

LAS REFORMAS EDUCATIVAS DESDE DONDE SON PENSADAS?

Aliria VILERA G.

*Universidad de los Andes- Táchira
Venezuela*

RESUMEN

El contexto de análisis de este artículo se corresponde con una aportación/reflexión que asume una mirada crítica de oposición en torno a las exigencias planteadas en las reformas educativas, que se implementan en las actuales modificaciones de las políticas educativas nacionales. En las ideas presentadas, interesa discutir al interior de tales asuntos «*reformistas*», fundamentalmente, con relación al compromiso y participación activa-pensante y crítica por parte de los educadores en ejercicio.

Palabras Claves: Reformas Educativas, Educación, Pluralidades, Educadores, Reflexión Crítica.

THE EDUCATIONAL REFORMS ¿WHERE THEY ARE THOUGHT FROM?

ABSTRACT

The context of analysis of this article, belongs together with a contribution/reflection that assumes a critical look of opposition to the demands outlined in the educational reformations that are implemented in the current modifications of the national educational politics. In the ideas presented, it is our interests to generate a discussions about the interior of such reformist matters, fundamentally, in relation to the commitment and active-thinking, participation and criticism on the part of the educators in exercise.

Key-words: Reform educational, Education, Pluralities, Educators, Critical Reflection.

INTRODUCCION

La pregunta que inicia este trabajo comporta una obligante confrontación con los lineamientos reformadores planteados para el denominado cambio educativo que se postula desde diferentes organismos internacionales, siendo a partir de éstos que se estructuran las reformas adelantadas para la educación venezolana. Se propone, fundamentalmente, atender la discusión en cuanto al mapa político y económico que gesta el proyecto de reformas magisteriales y los postulados que se sustentan en cuanto a responder con las «reformas» a la exigencia de un «*nuevo orden mundial*» y a las articulaciones de una nueva reorganización como proceso de transformación, concebidos específicamente mediante los criterios de: Calidad, eficiencia y equidad.

Ciertamente, las reformas educativas están a la orden del día en los actuales tiempos de cambios; éstas son presionadas por los nuevos requerimientos organizativos y por el dinamismo competitivo del mercado globalizado, lo que supone vinculaciones sujetas a una visión de unidad y homogeneidad como nuevas formas de ordenamiento. Sin embargo, hay que apuntar que tal pretensión conforma en sí misma fuertes reduccionismos, en tanto no es posible desconocer las desigualdades sociales y los desajustes político-económicos que enfrentan las sociedades latinoamericanas al interior de sus propios contextos, complejos y diversos, los cuales representan desventajas comparativas ante el proceso globalizador.

Particularmente, en lo que atañe al ámbito de lo educativo, las exigencias reformistas concebidas a partir de la libre competencia del mercado están obviando los procesos desiguales de las sociedades, el discurso de reforma se fundamenta en una visión técnica de ajustes y reajustes como perspectiva del modelo neoliberal; por lo tanto, la reforma educativa se comporta como una necesidad gradual de cambios en el orden de la relación educación-mercado: capacitación y competencia. Tal visión está distanciándose de todo

problema social y, por ende, del proyecto socio-político para atender las exigencias de justicia y compromiso social.

Pero, es necesario preguntarnos ¿De qué estamos hablando?, ¿Cuál es el trasfondo de este asunto? En razón de estas interrogantes, me referiré, de manera general, a algunos puntos nodales propuestos como estrategias de acción en las reformas educativas que se proponen para la educación venezolana. Las ideas macro se corresponden con lo siguiente:

- Autonomía de las instituciones escolares y proyectos pedagógicos autónomos, además de la descentralización escolar.
- Nuevos métodos de enseñanza y concepciones constructivistas como apertura a los aprendizajes.
- Nuevas modalidades evaluativas alternas, dimensionadas en procesos discontinuos, concebidos en tres momentos:
 - a.- Al interior de las unidades curriculares y dominios de aprendizajes.
 - b.- Al estudiante como dominio de competencias.
 - c.- A la Escuela en su contexto y/o al sistema educacional vía redes escolares.

A partir de estas consideraciones, se hace referencia para la concreción de las reformas la creación de los llamados Proyectos Pedagógicos (de Plantel y de Aula) teniendo como propósitos:

- Mejorar los resultados de la gestión escolar.
- Atender las particularidades de cada situación escolar.
- Propiciar una metodología participativa que favorezca el trabajo de los docentes en grupos.
- Innovar la acción educativa.
- Plantear retos para cada escuela mejorando sus propios programas y la calidad.

- Incrementar los niveles de autonomía y crear su propia pedagogía.
- Formar alumnos críticos, creativos para vivir en democracia, con alegría y libertad.
- Motivar y comprender al docente, y hacerlo consciente de la necesidad de su actualización inmediata y permanente.
- Responsabilizar a directores y supervisores en el proceso de implementación y ejecución del Proyecto Plantel.
- Incentivar a la comunidad e integrarla para garantizar la calidad del proceso educativo.

El eje dinamizador de estos procesos de reforma supone una fuerte exigencia de autonomía, autogestión y búsqueda de la calidad soportada en una relativa libertad de los actores involucrados, siendo la figura del Docente la que se destaca con mayor actuación y compromiso. Sin embargo, surge la necesidad de cuestionar dos situaciones; la primera referida a la noción de cambios, ello pasa necesariamente por la ruptura de los postulados de racionalidad técnico-instrumental, que privan en el pensamiento educativo de la modernidad y que aún hoy día constituyen una piedra angular, dada la insistencia en cumplir con prácticas tradicionales totalizantes de acción memorística y, segunda, entrar a analizar los fundamentos reformistas en tanto que las gestiones previstas como “autonomía” está de todos modos sometidas a controles preestablecidos por dispositivos institucionales oficiales propio de los parámetros estatales; a través de tales dispositivos se pretende posibilitar las llamadas nociones de «eficacia» y «calidad», en correspondencia con un perfil tecno-productivo que demanda exigencias de competitividad a través del cual se destina la educación como un servicio.

Este nuevo escenario “Reformista” implicará autonomía o

por el contrario reduccionismos ¿De qué se trata? Posiblemente tal situación requiere de un tránsito complejo, con vaivenes y olas de “*crisis*” en un momento de vida societal donde priva el “*desencanto*” y la “*incertidumbre*”. Refiere Martínez-Boom: “*Tal vez la educación de nuestros países se parece bastante a los espacios donde vive*”¹.

Ciertamente, lo que está en escena es una seria discusión y firme actuación en cuanto a lo que determina en sí misma la idea de Reforma, así como la necesidad de involucrarnos todos los educadores como sujetos activos-pensantes en lo que están significando las exigencias y medios legitimadores de tales acciones de reformas.

El punto de interés que intento destacar atiende a la idea de que las reformas educativas no pueden ser un problema ajeno a los educadores, tampoco pueden convocar a una actitud receptiva y obediente de aceptar todo como válido, o aceptar los cambios a partir de lineamientos externos como una sola mirada; creo que ello requiere de un estado de sospecha, de distanciamiento, de crear propuestas alternas más allá de los límites prefijados por normas y mediaciones regulativas.

Es necesario hurgar en los significados de la reforma educativa como proyecto constitutivo de subjetividades, conocer e indagar cuáles son los retos y perspectivas de cambio que se incluyen y cuáles son los que se excluyen; lo que supone estar alerta a los modelamientos, a las regulaciones y narrativas esquematizantes como estrategias de acción fragmentadas y parcializadas por intereses hegemónicos.

El problema, entonces, consiste en desplegar acciones de resistencia/oposición en tanto debemos comprender que necesitamos cambios y transformaciones de la educación, pero donde los Docentes tomen la palabra y sean sujetos retados a pensar los

modos alternas como implementaciones vivenciadas en la propia experiencia y transformada en un proyecto de día a día, dotado de compromiso ético, de “*gregarismo empático*” (M. Maffesoli), de alcance sociocultural como concepción del hombre y de la sociedad.

Interesa poner en “*entredicho*” toda supuesta “*novedad*” reformista, pero, debemos saber pensar la educación de los nuevos tiempos inciertos, atender el reto de aceptar lo imprevisible de los acontecimientos, lo dinámico y plural con la paradoja de lo instantáneo y lo contingente.

Posiblemente, lo que transcurre permite la discontinuidad histórica y la ruptura de todo causalismo a priori, por lo tanto, lo que está en juego pone en cuestionamiento toda supuesta “*novedad*” y visión de “*orderi*” como lectura reformista, pero vale la pena interrogarse ¿Desde dónde son pensadas las reformas?, ¿Para qué se requieren las reformas?, ¿Quiénes hacen y hablan la reforma educativa?, ¿A qué apunta la reforma educativa?, ¿La reforma en sí misma es una “visión de futuro” o, por el contrario, es “*hacer presente*”?, ¿Los educadores estamos claros sobre el significado, alcance y uso de las reformas educativas?

Pudiera plantearme otras interrogantes, sin que las mismas tengan respuestas, pero lo que intento señalar es la necesidad de reaccionar, actuar, asumir otro estilo de conducción desde todos los lados posibles. Me refiero a todos aquellos educadores -la mayoría quienes no fueron privilegiados ni escogidos para participar en la ideación y formulación de las reformas.

Propiciar, a partir de la fortaleza del hacer cotidiano, en la Doctrina la propia pluralidad para hacer valer puntos de vista, acciones diversas, en fin, hacer confluir otros modos de pensar el cambio educativo y las prácticas pedagógicas que vayan más allá de reformas, más allá de la sola idea de mejorar, más allá de esperar lineamientos internacionales y, por supuesto, más allá de concep-

ciones constructivistas como modelo de formación, porque ésta sola concepción impone una opción individualista y sesgada; situación que luce distante de la complejidad social y de los nuevos tiempos interculturales, pluriculturales y multiculturales, ello exige hacer ver otras posturas, tendencias y/o reflexiones desconstruccionistas, fenomenológicas, heurísticas, dialécticas y transdisciplinarias. El asunto es corresponder lo educativo atravesado y mezclado con los procesos contextuales y a tono con la vivencia de los acontecimientos desde donde los Docentes postulan sus propias transformaciones.

Interesa dilucidar los retos a enfrentar para poder comprender los nuevos cambios socioculturales, tecnológicos, comunicacionales y los nuevos dispositivos de poder empaquetados en la industria del consumo y la exigencia de competitividad.

Todo lo que actualmente acontece como época de transición (cambio de milenio) genera nuevas lógicas representacionales con sentidos diferenciados y diversos en cuanto a "*otros modos*" de pensar y repensar los procesos sociales y, con ello, los saberes, el mundo ocupacional, las formas de participación laboral y, por ende, de la educación.

Desde estas perspectivas analíticas las opciones de transformación se constituyen en verdaderas "*posibilidades*" para intervenir con modos y prácticas comprometidas. Pero, me pregunto ¿Será esto posible?, ¿Cómo son afectados e intersubjetivamente pueden afectarse los Docentes en la práctica reformista que implique una condición activa de permanente discusión, debate, discernimiento y búsqueda en tanto re-apropiación de su condición pensante, crítica, reflexiva y de ética comprometida?

Dentro de estas reflexiones, otro aspecto a discutir es el reconocimiento de que la Educación adquiere un nuevo desafío para las propias funciones políticas y los modos dominantes, en tanto que

ahora la concepción acerca de *“formar”* sujetos se dimensiona bajo nuevos códigos de significación productiva, de allí que se permita vehicular una lógica individualista como eje funcional de la eficiencia, cambiándose el propio estatuto de *“formación”* y se generan nuevas políticas basadas en los paradigmas tecnoproductivos ante la llamada *“sociedad del conocimiento”*.

En el epicentro de estas visiones del modelo económico, se gestan también orientaciones dominantes desde la cuadrícula del mundo competitivo: acceso tecnológico, gerencia eficiente, innovaciones, dominio de nuevos saberes, veloces cambios, conexión en la red de información, autogestión, éxito, etc. Prevalecen así *“fuertemente* instalados intereses políticos y económicos que hacen posible nuevas prácticas educativas y escolarizadas de supuesta *“innovación”* desde donde sigue privando el instrumentalismo y la visión técnica, dando lugar a un *“enmascaramiento”* de los procesos hegemónicos dominantes”.²

Al interior de estas cuestiones, también se gestan diversas opciones competitivas no expresadas en las reformas, me refiero a la tendencia privatizadora propiciada desde la noción de la Educación como empresa y de rentabilidad económica, situación que amenaza con desplazar la *“Instrucción Pública”* en tanto se le considera lenta para implementar los cambios.

Visto así, interesa confrontar con mayor ímpetu la lógica representacional que mueve el sentido de las reformas educativas. Estos asuntos, exigen una seria reflexión, suponiendo las distancias y las sospechas que permitan la crítica y el cuestionamiento acerca de esas nuevas lógicas del sentido reformista que arropa hoy día a los sistemas educativos, las cuales, deben ser leídas a partir del lugar o de los lugares desde donde son pensadas.

Esto nos conduce a poner en vilo la propia idea reformista de *“nueva forma de vida democrática, con alegría y libertad”*, así como

el propio trazado que estructura el nuevo currículum desde el cual se proponen bloques de formación atravesados por un eje transversal dinámico y ético-valorativo, y con la insistencia en la capacitación y formación permanente de los educadores, todo ello, dimensionado en la integración de una filosofía de la vida y del hombre hacia cuatro modalidades: ser, conocer, hacer y vivir juntos.

Pero, la discursividad reformista no parece enfrentar la heterogeneidad sociocultural de las formas de vida, individual y colectiva, que hoy mueve la compleja trama societal. Al respecto, apunta McLaren que se *“trata de una época en la que la diferencia entre los acomodados y los pobres se amplía vertiginosamente, una época llamada irónicamente la “era del capitalismo democrático” una época de asociacionismo corporativo en el que los racionalizados mecanismos del poder social actúan en pro de los grupos más privilegiados”*³.

En consecuencia, interesa partir de la propia vivencia sociocultural, contradictoria, depredadora y compleja, para poder repensar la educación y las prácticas educativas como opción de transformación, a efectos de resistir los objetivos de eficiencia, calidad y excelencia que impone la cultura competitiva y sustentada como bandera en las reformas educativas.

Entonces, los educadores debemos comprometernos con la práctica de oposición sociocrítica, con la necesidad de sancionar las narrativas y discursividades reformistas, desenmascarando y desconstruyendo las razones ideológicas y políticas que sesgan las transformaciones educativas. Es necesario y urgente que todos los Docentes se preocupen por intervenir en el conocimiento inmediato de su entorno, reflexionar sobre su propio hacer en la educación, atender toda situación en la que son instaladas las reformas, de ubicar su lugar como sujeto en acción, vislumbrar los espacios de fortalecimiento y de contestación social que haga valer la autonomía comprometida y las propias capacidades y experiencias,

hacer corresponder como fortaleza los lugares de contradicciones, de contingencias, de diversidades y de pluralidades.

Implica ello, un estado de alerta que rechace lo que entiende Giroux como *“textualización de la opresión”* y, por supuesto, reconfigurar particulares prácticas de oposición hacia toda modalidad discursiva reformista autoritaria y de control-sumisión. En todo caso, la implantación de las reformas abre la oportunidad para que el educador se haga sentir con constante participación dialógica y reflexiva, apostando por teorías y prácticas educativas y pedagógicas sociocríticas y de transformación social.

Dentro de estos asuntos, es necesario reconocer la vivencia de la diversidad en la diferencia, en las nuevas realidades y socialidades, en los nuevos modos en que las subjetividades son constituidas a partir de las nuevas interrelaciones múltiples, el espectáculo multimedia y la vivencia del consumo y, en consecuencia, se requiere de una resignificación de los discursos educativos, de la organización escolar, de la concreción reformista, los cuales deben ser, dimensionados en diversos espacios de compromiso social que atraviese lo político, lo ético, lo ciudadano, en tanto que la construcción de una cultura democrática exigirá afrontar la pluralidad, las identidades contingentes y las relaciones de fuerza ante la *“otredad”* y la *“alteridad”* como cuestiones que desestructuran todo tipo de adoctrinamiento, de homogeneización de sentido social identitario arraigado en conceptos modernistas y más recientemente asumiendo tendencias neo-modernistas orientadas por modelos neo-liberales.

De lo que se trata, es de confrontar, atravesar y reconfigurar en la coexistencia de los nuevos tiempos, el respeto hacia las etnias, la raza, el género, la sexualidad, la procedencia, las localidades, las identidades diseminadas, etc.

Todo esto, es contrario a cualquier propuesta legitimada como

“orden mundial”, de allí la necesidad de sospechar de tales pretensiones integracionistas de *“re-encantamiento”* global, sobre todo porque la experiencia vivencial que acontece moviliza subjetividades descentradas, diaspóricas y contingentes.

Urge erradicar la obsesión racionalizadora de pensar las prácticas educativas, sólo si éstas vienen pautadas por dispositivos institucionales oficiales y magisteriales, desde donde se determinan los *“a priori”* sobre la educación en función de la sociedad.

Entender que tales dispositivos permiten ciertos discursos de sometimiento constitutivos de subjetivación como regulación socio-política e ideológica, marcando diferencias tales que impiden posibilitar otros modos de pensar y actuar que no hallan sido incluidos como válidos desde la pauta regulativa estatal, sobre todo, por la constante insistencia que orienta a dichos discursos como lo es el supuesto afán de libertad e igualdad conforme a valores supremos y de unidad con la sociedad democrática, o por la urgencia tecno-productiva como dispositivo de calidad y eficiencia.

En el entendido de que todo lo expuesto resulta complejo, quiero insistir en que no se trata solamente de abstracciones teóricas sino que sientan los educadores que estos asuntos les tocan, les involucra, les exige presencia activa pensante, retadora y responsablemente comprometida como visión de nosotros mismos y de lo que acontece. Afirmo con McLaren *“es importante que “emplacemos” una definición alternativa del mundo y así “autoricemos” una nueva forma social de existencia”* 4 .

La propuesta es una invitación a nuevos horizontes como búsqueda incesante, como posibilidad abierta a múltiples espacios. Finalmente, puedo referir lo siguiente:

1. Constituir los espacios de encuentros y consolidar entre los do-

centes sus redes de formación permanente bajo la opción de Movimiento Pedagógico Transformador.

2. Asumir los docentes su condición de profesionales en ejercicio en torno a su propio compromiso y redefinir una nueva filosofía, que atienda la historia intelectual que narra el presente como aspecto crucial para la cultura educativa y pedagógica, de modo que ello permita, a su vez, narrar la historiografía social de la educación para los nuevos tiempos diseminados, característico de los procesos multiculturales y de hiperrealidades.
3. Actitud empática entre los docentes en relación con el quehacer cotidiano, identificados con la acción, el compromiso, asumir formas alternativas de resistencia/oposición, conformando los discursos paralelos, los periféricos, contra todo lineamiento hegemónico, tecnocrático y dogmático.

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRAFICAS

GIROUX, H. (1996). *Placeres Inquietantes*. Barcelona. España: Paidós Educador. 272 p.

_____. (1997). *Cruzando Límites*. Barcelona. España: Paidós Educador. 298 p.

MARTINEZ B. A. (1997). "Las Reformas Educativas en América Latina". En: *Cuadernos Serie Latinoamericanos de la Educación*. Editado por la Universidad Nacional de San Luis Argentina y Universidad Pedagógica Nacional Colombia. p: 9-13.

MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de oposición en la era Posmoderna*. Barcelona. España: Paidós Educador. 344 p.

VILERA, A. (1998). "Escuela, Poder y Política". *Ponencia presentada en el VII Simposio de Ciencias Políticas*. Facultad de Ciencias Políticas. Universidad Central de Venezuela. Julio. Caracas, 20.

Notas Referenciales:

- 1 MARTINEZ-BOOM, A (1997) "Las Reformas Educativas en América Latina". En: *Cuadernos Serie Latinoamericana de la Educación*. Editado por Universidad Nacional de San Luis Argentina y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, p. 9-13.
- 2 VILERA, A. (1998). "La Escuela, Poder y Política". *Ponencia presentada en el VII Simposio de Ciencias Políticas*. Facultad de Ciencias Políticas. UCV. Caracas, p.1314.
- 3 McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Educador, p.112.
- 4 ob. Cit, p.141.