

# Qué sujetos se proponen “fabricar” las propuestas de innovación educativa

## What kind of people are intended to "build" by these innovatives educational proposals?

Guillermina Tiramonti<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)- Argentina, email: tiramonti@gmail.com

**Resumen:** El texto se pregunta sobre el impacto que tienen en la conformación de las subjetividades juveniles los diferentes modelos pedagógicos que proponen innovaciones escolares que hoy están en desarrollo. Estas innovaciones se agrupan en tres tipos puros: los modelos organizados en base de la disciplinas de las pruebas, los que sostienen la escolarización en la incorporación de un sistema de tutelados y el modelo posdisciplinar. Se establecen las posibles consecuencias en conformación de las subjetividades y su relación con las tecnologías y la construcción fragmentada del campo escolar.

**Palabras claves:** modelos pedagógicos, subjetividades, tecnologías, fragmentación.

**Abstract:** The paper seeks to explore the impact that different innovative pedagogical models developed nowadays have on the subjectivities of youngsters. It gathers these innovations into three different pure types: one organised around the disciplinary exams, another one who support schooling through a tutelage system, and the last one, which consists in a post-disciplinary model. The possible consequences on subjectivities and its relation with technologies and the fragmented condition of the school field is established.

**Keywords:** pedagogical models, subjectivities, technologies, fragmentation.

**Recepción:** 06 de octubre de 2017

**Aceptación:** 8 diciembre de 2017

**Forma de citar:** Tiramonti, G.,(2018), “Qué sujetos se proponen “fabricar” las propuestas de innovación educativa”. *Voces de la educación*, 3 (5) pp.196-214.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

## Qué sujetos se proponen “fabricar” las propuestas de innovación educativa

### Introducción

Se ha planteado en numerosas ocasiones que los sistemas educativos modernos presentan serias limitaciones para articularse con las exigencias de la contemporaneidad.

No es nuestro propósito aquí ahondar en la problemática de estas limitaciones solo haremos una mención para introducirnos en la temática de las alternativas que han surgido en los últimos tiempos.

Por una parte, los niveles medios y altos del sistema educativo se han expandido incorporando a grupos sociales a los que antes no asistían. Esta incorporación resulta muy dificultosa porque las escuelas les exigen a los alumnos incorporados recursos culturales y simbólicos que ellos carecen, de modo que se han ampliado las tasas de fracaso escolar y se ha empobrecido la media de los aprendizajes de los alumnos<sup>1</sup>. Las pruebas PISA muestran asimétricos avances en los resultados escolares de los diferentes países. En el caso de América Latina, todos los puntajes están por debajo de la media de los parámetros que estipula la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Por otra parte, desde el momento de creación de los sistemas educativos nacionales, ha sucedido una verdadera transfiguración del mundo cultural. Los cambios afectan a casi todas las dimensiones de la cultura, las comunicaciones, la producción del conocimiento, las artes, los modos de vida, las relaciones intersubjetivas y, por supuesto, la propia conformación de las subjetividades. Los sujetos de la contemporaneidad son muy diferentes a los habitantes de fin del siglo XIX y comienzos del XX, momento en que fueron creados los sistemas educativos modernos.

---

<sup>1</sup> En los años setenta, Berenstein mostró que los códigos lingüísticos y los soportes educativos de los sectores sociales y familiares de donde provienen los alumnos son un factor central para predecir el fracaso o éxito de los alumnos en su experiencia escolar. Sabemos también, por los aportes del mismo autor, que es a través del dispositivo pedagógico que estos códigos se clasifican jerárquicamente trasladando al campo escolar las relaciones de dominación cultural ya existentes en la sociedad. No solo Bernstein ha planteado el potencial discriminador del tipo de conocimiento escolar, sino que aportes como los de Bourdieu y Passeron (1981) han explicitado también, a través del concepto de violencia simbólica, el potencial de reproducción de poder que tiene el arbitrario cultural de la escuela.

Son numerosos los autores que dan cuenta de los cambios en la subjetividad de los jóvenes. Lipovsky es autor de una serie de ensayos en la que analiza los cambios culturales y las subjetividades de quienes habitan la contemporaneidad. En su obra *el crepúsculo del deber* (2006) advierte como la era del deber rigorista y categórico ha sido remplazado por el valor del bienestar y la gratificación. Observación que ya había realizado Daniel Bell en la metamorfosis cultural del capitalismo tardío. Este cambio está presente en la proliferación de talleres escolares que apelan a la gratificación de docentes y alumnos para mantener el interés en la escuela (Tiramonti y otros 2014).

Paula Sibilis (2008) en su libro “la intimidad como espectáculo” marca la distancia existente entre una generación signada por la separación entre la vida pública y la privada y la actualidad donde lo privado desaparece a favor de una ampliación de la exhibición pública de todas las dimensiones de la vida. Michell Serres (2013) ha publicado recientemente el controvertido texto denominado “pulgarcita” nombre con el que denomina a los/as jóvenes que se comunican permanentemente a través de sus teléfonos haciendo uso de sus dedos pulgares. Para el autor pulgarcita encuentra internet la complejidad de la realidad que es parcelada en la escuela en múltiples disciplinas. Berardi (2007) nos habla de la generación post alfa para dar cuenta de aquellos que nacieron y se crearon en un medio organizado por las tecnologías de la comunicación electrónica que han modificado los modos en que los sujetos se comunican, perciben el mundo, acceden a la información y construyen su sensibilidad y subjetividad.

De modo que, la exigencia de incluir a todos los sectores sociales y hacerlo en consonancia con una configuración cultural que les es ajena, ha puesto a los sistemas educativos frente a sus límites y a sus gestores en la necesidad de introducir cambios para poder transformar el modelo tradicional.

En este sentido, las experiencias son muchas y muy heterogéneas. Muy pocas tienen alguna especificidad o singularidad, que termina dificultando su inclusión en grupos más amplios. El conjunto de estas experiencias pueden encuadrarse en tres modelos puros que se detallan a continuación. Los casos concretos se han construido articulando, en diferentes proporciones, elementos provenientes de los tipos puros.

#### El modelo basado en la disciplina de las pruebas

La escuela moderna instituyó el examen o la prueba como un mecanismo de comprobación de los méritos individuales. El resultado de los exámenes certifica los saberes que requieren las titulaciones que serán consideradas a la hora de legitimar la distribución de los individuos en los distintos posicionamientos sociales.

Desde los inicios, la comprobación del mérito estuvo relacionado con los exámenes y, a partir de ellos, con la extensión de las trayectorias educativas que estuvieron (y están) asociadas al origen sociocultural de los alumnos.

Al mismo tiempo, la sociedad ofrece una serie de destinos diferenciados jerárquicamente para aquellos que completan los sucesivos niveles de escolarización. Por lo tanto, la articulación del individuo con la sociedad esta mediada por estas posiciones que marcan y definen el conjunto de los roles y pertenencias que, a su vez, determinaban un modo de vida propio de cada estamento social.

Desde los años ochenta en adelante, los mecanismos para la regulación de los sistemas educativos agregaron a los habituales controles burocráticos una fiscalización de los logros a partir de la creación de instituciones de evaluación dedicados a medir los aprendizajes de los alumnos. Este cambio estuvo asociado a una valoración de la calidad educativa que se cuantifica a partir de las pruebas.

La medición de la calidad y la construcción de instituciones de medición acompañó la expansión de los sistemas educativos permitiendo, al mismo tiempo, incorporar y diferenciar las poblaciones que se incluían. En los años ochenta, solo Argentina, Chile, Uruguay y Panamá tenían el 90% de su población escolarizada en el nivel primario. Recién en el año 2000, ese porcentaje fue alcanzado por toda la región (Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL– Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina. Recuperado de: atlas.siteal.org 17/03/2017

Evolución de la tasa neta de matrícula en el nivel medio en América Latina

País	1990	2000	2010
Argentina	59,3 <sub>1</sub>	79,1	83,6
Brasil	15,5	69,2	82
Chile	54,6	74,5	84
Colombia	45,6 <sup>b</sup>	56,5	74,1
Costa Rica	35,7	49,5	73,3 <sup>c</sup>
México	44,8	58,2	67,3
Perú	53,1 <sup>b</sup>	66	77,2
Uruguay	68,6 <sub>1</sub> <sup>a</sup>	70,6 <sub>1</sub>	75,6 <sub>1</sub>

Fuente: Anuarios Estadísticos CEPAL 2004, 2011, 2013. Valores correspondientes a <sup>a</sup> 1991, <sup>b</sup> 1995, <sup>c</sup> 2008, <sup>d</sup>2011<sub>1</sub>.

Si analizamos el nivel medio la expansión de la escolarización es muy clara. Como puede observarse en el cuadro anterior, el ritmo de crecimiento de las matrículas de nivel medio es muy llamativo. El caso más sorprendente es Brasil que a partir del retorno a la democracia inicia un proceso ininterrumpido de democratización de sus instituciones políticas y sociales. La Constitución de 1988 da cuenta de los propósitos de democratización en el campo educativo. A pesar de ello, recién en 1996, la Ley de Directrices Básicas de la Educación aumentó la obligatoriedad de este nivel educativo de cuatro a ocho años (Krawczyk y Vieira, 2008). De allí en más, se inicia un vertiginoso proceso de ampliación de las matrículas que en la década de los noventa se focalizó en la educación fundamental y, a partir de la mencionada ley, se extiende al nivel medio cuya universalización supone alcanzar en el 2016. Entre los años 1990 y el 2000, la matrícula de la escuela media aumentó más de 53 puntos. Los nuevos sectores se incorporan al circuito público tanto a la educación básica como a la secundaria, mientras que el circuito privado queda reservado para los sectores sociales medios y altos. La matrícula en Argentina creció mucho desde 1990 al año 2000 y luego crece muy lentamente. Tal vez, la dificultad en la incorporación de la población que aún está fuera de la escuela sea porque los modos de vida de los sectores marginales no son compatibles con las exigencias de la escolarización. Uruguay presenta un ritmo moderado de crecimiento que contrasta con las reformas del resto de los países. Esta dinámica de inclusión ha sido acompañada por un proceso de diferenciación de los circuitos y espacios escolares a los que se van incorporando los sectores emergentes. De esta manera, el sistema incluye pero no por esto anula las distancias relativas entre los grupos sociales. Todos pueden ir a la escuela pero, sin embargo, no todos van a la misma escuela. En términos generales, el esfuerzo de incorporación de nuevos sectores sociales lo está realizando el circuito estatal a través de la creación de instituciones destinadas a acoger a esos grupos, mientras que los que los sectores medios que tradicionalmente han concurrido a la escuela acuden a escuelas estatales de prestigio o al amplio mercado de las escuelas privadas. En el año 2006, la Argentina dictó una nueva Ley de Educación Nacional que incluye la obligatoriedad de la educación media haciendo que el sector público se transforme progresivamente en un circuito dedicado a los sectores más desfavorecidos.

El hecho es que, desde los años ochenta en adelante, los principales países de la región han implementado sistemas de evaluación nacional. El primero en hacerlo fue Chile que, en 1982, creó el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de la Educación. En la Argentina, la Ley Federal de Educación, dictada en 1993, establece la obligación de crear un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) que se concreta al año siguiente y, que siguió aplicándose con ritmos y formatos variados hasta la actualidad. Brasil –al igual que Chile– ha depositado en los exámenes y la consiguiente comprobación del mérito todo su sistema de admisión, distribución y promoción educativa. De modo que, tempranamente, generó instituciones destinadas a evaluar la calidad. En 1951 se creó la CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*) para evaluar las actividades de posgrado y, en la actualidad, implementa una serie de pruebas de evaluación para los diferentes niveles de educación, tanto

nacionales como para cada uno de los estados federales de Brasil. En el caso de México, desde los años setenta, implementa un programa de evaluación de logros académicos y en el 2002 crea el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Colombia diagrama, en la primera mitad de la década de los noventa, un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria. Las reformas de esa década se basaron en una lectura de las transformaciones de la época y plantearon la necesidad de articular funcionalmente los sistemas educativos con un mundo que se globalizaba y requería calidad de los recursos humanos para mejorar la competitividad de los mercados. Esta lectura exigía ampliar las referencias de lo nacional a lo internacional e incluir mecanismos de medición que permitieran situar los logros nacionales en el contexto del mundo y realizar comparaciones en el tiempo y en el espacio globalizado. Es por esto que algunos de los países de la región se incorporaron a las mediciones de calidad de nivel internacional. Organismos Internacionales como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han contribuido grandemente a este proceso con la definición de sistemas de indicadores internacionales de la educación

Así la prueba se constituyó en un instrumento central para la definición de posicionamientos de las instituciones, de los alumnos y de los países. Lo que nos interesa resaltar es que a partir del auge de la evaluación y su utilización como una metodología de diferenciación y clasificación de la población, algunos países han transformado sus sistemas educativos en un termómetro para la medición de la calidad de sus sociedades y las trayectorias de los alumnos en una carrera de pruebas constantes que ponen en juego permanentemente su camino futuro. Un ejemplo claro de estas opciones son los países asiáticos. Tomemos el caso de China y Japón dos países del sudeste asiático que tienen regímenes políticos diferentes y sin embargo han hecho de la comprobación del merito a través de los exámenes un pilar de sus sistemas educativos. Con respecto a China Beech y Braislovsky (2015) sostienen que la característica distintiva del sistema es el peso que tienen los exámenes que se usan para seleccionar a los postulantes en los diferentes niveles educativos. De acuerdo a los autores esta tradición se suma a la importancia que las familias le otorgan a la educación como posibilidad de ascenso social.

Esta misma relación entre presión familiar y sistemas de exámenes encuentra Ryota Ono (2014) en un estudio sobre la juventud en Japón en el que dan cuenta de la valoración que los padres hacen de las calificaciones que sus hijos obtienen en la escuela, por que de ellas depende el prestigio de la universidad a la que puedan ingresar. Según este texto “las escuelas secundarias compiten entre ellas para ayudar a que mas estudiantes entren en mejores institutos, y los institutos tratan de hacerse respetar forzando cada vez a mas graduados a entrar en mejores universidades. Las escuelas ya no se evalúan por la calidad de los graduados sino por el Nro de graduados que logran acceder a una educación superior”. En el mismo texto se da cuenta del desarrollo de un nuevo indicador estadístico llamado “Hensachi” que muestra en que rango esta un

estudiante entre los que tienen la misma edad. Cuanto mayor sea el rango Hensachi , mayor es la probabilidad de ir a una escuela mas prestigiosa.

La medición del merito es uno de los modos en que las sociedades contrarrestan la apertura de sus sistemas educativos y la ampliación de los sectores sociales que concurren a los niveles más altos del mismo a través de un nuevo ordenamiento que le proporcionan las pruebas. En un trabajo reciente, el sociólogo Danilo Martuccelli ha planteado que el fenómeno de la individualización transforma a la prueba en el elemento estructural que articula a los individuos con el todo social. Según esta perspectiva el individuo se forja enfrentando un conjunto común de pruebas en la sociedad. “Y es enfrentando pruebas estructurales comunes como se fabrican actores sociales singulares” (Martuccelli, 2015: 99-112). Así lo que define las estructuras es aquello que constituye un problema o es problematizado por los individuos mismos.

Por supuesto, Martuccelli (2015) se refiere al conjunto de la sociedad y no al caso específico de los exámenes que jalonan las trayectorias escolares. Sin embargo, creemos que es legítimo hacer esta transposición porque los itinerarios educativos suelen jugar un papel importante en el destino social de los individuos.

Si bien el fenómeno de la individualización atraviesa todas nuestras sociedades como consecuencia de la ruptura de la red institucional propio de las sociedades industriales – red que articula el modo de vida aun en sociedades que experimentaron una débil industrialización–, no todas las sociedades optaron por una reorganización y disciplinamiento social a partir de la estructuración de las vidas individuales a través de su participación en un sistema de pruebas. El ejemplo más extremo de las sociedades que adoptaron esta modalidad son los países asiáticos, especialmente, Japón.

Este modelo mantiene la propuesta escolar moderna y su concepción enciclopedista, en la que el aprendizaje se juega a partir de la incorporación de contenidos disciplinares, exige el esfuerzo de la incorporación simultánea de diferentes contenidos, la memorización, la capacidad de clasificación, la adaptación a protocolos previamente diseñados y la adopción de las versiones legitimadas que dan respuesta a las incógnitas teóricas, históricas y sociales. Se trata de un modelo que refuerza una disciplina social y una aceptación de los posicionamientos desiguales a partir de la admisión de los resultados de las pruebas. Además, en la medida que exige la dedicación de todos los esfuerzos individuales en el sorteo de las pruebas y todos los esfuerzos escolares a procurar buenos resultados en los alumnos, conforma sujetos e instituciones adaptadas a la exigencia dada, con escasa capacidad de generar pensamiento y estrategias alternativas y con tendencia a secundarizar el desarrollo de la creatividad.

El modelo tutelar

Desde los años setenta las escuelas fueron incorporando una serie de agentes que tienen como función apuntalar las trayectorias escolares de los alumnos para lograr la



conclusión exitosa del nivel. Esta estrategia ha sido frecuente en el nivel medio de educación que es el que más altas tasas de abandono escolar registra.

Así, fueron incorporados los gabinetes psicopedagógicos que se proponían tratar las problemáticas psicológicas que, supuestamente, obstaculizaban la trayectoria de los alumnos. Con este mismo propósito se fue cambiando la función del celador o preceptor que fue variando hasta convertirse en un actor destinado a escuchar a los alumnos y proporcionarles contención. Estos dos soportes se constituyen sobre el supuesto de que las dificultades provienen de problemas psicológicos y afectivos de los alumnos (Niedzwiecki, 2010).

Recientemente, se incorporaron otros tipos de soportes que tienen la función de guiar la trayectoria de los alumnos haciendo un seguimiento sus estudios con el propósito de ordenar su trabajo para mejorar su rendimiento. Estos acompañamientos se complementan con clases de apoyo destinadas a reponer aquellos faltantes de contenidos y comprensión por parte del alumno.

Esta organización, muy presente en las propuestas de la región, está expandiendo la escolarización del nivel medio al incorporar a sectores cuyos recursos culturales están muy lejos de las exigencias de la propuesta pedagógica de la escuela. En general, se ha aplicado en aquellas instituciones destinadas a atender a los sectores más vulnerables de la sociedad.

Se trata de un modelo “tutelar” que constituye subjetividades tendientes a sujetarse al cuidado de otros o que se perciben como necesitadas de la asistencia y cuidado de otro. Los asistidos y tutelados, como los denominó Duschatzky (2000), se perciben a sí mismos como débiles, necesitados, disminuidos en relación con aquellos que sí pueden por sí mismos.

Este modelo se articula funcionalmente con el desarrollo de políticas sociales de asistencia para aquellos que quedan fuera del mercado de trabajo y del conjunto de recursos materiales y simbólicos que provienen de la condición salarial. Los hijos de estos grupos sociales se insertan en un modelo escolar que reproduce y refuerza su condición social. Los sujetos de la tutela encuentran en su identidad de asistidos una condición no de emancipación sino un modo de sobrevivencia atada al cuidado de otro.

No es necesario ahondar mucho para relacionar esta red de tutelas que atraviesa toda la vida de una población privada hace más de una generación de la posibilidad de inserción laboral genuina y los modos en que esta población es incorporada a la vida política a través de tutores partidarios. Incluso, las escuelas que se autoconsideran “escuelas de elite” también hacen un seguimiento muy cercano de las trayectorias, para asegurarse que sus alumnos logren pasar con éxito exámenes cuya aprobación los distingue del resto y los convalida en posiciones de privilegio.



## El modelo posdisciplinar

Existen numerosas experiencias que desplazan el foco del proceso de la enseñanza al aprendizaje y modifican la matriz pedagógica de la escuela que pueden incluirse en un modelo que denominamos posdisciplinar porque, asentado en una concepción compleja del conocimiento, borra las parcelaciones disciplinares instaurando un modo de aprender a través de proyectos o problemas y exige una participación activa de los alumnos en la producción del conocimiento, el uso intensivo de nuevas tecnologías y la incorporación de un objetivo concreto a todo el proceso.

Se trata de un modelo que articula diferentes elementos que modifican la escena tanto áulica como escolar:

Se aprende a través de proyectos o problemas de la vida real;

Se incorpora al aprendizaje el proceso de producción del conocimiento;

Los alumnos cooperan entre sí en el proceso de aprendizaje;

Requiere un trabajo colectivo de los docentes para la producción de los proyectos y problemas que se trabajarán en clase;

Exige una inserción institucional de los docentes que combine el trabajo en el aula con el tiempo para la producción colectiva de materiales;

Esta instancia puede ser considerada también una instancia de capacitación *in situ* de los docentes;

Los programas interdisciplinarios posibilitan la presencia de dos o más docentes en clase con una formación acorde con la orientación de los proyectos o problemas;

La autoevaluación y la evaluación como instancias que forman parte del proceso de aprendizaje.

El modelo modifica de un modo radical las referencias epistemológicas, culturales y organizativas de la escuela moderna. En cuanto a lo epistemológico incorpora las concepciones más actuales sobre la complejidad del conocimiento y la interdisciplinariedad (Morin, 2002). Así, el conocimiento no es considerado un producto acabado que se transmite verbalmente a los alumnos (conceptos abstractos que se expresan en un código lingüístico complejo) sino una construcción en la que confluyen saberes de distintas procedencias que requieren ser explorados y rearticulados por los alumnos. De esta manera, la producción de conocimiento puede dar respuesta a una problemática concreta o permitir la creación de un dispositivo o la comprobación de una hipótesis.

Podría decirse que este modelo epistemológico se traduce en una nueva matriz pedagógica que se aleja de las referencias ilustradas y humanísticas de la escuela

tradicional y se conforma como una matriz tecnológica en sentido amplio que incluye en el aprendizaje la producción de conocimiento y, a la vez, un objetivo específico que da sentido a todo el proceso.

En esta línea se inscriben propuestas de diferente procedencia y objetivos. Por ejemplo, toda la línea del emprendedurismo que proviene del ámbito empresarial y propone la formación de individuos con capacidad de llevar adelante su propia propuesta de producción. En la misma línea, se pueden inscribir las experiencias educativas llevadas adelante por los jesuitas en Barcelona que tienen una orientación humanista y se proponen una formación que articula armónicamente lo intelectual y lo espiritual o el caso de Finlandia cuya propuesta tiende a una formación integral para la vida.

La pregunta sobre las subjetividades.

Es escasa la reflexión sobre las subjetividades que se conforman a partir de una escolarización organizada según algunos de los modelos antes explicitados.

Se ha planteado reiteradamente la debilidad de la escuela para marcar la subjetividad de los jóvenes en comparación con la fuerza que ejercen los grupos de pares, los medios de comunicación, las redes sociales y de los múltiples circuitos por los que se vehiculiza la vida social de las nuevas generaciones (Barbero, 1997); sin embargo, la escuela ocupa un tiempo considerable de su jornada diaria y de su vida relacional.

Más allá del tiempo que el alumno transcurre en la escuela, que varía de un grupo a otro, lo que importa señalar que es una institución legitimada socialmente para definir un deber ser del comportamiento de los alumnos, de la validez de sus aprendizajes y del conjunto de valores reconocidos socialmente.

Cada modelo pedagógico constituye una matriz que se propone moldear a los sujetos y forjar individualidades que, a su vez, se articularán de un modo diverso con la compleja red de identidades y pertenencias que dialogan con los diferentes jóvenes y que terminan de conformar esas identidades. Así, las sociedades fabrican los individuos (Araujo y Martuccelli, 2010: 78-91), de modo que corresponde preguntarse cómo juega la propuesta escolar en este proceso de fabricación.

Si bien desde mediados del siglo pasado los autores desde la sociología científica trataron de hacer inteligible el mundo en el que vivimos intentando conceptualizar los cambios que lo atraviesan y explicando los fenómenos emergentes, ninguna de las categorías que nos proporcionaron se planteaba la profundización de los procesos de individualización. Ulrich Beck, en el texto *La democracia y sus enemigos*, nos plantea que la sociedad industrial como sistema provoca la descomposición de la sociedad como entramado de experiencias porque “las personas quedan libres de las seguridades y formas de vida institucionales estándar” (2000: 15) y “las instituciones se convierten en jinetes sin caballos” (2000: 16). Alain Ehrenberg (2000) escribe sobre el impacto que

en los sujetos generan los procesos de individualización y la angustia que produce “ser uno mismo”.

Castell (2004) desarrolla el concepto de individualización que diferencia del de individuación: con el primero da cuenta de la ampliación del margen de autonomía de los individuos con respecto a los mandatos de las instituciones y el segundo señala la situación de los sectores ubicados en lo más bajo de la jerarquía social frente a esos mismos procesos. Podríamos ampliar mucho más las referencias a autores que se han detenido en dar cuenta de los procesos en los que se desdibujan las instituciones como marcos regulatorios de la vida individual y los individuos los que emergen como gestor de su destino.

Como señalan Jódar y Gómez, Michel Foucault planteó la relación entre la constitución de las subjetividades y los regímenes de racionalidad que definen el gobierno de los individuos. Para este autor, no hay sujetos esenciales y universales sino históricos y situados, de lo que se deduce que cada sociedad en cada momento histórico conforma sujetos diferentes que permiten la concreción de su gobierno. Se trata, entonces, es de investigar el conjunto de prácticas históricas a través de las cuales se constituyen los sujetos. Así como Gramsci pensó que la dominación se construye en la confluencia de las prácticas de estricta dominación a través de la fuerza y la hegemonía cultural que actúa sobre la conformación de las ideologías, Foucault piensa a la conformación de las subjetividades como la concreción de las técnicas del sí mismo que constituyen operaciones sobre el cuerpo, la mente y las conductas, que permiten producir determinados sujetos y no otros (2007: 381-404).

Nosotros sostendremos desde este apartado que los modelos que antes describimos contienen un prototipo de “fabricación de individuos” que más allá de la discusión sobre su efectividad participa de modo significativo en el entramado social que conforman las subjetividades.

### Los sujetos de la modernidad

La escuela tradicional supone un mundo previsible que se puede conocer acabadamente a través del saber que producen las diferentes disciplinas científicas. Supone una realidad clasificada y organizada a partir de casilleros ordenados jerárquicamente. El individuo debe incorporarse a esa realidad a partir del conocimiento de sus reglas y el respeto del orden establecido. Los talentos excepcionales o los esfuerzos capaces de romper con las limitaciones de su condición de origen, permiten desplazamientos y avances, del mismo modo que las transgresiones y rebeldías ponen en peligro las posiciones y habilitan la caída. No hay nada que interrogar, solo aprender adecuadamente las reglas y adecuarse a ellas.

La escuela somete cuerpos y mentes a una única versión del orden existente, desaprueba las pretensiones del pensamiento divergente o alternativo y la imaginación creativa. Reconoce solo una forma de racionalidad: la lógica inductiva y deductiva. La imaginación está reservada para la creación artística. El resto, desde los hombres comunes a los científicos, deben conocer la regla y el método porque la humanidad avanza armónicamente a partir de esta aplicación. El modelo basado en la disciplina de las pruebas mantiene esta matriz de socialización y lleva al extremo la articulación entre adaptación y éxito escolar.

Los modelos tutelares mantienen estos mismos principios pero agregan al elenco escolar la figura del tutor que acompaña las trayectorias para asegurar, o bien el éxito del alumno o simplemente su conservación dentro del trayecto escolar. En las investigaciones empíricas que se han realizado en el marco del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), estas tutelas se han encontrado en las instituciones que atienden a niños y jóvenes pertenecientes a los dos extremos de la escala social. En el caso de las escuelas destinadas a educar a aquellos que ocupan las posiciones más altas de la escala social, la tutela acompaña a una trayectoria de excelencia y apoya a quienes deben prepararse para ocupar los puestos que están destinados a sostener el orden jerárquico de la sociedad.

En el extremo inferior de la escala social, la tutela tiene como función, junto con las clases de apoyo, mantener dentro del trayecto escolar a aquellos que por su origen sociocultural están menos dotados y no poseen los recursos necesarios para atravesar por sí solos los requerimientos de la escolarización.

Es interesante porque el mismo dispositivo tutelar actúa de diferente modo de acuerdo a la población en que se aplique. En el primer caso aporta a la constitución de un sujeto capaz de ascender a la jerarquía de las elite, en una combinación del esfuerzo personal y la guía de un mayor que optimiza sus posibilidades, y en el segundo caso la tutela refuerza la conformación de un sujeto vulnerable, incapaz de sostenerse por sí mismo, pasible siempre de la tutela y ayuda externa. Un ganador y un necesitado de tutela, los dos extremos son productos del dispositivo tutelar.

### Los sujetos de la globalización

Este nuevo modelo epistemológico asume la complejidad, el movimiento y la indiferenciación del mundo, en contraposición con el conocimiento que distribuye la escuela donde esa realidad compleja está celosamente ordenada, clasificada, jerarquizada y congelada.

La modernidad entronó la idea de progreso ilimitado de la humanidad: desde el presente se construían las bases para un futuro promisorio, la previsibilidad de la vida llevaba a transitar caminos prefigurados y las trayectorias sociales eran lineales y pautadas. Hoy

en día estamos en un escenario bastante distante a aquel vigente hasta hace no más de tres o cuatro décadas.

Hoy la realidad no se entiende como una máquina estática con leyes predeterminadas e inamovibles sino como un universo en movimiento, en permanente expansión, mucho menos rígido, más fragmentado y, sobre todo, dinámico e incierto. El mundo de las certezas y el progreso indefinido se ha transformado en un mundo cambiante, dinámico, en permanente movimiento y lleno de sorpresas de la actualidad (Aguerrondo et al., 2016).

La sociedad que ha emergido como consecuencia de la constitución de una sociedad globalizada fue adquiriendo diferentes características a partir del incesante cambio de las tecnologías y de los fenómenos que generó la globalización. Así, no solo porta el rasgo de la imprevisibilidad y la incertidumbre sino que exige un individuo capaz de interrogarla, reflexionar sobre ella y participar de los cambios no solo acoplándose a ellos, sino también como generador y orientador de los mismos. Esta sociedad requiere de cada uno de los individuos esa capacidad de comprender, imaginar y generar el cambio.

El modelo que hemos denominado posdisciplinar pareciera estar más cerca de la conformación de sujetos capaces de interactuar en esta sociedad en emergencia.

Por otra parte, no es necesario esgrimir muchos argumentos para identificar a este último modelo como más cercano a una configuración cultural que, como la nuestra, está permeada por las aspiraciones individuales y es renuente a la aceptación de pruebas excluyentes.

### El papel de las tecnologías

Los modelos que hemos esbozado previamente están en plena vigencia y cualquiera de ellos podrían acompañar su implementación con el uso de las actuales tecnologías de producción y transmisión del conocimiento. Sin embargo no es así. La investigación muestra que hay una escasa incorporación de las nuevas tecnologías al trabajo pedagógico aun en las escuelas consideradas de elites. (Furman et al., 2016). Entonces, cabe preguntarse si existe una relación entre los modelos pedagógicos y el tipo de tecnología que estos utilizan.

A nuestro entender cada modelo supone y exige una determinada tecnología. Es más, podría decirse que los modelos son construcciones realizadas a la luz de las tecnologías imperantes en el momento histórico en el cual se concibieron. La existencia del libro permitió el desarrollo de los sistemas educativos modernos. Este dispositivo junto con la tiza y el pizarrón habilitaron el diseño de una escena áulica donde el docente transmite un contenido frente a un grupo de alumnos utilizando el pizarrón para subrayar un tema, un nombre, graficar un objeto, hacer una sinopsis, etc. El contenido

transmitido de ese modo podrá ser retomado mediante el estudio hasta ser memorizado a partir de la utilización del libro.

Sin el libro la escena sería otra. En muchos casos, el dictado de un texto para que los alumnos copien y luego estudien, es una escena frecuente en las escuelas donde los alumnos no disponen de libros. No hay libros pero la escena áulica los supone y por eso se copia o se reparten fotocopias. La pregunta sería: ¿la organización áulica hubiera sido posible si no existieran los libros o el si el conocimiento estuviera atesorado en papiros escritos a mano? No, en ese caso la escena sería: un maestro con sus discípulos deben retener memorísticamente aquello que fue escrito pero no está a su alcance.

El libro, la tiza, el pizarrón, el docente que explica un tema frente a la clase, la concepción newtoniana del conocimiento y la referencia cultural iluminista constituyen una trama no escindible que sostiene al modelo educativo tradicional. Los exámenes y las clasificaciones de instituciones y personas según sus resultados son una tecnología de regulación destinada a la legitimación de las diferencias en una sociedad que se propone mantener la ficción de la igualdad de oportunidades a través de la competencia entre individuos con recursos muy diferentes para sostenerse en una carrera cuyas exigencias pesan desigualmente en aquellos que participan de ella.

Del mismo modo, la existencia de internet posibilita el desarrollo del modelo que hemos denominado posdisciplinar. Un alumno autónomo capaz de investigar y llevar adelante un proyecto individual o colectivo en el espacio escolar es posible por la disponibilidad de información que le da el acceso a internet. Hay una complementariedad entre este modelo y las actuales tecnologías de producción y transmisión de la información. Aunque sin ellas también sería posible pero exigiría una disponibilidad de bibliotecas, hemerotecas, acceso a las estadísticas, etc., casi imposible de concretar en cada institución escolar y demandaría muchísimo tiempo la resolución de cada problema y el desarrollo de cada proyecto.

Con respecto a la evaluación, este modelo posdisciplinar exige una evaluación orientada a la constatación del desarrollo de habilidades y capacidades, individuales y colectivas. De más está aclarar que la resolución de los problemas o el desarrollo de los proyectos requiere el abordaje de determinadas temáticas y contenidos. Pero el propósito final no es su acumulación sino la generación de las habilidades necesarias para utilizar la información el pos de avanzar en la tarea asignada.

En los casos que se ha implementado este modelo, las tecnologías de evaluación no han estado orientadas a la construcción de un campo de competencias interinstitucionales e interindividuales, sino que en general se han propuesto identificar dificultades y problemáticas en los procesos de aprendizaje.

A modo de cierre: las subjetividades fragmentadas

Como señalamos al inicio de este texto, los modelos descriptos son tipos puros que se presentan en la realidad como hibridaciones en las que se combinan elementos provenientes de cada uno de ellos e incluso otros que reconocen su origen en tradiciones o propuestas específicas no contempladas en este escrito.

En este último apartado quisiéramos presentar las articulaciones entre los procesos de fragmentación dentro del campo educativo y el papel que juega la conformación de diversas identidades y subjetividades en dicho fenómeno.

En un anterior, marcamos cómo el avance de las tendencias individualizadoras se articulaban con los diferentes sectores socioculturales que coexisten en nuestra sociedad, mostramos las asimetrías que estas tendencias presentaban en los diferentes sectores sociales y cómo se relacionaban funcionalmente con la configuración fragmentada del sistema. Se evidenció la existencia de sectores claramente identificables que organizaban la escolarización de sus hijos sobre la base de un conjunto de valores, principios y modos de vida que la escuela incorporaba como patrones de subjetivación de sus alumnos. De modo que concluimos que la fragmentación se generaba en este diálogo entre familia y escuela en la que la última realizaba una transposición institucional de la cultura familiar o comunitaria (Tiramonti, 2006: 367-380).

En ese texto avanzamos en el análisis de los modelos pedagógicos que complementan el conjunto de valores, principios, modos de vida y perspectivas amalgamadas entre la escuela y sus referentes familiares y comunitarios con las tecnologías de aprendizaje y disciplinamiento que se articulan funcionalmente entre sí conformando un patrón de socialización que actúa en la conformación de las subjetividades. De esta manera, hibridación de estos factores (valores, concepciones del mundo, conocimientos provenientes del medio familiar y cultural y los modelos pedagógicos), a los que habría que agregar, por una parte, los procesamientos individuales determinados por las diferencias en las biografías de los alumnos y, por otra, la injerencia de acontecimientos específicos es la que termina conformando la configuración fragmentada de las subjetividades.

De modo que la articulación entre el modelo pedagógico y el sector sociocultural puede variar y generar diferencias en la subjetividades conformadas. Un ejemplo claro lo proporciona el modelo tutelar que, como señalamos previamente, actúa de diferente modo cuando se aplica en escuelas de elite articulado con las concepciones de acompañamiento para lograr la excelencia en aquellos sectores destinados a ocupar las cúpulas que cuando se implementa en escuelas destinadas a sectores de bajos recursos donde se asocia a la idea de la tutela para evitar el fracaso de los más débiles y vulnerables.

A su vez, el modelo del examen y la prueba permanente está presente como opciones nacionales y en este caso actúa como un mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales. Las pruebas y exámenes que según Martucceli constituyen el soporte



estructural de la sociedad. Dimos el ejemplo de las sociedades asiáticas pero podemos agregar el caso de Chile, mucho más cercano y que es el que Martuccelli estudió y del cual saca sus conclusiones.

En el caso argentino, las jerarquías y posicionamientos sociales no responden a un criterio “meritocrático” regido únicamente por pruebas y exámenes sino que en la valoración del mérito intervienen además factores económicos, sociales, políticos y de creatividad individual. Sin embargo, hay sectores socioculturales que construyen su lugar en la sociedad apelando al mérito intelectual que certifica la concurrencia a escuelas que se caracterizan por su exigencia intelectual y los exámenes que deben superar los alumnos. Estas escuelas, en mayor o menor medida, combinan el modelo pedagógico basado en los exámenes con una cultura de la distinción intelectual que cultivan los sectores socioculturales de los que provienen sus alumnos.

Hay otros que recrean una simbología de la distinción basada en la transmisión de valores, hábitos de vida, recreaciones del lenguaje, usos y gustos culturales en las que el mérito intelectual no ocupa un lugar relevante. La pertenencia a determinadas escuelas, la frecuentación de clubes y espacios de recreación hacen a la diferencia. En estos casos el modelo pedagógico es el tradicional y los alumnos avanzan en una trayectoria escolar donde el mérito se evalúa con parámetros que miden más la internalización de símbolos de clase que la adquisición de saberes curriculares.

También hay escuelas destinadas a atender a los alumnos provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad cuyo modelo pedagógico se basa en la tutela intelectual y emocional de los alumnos que se hibrida en el conjunto de valores y concepciones que sostienen el modo de vida de esas poblaciones.

En definitiva, una sociedad fragmentada como la nuestra ha conformado un campo de la educación fragmentado en la confluencia de la reproducción de las culturas de los diferentes grupos socioculturales y su articulación con propuestas pedagógicas que les son funcionales.

Sobre la base de esta última observación es que esperamos poder articular lo que hemos denominado el modelo pedagógico posdisciplinar con componentes culturales que permitan construir la posibilidad de una educación apta para el siglo XXI y para los diferentes sectores socioculturales que componen nuestra sociedad.

## Referencias

Aguerrondo, Inés, Nobile, Mariana, Tiramonti, Guillermina. y Tobeña, Verónica (2016), *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?*, Proyecto Educar- 2050, Buenos Aires, en <http://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2015/11/Paper-Innovaci%C3%B3n-2016.pdf>

Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo (2010), “La individualización y el trabajo de los individuos”, *Educación e Investigación*, núm. 36, pp. 78-91.

Barbero, Jesús (1997), “Heredando el futuro. Pensar la Educación desde la comunicación”, *Nómadas*, núm. 5, pp. 17-34.

Beech, J. y Brailovsky, D. (2015). Hacia un análisis comparado de la educación en China y los países del Cono Sur. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Comparative\\_Research/AnalisisComparado\\_ChinaConoSur.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/AnalisisComparado_ChinaConoSur.pdf)

Beck, Ulrich (2000), *La democracia y sus enemigos*, Barcelona, Paidós.

Berardi Bifo, Franco (2007), *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Buenos Aires, Tinta Limón.

Berstein, Basil (1971- 1975) “Class ,Codes and Control”, vol. 1 ,2 y 3. Ed. Basil, Bernstein

Castell, Robert (2004), *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial.

Bourdieu, Pierre. y Passeron, Jean-Claude (1981), *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial Laia.

Duschatzky, Silvia (2010), *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.

Ehrenberg, Alain (2000), *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Furman, Melina, Sardi, Valeria, Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2016), *La imaginación pedagógica: innovaciones y permanencias en la enseñanza y evaluación de la escuela secundaria*. Informe de Investigación . UNICEF/FLACSO. Argentina.

Gómez, Lucía y Jódar, Francisco (2007), “Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gobernabilidad neoliberal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XII, núm. 32, pp. 381- 404.

Krawczyk, Nora. y Viera, Vera Lúcia (2008), *A reforma educacional na America Latina nos anos 1990*, San Pablo, Xama.

Lipovesky, Gilles (2006) *El crepúsculo del deber*. Anagrama. Madrid

Martuccelli, Danilo (2015), “La singularización de las sociedades contemporáneas. Claves para su comprensión” (Entrevista), *Propuesta Educativa*, vol. I, núm. 43, pp. 99-112.

Morin, Edgar (2002), *El método: la vida de la vida*, Madrid, Cátedra.

Niedzwiecki, Dora (2010), *Preceptores de la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina).

Ong, Walter J. (1982), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D. F., Fondo de Cultura Económica.

Serres, Michell (2013) *Pulgarcita*. Fondo de cultura economica. Madrid

Sibilis, Paula (2008) *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica. Madrid

Tiramonti, Guillermina (2006), “Procesos de Individualización en jóvenes escolarizados. Sectores medios y altos en Argentina”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XI, núm. 29, pp. 367- 380.

Tiramonti, Guillermina (2011), *Variaciones sobre la Forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.

Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008), *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.

### *Acerca de la autora*

**Guillermina Tiramonti**, Licenciada en Ciencia Política (Universidad del Salvador) y Master en Educación y Sociedad. Fue Directora de la FLACSO entre los años 2003 y 2009. Coordinó el Área Educación y Sociedad de la FLACSO entre los años 1993 y 2000. Actualmente es investigadora principal del Área de Educación de esa Institución. Dirige la revista Propuesta Educativa desde 1995. Entre sus publicaciones se destacan Modernización educativa de los 90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?, Ed. Temas, Buenos Aires, 2001, La educación de las elites, Paidós, Buenos Aires, 2008 (co-autora) y Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, FLACSO-Ed. Homo Sapiens, 2011, Buenos Aires (dir.).