

**Mutaciones y tensiones de la escuela contemporánea: miradas críticas**

**María Alejandra Taborda Caro**

**Doctora en educación-Universidad Pedagógica Nacional**

socialescolombia@gmail.com

Universidad de Córdoba

Coordinadora Comité de Postgrado

Facultad de Educación y Ciencias Humanas

In the late 70s of the twentieth century the first signs of the changes to which it was subjected School modernity perceived. These variations were used as a pretext to expose an existing deep change, highlighted over others: mass education. The most important, pervasive, widespread and extensive state reform of all ages is the link to the school's own economic difficulties, the State and organizations. In the last thirty years have set the most complex subjectivities present in the history of the school, the crudest models individualism colonized this space. The above mutations seem to belong to the genre of platitudes that it is not necessary to explain: "The changes are because they are". Hence, it is required from historical and pedagogical understanding the genesis of these changes that determined the format of the contemporary school looks. The next presentation from archaeological genealogical looks, give some clues to future revisions of the rotation school "transcultural consensus" acceded to mass education, the creation of a device for social control of the school world through school subjects.

**ABSTRACT**

En inglés **-** Máximo 12 renglonesfuente tamaño 10- ARIAL- interlineado sencillo

A fines de la década de los 70 del siglo XX se percibieron los primeros síntomas de las mudanzas a las que fue sometida la escuela de la modernidad. Estas variaciones fueron usadas como pretexto para exponer un profundo cambio existente, destacado sobre los demás: la educación de masas. La reforma estatal más importante, omnipresente, amplia y extendida de todas las épocas es la vinculación a la escuela de las dificultades propias de la economía, el Estado y las organizaciones. En los últimos treinta años se han configurado las subjetividades más complejas presentes en la historia de la escuela, el más crudo de los individualismos colonizó este espacio. Las anteriores Mutaciones parecieran pertenecer al género de obviedades que no es preciso explicar: “los cambios son porque están”. De ahí, que se requiera desde miradas históricas y pedagógicas comprender la génesis de estos cambios que determinaron el formato de la escuela contemporánea. La siguiente ponencia desde miradas genealógicas arqueológicas, dará algunas pistas para futuras revisiones sobre el giro de la escuela del “consenso transcultural” adherido a la educación de masas, a la creación de un dispositivo de control social del mundo escolar a través de las disciplinas escolares.

**PRESENTACIÓN**

Existe en términos de la formación del nuevo profesorado una preocupación especial por integrar, a los conocimientos propios de cada disciplina, su pedagogía y didáctica específicas, además de unos cursos esenciales de currículo y psicología. Extensas líneas se han escrito sobre la formación de maestros (Carr y Kemmis, 1988; Stenhouse,1993; Escurra, 1994; Hall, 1997; Karpen, 2004; Macías, 2009). En su mayoría concluyen que la formación del profesorado no puede concebirse como un componente aislado, sino que es la consecuencia de los enfoques que una sociedad tiene, en un tiempo y un lugar específicos, sobre la educación. Sin embargo, sobre la escuela y su cultura los estudios son menos prolíferos en el tiempo, sobre sus cambios y nuevos formatos faltan más estudios interpretativos y menos descriptivos.

Ya en los años setenta del siglo pasado los documentos de la UNESCO (1973) anunciaron que los dos o tres decenios venideros iban a ser testigos de una transformación radical del sistema de enseñanza en todo el mundo. A esta conclusión llegaba inevitablemente quien leyera el Informe que la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación (1973), redactado a petición de la Unesco, «Aprender a ser la educación del futuro», en edición conjunta de la Unesco y de Alianza Editorial de Madrid.

A juicio de la Comisión, la situación de la escuela del momento era paradójica. Por un lado, la demanda de educación nunca había sido tan grande, Faure (1972) analizaba como “entre 1960 y 1968, el número de niños en edad escolar aumentó, en el mundo entero, en un 20 por ciento” (p.56). Por otro, lado jamás ha habido entre los jóvenes tanto descontento y un rechazo tan vigoroso de la educación que se les ofrecía; los movimientos de mayo del 68 y los movimientos estudiantiles clamaban por otra escuela, jamás hasta ese momento el producto de la educación institucionalizada había respondido tan poco a las exigencias de la sociedad.

Eso que hoy asumimos con naturalidad en el mundo escolar, imponerlo significó una gran dificultad. Solamente imaginarse el cambio de unos sistemas de formación que inicialmente estaban destinados a unas minorías escogidas y cuyo objetivo era transmitir de generación en generación los valores de la clase media, al mismo tiempo que unos saberes muy concretos, adaptados a las necesidades de las masas populares. Y es que, en efecto, en la década del sesenta la escuela logra aceptar que no se podía imponer a los alumnos valores que habían fracasado en la vida diaria y que habían sido superados por la expansión continua de los conocimientos, particularmente en la esfera de las ciencias.

Una realidad de a puño se comenzó a evidenciar después de la segunda guerra mundial, las escuelas debían tener en cuenta si verdaderamente querían ayudar los hombres a adaptarse a un mundo en plena transformación, que el volumen de los conocimientos aumentaba con demasiada rapidez para que el individuo pudiera asimilarlos y en el que la mitad de la población de ciertos países se dedicaba a realizar tareas que no existían a comienzos de siglo.

Por lo anterior, consideramos que una mirada a la conformación de los formatos de la escuela contemporánea pasa por una revisión de la escuela como producto de la modernidad, pasa por evidenciar los cambios impresos a finales de las últimas décadas del siglo pasado como también por comprender las dinámicas de los saberes escolares, implica esto que la ponencia desarrolle estos tres momentos.

Lo que hoy circula en el mundo escolar es producto de dos nociones fundamentales: la educación permanente y la ciudad educativa. Si aprender es asunto de toda una vida y de toda una sociedad, es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los «sistemas educativos» y pensar en construir una ciudad educativa. Tal es la verdadera dimensión del reto que la educación construyó a finales del siglo pasado para lanzarnos en el futuro.

**De su aparición**

Fue considerada la escuela, en su aparición, como la aplicación de una ortopedia formativa que la obligaba a ser pensada en el siglo XVII como un espacio encerrado dispuesto para socializar con fines educativos en ambientes de aprendizaje, por fuera del ambiente familiar, separando a los niños de sus adultos inmediatos. En su momento, se comparó con una cuarentena física y moral, haciendo su aparición en el mundo como dispositivo de transformación de la humanidad. De esta manera la escuela surge como un símbolo para el control social, ligado a las nacientes ciudades industriales (Morelli, 2005) que en el siglo XVIII se formaban debido a la racionalización de la agricultura que obligó a numerosas migraciones del campo.

Lo que hemos encontrado en nuestro trabajo de investigación es que la enseñanza estaba hasta antes del siglo XVIII dispersa en varias instituciones sociales como por ejemplo en la familia, la iglesia, etc. Existió un momento a partir del cual se empezaron a diferenciar y a establecer límites, con cierta precisión, entre las funciones cumplidas por el clero, la familia y la escuela. A partir de entonces, la práctica de la enseñanza tendió a generar un saber autónomo, tendió a convertirse en un “mecanismo administrativo” que adquirió características propias descargando a la familia y, en cierta forma, al clero de aquellas funciones que antes estaban confundidas y mezcladas en una sola.

La Historia de la escuela está ligada a los saberes que la constituyeron, y la relación disciplinas–escuela comienza a desplazar las convencionales miradas que explicaban su surgimiento desde el análisis de las políticas y los antecedentes sociales y económicos que la favorecieron. Desde la óptica de los saberes, la escuela no es sólo un lugar de aislamiento, es también una institución social que emerge como resistencia a otras formas de socialización y de transmisión, pero que también se conforma, para su puesta en marcha, con una fuerte producción de conocimiento propio, con adaptaciones escolares de otro.

Los fragmentos constitutivos de la Escuela vistos por Varela y Álvarez (1995) se refieren a las coordenadas históricas de las condiciones que precedieron y consintieron su existencia ya en el siglo XIX, a través de normas que pretendieron regular la vida y costumbres de los estudiantes, con la aparición de la escuela obligatoria y gratuita, a cargo de los estados nacionales. Entre ellas se alude a: la enunciación de un estatuto de la infancia, adicionalmente la confesión, la dirección espiritual, la producción de catecismos -para clérigos, indios, adultos y «niños»; por otro lado, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia conferidos de tecnologías específicas y el rechazo a otros modos de educación vigentes hasta entonces.

Los primeros formatos escolares en el siglo XVI se dan dentro de unos espacios Indiscriminados que Varela y Álvarez Uría (1995) los clasifican como colegios, albergues, casas galeras, casas de la doctrina, casas de misericordia, hospicios, hospitales, seminarios. Adicionalmente se conforma un nuevo estatuto del maestro que concentra en su voluntad y presencia, por un lado, la autoridad moral, y por otro la selección, organización y clasificación de los saberes que ingresaron a la escuela, que de manera discriminada se impusieron y que fueron presentados así:

“La recogida y educación de los niños pobres en instituciones a las que son destinados poco tiene que ver no sólo con la educación del Príncipe niño, sino también con la de los colegiales que además de dedicarse al estudio de materias literarias (gramática, retórica, dialéctica) vedadas para los pobres y al de distintas lenguas entre las que predomina el latín, se entretienen con juegos y espectáculos cultos y adquieren cortesanas maneras mediante la danza, la esgrima, la equitación y otros ejercicios de marca que les proporcionarán lo que Pierre Bourdieu denomina una hexis corporal en consonancia con su categoría social” (p34).

Todo un conjunto de saberes se consolidaron en la escuela y se pueden agrupar en dos niveles: por un lado, los derivados de las disciplinas escolares como compartimentación y formación histórica de una tradición y mutación de conocimientos colectivos acumulados en asignaturas, a través de una repartición de un capital cultural, que a su vez implica una distribución de poderes entre los diferentes agentes sociales-educativos que participan en su creación y reproducción, y que a diferencia de otros saberes, busca atar contenidos a actitudes, hábitos, destrezas, técnicas, sentimientos.

Por otro lado, están los que van a ser inferidos de la experiencia directa y las practicas continuas de estudiantes y maestros, saberes concernientes según Varela y Álvarez Uría (1995) con el mantenimiento del orden y la disciplina en las clases, la conformación de niveles de contenidos por edades y ritmos de comprensión, lo anterior unido a la invención de nuevos métodos de enseñanza y, en suma, un grupo de conocimientos de lo que hoy se designa organización escolar, didáctica, técnicas de enseñanza y otras ciencias que conforman lo que hoy se denomina lo pedagógico, que tuvieron sus inicios en la administración y el control de los jóvenes y niños. En últimas, saberes de las ciencias de la educación, la pedagogía y las disciplinas escolares comienzan a delinear un campo de producción de discursos que le generan un saber que genera la escuela.

**De sus mutaciones de fin de siglo**

Sin duda una de las emergencias más destacada de la modernidad fue la creación de los sistemas escolares actuales, estos posibilitaron y sentaron las bases a las exigencias y demandas de la industria y de la economía. Las escuelas formadas adaptadas a esas premisas se configuraron como un vivo retrato de las instituciones fabriles, es por ello que para Perales (2001) estas:

«producían» alumnos por lotes provenientes de grupos establecidos por edad y a los que se les «aplicaba» para su «transformación» un curriculum estandarizado organizado en niveles mediante un método de «producción en cadena» a base de conferencias, lecciones magistrales, recitación, preguntas y respuestas estandarizadas y trabajo personal”. Pero, a diferencia de las fábricas, las escuelas no tenían por centro al «producto», alumno, sino al «trabajador». Los centros que acogen estos sistemas escolares se organizan siguiendo las tendencias eficientistas del momento y se convierte, a imagen y semejanza de las empresas, en «fabricas» de jóvenes educados en periodos fijos de «producción», cursos académicos; se somete a la «materia prima», alumnos, en espacios temporales rígidos, horas de clase; las «fases de producción» están separadas unas de otras, niveles curriculares; las «materias primas», alumnos, se clasifican en categorías homogéneas por edad; el elemento «transformador», curriculum, (p23).

La Modernidad pone el énfasis en la expansión de la educación para todos, surge entonces la idea de la gratuidad y la universalización de la primaria. En tal sentido, la extensión y democratización son sus mejores atributos; sin embargo, la búsqueda de un determinado y concreto tipo de alumno está siempre presente. En consonancia a todo ello, los contenidos curriculares se orientan al aprendizaje de las habilidades instrumentales y al conocimiento del mundo objetivo. No se contemplan otros contenidos vinculados a las diferencias grupales sociales, a la complejidad del mundo social ni a las necesidades más íntimas del sujeto (‎Perales 2001). Se olvidan cuestiones como la participación, el desarrollo personal, la autoestima o las relaciones interpersonales, el amor, la libertad y demás temas referidos la sublimación del hombre no aparecen como regularidades en esta nueva escuela.

A finales de la década del sesenta se vaticinaba que en el año 2000 el número de niños en edad escolar debería haber aumentado en más de mil millones, al ritmo de 36 millones por año. Para la UNESCO (1968) “Entre 1960 y 1968 el número de niños y de adolescentes de 5 a 19 años que debían asistir a la escuela en el mundo entero pasó de 995 millones a 1.150 millones. En el mismo periodo, la población mundial aumentó en un 17 por ciento, es decir de tres mil millones de personas a tres mil quinientos millones” (p12). En otras palabras, el crecimiento de la población escolar, fue en la época un 20 por ciento, superior al crecimiento demográfico, un hecho nunca antes registrado en la historia de la educación, especialmente para América Latina.

Si la demanda de educación, era cada vez más imperiosa en todo el mundo, se requería la introducción inmediata de transformaciones económicas, sociales y pedagógicas radicales. Las más destacas en la escuela se realizaron entre los años sesenta y setenta, algunas de esas reformas nos acompañan hoy y las podemos sintetizar así:

* **La enseñanza del porvenir será flexible.** La UNESCO preveía ya en los años sesenta que, al acelerarse el ritmo del progreso técnico, muchos individuos se verán impulsados a ejercer diversos oficios en el curso de su existencia o a cambiar frecuentemente de lugar de trabajo, la educación de ese momento no estaba preparada para tal fin. No era usual en la educación de la postguerra que la educación capacitara al individuo para adaptarse a los cambios, a lo desconocido, la escuela no era amiga de la incertidumbre. El principio de una formación común de carácter general y politécnico en el nivel secundario, que garantice la movilidad profesional ulterior de los alumnos y que les sirva para optar por la educación permanente, estaba lejos de ser aceptado por todos pero ha dado resultados positivos en los países donde se ha puesto en práctica (p5).

Se requirió entonces conectar el mundo escolar no con la fábrica secuencial de la modernidad, sino con la flexibilización toyarista[[1]](#footnote-1) que comenzaba a moldear la globalización. Álvarez (2012) advierte que complejas modalidades de construcción de productividad en los sujetos trabajadores buscaban formas “eficientes” con la organización del espacio y el tiempo por fuera de rigideces, que aumentaban y diversificaban la producción, a la vez disminuían los compromisos laborales, como con un control del tiempo y de los movimientos de los trabajadores en la línea de producción. El criterio molar de la economía comenzando el siglo era según Perales (2001) la acumulación flexible que afectó medularmente a la política y a la organización mundial. Ahora es necesario que la escuela retome estructuras menos rígidas y jerarquizadas, especialidad reducida y límites difuminados

* **Educación debe prolongarse a lo largo de toda la vida.** La escuela de la modernidad veía por sentado que su papel homogenizador y su meta suprema era en primer lugar la universalización de la primaria. En los años sesenta la secundaria comenzó a imponerse con aprecio, ya en los ochenta la universidad es la meta de la gran masa de estudiantes que en otras épocas aspiraban a su máximo galardón de bachiller**.** Surge así el dispositivo de la educación a lo largo de toda la vida, ella debe prolongarse y abarcar una complejidad de factores, y se deduce que la escuela podrá asumir cada vez menos por sí sola las funciones educativas de la sociedad. La industria, la administración, las comunicaciones, los transportes pueden y deben participar en esta empresa, la emergencia de la «ciudad educativa» imponía que las colectividades locales y la comunidad nacional eran en sí mismas instituciones eminentemente educativas. Las nuevas formas de producción entonces buscan la calidad total, como un sometimiento directo de la fuerza de trabajo a partir de la imposición de ritmos y movimientos, que buscan incrementar las habilidades de los trabajadores con la doctrina de la mejora continua de la productividad, poder utilizar a los trabajadores en diversos puestos de trabajo (Álvarez 2012).

La educación no se podría limitar a los muros de la escuela, lo que por sí mismo supone una reestructuración global de la enseñanza. La escuela debía ya en este momento adquirir las dimensiones de un verdadero movimiento popular

* **Rechazo la educación institucionalizada.** Por primera vez en la historia diversas sociedades comenzaron a rechazar muchos de los productos que les ofrecía la educación institucionalizada, esta última era sistema construido para una minoría, inicialmente en un tiempo en que el saber se modificaba más lentamente, un hombre antes de la postguerra podía creerse, sin pretensión excesiva, capaz de «aprender» en unos pocos años todo el saber necesario para su vida intelectual y científica;, esta idea era ya anacrónica al aplicarse a las masas, en un momento tumultuoso en que el volumen de conocimientos aumentaba a ritmo acelerado.
* **Modelos educativos tecnocráticos** procuraron orientar con mayor conocimiento científico la formación técnica, se encaminaron hacia la formación de la mano de obra, la capacitación profesional, y la promoción científica y técnica. Aunque este modelo buscó, en principio, estrechar la base educativa y favorecer una selección exigente, sus efectos quedaron neutralizados en muchos países por las exigencias del desarrollo, que impuso el mantenimiento parcial de modelos abiertos.
* **La transferencia de responsabilidades en materia de acción educativa**. Hasta principios del siglo XX eran esencialmente la familia, las instituciones religiosas, las escuelas subvencionadas, y las escuelas de aprendizaje profesional y las instituciones independientes de enseñanza superior los que dispensaban la educación (Faure, 2002). En los años sesenta y hasta los ochenta en los países del mundo estas responsabilidades incumbían sobre todo a los poderes públicos, al Estado, y ello por tres razones principales. La primera, por la idea Keynesiana de contar con los organismos públicos para satisfacer las necesidades sociales; la segunda es que, en casi todos los países, se pensaba que el Estado, aun cuando admita o incluso estimule las iniciativas privadas, es el único capaz de asumir la responsabilidad global en materia de política educacional; la tercera radica en que muchos gobiernos, conscientes de la función política cada vez más importante que la escuela desempeña, está interesados en asegurarse su control (Broc 1972).

Finalmente el giro Copérnico de la educación se dio a finales de los ochenta, la responsabilidad de la escuela era ella misma, la autogestión escuela.

* **Reformas educacionales**

Implementabas masivamente desde los ochenta buscaron en la escuela reformar o acomodar las estructuras educativas y en modernizar las prácticas pedagógicas, estuvieran o no paralelas con las transformaciones estructurales en el plano socioeconómico, las reformas de este tipo estaban a la orden del día en casi todas partes de América Latina. Estas se ocuparon a menudo de trasformaciones estructurales muy profundas en el mundo de la educación, ya se trate del origen social de los estudiantes, del acceso a los diferentes niveles de formación, de la revisión del contenido de la enseñanza, de la modernización de los métodos.

* **Crítica radical la «desescolarización»**

Otra gran corriente de los partidarios de la «desinstitucionalización» de la educación fue la “desescolarización» de la sociedad, tesis que, al no haber podido ser experimentada en los setenta en ningún sitio, no paso del plano de la especulación intelectual: la educación constituye una variable independiente en cada sociedad y un factor directo de las contradicciones sociales. En los años 70, la utopía tecnológica cambia drásticamente, su furor declina creando temores en el presente, algunos referidos a causas medio ambientales de las que su estudio iniciaba y los horrores de la técnica hacia el futuro.

Esta visión catastrófica se extendió hasta los años 80. El más conocido defensor de estas tesis, Ivan lllich con su texto “La sociedad desescolarizado” no planteaba la eliminación de las escuelas, sino crear un nuevo modelo de educación, menos institucionalizado, más libre. Todos los seguidores de esta línea que hoy se conoce como escuelas en casa establecen una distinción muy neta entre desarrollo de las posibilidades educativas, al que se muestran favorables, e Institucionalización de las actividades de enseñanza, que impugna (Hannoun 1969).

Lejos quedan ya, aunque sólo en el tiempo, las radicales críticas antiescuela de Illich (1974) y Reimer (1982), quienes por más de una década proclamaron el fin de la escuela mundo donde aún los ordenadores y su lenguaje críptico eran una torre de marfil solamente para iniciados e Internet un proyecto militar-científico que no había llegado al gran público.

* **Autodidactismo.** La nueva ética de la educación a finales del siglo pasado tendía a hacer del individuo su propio maestro y agente de su propio desarrollo cultural (Gadotti 1998), nuevas formas generadas por los medios facilitaron este aforismo. Todo contribuya a difundir la práctica y a valorar el principio del autodidactismo. Cada individuo debe encontrar, no solamente en la escuela y en la universidad sino en cualquier sitio y en cualquier circunstancia, modalidades e instrumentos adecuados para hacer del estudio personal una actividad fecunda.

La UNESCO para 1980 colocó en Costa de Marfil, como prueba de monitoreo, en servicio 16.500 aulas equipadas con televisión, que reunirían en torno a su receptor las clases del primer ciclo, se creaban así actividades educativas destinadas a los jóvenes de 13 a 17 años, y actividades culturales, de educación permanente y de información destinadas a la totalidad de la población adulta (UNESCO 1980). Sin duda otro factor, el económico influiría en el autodidactismo, el Banco Mundial había calculado que el mantenimiento del sistema tradicional costaría a Costa de Marfil un 44 por ciento más que la adopción del sistema televisual (Faure 1972).

En la época se denunciaba el carácter perverso de la televisión y las implicaciones que sobre el maestro tendría años después, tal parece que ninguna de las previsiones se dio. La utilización progresiva de la televisión para un número creciente de educandos había determinado innovaciones tales como la promoción automática de los alumnos y la formación de profesores mejor calificados, lo cual ha exigido la creación de un programa intensivo de formación del personal docente.

**Y nuevas configuraciones**

En los últimos 30 años se han realizado dos grandes trasformaciones que han cambiado los paradigmas y principios de base de la organización del sistema educativo y con ellos los formatos de las escuelas, nos referimos a la municipalización de la educación, que comienza de manera generalizada en los ochenta, acompañada de conjunto de transformaciones orientadas a modernizar el sistema educativo. La segunda se refiere al ingreso total a la escuela de los principios del mercado y de la competencia, ya instalados en las políticas públicas y en la sociedad como categorías rectoras del orden social, que determinaron los siguientes formatos y pedagogías propias de este momento:

* **Escuela vs mercado y competencias**

El mercado introduce, como mecanismo regulador, la competencia de escuelas como criterio de calidad y el pago por alumno que asiste (voucher) como una nueva modalidad de financiamiento (Gallego, 2007). El concepto de estado-docente, forjado del modelo burocrático-profesional, pierde presencia y vigencia instalándose el mercado y la competencia entre escuelas como principios organizadores del sistema educativo. Este modo de regulación ha sido llamado de “cuasi mercado”. Se trata de un cambio profundo en la institucionalidad y cultura del sistema y que marcará el paso de un modelo organizacional “burocrático-profesional” a otro “post burocrático” (Maroy, 2008), la escuela ya dista mucho en diferencia, intencionalidad y estilo de su pariente de los setenta.

Desde los noventa surgen lo que se denominó como reformas “hacia adentro” que trasformaron los procesos y las prácticas pedagógicas. Los problemas claves a resolver son los de calidad de los aprendizajes y su desigual distribución social, la enseñanza pasa a tener otro sentido, al igual que el maestro denominado en este periodo instructor, dinamizador, tutor. La forma como se actúa sobre las anteriores problemáticas se concretizan en tres acciones: los modos de gestión y evaluación del sistema en toda su magnitud, las prácticas pedagógicas y los contenidos curriculares que se transmiten en la escuela.

Históricamente la escuela se construyó en la estrecha relación que se instituía entre los valores, los saberes que enseñaba, la construcción de identidades y modelos culturales deseables. La escuela construía y era parte de la fuerza institucional, lo importante era estar en ella, su función básica era de socialización donde los saberes se subordinaban a los valores[[2]](#footnote-2). Para cumplir esta función la escuela transmitía reglas, conocimientos y valores que fortalecían la comunidad y los sentimientos de pertenencia del individuo a un colectivo mayor, la escuela hoy deja de ser una institución al servicio de proyectos culturales compartidos, para constituirse en una organización orientada a producir y enseñar competencias útiles para los individuos y a generar títulos que certifiquen dichas competencias (Maroy, 2009).

**Escuela evaluadora,** para Perales (2001) el trabajo de los profesores se trivializó y se convirtió en un aplicador de pruebas, la evaluación se confundió con la medición y la autonomía se cambió por la institucionalizaron de formatos únicos curriculares estandarizados. Se trabaja para crear paquetes impuestos y puestos en las manos docentes con orientaciones curriculares precisas y metodológicas para el desempeño de una enseñanza «paso a paso» que reproduce bastante miméticamente según Perales el sistema de producción en cadena.

Adicionalmente, habría que decir, además, que todas las medidas vienen impuestas desde arriba. Quedan relegados los maestros en pro del «control técnico» necesario para aumentar la «productividad» (Hargreaves, 1992). Las pruebas son permanentes al ingreso escolar, en la mitad de este proceso, al final, son evaluados los maestros al llegar, para mantenerse, para mejorar su ingreso, para determinar qué y a cuál escuela se le debe invertir, se evalúan algunas disciplinas escolares otras no, estas últimas tienen a salir del formato escolar.

**Escuela en la cultura del narcisismo**: Varela (1992 p 27) nos muestra cómo los procesos ligados a la socialización escolar, contemporánea se han ido confiriendo, a través de un lento aprendizaje social, con un enraizado valor a «la identidad como yo» que a «la identidad como nosotros». Existe no obstante una discrepancia entre ese deseo construido y estimulado socialmente, y los requerimientos formativos referidos a la autonomía, la creatividad y la liberación personal que suponen un amplio margen de elección al que sólo tiene acceso una minoría y las posibilidades reales de satisfacerlo.

Adicionalmente el culto al cuerpo y la estética, como dispositivos de la sociedad de hoy ingresaron inevitablemente a la escuelas bajo el eslogan “Vivir para sí mismos, no para los predecesores ni para los venideros” como uno de los valores que envuelven esta época. Según Giddens (1991), «la cultura del narcisismo surge a causa de la socialización y de la profesionalización de las técnicas de crianza que presionan por un ideal de la paternidad /matemidad perfecta, destruyendo la confianza de los padres en su sentido común para asumir las más elementales funciones de la crianza». Es decir, los padres ya no se comportan imitando lo que en sus códigos de familia y cultura dictan, lo imitativo dio paso a la consulta de expertos en todo tipo de temas desde formas de biberón precisas hasta modos de orientar un gateo, lo que Giddens denomina «indicaciones» de «moda» y «expertas»; este cuerpo moldeado por expertos es presionado a pasar de manera rápida por una infancia adultizada en modas y comportamientos (Beck y Beck 2003).

La escuela, de la misma manera que las otras instituciones que conforman nuestras sociedades occidentales, se la ve actuando en un contexto marcado por un progresivo proceso de individualización, la fuerte presión por los resultados personales y su medición constante, de cada niño en relación el otro, de alguna manera está socavando todo el entramado humanístico que cimentaba la sociedad y que regulaba los diferentes contextos en que el individuo desarrollaba su vida cotidiana.

**El aprendizaje dejo de ser una actividad recluida entre las paredes del aula,** lo que se anunció en la década anterior era ya una realidad a comienzos de los noventa, la educación y la escuela de mano del aprendizaje había penetrado todas las actividades sociales (trabajo, entretenimiento, vida hogareña, etc.). Por tanto, todos los «tiempos» en los que dividimos nuestra experiencia cotidiana son susceptibles de ser «tiempos para el aprendizaje». No se trata como antes de una preparación para la vida adulta y el trabajo iniciada con la infancia. Según Perelman (1993) las «antiguas» categorías («escuelas», «universidades», «bibliotecas» «profesores», «estudiantes», etc.) dejan su lugar en la educación, a cambio en la sociedad del «hiper-aprendizaje» un «universo de nuevas tecnologías que poseen e incrementan la inteligencia». De la misma manera que en otras épocas la televisión se mostró como el mecanismo de suplementación de la escuela hoy se muestra esta como una institución obsoleta en un mundo digitalizado.

**A manera de conclusión** diríamos que en la actualidad todo ese marco institucional de la escuela se está rompiendo, está en proceso de continuas redefiniciones y, por ello, se encuentra en búsqueda de permanentes justificaciones. El individuo escolarizado empieza a sentir este espacio, como un dentro y un fuera de los tradicionales contextos generados en la escuela de la modernidad, atrapada en límites y pautas habituadas que ordenaban y daban significado a su realidad y dirigían silenciosamente sus acciones. Es decir, la escuela ya no es la que moldea finalmente comportamientos.

Sin embargo, el papel formador de la escuela aún no ha claudicado, es por ello que las ciencias, las humanidades y las artes, requieren hoy llenarse de contenido y exigencia, son ellas las que deben dar las respuestas, sobre todo, a las preguntas que un joven necesita para no sentirse completamente perdido en medio de la avalancha de signos con que el mundo pretenderá confundirlo, y ocultarle las verdaderas leyes que lo mueven, en medio de un avatar de información sin clasificar (Orrico 2005 ). Nunca ha sido tan necesaria la escuela, como en esta época, de informaciones fragmentarias y desvertebradas, para darle con unos amarres sólidos, engranados, acerca de los mecanismos con que los hombres hemos alcanzado lo que llamamos civilización.

La escuela del futuro seguramente será un ensamblaje en la que “los ambientes de aprendizaje” deberán considerar tener los aportes de nuevos conocimientos, para comprender aún más el dominio de los procesos cognitivos, además de la aplicación de las redes electrónicas como instrumentos para propiciar el aprendizaje. El tercero será el estudio de los nuevos saberes contemporáneos que están en plena evolución, producto de la interdisciplinarizacion. Por supuesto, aún no están en desuso en la escuela los conocimientos científicos, como tampoco los históricos y sociales, que nos permitirán a futuro establecer las referencias culturales, éticas y sociales sin las que el hombre no es hombre.

**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS (Norma APA actualizada)**

Reimer, E. (1981). La escuela ha muerto. Barcelona: Guadarrama.

Martinic (2010). Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Chile: Editores Gregory

Varela j (1992). Categorías espacio temporal y social acción escolar: del individualismo al narcisismo. Revista-de-Educación n 298 p 7.29

Carr, W. y S. Kemmis (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación–acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Martínez Roc

Stenhouse, L. (1993). La Investigación como Base de la Enseñanza. Madrid: Morata.

Escurra, Ana María y Otros.(1994) Formación docente e innovación educativa. Buenos Aires: Aique

Hall, S. (1997). Forms of Reflective Teaching Practice in Higher Education. In

Posposisl, R. ()L. Learning Teaching, pp. 124-131. Murdoch University.

Orrico(2005) La ruina de la enseñanza española extraído de :http://www.fundacionfaes.org/file\_upload/publication/pdf/20130423144343la-ruina-de-la-ensenanza-espanola.pdf

Carr, W; Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Editora Martínez Roca

Karpen, K. (2004) Einführung in die Bildungsstandards in den Ländern im Schuljahr Schulverwaltung, Nº. 5.

Macías Gómez, E. (2009). La educación básica en España en los siglos XX y XXI. La función de la universidad en la formación de los maestros. Tendencias Pedagógicas, 14, 191-207.

Kemmis.( 1988) El curriculum: más allá de las teorías de la reproducción. Madrid, Ediciones Morata,

Brock A(1972) La ciudad educativa. El Correo Noviembre (Año XXV)

Faure E (1972) La educación y el destino del hombre (Año XXV)

Faure E (1969 ) 21 Puntos para una nueva estrategia de la educación UNESCO El Noviembre (año XV)

Newman Álvarez (2014). El toyotismo como sistema de flexibilizacion de la fuerza de trabajo. Una mirada desde Revista de Estudios Transfronterizos Volumen XII / N° 2 / julio - diciembre 2012 / pp. 181-

Hannoun, H. (1969). Iván Illich o la escuela sin sociedad. Barcelona: Ediciones Península

Gadotti Moacir(1998) Historia de las ideas pedagógicas. Argentina: Alianza Editorial,

Faure Edga(1972) La educación y el destino del hombre Noviembre (año XXV)

La educación, primera empresa mundial BALANCEY PERSPECTIVASDE UNA CRISIS unesco Noviembre 1972 (año XXV)

UNESCO (1972) 21 Puntos para una nueva estrategia de la Educación.

Jameson, F (1991): El postmodemismo o la lógica cultural del capitalismo

avanzado. Barcelona: Paidó

Hargreaves, A (1992): «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor», en

Revista de Educación, núm. 298.

Giddens, A (1993): Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza.

Giddens, A (1995): Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la

época contemporánea. Barcelona: Península

Perelman, J.L. (1993): School‘s Out. Hiperlearning, The New Technology, and the End of Education. Nueva York, William Morrow &

.

1. La flexibilización del sistema no se puede comprender adecuadamente sin el concepto de “fabrica mínima”, donde las horas extras o nuevas contrataciones tienen otra dimensión que las lleva a que aumenten pero desaparezcan de las formas de contratación. Se vincula la fuerza laboral de acuerdo a las variaciones del mercado, de tal manera que las pérdidas las asume el trabajador, gracias a una estructura que tiene una fuerte desconcentración productiva y subcontratación. Es por ello que en valores absolutos, en 1986, la casa matriz de Toyota contaba con más de 36.000 empresas subcontratistas (Álvarez 2012) [↑](#footnote-ref-1)
2. Los fines y sentidos de la educación evolucionan según Martinic (2010). “El CIDE aplicó un cuestionario, en el año 1999, a una muestra representativa de 4.591 apoderados de 220 establecimientos educacionales. Entre los resultados obtenidos se constató que cerca del 73% de los padres señalaba que la preocupación central de la educación debe estar relacionada con el desarrollo de intereses, actitudes y valores del niño (CIDE, 1999).Esta tendencia cambia radicalmente 10 años después. En la encuesta realizada por Puc-mori, a fines del 2009, se observa que la mayor parte de los entrevistados considera que lo más importante es la entrega de conocimientos (50,9%) y sólo un 18,7% piensa que la educación debe estar centrada en la enseñanza de valores” (p45) . [↑](#footnote-ref-2)