

Contextos de emergencia de la Excelencia Educativa, renovado proyecto de control¹

María Eugenia Plata Santos* 

Resumen

Introducción: se precisan los elementos del contexto histórico socio-económico y político, en que emergen los discursos de la “Excelencia educativa”, develando cómo organizan y ponen a funcionar mecanismos de codificación, manipulación y control, con la triada calidad-evaluación-formación docente, que redefinen sentidos educativos y construyen una subjetividad de la Excelencia o de “maestros excelentes”. Así, se preestablece una educación hecha a la medida para reconvertir y apropiar nuevas fuentes de productividad –el conocimiento, las relaciones, los afectos, la tecnología– para la generación de múltiples formas de riqueza con lo inmaterial. **Metodología:** se realiza un análisis documental que rastrea, en los discursos oficiales, el desarrollo del concepto de “calidad” traído a lo educativo y hegemonizado por la teoría económica, hoy reconfigurado como excelencia. Estas estuvieron siempre presentes en las apuestas educativas de los maestros como preocupación y búsqueda por un hacer relacional, crítico y cultural. **Conclusiones:** es necesario abrir el camino a comprensiones y construcciones más amplias de lo humano, frente al desmedido avance reconfigurador de lo educativo y social del actual proyecto capitalista y neoliberal que tiene como fin ampliar la captura y dominio de la vida.

Palabras clave: calidad educativa, capital humano, subjetividad docente, evaluación.

* Docente Facultad de Educación.
Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia.
Correo electrónico:
maria.plata@uptc.edu.co,
m_plata_santos@hotmail.com.

Recibido: 6 de mayo de 2019

Aprobado: 18 de julio de 2019

Cómo citar este artículo: Plata-Santos, María Eugenia. “Contextos de emergencia de la Excelencia Educativa, renovado proyecto de control” *Rastros Rostros* 20.37 (2018): 1-14. Digital. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2018.02.05>

1 Este artículo hace parte del estado del arte de la tesis doctoral en Estudios Sociales-Universidad Distrital Francisco José de Caldas, titulada: “Prácticas de reflexividad constituyentes de una subjetividad en resistencia, en el marco del proyecto de la Excelencia Educativa”. Grupo de investigación Vivencias.



Emergency contexts of Educational Excellence, renewed control project

Abstract

The article specifies elements of the socio-economic and political historical context, in which the discourses of “Educational Excellence” emerge, revealing how they organize and put into operation coding, manipulation and control mechanisms, with the triad quality-evaluation-teacher training, that redefine educational senses and build a subjectivity of Excellence or “excellent teachers.” Thus, a tailored education is established to reconvert and appropriate new sources of productivity - knowledge, relationships, affections, technology - for the generation of multiple forms of wealth with the immaterial. Methodologically a documentary analysis is carried out that tracks in the official speeches the development of the concept of “quality”, brought to the educational and hegemonized by economic theory, today reconfigured as excellence. Notions that were always present in the educational bets of teachers as concern and search for a relational, critical and cultural activity, whose transformative political and pedagogical force is proposed as an alternative to education in the article’s results and conclusions; in terms of opening up to broader understandings and constructions of the human, in the face of the excessive reconfigurative advance of the educational and social, as a capture of life, by the current capitalist and neoliberal project

Keywords: Educational quality, human capital, teaching subjectivity, evaluation.

Contextos emergenciais de Excelência Educacional, projeto de controle renovado

Resumo

O artigo especifica elementos do contexto histórico socioeconômico e político, em que emergem os discursos de “Excelência Educacional”, revelando como eles organizam e colocam em funcionamento mecanismos de codificação, manipulação e controle, com a tríade qualidade-avaliação-formação de professores, que redefinem os sentidos educacionais e constroem uma subjetividade de excelência ou “excelentes professores”. Assim, uma educação adaptada para reconverter e apropriando-se novas fontes de produtividade do conhecimento, relações, afeição, Tecnologia, para a geração de múltiplas formas de riqueza é prestabelece imaterial. Metodologicamente, é realizada uma análise documental que rastreia nos discursos oficiais o desenvolvimento do conceito de “qualidade”, trazido para a educação e hegemonizado pela teoria econômica, hoje reconfigurada como excelência. Noções que sempre estiveram presentes nas apostas educacionais dos professores como preocupação e busca de uma atividade relacional, crítica e cultural, cuja força política e pedagógica transformadora é proposta como alternativa à educação nos resultados e conclusões do artigo; em termos de abertura a entendimentos e construções mais amplas do ser humano, diante do avanço reconfigurador excessivo dos aspectos educacionais e sociais do atual projeto capitalista e neoliberal que visa expandir a captura e o domínio da vida.

Palavras-chave: Qualidade educacional, capital humano, subjetividade docente, avaliação.

Contextes d'urgence d'excellence pédagogique, projet de contrôle renouvelé

Résumé

L'article spécifie des éléments du contexte historique socio-économique et politique, dans lequel émergent les discours de «l'excellence éducative», et montre comment ils organisent et mettent en œuvre les mécanismes de codage, de manipulation et de contrôle, avec la triade qualité-évaluation-formation des enseignants, qui redéfinissent les sens de l'éducation et construisent une subjectivité de l'excellence ou «d'excellents enseignants». Ainsi, une éducation sur mesure est établie pour reconvertir et s'approprier de nouvelles sources de productivité - connaissances, relations, affections, technologie - pour la création de multiples formes de richesse avec l'immatériel. Méthodologiquement, une analyse documentaire est réalisée qui retrace dans les discours officiels l'évolution du concept de «qualité», apporté au pédagogique et hégémonisé par la théorie économique, aujourd'hui reconfiguré en excellence. Des notions toujours présentes dans les paris pédagogiques des enseignants en tant que préoccupation et recherche d'une activité relationnelle, critique et culturelle, dont la force transformatrice politique et pédagogique est proposée comme alternative à l'éducation dans les résultats et conclusions de l'article; en termes d'ouverture à des conceptions et à des constructions plus larges de l'humain, face à l'avancée reconfigurative excessive des aspects éducatifs et sociaux du projet capitaliste et néolibéral actuel qui vise à étendre la capture et le contrôle de la vie.

Mots-clés: qualité de l'éducation, capital humain, subjectivité de l'enseignement, évaluation.

Introducción

Los cambios económicos y políticos de las últimas décadas han generado un mayor dominio capitalista del trabajo y de los bienes inmateriales: en las relaciones, los afectos y en el saber “nueva forma del control y del poder” denominada capitalismo cognitivo (Mejía “Los movimiento educativos” 140). En consecuencia, debemos dedicar gran parte de nuestro tiempo y esfuerzos a una vida cada vez más normalizada y regulada sobre la base de estándares y escalas que miden lo “eficientes y productivos” que somos. Ya distintas instancias y espacios sociales, escuela-universidad-empresa, funcionan con esta lógica de niveles y *rankings* de rendimiento, para poder acreditar el capital humano con el que luego, en el mundo laboral, ofertar las competencias alcanzadas. Se trata de un cambio de forma y de modo de acumular del capital, derivado de las transformaciones de la sociedad globalizada, en la que los cuerpos son convertidos en mercancía y sujetos empresa que gestionan su vida para alcanzar el éxito (Velásquez). La condición para serlo es querer vivir en una competencia sin límites cuyo valor y lugar es dado mientras

se decida ir tras mayores indicadores, no sin antes hacer una incesante inversión en mayor capital cultural, información, tecnología, títulos y evaluaciones para hacerse más competitivos.

La tendencia es asumir este pensamiento único como forma de vida articulada a un proceso global del capital que incorpora las economías del conocimiento² (Compartir; Banco Mundial “Informe sobre el desarrollo”), concepción que está transformando la orientación de las políticas y sentidos educativos en todos los niveles, adaptándolos a procesos productivos y necesidades de la globalización, con la promesa del trabajo, la felicidad individual y el éxito asegurado. Sin embargo, a lo que esto conduce es a aceptar condiciones laborales precarias –frente al alto nivel de desempleo–, verdaderas fábricas de infelicidad en lógicas de competitividad (Bifo), que excluyen a la mayoría y se opta por la tristeza, la lucha y el rompimiento consigo mismo y con otros.

² Dentro de una economía de mercado, el individuo está llamado a “hacerse cargo de sí mismo”, acopiando las competencias necesarias para adaptarse a cualquier entorno y función laboral (Hirtt 42).

Se trata de mecanismos de control por modulación, que identifica a las sociedades de control, en el que hay mayor continuidad y alcance a los flujos de regulación, atravesando diferentes instancias y espacios sociales, en que se intensifican los aparatos de normalización para adecuar a los individuos al nuevo molde institucional y, con ello, la regulación de todo el conjunto social. Al respecto, cabe la pregunta: ¿esta es la formación que queremos y la vida que buscamos, convertidos en intelectuales acreditados por las nuevas formas de control?

De acuerdo con Deleuze (1999), los mecanismos de regulación de las sociedades de control están más dirigidos hacia los elementos inmateriales de la sociedad que a la materialidad de los cuerpos como en las sociedades disciplinares, a través de flujos de orden reticular o rizomático que interconectan y modulan el deseo de los individuos según variables cada vez más complejas, como el rastreo de estándares de comportamiento y capacidades de los sujetos en función de índices de mayor eficiencia, con los que se ejerce control sobre el devenir del sujeto actual hacia el mejoramiento cognitivo y el capital humano.

¿Hay posibilidades de huir de esto, de construir prácticas no solo en función de lo externo, sino que puedan recuperar y reconstruir una relación consigo, para ser sujetos otros? En términos de lo político implicaría librarnos de la obsesión por los indicadores, las escalas, y los *rankings*, que imponen el sonambulismo por la eficiencia, y dedicarse a una relación consigo mismo que modifique lo que hacemos y lo que nos construye como experiencia. Lo político, así como lo crítico, deben seguir intentando búsquedas creativas para ser sujetos libres, que ven más allá de lo contradictorio de la realidad actual, que hace imposible construir el propio mundo; implica asumir procesos de desobjetivación, que arranquen al sujeto de los límites de obediencia a lo instituido, transitando nuevos modos de relación consigo mismo y con otros, en línea con lo que Guattari y Rolnik, llaman “una singularización existencial, que coincida con un deseo, con un determinado gusto por vivir, con una voluntad de construir el mundo en el cual nos encontramos” (29).

La necesidad de producir otros procesos de subjetivación conectados a la potencia de la vida (Spinoza), que sigue el tránsito de las pasiones positivas (Negri; Hardt y Negri), en que lo cultural, como lo dado, se entrelaza con lo singular, configura campos de posibilidad en que se constituyen y renuevan otras formas

de ser, pensar y hacer, en distintas tramas vinculares. Punto de confluencia de múltiples propuestas, que en este trabajo remiten a analizar de manera comprometida lo educativo, como vía de entrada al análisis de los procesos de subjetivación docentes, en este tiempo del renovado dispositivo de la “Excelencia Educativa”. Frente a lo cual, la pregunta es por ¿cómo sucedió que los procesos de construcción de lo humano a partir de lo educativo en las últimas dos décadas, terminaron por restringir una mirada supeditada a lo económico? Así como, ¿cuál sería el lugar ético-político que habría de asumir otro maestro, con otros posibles sentidos y destinos de lo educativo y de lo humano?

Calidad total, para el control global

Los avanzados procesos de neoliberalización de todos los aspectos de la vida son (Useche), en definitiva, la influencia más marcada en el contexto de los últimos 20 años, con la puesta en marcha de la mundialización del modo de producción capitalista basado en una ideología de mercado que impone como única forma de la vida ser productivo. En consecuencia, los seres humanos son mercancías que incrementan su valor mientras inviertan en sí mismos, con el propósito ser más eficientes y eficaces para el sistema. Con esta biopolítica, se busca gobernar y constituir a los nuevos sujetos del mercado, a través de procesos de subjetivación dominantes. Este sistema, denominado por Guattari, Capitalismo Mundial Integrado (CMI), dejó ver desde sus inicios “el lugar central que este atribuiría a la subjetividad, a la instrumentalización que entonces se operaba de las fuerzas del deseo, de creación y de acción como principal fuente de extracción de plusvalía, en lugar de la fuerza mecánica del trabajo” (Guattari y Rolnik 16). Tal empresa es la que venimos experimentando con mayor fuerza, a través de una permanente economía de crisis que coloniza todos los aspectos de la vida, principalmente el deseo, pues apenas construimos cierto modo de vida, este se hace obsoleto por la rapidez en que se produce lo actual.

Además, con la intensificación e inmersión en una vida global que reconvierte hechos y experiencias de la sociedad actual en una dimensión estrictamente productiva centrada en el conocimiento y las tecnologías, se configura un nuevo orden mundial con el predominio de actores transnacionales, todo lo cual termina desdibujando los límites nacionales, las fronteras, el rol del estado, erosiona la soberanía

nacional basada en un Estado-nación, en lo que Negri y Hardt ilustran como el pasaje al imperio, con funciones y dominios por parte de organismos multilaterales, entre los más visibles: el Banco Mundial, el BID, la OCDE, la OEA, la Unión Europea y la ONU.

Desde esta perspectiva geopolítica, en los últimos 20 años se han producido un sin número de normativas en Latinoamérica, inscritas en una perspectiva modernizadora, que trajo consigo mayores niveles de privatización, desconcentración de funciones y vinculación de todos los procesos, a fin de “alcanzar niveles internacionales de competitividad, buscar una mayor equidad y el diseño de nuevas políticas e instituciones para financiar el desarrollo” (Cepal 34). Perspectiva dentro de la que surge la preocupación por la calidad como mecanismo de eficiencia interna y garantía en los procesos y servicios.

Desde entonces, la calidad con referentes propios se convirtió en un vocablo de uso obligado dentro de la lógica actual con que la opera el modelo, haciendo posible que “todas las apreciaciones que se hacen sobre la educación desde instancias internacionales y nacionales coincidan en señalar las carencias, las condiciones deficitarias y la impertinencia de los contenidos de la misma, a la vez que reclaman sean atendidas las demandas que cada organismo designe como esenciales” (Barrantes 3). Así, solo basta con que los discursos oficiales apelen a la intención de mejorar la calidad, para que tales propuestas se consideren valiosas, necesarias, legítimas. Visto así, la calidad, obedece más a una intención propia del mercado, la gestión y la relación oferta-usuario-clientes, con miras a impulsar mayores niveles de competitividad y productividad.

De este modo, con el auge de la calidad, antes que atender problemáticas y necesidades educativas, proliferaron políticas reformistas que trajeron consigo reducciones en los presupuestos y la consagración al desarrollo de sistemas de evaluación en todos los niveles; haciendo de este mecanismo el instrumento central para la ejecución de la política educativa. Así se instauró un sistema nacional de evaluación (el ICFES), propuestas de formación con este énfasis y múltiples procesos de evaluación continuos a estudiantes y docentes.

Avances del nuevo modelo de gerencia pública en el que evaluar y difundir los resultados es una estrategia para mejorar la “calidad”, es decir, intervenir a la institución escolar –de manera directa– y a través de ella, a la comunidad (Barrantes 4). Esta es su

principal función dentro del paradigma, entendido como “calidad total, este tótem del neoliberalismo que insiste en instaurar un nuevo orden mundial, bajo su absoluto y transparente control” (Gallo 11), al tiempo que abre un lugar para la mayor presencia transnacional en la definición de objetivos, prioridades y sentidos de lo educativo, mientras los Ministerios de Educación, imparten y vigilan tales instrucciones en los territorios.

En concordancia con las expectativas de desarrollo, en este marco se redefinen los aprendizajes y contenidos educativos. Tal fue la propuesta de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI de la Unesco, en que se plantea centrar los aprendizajes en: lo técnico –saber–, lo metodológico –saber hacer–, lo personal –saber ser–, lo social –saber vivir juntos–, contenidos que pasan a ser evaluados en los estudiantes mediante pruebas. Esta idea de una educación “de calidad”, con pertinencia para el progreso económico –con los menores costos posibles– trajo consigo una lógica empresarial, en la que, por ejemplo, se pasó del trabajo por objetivos y metas educativas, a los estándares y competencias. Actualmente, la bandera de la calidad se nombra excelencia y con ella se exigen mayores niveles de rendimiento y productividad de los sistemas educativos. Esta lógica reconfiguró los propios sentidos de calidad que venían construyendo los maestros, más allá de un discurso ilustrado, para pensar las pedagogías y los métodos que enseñan a pensar críticamente, preparan para múltiples opciones de vida y proveen los medios necesarios para hacer una educación de excelencia (Mejía “Los movimientos educativos y pedagógicos” 63).

Con la naturalización de la evaluación, la idea de la calidad de la educación queda supeditada a los resultados, bajo el supuesto de que todo lo que se evalúa mejora, que la evaluación arroja números y los más altos promedios corresponden a las mejores prácticas (Arias y Torres). Este imaginario reconfiguró, recientemente, la noción de “calidad docente”, de acuerdo con la cual, un “buen maestro” sería aquel que supera los promedios en las evaluaciones y pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Informe Compartir 6). Sin embargo, en relación con el informe del Centro Dejusticia (García et al), con una mirada amplia de la evaluación, un buen maestro sería aquel que cuente “con estudiantes cuyas condiciones socioculturales les garanticen un capital cultural y por tanto resultados altos” (13).

Una educación para el desarrollo económico

La teoría del capital humano, desarrollada por Schultz y Becker, constituye el principal fundamento de esta racionalidad económica de la calidad, que entra a operar en lo educativo, y lo hace funcional al modelo de desarrollo capitalista posindustrial, que redefine la relación capital-trabajo; asimilando el capital humano a un factor productivo. De tal suerte que adquieren valor elementos inmateriales como las relaciones, los afectos, y las capacidades de los seres humanos, con lo que la vida misma se capitaliza. Esta teoría plantea que las personas a lo largo de su vida invierten principalmente en educación, factor que la hace un bien de inversión y no uno de consumo. De acuerdo con Schultz, el capital humano “incluye componentes cualitativos, tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar el trabajo productivo, los gastos introducidos para mejorar estas capacidades aumentan también el valor de la productividad del trabajo y producirán un rendimiento positivo” (citado por Villalobos y Pedroza 280-281).

Basado en la idea de que el crecimiento económico depende no solo de la cantidad, sino de la calidad, es decir, del grado de formación y productividad de las personas involucradas en un proceso productivo, se constituye el enfoque de una economía de la educación, en que lo educativo equivale a invertir en una “máquina” que mejora los resultados en el puesto laboral; por tanto, los rendimientos futuros de esa “máquina” superarán el gasto de tiempo y dinero que supone su compra. El punto de partida es que todos poseemos un capital humano de base: cultural, cognitivo y social propio, que se tiene que cualificar adquiriendo educación para hacer parte de la actual dinámica económica que impone la competitividad. En consecuencia, si la educación es una inversión que incrementa el *stock* de calificaciones y conocimientos de las personas y de la sociedad, que ofrece rendimientos; entonces hay que calcularla en términos de costo-beneficio para saber invertir en ella. El juego está en que se trabaja sobre acciones presentes como inversión a futuro, es decir, respecto a expectativas de ganancias en el mercado laboral que van a depender de la oferta y la demanda, es decir, también del mercado.

Tales planteamientos han implicado fuertes cambios en lo educativo, como el señalamiento de qué tipos de educación, carreras y campos producen

más rendimientos, generando demandas y flexibilización de la oferta en estos programas y cursos. También, el rendimiento ligado a los promedios de los ingresos percibidos en los desempeños laborales, se hicieron dependientes del reconocimiento y prestigio del establecimiento educativo, así como de las calificaciones obtenidas. De acuerdo con esto, “quienes consiguen adquirir mayores calificaciones pueden beneficiarse de una retribución sustancialmente más alta en el mercado de trabajo” (Leyva López y Cárdenas Almagro 98).

En coherencia con estos planteamientos, las agencias internacionales ajustaron sus discursos sobre lo educativo en las últimas décadas del siglo anterior, insistiendo ya no en una educación universal para todos, sino en la necesidad de una educación dirigida a formar “el recurso humano” que la competencia del mercado global necesita, para lo cual el conocimiento es el elemento central, con la característica de que sea ajustable a lo que se requiera. Así, por ejemplo, “el conocimiento tecnológico, la capacidad de innovación, de identificación con el espíritu de empresa, el impulso de competitividad, la habilidad para continuar aprendiendo y para el trabajo en equipo se han convertido en elementos imprescindibles para la competencia mercantil” (Herrera 45).

Cambios que son agenciados por los organismos internacionales bajo la idea del fracaso e “inoperancia” del sistema y el agotamiento del modelo vigente que no está a la altura de las exigencias de la globalización y el desarrollo. Por tanto, proponen “invertir prioritariamente en la formación de recursos humanos y producir una transformación profunda en la gestión educativa tradicional, de modo que la educación se vincule con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, se rompa el aislamiento de las acciones educativas y su contribución se transforme en una herramienta efectiva de desarrollo económico” (Unesco-OREALC 16).

A partir de esto, las dos prioridades centrales que van a orientar las políticas públicas son: “atender a la creciente demanda, por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber” (Banco Mundial 1). Igualmente, para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el desarrollo está estrechamente ligado a la formación del recurso humano. En su propuesta “Transformación productiva con equidad”, plantea la relación entre educación, conocimiento y desarrollo económico como

elemento central para el avance de la capacidad productiva de los países latinoamericanos. Al respecto, la OCDE, refiere que la inversión en capital humano se encuentra en el centro de las estrategias de sus países afiliados para promover la prosperidad económica, el pleno empleo y la cohesión social. En este mismo sentido, un estudio del Banco Mundial realizado en América Latina concluye que la pobreza de las naciones se debe a que no ha existido una adecuada inversión en capital humano y que, “solo un acelerado aumento de la formación de capital humano puede sacar rápidamente a la región de la pobreza” (Londoño 2).

Tales exigencias llevaron a que se transformaran los currículos, las formas de enseñanza y la formación de los docentes, con políticas que desestimularon la adquisición de conocimientos en favor del desarrollo de las competencias o saberes técnicos, contextualizados a un saber hacer productivo³. Paradigma con el cual la escuela productivista con un currículo globalizado, se ha consumado (Gimeno).

La crítica que se hace a las competencias se da en tres sentidos: a la instrumentalización que se hace de lo humano convertido en un medio de lo económico; al hacer creer que esta es la única vía posible para llegar a ser laboralmente productivo y a la simplificación a la que se llega de estándares mínimos del conocimiento para vivir de acuerdo con las exigencias de un mundo globalizado capitalista. Visión que reduce lo pedagógico a mínimos técnicos y didácticos, lo que lleva a que se pierda la capacidad de pensar lo educativo y humano de manera holística. Esto genera cambios profundos en el modelo de enseñanza con el propósito de educar para la vida, dando paso a un modelo de competencias para la adquisición de destrezas y habilidades ocupacionales, como inserción en el sistema productivo. Además, al reconceptualizar la apropiación de conocimientos en destrezas y competencias, se desplaza al maestro artesano de su práctica educativa, en cuyo espacio relacional se agencia de manera colectiva la vida, como quehacer que se arraiga y reconstituye en ella; pero que además produce saber pedagógico como apuesta capaz de darle otros sentidos a lo educativo frente a los impuestos por el escenario externo.

3 En Colombia en respuesta a esta exigencia se plantea el modelo de estándares, el cual, desde los 90 constituye el enfoque educativo que orienta los currículos, programas y actividades escolares en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales de la educación formal.

En el discurso dominante de las competencias, el saber y el lugar del maestro es relegado a un hacer técnico e instrumental, para el que debe familiarizarse con el uso de los avances tecnológicos en el aula, a partir del cual dirige, entrena e instruye al estudiante para que responda pruebas, diligencie formatos, siga procedimientos y organice información. Ahora bien, de acuerdo con Villalobos y Pedroza: “al tratarse como mercancía a la educación los países débilmente integrados a la economía dominante tienen menos oportunidades de consolidar un capital humano” (275) y, de acuerdo con Mejía, tal proceso vendido por la globalización como propio e inevitable “ha significado un retroceso en la vida de las personas y, de ninguna manera encarna la posibilidad de un desarrollo de las potencialidades humanas y grupales, ni la satisfacción de las necesidades, ni la consecución de los satisfactores que mejoren su nivel de vida” (“La(s) escuela(s) 52).

Lo que se hace evidente en esta forma de capitalismo ajustado a las realidades del mundo global, son el lugar central que tienen el agenciamiento del individuo y la educación como su principal empresa. Para lo que renueva instrumentos de control y regulación, con el que teje cadenas de montaje entre lo educativo-productivo-laboral y pone en marcha la “máquina de formación de subjetividad capitalística” (Guattari y Rolnik 57) que forma a los nuevos sujetos en este marco limitado de su relación con lo económico.

Cuestionamientos e irrupciones a las reformas educativas en Colombia

En los últimos 20 años, en los discursos gubernamentales de Colombia se encuentran referentes histórico-políticos que se relacionan con tres procesos de reformas educativas orientadas a la consolidación de una educación para el desarrollo, con un funcionamiento cada vez más enfocado en lo empresarial. Por tanto, las políticas se dedican a rediseñar y afinar mecanismos para que tales propósitos se cumplan, tal como sucede con el lugar ajustable que se le ha venido dando a los conocimientos, destrezas y mecanismos como la evaluación, los cuales, en cada reforma, son resignificados a tono con estándares y requerimientos internacionales. Ya hemos dicho que el punto de partida para cada reforma se da con los cuestionamientos de las agencias internacionales ante lo inoperante y débil que se hace el sistema frente a las renovadas expectativas de desarrollo.

Una primer oleada reformista estuvo enfocada en la necesidad de adquirir y avanzar en los códigos de la modernidad, en términos de construir una nueva ciudadanía y democracia a partir del “conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna” (CEPAL 157). En este sentido, la educación se vinculó a los fines y principios universales, de equidad y democracia, “una educación para todos” cuyos objetivos fueron planteados en el Proyecto de la Unesco con el fin de garantizar cobertura y acceso a un ciclo educativo mínimo de 8 a 10 años, la disminución de la repitencia y analfabetismo en jóvenes y adultos. La calidad, entonces, fue el criterio de evaluación de los mínimos esperados en estos objetivos.

Con la conformación de una nueva Constitución Política, se hizo necesaria una Ley General de Educación, ejercicio que abre a múltiples debates y construcciones. Uno de ellos son los informes de La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo que plantean la necesidad de articular los lineamientos de la Ley 115, con las políticas de calidad de la educación y con el proyecto de país que se buscaba para entonces. Allí se planteó que los PEI (Proyecto Educativo Institucional) estuvieran articulados con las políticas y programas de gobierno local, departamental y nacional, se propuso la pedagogía como saber fundante en los procesos de formación de maestros, entendida como formación profesional, se amplió la intensidad de los programas a 5 años y, con relación a la profesionalización docente, se establecen lineamientos para la estructuración, desarrollo y mejoramiento de los programas de formación de maestros (Decreto 709), se exige la investigación como énfasis en los procesos de formación docente (Decreto 272 de 1998) como indicador y requisito de productividad de acuerdo con demandas de organismos internacionales.

En correspondencia con lo anterior, un segundo momento, buscó desde las políticas, atender las necesidades de las nuevas formas de organización del trabajo industrial y de servicios. Se pasa de una educación universal a una educación centrada en el “formar el recurso humano” que la competencia del mercado global necesita. Por tanto, se plantea la necesidad de superar las formas clásicas de la enseñanza y el aprendizaje, no solo en los procesos de la educación básica y media, sino en las instituciones de educación superior. Contexto, en el que se abre un debate en el país acerca de la lógica que se pregunta por los sentidos

de la formación docente y el lugar social y cultural de los maestros ante una educación colonizada por lo económico, que simplifica y regula los discursos y las prácticas educativas a la formación del recurso humano que el mercado laboral necesita.

En esta discusión irrumpe, en las décadas de los 80 y 90, una nueva fuerza, la del sujeto maestro que asume pensar lo educativo como factor de poder, lucha social y política. El conocido Movimiento Pedagógico Colombiano, tuvo arraigo en la pregunta por el sí mismo, en términos de quienes somos los maestros, en qué ha devenido la enseñanza y, por tanto, qué significa ser maestro; mostrando los límites de integrarse al proyecto de producción económica y cultural en curso, conocido como “*tylorización* de la educación” que impone un modelo de empresa. Como respuesta, se visibilizó y afirmó la práctica pedagógica en cuanto acto singular y relacional, lugar político y de saber, al que se unieron líderes, profesores universitarios, intelectuales y grupos políticos. Con ellos, se abrieron nuevos espacios de formación, a partir de talleres, seminarios, grupos de estudios, con el fin de construir otros sentidos de lo educativo que emergía de la recuperación y trabajo con las culturas locales, la memoria, el arte, la música, y alejados cada vez más de la propuesta impulsada por el Ministerio de Educación Nacional, de un currículo por objetivos.

El movimiento devino en una apropiación de la escuela y otras instancias educativas y sociales por parte de los maestros, lo que visibilizó posturas investigativas, político-culturales, los vínculos con pedagogías populares y otros enfoques; y del cual, surgieron otros movimientos, redes, colectivos, proyectos y experiencias⁴, que se han dedicado a buscar y llenar de vida las prácticas educativas, creando nuevas maneras de ser maestro y de hacer escuela: en condición de expedición y viaje permanente, de movilización social, conectándose con la diversidad cultural y ambiental de nuestro país.

4 Una de ellas “expedición pedagógica”, que rompe con el encaillamiento de la escuela tradicional, al asumir lo educativo como “condición de permanente viaje” por diferentes rincones del país, mediante la vinculación escuelas-alumnos-familias-comunidades y generando experiencias de formación, que permiten superar la insularidad de la escuela, al conectar aulas-maestros-instituciones, lo local, con lo regional y la búsqueda permanente de mayores articulaciones, experiencias, sentidos y saberes.

Estos escenarios nos han mostrado una escuela viva, en donde los elementos que hacen posible la búsqueda de caminos están abiertos y el maestro, desde las mínimas condiciones estatales de esa escuela oficial, busca construir con sentido experiencias mediante las cuales reformula la práctica pedagógica y social de su escuela. Cómo no mencionar esas 3.700 experiencias de la Expedición Pedagógica Nacional, que resisten a la propuesta homogeneizadora de ella, a los 750 mil niños, niñas y jóvenes con sus 27 mil maestras y maestros que buscan caminos alternativos para construir una educación en y desde la investigación en el Programa Ondas o los educadores populares que en Planeta Paz construyen la pluridiversidad como un proceso educativo para reconocer y hacer valer su saber y visibilizarlo. (Mejía “La(s) escuela(s)” 20)

Una tercera oleada de reformas configura una política educativa globalizada, sometida a la oferta y la demanda, regida por la eficiencia y la eficacia, con el trasfondo de las propias agencias internacionales, cuestionando la validez y productividad de la escuela e instituciones de educación formal para lograr los niveles de aprendizajes que los desafíos de la competencia global actual imponen (ONU-Unesco-Ginebra; Banco Mundial “Informe sobre el desarrollo”). Esta visión se corresponde con eslóganes, muy en boga en el actual discurso de estos organismos, tales como: modelos alternos para “aprender a aprender”, “aprendizaje permanente”, “sociedades educadoras”, “todos aprendemos”; en los que el espacio de la escuela, la enseñanza y el maestro se invisibilizan, y las responsabilidades de los Estados y gobiernos se difuminan (Herrera).

En Colombia, estos ajustes se emprenden con una serie de normativas que toman fuerza con los procesos de descentralización en el país (Ley 715 de 2001), que implementan una serie de mecanismos de control interno y marcan pautas a seguir bajo una lógica de indicadores de “calidad” como el Índice Sintético de Calidad (ISCE), estándares, planes de mejoramiento y evaluaciones estandarizadas. El panorama requiere de docentes acordes a tal mecánica instrumental de lo humano, por lo que su labor se redefine una función docente como aquella de carácter profesional para la realización directa de los procesos sistémicos de enseñanza aprendizaje, en dependencia

con la idoneidad⁵ en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas, pues “el ejercicio de la docencia debe ser realizado por educadores idóneos” (Decreto 1278, 2002, art. 19), para lo que se establecen mecanismos de evaluación que regulan su ingreso-permanencia y retiro⁶.

Lo que siguió fueron más ajustes en materia de mecanismos y sentidos de la evaluación en coherencia con lo divulgado en el informe “Tras la Excelencia Docente” de la Fundación Compartir, con el fin de mejorar la calidad de la educación, basada en un diagnóstico sobre la calidad docente y su impacto en los desempeños de los estudiantes en las pruebas. De acuerdo con esto todo es evaluado; sin embargo, dicho informe deja por fuera múltiples variables contextuales que sabemos en el rendimiento académico (Arias y Torres).

Este informe fue el principal referente para las reformas a todos los niveles, incluyendo los programas de licenciatura en el país⁷, promoviendo con gran vehemencia la noción de “Excelencia docente” en Colombia y, con ella, la aparición de toda una serie de incentivos, indicadores, ofertas de programas de pregrado, posgrados, cursos de especialización, procesos de acreditación, para la formación de un sujeto con destrezas específicas en un saber hacer productivo bajo las condiciones “naturalizadas” del mundo actual, de aprendizaje permanente⁸, autogestión, innovación, flexibilización.

5 Se habla de idoneidad como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente” (Decreto 1278, 2002, art. 19).

6 El Nuevo Estatuto Docente, implementa un sentido de lo evaluativo sobre la educación con la evaluación docente, priorizando una visión sobre el rendimiento e idoneidad docente, la evaluación-formación. Modificaciones que empiezan a surtirse con el Plan Decenal de Educación 1996-2005, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, que ligan de manera explícita la calidad docente a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y el Plan Sectorial.

7 El Decreto 1075 de 2015, reglamenta el sector educativo superior y la resolución 02041 de 2016, sobre características específicas de calidad para los programas de licenciatura.

8 En lo referente al aprendizaje permanente, la economía competitiva de mercado impone al trabajador la necesidad de actualizar permanente sus conocimientos al ritmo del progreso científico y tecnológico, en cuanto a su capacidad de autogestión. Por tanto, desde la perspectiva de la economía del conocimiento, el individuo esta llamado hoy día a “hacerse cargo de sí mismo”, adquiriendo las competencias necesarias para adaptarse a cualquier entorno y función laboral, de manera que “cada trabajador o trabajadora debe constituir su propio capital de competencias originales y flexibles” (Hirtt 26).

Con base en tal noción se certifica el “éxito” o “fracaso” de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a partir de resultados en pruebas estandarizadas, el nivel y reconocimiento de las instituciones y el señalamiento del maestro como responsable del mejoramiento de estos indicadores. Esto centra la política de la excelencia en un individualismo, en términos de un sujeto que debe acumular capacidades, destrezas y conocimiento para desarrollar un trabajo más eficiente, que “todos” podrían lograr con esfuerzo y deseo. Así es como estos discursos del capital humano y la excelencia, movilizan el deseo y la voluntad del sujeto, haciendo que se autogestione, monitoree y regule a sí mismo en función de metas, logros, indicadores, resultados en las pruebas.

En lo cotidiano, estos programas, políticas y estímulos promueven que los maestros se ocupen más por los índices de las evaluaciones, la retención y promoción de los estudiantes, entre otros estándares de calidad, que por los procesos de formación de los estudiantes, ya que a punta de sistemas de medición mantienen al maestro entre el suspenso y el temor, que los conduce a una “permanente búsqueda y movimiento” para lograr “la excelencia”, pues de acuerdo con Compartir: “el componente docente es el eje para mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos” (14-20) y “la calidad de la educación de cualquier nación, están asociadas a la productividad y al crecimiento económico, ejemplo de ello son naciones como Singapur, Finlandia, Canadá, Corea del Sur, quienes en corto tiempo y bajo niveles de inversión similares a los de Colombia, hoy se destacan como “naciones del conocimiento” (19).

Por tanto, se requiere calidad educativa para que la educación sea un factor importante del progreso económico regional y nacional que consolide sectores productivos intensivos, en mano de obra calificada que genere alto valor agregado,

pues hay una tasa alta de población productiva en el país, con una cobertura casi total en primaria y secundaria, por tanto, es una oportunidad única para maximizar rentabilidad económica y social de las inversiones en capital humano. Lo que hace necesario mejorar los desempeños en pruebas de conocimiento internacionales. (Fundación Compartir.16)

La propuesta, presentada por Compartir, es acogida por el gobierno nacional como Política de Excelencia Educativa en el 2014 y modificó, entre otros, los procesos de formación previa de docentes

con énfasis en la práctica y la investigación pedagógica, aspecto que se evalúa en pruebas de Saber Pro y a través de estándares de Acreditación y Registro calificado. Para ello, se establecen incentivos a los mejor evaluados, promoviendo que sean ellos quienes cursen licenciaturas y a mediano plazo sean los maestros del país. También se incorpora la evaluación multidimensional permanente a docentes, estudiantes e instituciones a través de procesos de estandarización, supervisión de la asistencia y puntualidad de los docentes, el tiempo de las clases, los contenidos y resultados, entre otros.

La Excelencia, entonces, entra a operar como dispositivo de evaluación y control en que la labor docente se parece más a la de un funcionario neoliberal (Fecode, 2012), que cumple las políticas de la estandarización y la “calidad” en términos eficientistas, es decir, para garantizar mayores niveles de desempeño de los estudiantes en las pruebas, razón para que sea calificado como idóneo y eficaz. Lo que se pierde de vista es que las competencias se producen en contextos sociales y culturales, factores que quedan por fuera con esta idea de evaluación.

Ahora bien, invocar la noción de Excelencia remite a conectarse con la historia de los ideales que ha esgrimido la sociedad, los gobiernos y los propios maestros en distintos momentos para perfilar la formación de los individuos y de una concepción de sociedad. Esto significa que no habría un único elemento que entre a regir en tal definición, como está sucediendo actualmente con la lógica económica que se impone frente a la construcción social y cultural de una labor, del aporte de comunidades intelectuales académicas y pedagógicas⁹, de la propia visión y experiencia de los maestros. La configuración de tal ideal educativo de excelencia, corresponde a una configuración que es histórica y situada, que emerge del ejercicio mismo de las prácticas educativas relacionales en que se configuran las nuevas experiencias que, a su vez, va dando forma a sus sentidos y a nuevas formas de pensar y hacer lo humano.

9 En este sentido, son relevantes los aportes del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, con más de 40 años de trabajo dedicado a documentar, recuperar y posicionar la práctica del maestro como lugar de saber desde el cual se construye y ejerce su oficio inscrito principalmente en una condición “artesanal”. Un arte que construye lo humano, a la vez que le aporta identidad como intelectual de su saber pedagógico desde la reflexión permanente de su práctica de enseñanza. Al respecto Olga Lucía Zuluaga, deja claro que: “mientras más desarraigado del saber en una formación social y cultural está el maestro, más se enfatiza en su oficio metodológico (p. 49).

Subjetividad de la Excelencia

En el contexto de las sociedades de control, las funciones del Estado se han desplazado hacia la sociedad civil, responsabilizando al propio sujeto de su destino, en lo que Grinberg denomina sociedades del gerenciamiento; sobre las que las demandas del mercado imponen hoy la necesidad de actualización constante del recurso humano, de acuerdo con los requerimientos del sistema productivo. Ante esto, el sujeto se ve abocado a hacerse cargo de sí mismo mediante la gestión de sus capacidades, como recurso base de su capitalización, en tanto capital humano.

En el contexto de estas sociedades, se ajustan permanentemente las formas de regulación y modelación de las conductas a través de dispositivos de codificación del deseo cada vez más variados y sutiles, transformándose también las prácticas de gobierno de las poblaciones. En el caso de la educación, como lo hemos visto hasta aquí, nos asisten tiempos de reconfiguración de los dispositivos, en busca de una mayor articulación entre educación y mercado laboral por la vía de la inversión en capital humano como condición para el desarrollo del capitalismo cognitivo. Esto no es una situación nueva, ya que la escuela misma se funda sobre esa idea de preparación o formación del individuo para el mundo industrial (Martínez Boom). Sin embargo, de acuerdo con los requerimientos actuales del mercado laboral, se requiere ajustar la formación del sujeto en términos de una mayor adecuación a su condición actual, caracterizada por la necesidad de flexibilización, la formación por competencias, la eficacia y eficiencia en el desempeño de funciones, frente a la escasez y precarización del trabajo.

Estas situaciones requieren de individuos competentes para actuar en medio de las nuevas realidades, es decir, individuos que puedan responder ante situaciones inesperadas, con capacidad de adaptación a distintos contextos, innovadores y sobre todo gestores, o auto-gestores de sus propias capacidades y recursos, una suerte de proceso creativo, sobre el cual, hoy día giran las formas de control social forjadas por los modos del capitalismo cognitivo, estableciendo una distancia entre el proceso creativo y los productos derivados de este, que entran en la dinámica de la producción y acumulación de capital.

Paradójicamente, en el mismo momento en que los sentimientos, las sensaciones, las capacidades relacionales se vuelven instrumentos de trabajo, pierden su naturaleza originaria y creativa, volviéndose

instrumentos dóciles y funcionales al proceso laboral en curso, hasta el punto de ser separados (alienados) de sí mismos. (Fumagalli 239)

En función de esta articulación de la educación y mercado de trabajo desde una visión empresarial, los procesos educativos se reconfiguran hacia un funcionamiento del *management al empower men*, para incrementar la eficiencia en términos de rendimiento productivo, es decir, que con lo educativo se estimule, propicie y gestione el capital humano. Esta dinámica, en que la evaluación se ajusta y redirecciona hacia el logro de indicadores de calidad, genera transformaciones en las prácticas y la subjetividad del maestro.

A nivel de las prácticas, la función del maestro se transforma, pasando del lugar de la enseñanza y la cultura, que otrora fuera su lugar de visibilización y reconocimiento de su lugar político, hacia un lugar menos fijo y estable, como es el de gestor de los aprendizajes (*coach*). Los nuevos sentidos y funcionamiento de la evaluación en la era del gerenciamiento, a diferencia de sus propósitos y despliegue en las sociedades disciplinares, se sustenta en la idea del monitoreo-intervención (Grinberg) a través, ya no de movimientos discontinuos, sino de flujos constantes de información que permitan identificar cualquier síntoma de irregularidad que adviertan la necesidad de intervenir. A diferencia de la evaluación desarrollada en el contexto de las sociedades disciplinares, la evaluación hoy día no pretende castigar, sino todo lo contrario, estimular al sujeto a mejorar en función de mayores índices y resultados.

Esta nueva manera de entender y poner a funcionar la evaluación genera en el maestro otras formas de relación consigo mismo y con los otros. De una evaluación externa, reguladora que castigaba, se pasa a una evaluación que monitorea y hace seguimiento, que identifica falencias y busca reorientar las acciones con el propósito de mejorar los indicadores. En tal sentido, el maestro que asume la evaluación desde las políticas educativas orientadas al logro de la calidad, ve en la evaluación una oportunidad de ascender, de ser reconocido y de mejorar, por lo tanto, la asume como una función primordial en el ejercicio de su práctica.

Pero, ¿qué incidencia tiene este desplazamiento en la labor del maestro? Se podría pensar que la evaluación ha vuelto más dinámica la acción del maestro en el aula, algunos podrían decir que lo ha llevado a innovar y a comprometerse más con su labor, sin embargo, lo que da a pensar este nuevo

funcionamiento del dispositivo evaluación, es que el maestro ha desplazado preguntarse por los sentidos del acto de enseñar a la pregunta por cómo evaluar.

En este contexto de las políticas de la excelencia, el maestro ya no ve necesario preguntarse qué enseñar o para qué enseñar, puesto que lo encuentra resuelto en los indicadores y en los desempeños que, como hemos visto, son definidos por las agencias internacionales. Por tanto, su labor se ve limitada a monitorear los aprendizajes de sus estudiantes, a preparar y realizar pruebas en lo cotidiano, e intervenir cuando los resultados de las pruebas así lo consideren; a fin de establecer ajustes, buscar estrategias y encauzar los aprendizajes. De esta manera, el maestro termina construyendo su práctica, su día a día en función de la evaluación, para lo cual está llamado a desarrollar una alta capacidad de reacción e innovación que maximice la efectividad de los procesos.

De lo que se trata entonces, es de un asunto de gestión, de saber cómo administrar la evaluación de manera constante y permanente, de tal forma que se puedan alcanzar los índices de calidad, para lo que el maestro compromete todo su empeño, energía y vitalidad:

de manera que subjetividad del trabajo y acto laboral se conjugan en el tiempo de la vida puesta a trabajar. No siempre hay separación entre el sujeto del trabajo y el objeto; ambos son frecuentemente uno, y si existe la apariencia de una liberación del trabajo, ésta esta fuerte como alienada o explotada es la existencia, o bien la subjetividad (Fumagalli 242).

Ahora bien, para que esto se dé, el maestro no solo monitorea los aprendizajes de sus estudiantes, sino que también debe estar en monitoreo continuo de su labor, revisarse así mismo, hacer ajustes, innovar e intervenir de manera oportuna, lo que tiene profunda incidencia en su subjetividad. Hoy día, el maestro vive ocupado y preocupado por los resultados de las pruebas, ideando planes de mejoramiento, analizando promedios de los índices sintéticos, construyendo alternativas didácticas que permitan mejorar los resultados de los aprendizajes¹⁰. Hablamos

entonces, de un maestro que ha pasado de ser sujeto de la evaluación a convertirse él mismo en objeto de la evaluación. Una suerte de hombre máquina, maestro *robocop*, que responde a las demandas de los indicadores con intervenciones precisas y ajustadas a los requerimientos externos, dejando de lado los cuestionamientos sobre el por qué y para qué evaluar y, aún más, por qué y para qué educar.

Por el contrario, algunos maestros ven necesaria y hasta estimulante la evaluación, algo así como una especie de impulsador de su labor, que lo convierte en faro de vigilancia y permanente autorregulación. “Es por ello también que cada vez más así como PISA adquiere notoriedad y preponderancia, la evaluación cede hacia las lógicas de la auto-evaluación y la co-evaluación, donde lejos del castigo correctivo la escuela es llamada a formar en los dones del revisate a ti mismo” (Grinberg 165), con lo cual, el autocontrol entra a sustituir a la disciplina.

Este revisate a ti mismo, propio de las sociedades del gerenciamiento, requiere de un sujeto maestro automotivado, ejecutor de planes de mejora, innovador, flexible, comprometido con la evaluación y la calidad y, para lograrlo, una de las maneras que pone en funcionamiento el dispositivo es la elaboración de escalas o *rankings*, que muestran los niveles de rendimiento. Las escalas buscan afectar de manera positiva la conducta del sujeto, en la que “no se trata de otra cosa que de la condición existencial de estar totalmente subsumido/a en el compromiso laboral” (Fumagalli 252). En todo este entramado de la excelencia gestionada desde la evaluación, lo que vemos surgir es la constitución de una subjetividad docente que compromete la propia existencia, el reconocimiento y la mirada de sí, en relación con el buen

Ahora bien, aun cuando el punto de partida es tan restringido, durante los 4 semestres del proceso, se logran procesos de reflexión que permiten recuperar una mirada más amplia de lo educativo, así como del lugar del maestro, más allá de un experto en elevar puntajes y promedios de sus estudiantes.

Lo que sucede, deja ver la complejidad de los procesos de construcción de subjetividades docentes, por una parte hay apuestas que se desmarcan del encasillamiento y logran propuestas alternativas, en el sentido de pensar e incluir prácticas singulares, contextualizadas, creativas y cercanas a la experiencia de sus estudiantes, con lo cual se subvertiría la modelización del dispositivo gubernamental; sin embargo, al referirse a estas prácticas, sigue presente la necesidad de aplicar pruebas para validar el impacto de estas nuevas propuestas. Lo cual remite a preguntarse por las condiciones que hacen posible que experiencias educativas singulares, irruman, se desplieguen y articulen a otros procesos transformadores.

10 La experiencia con un grupo de docentes del programa de becas de maestría de educación de Tunja, muestra la exigencia por diseñar proyectos que mejoren las evaluaciones de los estudiantes, específicamente en lectura-escritura y matemáticas. No necesariamente porque ellos consideren que la evaluación sea un asunto a ser pensado y reconfigurado, sino porque es una condición para el desarrollo del proyecto, una especie de retribución a la institución.

desempeño y el rendimiento, antes que como construcción de lo sensible y de lo humano como factor productivo, que le exige construirse a sí mismo en esta lógica de lo económico y laboral.

Reflexiones finales

Con toda esta oleada de reformas y discursos educativos oficiales nacionales e internacionales producidos en los últimos 20 años en Colombia, lo que encontramos es un panorama casi completo de cómo ha obrado la construcción de una educación hegemónica por lo económico, proceso que edifica uno a uno, una serie de dispositivos renovados y puestos en marcha bajo el riel de la calidad, con el fin de posicionar la evaluación como el gran dispositivo de regulación y control con el que se afinan procesos de medición, estandarización y formación, que terminan llevando la vida cotidiana y las prácticas pedagógicas hacia la consolidación del enfoque de competencias y, con él, la emergencia de una escuela productivista y un sujeto maestro de la excelencia.

Este agitado afán reformador está orientado a la producción de un sujeto-maestro de la evaluación, operario de los mecanismos, tras lo que vemos la gran exclusión del saber propio del maestro y de las sociedades locales, como forma de diluir y distraer lo pedagógico de su potencia para poder pensar y ocuparse de la construcción de lo humano con capacidad plena y no simplemente de lo humano instrumental al servicio del control y el poder del capitalismo. De acuerdo con lo expresado por Saldarriaga, el rol de maestro queda relegado a un ejercicio puramente instrumental de uso y manejo de métodos, estrategias, pruebas y, con ello, a una situación subordinada como receptor de teorías hechas por fuera de la escuela para que él las aplique y siga instrucciones. Frente a esto son inevitables más preguntas: ¿en medio del actual contexto de la excelencia es posible una pedagogía otra, en el sentido de lo planteado por Foucault, capaz de emprender procesos de desobjetivación para verse a sí mismo, pensarse de otra manera y subjetivarse sujeto otro, que se fugue del molde de las políticas y fuerzas dominantes? ¿Tal posibilidad implicaría desprenderse del sistema, o es posible desde adentro, como lo propone Negri, con una biopolítica productiva en la que el trabajo conectado y desinteresado unido a las pasiones positivas son el pasaje hacia la multitud, una multitud de lo diverso y lo posible?

Referencias

- Arias, Diego y Torres, Elizabeth. “La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado?”. *Revista Colombiana de Educación*. 67 (2014): 47-65. Impreso.
- Barrantes, Esteban. “La evaluación por competencias. ¿Un asunto educativo?” *Revista Educación y Cultura*. 56 (2001). Impreso.
- Banco Mundial. *Prioridades y Estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial, 1996. En línea.
- Banco Mundial. *Informe sobre el desarrollo mundial 2018*. Washington: Banco Mundial, 2017. En línea.
- Bifo, Franco Berardi. *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2003.
- CEPAL-Unesco. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: Naciones Unidas, 1992. En línea.
- Deleuze, Gilles. *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos, 1999. Impreso.
- García, Mauricio; Espinosa, José Rafael; Jiménez, Felipe y Parra, Juan David. *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, DeJusticia, 2013. En línea.
- Fecode. *El Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo*. Bogotá. CEID, 2012. En línea.
- Fundación Compartir. *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Compartir, 2014. En línea.
- Fumagalli, Andrea. *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficante de Sueños, 2010. Impreso.
- Gallo, Silvio. *Deleuze y la Educación*. Belo Horizonte: Editorial Auténtica, 2008. Impreso.
- Gimeno, José et al. *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008. Impreso.
- Grinberg, Silvia. “De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 8.2 (2015): 155-172. En línea.
- Guattari, Félix y Rolnik, Suely. *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños, 2006. Impreso.
- Hardt, Michel y Negri, Antonio. *La multitud contra el imperio*. OSAL, 2002. Impreso.

- Herrera Casilimas, Gloria Helena. *Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas*. Bogotá: IDEP, 2017. Impreso.
- Hirtt, Nico. *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Ciudad Juárez: Resiste, 2010. En línea.
- Leyva López, Soraya y Cárdenas Almagro, Antonio. "Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo" *Análisis Económico* XVII.36 (2002): 79-106. En línea.
- Londoño, Juan Luis. *Pobreza, desigualdad y formación de capital humano en América latina, 1950-2025*. Washington: Banco Mundial, 1996. En línea.
- Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, 2004. Impreso.
- Mejía, Marco Raúl. "Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI". *Revista Ciencia Política* 11 (2011): 128-156. Impreso.
- Mejía, Marco Raúl. *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es). II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá: Ediciones desde Abajo, 2011. Impreso.
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1278. Por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente*. Bogotá: MEN, 2012. En línea.
- Ministerio de Educación Nacional. *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: MEN, 2015. En línea.
- Ministerio de Educación Nacional. *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: MEN, 2015. En línea.
- Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 02041. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*. Bogotá: MEN, 2016. En línea.
- Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 18583. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación de registro calificado, y se deroga la resolución 2041 de 2016*. Bogotá: MEN, 2017. En línea.
- Negri, Antonio. *Marx, la biopolítica y lo común*. Bogotá: Ilsa y Universidad Nacional de Colombia, 2012. En línea.
- Spinoza, Baruch. *Ética demostrada según un orden geométrico*. México: FCE. 2002. Impreso.
- Saldarriaga, Oscar. "Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización". *Revista Nómadas* 25 (2006): 98-108. Impreso.
- Schultz, Theodore. *Inversión en capital humano. Economía de la Educación*. Ed. Mark Blaug. Madrid: Tecnos, 1972. Impreso.
- Unesco-OERALC. *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-2000*. Santiago: Sistema Regional de Información, 2001. En línea.
- Useche, Oscar. *Educando para hallar alternativas al desarrollo. Perspectivas de un proyecto ciudadano de desarrollo para la vida (Bio-Desarrollo)*. Bogotá: Uniminuto, 2013. Impreso.
- Villalobos, Guadalupe y Pedroza, René. "Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico". *Tiempo de Educar* 20 (2009): 273-306. En línea.