de la racionalidad constitutiva del enfoque de competencias; de este factor se sigue la manera excluyente mediante la cual margina los saberes de comunidades multiculturales, la interculturalidad creciente en las zonas fronterizas del mundo y la diferencia colonial que nos permite hacer una crítica, desde la periferia, del modelo cognitivo de la geopolítica dominada por el

¹⁵ Ver Emmanuel Lévinas, *Ética e infinito*, Editorial La Balsa de la Medusa, España, 2015; y *Totalidad e infinito*, Editorial Sígueme, Salamanca, 2002.

Norte global.¹⁶ Incluso cuando pretende construir dialógicamente los aprendizajes en comunidades de indagación, el modelo de racionalidad de las competencias constituye un Yo imperial frente a un Tú subalternizado y forma parte del continuo proceso de epistemicidio de los saberes no occidentales.

Desde esta perspectiva decolonial, con una historia intelectual relevante de los exilios del Cono Sur y Centroamérica, podemos sostener que el *esquematismo educativo global* pretende integrar en la Totalidad la diferencia radical de todos los saberes otros que Occidente; en ello trabajan afanosamente todos los procesos que hemos analizado en este breve ensayo.

Sin embargo, hay en el modelo de competencias una salida hacia la comprensión social de la construcción de conocimientos que, en la medida en que no se constituya como Totalidad, puede abrir la puerta para que los saberes periféricos puedan tomar la palabra. Para ello, es imperativo que se reconozcan no sólo las diferencias culturales, sino la profunda desigualdad que hay en la geopolítica del conocimiento global y que se impulsen transformaciones políticas que fortalezcan los procesos de autonomía regionales de las comunidades indígenas en América Latina y, principalmente, los cambios en un sentido radical y democrático. Esto es así porque el modelo de racionalidad filosófico y económico continúa siendo diseñado por el capital financiero. Por esta razón,

¹⁶ Ver Enrique Dussel, *Filosofía de la liberación*, Fondo de Cultura Económica, México, 2014; Walter Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Gedisa, Barcelona, 2007; para un acercamiento desde la teoría decolonial a la educación y el pensamiento fronterizo en comunidades afrodescendientes en el Ecuador, ver Lucy Santacruz y Catherine Walsh, "Cruzando la raya: dinámicas socioeducativas e integración fronteriza. El caso del Ecuador con Colombia y Perú" en Catherine Walsh, *et. al.*, *La integración y el desarrollo social fronterizo*, Convenio Andrés Bello, Colombia, 2006, pp. 14-67. Desde una perspectiva palestina intercultural es sumamente relevante Munir Fasheh, *Sanar de la superstición moderna*, Tejiendo Voces por la Casa Común, México, 2015.

quizá vivamos menos la época del choque de civilizaciones que el agotamiento del modelo hegemónico de la estandarización de la modernidad, así como la necesidad de avanzar hacia modernidades alternativas o transmodernidades.¹⁷ En todo caso, debemos continuar debatiendo sobre la política educativa desde una perspectiva decolonial de los saberes y las prácticas.

Para cerrar este apartado, hay una imagen que, me parece, puede sintetizar los aspectos constitutivos de la razón pedagógica contemporánea: en la modernidad sólida la representación de la educación solía imaginársela como una escalera en la que el individuo escalaba peldaños hasta llegar a la cima (universidades y posgrados), este modelo era creciente e indicaba la posibilidad de la movilidad social mediante la acumulación de conocimientos y logros; en cambio, la mejor imagen para captar la educación en la época líquida y global quizá sea aquella de las cintas transportadoras, esas cintas de goma que podemos ver en todos los aeropuertos, esos no-lugares según la denominación de Marc Augé.

Pues bien, esas bandas móviles, tan características de los no-lugares globales, son horizontales en lugar de ser verticales, pues en ellas el individuo no asciende por estratos socioepistémicos sino que se desplaza ligeramente por un espacio altamente segmentado pero, al menos idealmente, sin límites ni fronteras.

En esas bandas el ejecutivo puede consultar su *smartphone*, realizar pagos online, abrir sus redes sociales, conectarse simultáneamente con el mundo de manera integral. Así ocurre con la educación contemporánea: es un proceso abierto y

¹⁷ Para la noción de modernidades alternativas, además de la obra ya citada de Bolívar Echeverría es fundamental ver *Modernidad y blanquitud*, Era, México, 2010; para la noción de *transmodernidad* como una superación del eurocentrismo ver Enrique Dussel, *1492. El encubrimiento del otro*, Editorial UMSA, La Paz, 1994.

sin finalidad prescrita, fomenta el manejo descentralizado de informaciones simultáneas y transforma radicalmente el papel de la escuela en la sociedad global. El analfabetismo del siglo XXI no es la falta de habilidades de lectoescritura, es la falta de capacidad para procesar información. La nueva Totalidad, empero, sigue siendo un sistema-mundo/colonial.

5. Descolonizar los saberes: ¿es posible la pedagogía crítica?

Pero, ¿esta es toda la verdad del modelo de competencias? Veamos.

La crítica de la razón educativa que se ha practicado en México ha errado por estar centrada únicamente en la lógica mercantilista de la educación y en las tecnologías de evaluación.¹⁸ Por mi parte, considero que, además de analizar esos aspectos, era preciso dar cuenta del nuevo modelo de enseñanza por competencias en su calidad de *lógica global* articulada al proceso de complejización dentro de las sociedades de la información.

De esta propuesta, que sólo he perfilado en sus líneas generales, es posible concluir que la debilidad de los cuestionamientos nacionales en materia de política educativa radica en el hecho de que no hemos construido modelos de interlocución globales. Los cambios internacionales que presenciamos ameritan una geopolítica radical del conocimiento que, desde una perspectiva latinoamericana, nos permita posicionarnos críticamente en el debate global. La carencia de esta perspectiva sólo ha actuado en demerito de nuestro entendimiento local. Por otra parte, un problema fundamental es que el debate público

¹⁸ Para un avance fundamental en esta crítica del modelo de competencias, véase José Alfredo Torres, *Educación por competencias, ¿lo idóneo?*, Editorial Torres Asociados, México, 2010.

se ha decantado en dos posiciones irreversibles: o se asume el modelo de competencias acríticamente o se lo rechaza en bloque. Del mismo modo, las críticas sólo se han enfocado en una concepción muy reductiva de la política y se han dirigido a las implicaciones laborales de las reformas educativas en lugar de captarlas como un todo, es decir, en tanto que Totalidad de un sistema-mundo/colonial.

Sin duda, el *esquematismo educativo global* todavía obedece a la lógica posindustrial de la estadounidense de la modernidad identificada certeramente por la filosofía de los *ethos* modernos de Bolívar Echeverría;¹⁹ con todo, este modelo ha entrado en una crisis contemporánea y necesitamos otras teorías para poder abordarlo desde una perspectiva anticapitalista.

Pese a sus severas deficiencias y, principalmente, al modo en que el modelo de competencias es correlativo con la primacía de las empresas en el orden productivo global, considero posible y necesario distinguir entre el contexto generativo del constructivismo (que parte incluso de experiencias contestatarias en Inglaterra, Francia y Estados Unidos) de su matriz empresarial dentro de la ideología contemporánea.

La centralidad de los aprendizajes puede ser útil y aprovechable dentro de contextos interculturales, donde las gramáticas nacionales y estadocéntricas son insuficientes para abarcar las necesidades de las poblaciones. Los saberes sobre lo educativo hoy han descubierto dos cosas que son fundamentales: 1) que el modelo de la enseñanza establecía una relación de sujeto-objeto, donde el sujeto activo era el docente mientras que el objeto pasivo era el dicente, y la educación se ha visto obligada a pasar a un modelo sujeto-sujeto relacional, donde tanto docente como dicente son sujetos constructores de aprendizajes significativos; y 2) que la educación no debería estar centrada en la evaluación solamente, hacerlo nos conmina a convertir los

¹⁹ Ver Bolívar Echeverría, *op. cit.*

medios en fines en sí mismos y, de ese modo, a volver la razón comunicativa en razón instrumental, pues no puede haber diálogo ni consensos libres donde hay subordinación cognitiva y modelamiento empresarial.

El hecho de que la información se haya convertido en un valor de cambio en la economía contemporánea es el motivo por el cual el conocimiento socialmente producido es apropiado privadamente en una relación capitalista que genera epistemicidios contra los saberes populares, colectivos y comunitarios. Esto nos obliga a reflexionar sobre el impacto político de la educación en sí misma, así como sobre la geopolítica del conocimiento y la subalternización de poblaciones en todo el orbe. Las relaciones políticas y cognitivas bajo la globalización son desiguales, inequitativas y abiertamente injustas. Es por ello que desplazar el peso del debate de la evaluación hacia el modelo como Totalidad nos permite, a su vez, obtener dos conclusiones:

1. A mi juicio, el verdadero malestar en la sociedad de la información no es con la evaluación sino con la didáctica: la evaluación es sólo el *síntoma* sobre el que los dolores se agudizan mientras que la causa, para parafrasear al psicoanálisis, permanece inconsciente. Si analizamos en el fondo, la transición del modelo de enseñanza al modelo del aprendizaje es doloroso porque también modifica el papel de la autoridad del maestro y ocasiona una herida narcisista: ya no soy yo, el profesor, quien tiene que enseñar; soy, más bien, un mediador que debe generar las condiciones para que el aprendizaje sea un descubrimiento construido por el alumno. Pero de otro modo también ocurre un *desplazamiento*: si el nuevo modelo es tan nuevo, entonces la manera en que podía convertir algo cualitativo (aprendizajes) en algo cuantitativo (calificación) también ha desplazado sus coordenadas. Si la

didáctica ha cambiado radicalmente, entonces la cultura de la evaluación también cambia irremediablemente. Me parece que la razón de los problemas de la evaluación no están en la evaluación misma sino en la dolencia de *didáctica*, que sigue siendo una asignatura pendiente.

2. Por último: si el constructivismo no está en disputa, debemos cargar nuestras baterías hacia recuperarlo con un sentido social. Los aprendizajes se construyen, sí, pero no de forma adánica ni individualista sino de manera *social*, predominantemente social. Es posible llevar el constructivismo desde la ontología neoliberal del individuo como núcleo sináptico de emprendimientos, hacia una ontología social que muestre la codependencia del individuo con su entorno natural y social. De este modo, la idea de las *competencias* educativas es sumamente positiva, pues no obliga al chico a ser un repetidor de ideas extrañas sino un constructor solidario con su entorno que valore la propiedad común del saber y la diversidad de sus formas.

Parafraseando a Bolívar Echeverría, podríamos decir que hay cuatro actividades que son realmente conformadoras: la política, el arte, el trabajo y la educación. Son conformadoras porque organizan, producen y distribuyen los valores de uso de una sociedad, su disfrute y subsistencia; conforman, a su vez, el mundo vital (*Lebenswelt*) en el que la intersubjetividad se sostiene y la sociedad es posible.

No obstante, en su estado actual el modelo de competencias no sólo no contribuye a perfilar una globalización solidaria sino que se le opone, es su antítesis. Hoy se educa únicamente para ser un empresario de sí mismo, narcisista y autocentrado; es el Mismo de la Totalidad. Necesitamos romper ese sistema, es por ello que la educación tendrá que ser antisistémica o no será. Por otra parte, como han demostrado diversos pensadores desde los años ochenta, no hay Modernidad que no sea

Colonial; de tal modo que modernidad y colonialidad van de la mano y conforman un sistema-mundo.

La Modernidad/Colonialidad sigue actuando sobre las políticas y prácticas educativas contemporáneas en la medida en que el *esquematismo educativo global* sigue siendo diseñado por el Norte global y capitalista. Frente al predominio arrollador de la modernidad hegemónica es preciso esgrimir y hacer valer el peso crítico de las epistemologías del Sur global; ésta postura teórica y política muestra la matriz colonial del saber/poder contemporáneo, pero muestra también la manera en que es posible reconstruir los saberes descartados por la modernidad dominante al tildarlos de “tradicionales”, “atrasados”, “bárbaros”, “subdesarrollados”, etc.

La sociología de las ausencias ha dado paso a una sociología de las emergencias, en donde los sujetos anteriormente subalternizados se posicionan desde sus saberes y prácticas singulares y muestran otras maneras de construir mundo en la globalización.²⁰ Es por ello que sostengo que una pedagogía crítica, sobre la que se ha trabajado de manera desvinculada a menudo, sólo puede ser una pedagogía que descolonice los saberes, la educación y las prácticas educativas. Esta pedagogía no tiene que reinventarse, basta con comenzar a articularla por medio de todos los esfuerzos que ya existen; pues la modernidad dominante coexiste con modernidades posibles que comienzan a ser realizadas desde el Sur global. El presente

²⁰ El célebre sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos habla de *sociología de las ausencias* al trabajo de las ciencias sociales que busca mostrar de qué modo, a través de qué procedimientos, los sujetos subalternizados han sido excluidos de las historias oficiales del conocimiento y la cultura; con la sociología de las emergencias se refiere al trabajo que consiste en que, una vez que han sido visibilizados saberes y sujetos excluidos, muestra de qué modo sus acciones, prácticas y conocimientos inciden y transforman su situación anteriormente marginada. Para ahondar en estas fundamentales nociones, así como en el concepto crítico de las epistemologías del sur, remito al lector a la obra de Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del Sur*, CLACSO/ Siglo XXI, Buenos Aires, 2013.

ensayo es solamente una tentativa que se dirige en esa dirección. Esta tarea es urgente, pues, como escribe Boaventura de Sousa Santos, “no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global.”²¹

Conclusiones provisionales

El malestar aumenta con esta civilización,
la forclusión con la información

Jean François Lyotard

Resumamos: integración tendencial, proceso inacabable, desescolarización de las técnicas evaluadoras; este nuevo sistema se articula simultáneamente como un conjunto de saberes transversales e interdisciplinarios, sobredeterminado por las ciencias cognitivas, a la vez que constituye un proceso expansivo de subordinación educativa a la lógica de producción del capitalismo financiero, con su acento en las disposiciones de una gubernamentalidad centrada en el *principio empresa*. Sus mecanismos, lo he señalado, son la privatización del cabildeo y su efecto es la clientelización del ciudadano.

Estos son los rasgos del régimen discursivo de la educación global. Sin duda, son rasgos evidentes para cualquiera y, por sí mismos, se encuentran lejos de agotar la problematicidad de este acontecimiento singular que denominamos globalización. No obstante, he intentado aportar elementos de análisis crítico que puedan impulsar los debates en México hacia la ontología social de los saberes y marcos decoloniales de reflexión ética y política.

Me parece que, en este breve ejercicio propedéutico para una *ontología del presente*, lo fundamental fue cambiar la

²¹ Boaventura de Sousa Santos, *op., cit.*, p. 12.

perspectiva y, con ella, la escala de análisis del problema educativo. Se identificó el problema de la *evaluación* como un fenómeno de superficie dentro de la sintaxis normativa del giro hacia las competencias en educación y, del mismo modo, se trató de tomar el problema educativo desde una teoría de la Totalidad del Sistema-mundo moderno/colonial. Asimismo, se identificó que el problema de la razón pedagógica contemporánea debe buscarse en el modelo de racionalidad normativa que la soporta, el cual está diseñado de acuerdo a los criterios, intereses y necesidades de desarrollo del Norte global.

La estrategia defendida, entonces, no fue la de desechar los aportes del enfoque de competencias, sino desplazarlo hacia un terreno social donde puede ser sumamente fértil, teórica y prácticamente. La acción educativa, estoy seguro, se puede enriquecer si, en lugar de fijar criterios de diálogo Norte-Sur (impuestos obviamente por el Norte global), pasamos a la interlocución compleja de saberes, organizaciones populares y acciones en situaciones interculturales como las que vivimos en América Latina. Sin embargo, también estoy seguro de que debemos seguir cuestionando la *idea* de América Latina y dejar de mirar con ojos idealizantes toda práctica supuestamente marginal en el terreno cultural y educativo. Las reservas críticas nunca deben dejarse agotar.

A mi juicio, debe ser en las Universidades donde este y otros problemas deben dirimirse, pues siguen siendo espacios que, pese a todo, constituyen bastiones del pensamiento crítico en nuestras sociedades. Es preciso, por ello, defender el sentido público de la educación (sin importar que se imparta en instituciones privadas), con el objetivo de invertir la gramática generativa de los debates actuales; la cual es, por cierto, hegemónica, excluyente y casi xenófoba. La necesidad de avanzar en la Teoría Crítica del presente, desde las miras aportadas por el proyecto descolonizador de las *epistemologías del sur*, es la actitud ética que impulsa y sostiene este ensayo. Quedará en el

lector decidir si estas ideas, que no conforman un programa de acción política con toda seguridad, pueden dar pie a una reapertura del inagotable debate acerca del sentido de lo educativo y de la reflexión filosófica sobre él y nuestro tiempo. Esto es urgente en estos tiempos en donde la información *forcluye* el sentido de lo humano aceleradamente.

Bibliografía

- Aboites, Hugo, *et. al.*, *Jaque al Rey*. Disponible en la WWW: <http://rompeviento.tv/RompevientoTv/?p=1348> [Consultado el 9 de diciembre de 2015].
- Argudín, Yolanda, *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*, Trillas, México, 2005.
- Ball, Stephen, *La entrevista educativa*, disponible en la www: <https://www.youtube.com/watch?v=yXi7Foad7O0> [Consultado el 11 de diciembre de 2015]
- Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Paidós, Barcelona, 2007.
- Echeverría, Bolívar, *La modernidad de lo barroco*, Era, México, 2ª edición, 2011.
- _____, *Modernidad y blanquitud*, Era, México, 2010.
- Dussel, Enrique, *Filosofía de la liberación*, Fondo de Cultura Económica, México, 2014.
- _____, 1492. *El encubrimiento del otro*, Editorial UMSA, La Paz, 1994.
- Fasheh, Munir, *Sanar de la superstición moderna*, Tejiendo Voces por la Casa Común, México, 2015.
- Foucault, Michel, “¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)” en *Sobre la Ilustración*, España, Tecnos, 2003, pp. 3-52.

- Han, Byung-Chul, *La sociedad del cansancio*, Herder, España, 2012.
- _____, *¿Por qué hoy no es posible la revolución?* Disponible en la WWW: http://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771_691913.html [Consultado el 10 de diciembre de 2015].
- Husserl, Edmund, *El artículo de la Encyclopaedia Britannica*, UNAM, México, 1990.
- Lévinas, Emmanuel, *Ética e infinito*, Editorial La Balsa de la Medusa, España, 2015.
- _____, *Totalidad e infinito*, Editorial Sígueme, Salamanca, 2002.
- Liotard, Jean-François, *Lo inhumano*, Manantial, Buenos Aires, 2006.
- Mignolo, Walter, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Gedisa, Barcelona, 2007.
- Quirarte, Martín, *Gabino Barreda, Justo Sierra, el Ateneo de la Juventud*, UNAM, México, 2ª edición, 1995.
- Rancière, Jacques, *El maestro ignorante*, Editorial Laertes, Barcelona, 2003.
- Santacruz, Lucy y Catherine Walsh, “Cruzando la raya: dinámicas socioeducativas e integración fronteriza. El caso del Ecuador con Colombia y Perú” en Catherine Walsh, *et. al.*, *La integración y el desarrollo social fronterizo*, Convenio Andrés Bello, Colombia, 2006, pp. 14-67.
- de Sousa Santos, Boaventura, *Una epistemología del Sur*, CLACSO/ Siglo XXI, Buenos Aires, 2013.
- Torres, José Alfredo, *Educación por competencias, ¿lo idóneo?*, Editorial Torres Asociados, México, 2010.
- Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*, Fondo de Cultura Económica/ CONACULTA, México, 2012.

Bibliografía

- Juan O' Gorman, *El arte "artístico" y el arte útil. Homenaje Nacional Centenario de su Natalicio 2006*, México, Escuela Nacional de Artes Plásticas, 2005.
- Historia de la Arquitectura y el Urbanismo Mexicanos*, Carlos Chafón Olmos (coord. gral.). Vol. III *El México Independiente*, t. II: *Ramón Vargas Salguero* (coord.). *Afirmación del nacionalismo y la modernidad*, Ciudad de México, UNAM y FCE, 1998
- Enrique Florescano, *Imágenes de la Patria*, México, Ed. Taurus, 2006.
- Gerardo G. Sánchez Ruiz, *Los Precursores del Urbanismo en México*, México, Ed. Trillas, 2014.
- La Ciudad de México, Antología de lecturas. Siglos XVI-XX*, México, SEP, Comisión Nacional de Textos Gratuitos, 1995.
- Fernando González Gortázar, *Arquitectura pensamiento y creación*, México, FCE UNAM, 2014.
- Enrique Ayala, *La idea de habitar. La ciudad de México y sus casas, 1750-1900*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2009.
- David Harvey, *Espacios de Esperanza*, España, Ed. Akal, 2012.
- Frédéric Jameson, *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*, USA, Duke University Press, 1991.
- Israel Katzman, *Arquitectura Mexicana del Siglo XIX en México*, México, Ed. Trillas, 2002.
- Michel Foucault, *Defender la sociedad*, Argentina, FCE, 2014.
- _____, *Seguridad, Territorio y Población*, Argentina, FCE, 2006.
- _____, *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, España, Pre-Textos, 2008
- Karl Marx/ Friedrich Engels *La ideología alemana*, España, Ed. Akal, 2014.