

Nuevos retos del maestro en formación del Instituto de Educación a Distancia -Idead -

New challenges of the teacher in training and exercise of the Institute of Distance Education -Idead-

Óscar Leonardo Cárdenas Forero¹

Resumen:

El presente artículo de reflexión es una apuesta por develar las condiciones históricas que se instalan hoy para determinar la *racionalidad contemporánea*², cada una de las cuales, efecto del establecimiento de una serie prácticas singulares de orden discursivo y no discursivo, articuladas a un entramado de poder y funcionando conforme a unas reglas, constituyen de un modo distinto al conocimiento, la educación, la escuela, y por supuesto, al maestro y a la pedagogía. Justamente, este intento por explorar cada una estas nuevas formas que adoptan estos acontecimientos en el presente, que son objeto de las múltiples discusiones y debates que se plantean en los diversos espacios académicos, permiten *descubrir* los nuevos retos a los que se enfrentan los maestros en formación y en ejercicio del Instituto de Educación

¹ Lic. En Ciencias de la Educación, magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional.

² La racionalidad en esta perspectiva se comprende como el «modo en que funcionan determinadas prácticas históricas» (Castro, 2010, p. 31), por ello, la racionalidad no es algo atribuido a los sujetos sino que es utilizado por Foucault «para referirse al funcionamiento histórico de prácticas que se insertan en ensamblajes de poder. Tales conjuntos de prácticas son “racionales” en la medida en que proponen unos objetivos hacia los cuales debe ser dirigida la acción, la utilización calculada de unos medios para alcanzar esos objetivos y la elección de unas determinadas estrategias que permitirán la eficaz articulación entre medios y fines o, en su defecto, el uso de los efectos imprevistos para un replanteamiento de los propios fines. Y es precisamente la aplicación de unos medios orientados de forma consciente por la reflexión y experiencia para alcanzar ciertos fines lo que Foucault denominaría tecnologías» (Castro, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá. p. 34).

Abierta y a Distancia (IDEAD) de la Universidad del Tolima, los cuales en gran medida, orientan hoy sus prácticas de enseñanza, la organización curricular, el quehacer y los discursos pedagógicos, como también, la constitución de los saberes y las subjetividades escolares.

Palabras clave:

Escuela, educación, maestro, educación abierta y a distancia, conocimiento.

Abstract:

The reflection in this article is a bet for unveil the historical conditions that are installed today to determine the contemporary rationality², each of them effect of the establishment of a series of particular practices from non-discursive and discursive order, articulated a framework of power and worked according to some rules constitute of a distinct mode to the knowledge, education, school, and of course, the teacher and the pedagogy.

³ Rationality in this perspective is understood as “how they work certain historical practices” (Castro, 2010, p 31.) Therefore rationality is not attributed to the subject but is used by Foucault «to refer to historical performance practices that are embedded in assemblies of power. Such sets of practices are “rational” to the extent proposed objectives towards which the action must be addressed, the use of means calculated to achieve these goals and the choice of a certain strategies that enable efficient coordination between means and purposes or, alternatively, the use of unintended effects for a rethinking of the goals themselves. It is precisely the application of means consciously oriented by reflection and experience to achieve certain ends what Foucault would call technologies» (Castro, S. (2010). *Legend Governmentality. Reasons of State, liberalism and neoliberalism in Michel Foucault*. Publishers Century Man. Bogotá. p.34).

Precisely, this attempt to explore each of the new forms that adopted these events in the present and that are the subject of many discussions and debates in some academic areas allow to discover the new challenges that face the teachers in training and exercise of the Institute of Open and Distance Education (IDEAD) of the University of Tolima, which, largely, today they guide their teaching practices, curriculum organization, activities and pedagogical discourses, as well as, the constitution of knowledge and the school subjectivities.

Key words:

School, Education, Teachers, Open and Distance Education and Knowledge.

A modo de presentación

La siguiente exploración es un intento por *cuestionar y problematizar* aquello que se establece hoy como verdad en la escuela, que se valida y legitima en el acontecer escolar, sin sospecha alguna, que *invisibiliza* aquello que se ha dejado de ser y acentúa solamente lo que se ha establecido, y que en gran medida, se transforma en cada uno de los desafíos contemporáneos para los maestros en formación y en ejercicio del Instituto de Educación Abierta y a Distancia (IDEAD) de la Universidad del Tolima. En este sentido, el abordaje entonces, tiene como propósito *interpelar* el presente, no con el ánimo de *juzgarlo* o de hallar algo *oculto*, sino de evidenciar lo que se instala como *natural y perdurable* en la escuela *determinando* los modos de ser del conocimiento, el maestro, la educación, la pedagogía y hasta la escuela misma, lo que implica adoptar (como maestros) una *actitud distinta* en la que se comprende que los sucesos históricos son el producto de la conjunción de diversas prácticas heterogéneas que no están acopladas a la voluntad de algún sujeto, a la decisión de determinada institución o a un estado de conciencia social.

La Transformación de la Naturaleza del Saber

Actualmente las condiciones de existencia que aparecen emplazadas, operando de manera articulada, configuran una nueva racionalidad que ha sido denominada por Lyotard (1991) como la *condición posmoderna*, en la que «el saber

ha cambiado su naturaleza»⁴, las sociedades se transforman en posindustriales, digitalizadas y computarizadas, adoptando la forma de una gran red interconectada por la que circulan continuamente imágenes e información de múltiples lugares del planeta, de economía de señales, de la *net economy*, de expansión mercantil e influenciada de manera marcada por los medios virtuales y de comunicación que ubican precisamente a la comunicación y al lenguaje como disposiciones fundamentales para comprender las dinámicas sociales, para apropiarse de la cultura, para intercambiar ideas, emociones, conocimientos, sentimientos, en fin, para encontrarse con el otro y constituirse como subjetividades. En este nuevo *corpus* que establece el modo de ser de la época, la sociedad aparece constituida como un espectáculo⁵ y la cultura en posmoderna, determinada por la instauración del *semiocapitalismo*⁶ como el modelo económico en el que el procesamiento de la información se convierte en un elemento básico para la producción de servicios y mercancías, que muestra al *trabajo cognitivo e intelectual* y la «cooperación de cerebros» como los ejes dinamizadores que definen los procesos de producción, (*infoproducción*)⁷, la creación e invención social. Así las cosas, la relación

⁴ Es por esto que en esta contemporaneidad que se vive que «la pregunta explícita o no planteada por el estudiante, por el Estado o por la institución de enseñanza ya no es ¿eso es verdad? sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esa pregunta significa: ¿se puede vender?» (Lyotard, 1991, p. 41).

⁵ «El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediada por imágenes» (Debord, G. (1967). La sociedad del espectáculo. En: www.sindominio.net/ush/espect.htm - 3k-).

⁶ Según Beraudi (2003, p. 16), el semiocapitalismo es «el sistema económico que funda su dinámica en la producción de signos, es una fábrica de infelicidad (...) modelo productivo que se dibuja en el horizonte de la sociedad posmoderna es el Semiocapital. Capital flujo, que se coagula, sin materializarse, en artefactos semióticos (...) [en el que] el proceso de producción se semiotiza y la formación del sistema nervioso digital implica y conecta la mente, el psiquismo social, los deseos y las esperanzas, los miedos y la imaginación. Por ello tenemos que ocuparnos de la producción semiótica, del cambio lingüístico y cognitivos (Bernardi Bifo, F. (2003). La Fábrica de la Infelicidad. Nuevas Formas de Trabajo y Movimiento Global. Editorial Traficante de Sueños. Madrid). Respecto a esto, Maurizio Lazzarato señala que «hay que estar encerrado en los límites de la categoría de trabajo para creer que la actividad de creación y de efectuaración de los mundos puede ser reducida a una actividad cognitiva» (Lazzarato, M. (2006). Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control. Editorial Traficantes de Sueños. Madrid, p. 121).

⁷ «La infoproducción se extiende a todos los ciclos de producción de mercancías, de servicios, de objetos materiales y semióticos porque la digitalización crea un simulacro del mundo, funcionalmente integrado en el mundo físico. La formación del modelo infoproductivo se ve acompañada por una evolución cultural, psíquica, que afecta a la fuerza de trabajo, a la percepción misma de la actividad» (Ibid., p. 54).

trabajo, intelecto y acción adquieren mayor fortaleza y se introducen como los factores primordiales para lograr el desarrollo, bienestar y crecimiento empresarial, productivo, económico y social de las naciones del mundo.

Ante este acontecer que *florece*, el mundo se ha visto enfrentado a diversos cambios que han afectado, en gran medida, el lugar de la ciencia y del conocimiento, lo cual va a trascender en lo que Toffler (1992) ha llamado el *cambio de poder*, en el que tanto la ciencia y la investigación como el conocimiento mismo, su producción y difusión, han adquirido nuevas connotaciones, que a su vez, han repercutido en la educación, en la pedagogía y en la escuela, pero también en el modo como se *subjetivan* a los niños, a los jóvenes y a los mismos maestros, transformaciones que se han visto reflejadas no solo en la incorporación de aparatos tecnológicos e informáticos en la enseñanza sino en la admisión de nuevas maneras de pensar, de implementar las prácticas pedagógicas, de relacionarse con los otros, de afrontar situaciones, de entender la realidad y de construir el conocimiento, en particular en la escuela. Esto significa que el modo como se concibe el conocimiento en la contemporaneidad no es el mismo de hace unas décadas y de esta nueva concepción que irrumpe, depende de la manera como se comprende la educación, se organiza la escuela, lo que se enseña y cómo se enseña.

Justamente, en las sociedades contemporáneas el conocimiento aparece instalado como un medio fundamental de los procesos productivos y de los avances tecnológicos, efecto de los progresos en ciertas disciplinas⁸ y la crisis de la racionalidad moderna, es más, se lo concibe como una fuente de riqueza, de poder y el requisito esencial para alcanzar el crecimiento económico, la competitividad en el mercado mundial y el bienestar social de los países, desplazando a recursos básicos que en cierto momento se consideraron fundamentales

⁸ Más aún, en esta transfiguración del conocimiento ha estado presente el lenguaje, prueba de ello, señala Lyotard (1987, p. 6), son los avances alcanzados por “las ciencias y las técnicas llamadas de punta se apoyan en el lenguaje: la fonología y las teorías lingüísticas, los problemas de la comunicación y la cibernética, las álgebras modernas y la informática, los ordenadores y sus lenguajes, los problemas de traducción de los lenguajes-máquinas, los problemas de la memorización y los bancos de datos, la telemática y la puesta a punto de terminales «inteligentes»”. Lyotard, J. F. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Ed. REL. Buenos Aires.

para lograr el desarrollo y el porvenir, como por ejemplo, la propiedad sobre tierra o la posesión de bienes materiales. De hecho, en esta racionalidad emergente las sociedades posindustriales reconocen que «el recurso económico básico –el medio de producción– ya no es el capital ni los recursos naturales, la tierra ni el trabajo, sino por el contrario, es y será el conocimiento» (Drucker, 1999, p. 64.), el cual se prueba y legitima a sí mismo en la acción, en su eficiencia (*performance*) y no en la preexistencia de un *metadiscursos* (véase por ejemplo el discurso de la Lógica Formal, como lo afirma Lyotard) o en la «comprobación empírica» que lo validan. Es decir, el conocimiento es *información eficaz y relevante en la acción*, en el *saber-hacer*, que se emplea para resolver alguna situación problemática. Sin embargo, el conocimiento no solo se ha convertido en el centro de la riqueza sino que se ha transfigurado en una mercancía con un carácter flexible, fluido, en constante renovación, expansión y movimiento, que prontamente caduca⁹, según Bauman (2005), que «envejece rápidamente», «eminente desechable, eficaz sólo hasta un nuevo orden y útil sólo temporalmente, pues al perder su utilidad debe ser eliminado, olvidado y sustituido» (Bauman, 2005), que además, se convierte no sólo en el apoyo al trabajo y a la producción¹⁰ sino que transfigura al trabajo y la producción misma, sus relaciones, sus medios, al punto que «el trabajo industrial ya no es el centro de la valoración capitalista» (Lazzarato, 2006, p. 94) sino que ahora es el trabajo cognitivo e intelectual¹¹, que requiere que los sujetos,

⁹ «Uno de los aspectos que se destaca en esta condición posmoderna, es que nos enfrentamos, pues, al hecho de una rápida obsolescencia y biodegradabilidad de los conocimientos. Esto significa el reconocimiento de la necesidad de producir una transformación radical de las prácticas educativas, en relación, con el hecho de que lo interesante no es proporcionar información o conocimiento a los estudiantes sino una metodología de apropiación del saber, es decir, el reto actual para la pedagogía, la escuela y el maestro es el de orientar el quehacer escolar hacia el *aprender a aprender* o *méjor aprender a enseñar* ante esta rápida caducidad del conocimientos (Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Homosapiens Ediciones. Santa fe (Argentina), p. 53).

¹⁰ Según Maurizio Lazzarato (2006) la producción se refiere a la posibilidad de creación de los mundos posibles que parte de la cooperación entre cerebros, actividad que no está definida por el intelecto, por lo cognitivo, como por la capacidad de comenzar algo nuevo, es decir, por la capacidad de construir problemas y de poner a prueba las respuestas suscitadas de este modo.

¹¹ Esta nueva forma de ser del trabajo, ha revelado la existencia de una clase social distinta, la *virtual*, que produce signos y que «ha descubierto que es, además, cognitarizado, es decir: trabajo cognitivo dotado de un cuerpo social y carnal, que es sometido conscientemente

«empresarios de sí mismos», estén en «capacidad de aprender y de hacerlo de modo rápido» (Bauman, 2005, p. 12)¹², y de «colocar en acción sus las facultades cognitivas», sus capacidades lingüístico-comunicativas, creatividad e innovación y el intercambio de ideas.

Dicha formación incluso, ha de centrarse en el desarrollo y mejoramiento de ciertas capacidades, habilidades y valores que confluyan en la producción de subjetividades «autónomas, responsables, autorreguladas, comunicativas, creativas, empáticas, flexibles, polivalentes, capaces de autocorregirse y autoevaluarse» (Varela (1995) citada por Gómez y Jódar, 2003, p. 61). Es por esto, que irrumpen hoy en la escuela el paradigma de la «Satisfacción Necesidades Básicas de Aprendizaje» impulsado por la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), que convierte al *aprendizaje* en el eje de los procesos pedagógicos y educativos de la escuela desplazando a la *enseñanza* y el discurso de la psicología constructivista, que es introducido como plataforma para orientar las prácticas de enseñanza y el quehacer de los maestros en la escuela, pues, precisamente, esta teoría psicológica contempla entre sus fundamentos aprender a aprender, condición contemporánea que regula las acciones educativas, pedagógicas y escolares. No obstante, «el enfoque constructivista sitúa las nuevas relaciones entre la enseñanza y aprendizaje desde una visión que sustituye los discursos pedagógicos y privilegia a la psicología del aprendizaje» (Martínez Boom, 2004, p. 9). Pero además de estas habilidades, capacidades y conocimientos los sujetos deben estar es disposición de ser creativos, de tomar decisiones, de trabajar en equipo y de aprender cooperativa y colaborativamente.

o no al proceso de producción de valor y de mercancía semiótica, que puede ser sometido a explotación y a estrés, que puede sufrir privación afectiva, que puede caer en el pánico, que incluso puede ser violentado y muerto. La clase virtual ha descubierto un cuerpo y una condición social. Por eso ha dejado de sentirse clase virtual y ha empezado a sentirse cognitarizados (Berardi, 2003, p. 11) y una *underclass* «que produce mercancías materiales o, sencillamente, es excluida de la producción» (Berardi Bifo, F. (2003). *La Fábrica de la Infelicidad. Nuevas Formas de Trabajo y Movimiento Global*. Editorial Traficante de Sueños. Madrid).

¹² Al respecto, véase la propuesta de los cuatro pilares (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos) de la educación formulada por Delors, J. (1996), en su trabajo “La Educación Encierra un Tesoro”, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana Ediciones Unesco. Madrid.

Sin embargo, en la vida cotidiana señala Berardi (2003, p. 65), lo que se observa es una *desolidarización generalizada* que se traduce en que «la competencia se ha vuelto un imperativo dominante en el trabajo, la comunicación y la cultura, transformando al otro en competidor y por tanto el enemigo. El principio de la guerra ha tomado el mando de cada instante de la vida cotidiana, de cada aspecto de sus relaciones». Es por esta nueva forma de ser del conocimiento que «la capacidad cognitiva se ha vuelto el principal recurso productivo» (Berardi, 2003, p. 16), desconectándose del capital e integrándose a una red. Unido a ello, se comprende también, que el trabajo poscapitalista es un asunto de interacción colectiva, para el que se requiere que las personas posean ciertas cualidades lingüísticas, comunicativas, de creatividad, de intercambio de ideas, así como, algunas herramientas necesarias, como la habilidad numérica, comprensión básica de las ciencias y de la dinámica tecnológica, conocimiento de lenguas extranjeras, aprender a ser eficiente como miembro de una organización, para lograr rendir, contribuir y emplearse a favor de la producción del conocimiento, comenta Drucker (1994).

Respecto a esto, sostiene Virno (2003, p. 102), «que el capitalismo contemporáneo tiene su principal recurso productivo en las actitudes lingüístico-relacionales del ser humano, en el conjunto de facultades —*dynameis*, potencia— comunicativas y cognoscitivas que lo distinguen». La eficiencia del trabajo no se mide entonces, por la producción de objetos sino por los actos lingüísticos empleados y por la acción comunicativa (*performance virtuoso*) que se realiza en la cooperación social, en la «creación de mundos posibles». El trabajo se convirtió entonces, en *interacción social* en la que el lenguaje y la comunicación adquieren gran importancia para determinar las dinámicas productivas y sociales. De este modo:

El trabajo en el capitalismo ya no supone el silencio durante el proceso de producción, ni la segmentación y la especialización en el proceso productivo. Al contrario requiere las capacidades lingüístico-comunicativas, la creatividad y el intercambio original de ideas. La segmentación se da, pero

explícitamente es flexible, reversible y móvil. Pero tal comunicación lingüística no deviene en esfera pública, al contrario puede devenir en una dependencia jerárquica más absorbente que en la producción industrial. Ya no se depende de unas reglas de sujeción anónimas sino de una persona y la dependencia no administra unas horas de trabajo y unas funciones específicas sino a la persona del trabajador toda, en su condición más humana, esto es: la comunicación y el intelecto. En ese sentido es al intelecto general (comunicación e intelecto) al que se le administra; es la multitud sujeta. (Álvarez, 2008, p 5)

En consecuencia, para competir exitosamente en el campo laboral de la sociedad poscapitalista del conocimiento se necesita entonces, desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas, creatividad, iniciativa, inventiva y capacidad de trabajar en equipo, que no sólo, como lo demuestra la industria cultural, son un asunto de la escuela sino que al parecer de los medios de comunicación. En definitiva, hoy es en la *cooperación social* en donde verdaderamente se suscitan estos procesos de creación e innovación de conocimientos, pues, «la actividad de cooperación de los cerebros no es ante todo y necesariamente especializada ni intelectual» (Lazzarato, 2006, p. 120). Este nuevo estatus que adquiere el conocimiento le permite a la naciones del mundo comprender que es la educación la *estrategia* fundamental para lograr su producción, renovación y difusión, lo que las *obliga* a implementar una serie de reformas a los sistemas educativos y *reconversiones* a las instituciones escolares, sustentadas en razón del *performance del conocimiento*, tendientes a organizarlas de manera eficaz y eficiente, dentro de la perspectiva empresarial, para brindar a los niños y jóvenes las condiciones de desarrollo de sus competencias y destrezas fundamentales para su desempeño ciudadano y productivo, es por ello, que se recurre a la *evaluación* de los sistemas escolares como condición que garantiza el mejoramiento de la *calidad de la educación*.

La nueva configuración de la educación

Con base en estos enunciados, la educación se convierte en una «prioridad nacional» en la medida en que se comprende como la «clave esencial sobre la

que se funda todo desarrollo y bienestar» (Martínez Boom, 2004, p. 4), ocupando un lugar estratégico en la constitución de los modelos económicos y en las formas de trabajo que emergen, pero sobre todo, en la formación del recurso humano con ciertas capacidades, habilidades y valores requeridos para que «sobreviva, mejore su calidad de vida y continúe aprendiendo». Todo lo anterior desemboca en el establecimiento para la educación de:

(...) nuevos vínculos con la sociedad, obligando a la escuela a reformular por completo su función histórica, su organización y las prácticas educativas, generando nuevos códigos y paradigmas desde los cuales se pretende definir una nueva visión. De esta manera la educación contribuye cada vez más a una *economía del pensamiento*, que significa un aumento en la productiva en términos económicos y una mayor sumisión en términos políticos. (Martínez Boom, 2004, p. 202)

Por tanto, «el giro que se propone para la enseñanza, la escuela y el maestro, está directamente ligado a las reformas económicas y al servicio del incremento de la productividad» (Martínez Boom, 2004, p. 200)¹³. Así las cosas, la educación reconfigura su carácter para asumir la forma de pieza clave para acceder y producir conocimiento, desarrollo tecnológico, bienestar y competitividad. Sin embargo, con la incursión del discurso de la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, se produjo que la escuela orientara su quehacer a la consecución por parte de los niños y jóvenes de *aprendizajes relevantes, significativos y pertinentes* (aprender a aprender), colocando al *aprendizaje* – entendido «como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos» (Martínez Boom, 2004, p. 7) – en el centro de los procesos escolares y educativos, con lo que la educación perdió su «dimensión pedagógica»

¹³ En contraste con esta tendencia que comprende la educación para la productividad, articulada a los sistemas económicos y para la formación de capital humano con determinadas competencias, aparece aquella perspectiva que considera a la educación como un derecho fundamental en la construcción de una sociedad más justa. Respecto a esto, es importante abordar entre otros, las reflexiones y planteamientos adelantados en el documento «Seis ciudades, cuatro países, un derecho: Análisis Comparativo de Políticas Educativas» de los autores Luis Eduardo Pérez Murcia, Rodrigo Uprinsky Yepes, Camilo Ernesto Castillo Sánchez, Clara Márquez Vásquez y Nathalia Carolina Sandoval Rojas, publicado en el año 2007 por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP- Bogotá).

desplazando a «la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber» (Martínez Boom, 2004, p. 7).

Por ello entonces, la educación se transfigura e instala como un *mecanismo* cuya intención se orienta, entre otras, hacia la formación de sujetos «empresarios de sí mismos», subjetividades «responsables, capaces de asumir los riesgos de sus propias acciones» (Lemke, 2007, p. 139, citado por Castro, 2010, p. 266). Todo lo anterior significa que la educación en esta contemporaneidad se orienta hacia la formación de determinadas subjetividades con ciertas competencias necesarias para su desenvolvimiento social y profesional.

La «reconversión» de la escuela

Tal como está constituida hoy la escuela, es decir, homogeneizante, convencional, pesada y a menudo acusada de enseñar contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX a estudiantes del siglo XXI (Ander-Egg, 2005), se convierte en un obstáculo para favorecer los requerimientos contemporáneos, es más, se ha vuelto según algunos autores «obsoletos»¹⁴ para enfrentar los desafíos del presente, por lo que se le propone un proceso de *reconversión* expresado en la transfiguración de su sentido *centrado en la enseñanza* para instaurar al *aprendizaje* como eje del acontecer escolar. Es más, se devela la importancia de trascender su interés orientado hacia la *formación del espíritu*, del *saber por el saber*, del *educar a favor de la emancipación personal*, la vieja idea de que el saber es importante en tanto forma a las personas o es el fundamento primordial «para la vida o para el futuro», pues, esta forma de ser de la escuela ha entrado en *desuso*, y es por esto, que se empiezan a edificar nuevos retos y exigencias a las instituciones educativas y se cuestiona su pertinencia. En consecuencia:

La educación y el aprendizaje en el ambiente líquido-moderno, para ser útiles, deben ser continuos y durar toda la vida. Ningún otro tipo de educación y/o aprendizaje es concebible; la formación del propio yo, o de la personalidad, es impensable de cualquier otro modo que

¹⁴ Respecto a esta situación, han incursionado discursos en la escuela que han sugerido que la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) son la fórmula para «salvarlas» de esta condición, sin embargo, cabría reflexionar si efectivamente ello garantiza la reconversión que hoy se le propone a la escuela.

no sea aquel continuo y perpetuamente incompleto. (Bauman, 2005, p. 13)

Con ello, se transforma la idea según la cual, la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu e incluso de la persona (Lyotard, 1991, p. 6). Pero con esto, la escuela se ve enfrentada a un proceso de *despedagogización* – pero a la vez de *pauperización* docente (Mejía, 2010) –, que se manifiesta en «una línea de exigencias donde se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, más de corte didáctico –entendido éste en su acepción más limitada, como técnicas para la enseñanza– de los que se puede apropiar cualquier profesional con título universitario en un período de prueba de un año para poder ser nombrado “maestro en propiedad”» (Mejía, 2010, p. 18). Es por esto que, las naciones del mundo y la sociedad en general, han comprendido que no sólo en la escuela se educa, que los maestros no son los únicos que enseñan y que los niños y jóvenes no sólo allí aprenden, sino que existen otros escenarios fuera de la escuela que educan, es decir, emergen «otras educaciones» como posibilidad de alcanzar el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida.

La transmutación de la pedagogía

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta hoy la pedagogía, como se observa, consiste según Bauman en comprender el evidente desplazamiento del énfasis en la enseñanza al aprendizaje, planteamiento que se ve reafirmado por Hargreaves (2003), quien sostiene que no se está viviendo en una *sociedad del conocimiento* sino en una *sociedad del aprendizaje*, que en efecto, no basta con el suministro masivo de información para tener una sociedad del conocimiento, si no se cuenta con ciudadanos con espíritu crítico, capaces de procesar y jerarquizar las informaciones circulantes. La información no es por sí misma conocimiento, si no es asimilada, entendida y utilizada por personas que cuentan con un capital cultural de partida para poder hacerlo. Esto significa el reconocimiento de la necesidad de producir una transformación de las prácticas educativas y pedagógicas, lo que deriva que la escuela pase de la información al conocimiento, que a los estudiantes se les proporcionen herramientas y metodologías para aprender a aprender ante la rápida caducidad del conocimiento. Más aún, en diversos escenarios

se viene formulando la necesidad e importancia de constituir a la pedagogía en un *campo conceptual*, con sus propios objetos de análisis, lenguajes y territorios de indagación.

Las formas de subjetivación del maestro

Ante estas nuevas condiciones de la época, el maestro ha transfigurado su status, se ha diluido convirtiéndose en «un simple guía del proceso de aprendizaje» (Martínez Boom, 2004, p. 9). Más aún, inmerso en este artilugio, el maestro se ha transfigurado y se ha diluido, es decir:

(...) dilución como lo que desaparece, lo que se disemina; pero también dilución como ilusión; la que ellos se hacen de sí mismos y la que otros hacen del maestro. La enseñanza que en otra época era definitoria para nombrar al maestro, hoy tiende a reemplazarse por una función que puede cumplir cualquier sujeto en muchas instancias y a través de varios dispositivos. Sin duda ese tránsito entre el maestro y la función docente de hoy termina por oscurecerlo, o si lo prefieren, enrarecerlo. Incluso su diseminación es por exceso, no por defecto; tantos son docentes y hay docencia en todo, que el maestro termina por diluirse. La proliferación de discursos sobre los maestros es avasallante: se habla de ellos sin nombrarlos en los lenguajes de la calidad o del aprendizaje; la economía política de lo educativo les construye una red de observación e intervención que los aborda técnicamente; algunos expertos ponen el acento en su condición substancial y especulan sin límite sobre su protagonismo; la política pública tiende a unificar por consenso sus campos de formación en términos de capacitación, reciclaje, entrenamiento, reconversión, pero sobre todo, profesionalización; sus relaciones con la práctica, con el saber, con el orden institucional se expresan por lo general como un asunto que proviene del exterior; su estatuto intelectual y legal conserva el grito, la precariedad, las urgencias lloradas de antaño. Dicho de otro modo, se habla tanto de los maestros que no parece quedarles ni oscuridad ni respiro. Cuando se habla tanto del maestro ya no se sabe qué es lo que se dice de él, o algunos creen que con definir su perfil

está resolviendo sus problemas. (Martínez Boom, 2010, p. 4)

Como se observa, esta racionalidad contemporánea que se instituye, *subjetiva* al maestro *disolviéndolo*, reconvierte a la escuela, reorienta sus propósitos y su *ser* hacia la formación de actitudes, valores y conocimientos necesarios para el desempeño laboral y profesional en la medida en que su énfasis se instituye en el desarrollo de competencias, aprendizajes relevantes y pertinentes, más aún, se *resignifican* los sentidos de la pedagogía, en tanto se transfigura la naturaleza del conocimiento, pero también, le otorga un nuevo papel a la educación como eje, pieza clave y lugar estratégico para la conformación de los «modelos económicos emergentes», la construcción del porvenir y el bienestar de los países. Pero fundamentalmente, la educación se instituye en el mecanismo productor y acceso al conocimiento y al desarrollo científico y tecnológico, considerados hoy elementos esenciales para lograr una mayor y mejor competitividad en el mercado mundial.

Por último entonces, cabría cuestionarse, si todo está en constante fluidez y transformación ¿por qué aún la escuela y el maestro se resisten a cambiar y a reconfigurar sus prácticas, saberes y discursos pedagógicos? ¿Habría acaso otros retos allí instalados que no son factibles percibir por lo habituados que se está a esta contemporaneidad? ¿Cuáles son las nuevas resistencias que se proponen?, es más:

En un momento en que los Estados apelan constantemente al conocimiento científico, a la educación y la innovación tecnológica como herramientas para la superación de los riesgos que enfrentan las sociedades contemporáneas, resulta importante atender a las reflexiones de los nuevos y viejos discípulos de Foucault. Ellas y ellos nos muestran que la llamada “sociedad del conocimiento” no es otra cosa que el efecto de un conjunto de tecnologías de gobierno que se orientan a la producción de activos anclados ya no tanto en la naturaleza o en el territorio, sino en la subjetividad misma de las personas. Nos encontramos, pues, ante nuevas y más insidiosas formas de ejercer control sobre la vida humana. (Castro, 2010, p. 266)

Referencias

- Álvarez, A. (2008). "Los modos de ser del conocimiento y la educación", en módulo *Educaciones contemporáneas*. Maestría Desarrollo Educativo y Social CINDE-UPN, Bogotá.
- Ander-Egg, E. (2005). Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Argentina: Homosapiens Ediciones.
- Bauman, Z. (2005). *Los desafíos de la educación: aprender a caminar sobre arenas movedizas*. Roma: Editorial Anicia
- Castro, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores
- Berardi Bifo, F. (2003). *La Fábrica de la Infelicidad. Nuevas Formas de Trabajo y Movimiento Global*. Madrid: Editorial Traficante de Sueños
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Recuperado de: www.sindominio.net/ash/espect.htm3k
- 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 Ediciones Unesco.
- Drucker, P. (1999). *La sociedad poscapitalista*. Bogotá: Editorial Norma
- Gómez, L. & Jódar, F. (2003). Foucault y el Análisis Sociohistórico: Sujetos, Saberes e Instituciones Educativas. *Educación y Pedagogía*, 37 (XV)
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños
- Lyotard, J. F. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Editorial REI
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Convenio Andrés Bello*. Barcelona: Anthropos Editorial
- _____. (2010). *La Dilución del Maestro*. En: PALABRA MAESTRA, publicación del Premio Compartir al Maestro. Año 10. Número 25. Bogotá
- Mejía, M. R. (2010). Las Pedagogías Críticas en tiempos de Capitalismo Cognitivo Cartografiando las resistencias en educación. En: Revista Aletheia. No. 4. Bogotá.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Madrid: Editorial Traficante de Sueños

Referencia

Óscar Leonardo Cárdenas Forero. *Nuevos retos del maestro en formación del instituto de educación abierta y a distancia (IDEAD)*

Revista Ideales (2014), Vol. 5, 2014, pp 135 - 143

Fecha de recepción: 05/02/2014

Fecha de aprobación: 21/09/2014