

## THE NEOLIBERAL EFFECT IN THE CRISIS OF CLASSICAL DIDACTICS

Pablo Flores del Rosario<sup>6</sup>

### RESUMEN

Este trabajo muestra dos efectos del modelo educativo neoliberal. Uno centrado en la serie de malentendidos sobre lo que se evalúa de la práctica pedagógica de los profesores. Y el segundo, los efectos que produce el modo de entender la didáctica en su sentido clásico.

Ambos efectos producen una reconfiguración de la subjetividad en el magisterio mexicano, matizándola como precariedad laboral, existencial y profesional. Lo que resulta visible de cara a los resultados de la evaluación: a partir de esta evaluación habrá que aprender a vivir en la incertidumbre laboral. Y se matiza en las exigencias puntuales sobre la práctica pedagógica: es decir a reducir la complejidad de las prácticas de enseñanza a un simple formato, que sacrifica la noción de didáctica en su sentido clásico, esto es aprender a vivir en la precariedad profesional.

Palabras claves: educación, neoliberalismo, enseñanza

### ABSTRACT

This work shows two effects of the neoliberal educational model. One focused on the series of misunderstandings about what is evaluated in the pedagogical practice of teachers. And the second, the effects produced by the way of understanding didactics in its classical sense.

Both effects produce a reconfiguration of subjectivity in Mexican teaching, qualifying it as precarious work, existential and professional. What is visible in the face of the results of the evaluation: from this evaluation will have to learn to live in the uncertainty of work. And it is qualified in the specific demands on pedagogical practice: that is to reduce the complexity of teaching practices to a simple format, which sacrifices the notion of didactics in its classical sense, this is learning to live in professional precariousness.

Keywords: education, neoliberalism, teaching

---

<sup>6</sup> Profesor del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

## INTRODUCCIÓN

Toda reforma a la educación, de cualquier sistema escolarizado, es un dispositivo de poder. Perfilado el tipo de profesor que se quiere en la educación, para una sociedad específica. Esto es claro tanto en la reforma a las leyes de la educación como en sus leyes secundarias. Tanto en la reforma fiscal para el magisterio, como en el Nuevo Modelo educativo 2018, en México. Esto por sabido puede dar lugar a dos acciones por parte del profesorado: realizar una crítica a tal reforma o someterse a ella. Entonces, el problema no es lo que se sabe, porque esto oculta la intención de fondo, que al ocultarse termina por naturalizarse aun con la abierta oposición de los profesores y parte de la sociedad.

En efecto, es necesario considerar el tiempo para todo proceso formativo. Esto lo sabía el mismo J. A. Comenio desde 1657<sup>7</sup>. Habrá que poner en el centro de este tiempo, el momento pedagógico, como tiempo de enseñanza y de aprendizaje, consistente en la modulación de tareas y acciones en la formación de los niños y jóvenes. Pero de esta necesidad no se sigue que a priori se sepa la singularidad de ese momento, sólo por la práctica se sabe, o no. De modo que cuanto más se acote el momento pedagógico, incluso desplegando el saber de disciplinas como las ciencias cognitivas, la psicología de las emociones y la misma sociología, etc., pensando que de ese modo

---

<sup>7</sup> No es accidental este año para la elaboración de la *Didáctica Magna* (Comenio, 1976), es el inicio del principio de gubernamentalidad, incluida la de los niños (Foucault, 2011a).

se garantiza el aprendizaje, menos aprenden los alumnos, si no logramos cimbrar a cada uno, como sujeto entero, en sus deseos, ambigüedades, ambivalencia y carencias. Ante esta situación queda asumir que la educación camina sobre la marcha de su propio vacío.

Para elaborar este trabajo se ha desplegado un tratamiento hermenéutico sobre varios textos. Parte de ese juego recupera información en diarios nacionales y locales, que, aunque no se citan con abundancia están presentes.

### ¿IDONEIDAD? ESTE ES EL ORIGEN DE LA CRISIS DE LA DIDÁCTICA

Para Foucault, será a partir de la teoría del capital humano, donde se encuentra el punto de partida para entender el que un sujeto sea pensado como unidad productiva, porque esta teoría interpreta en términos puramente económicos hechos no económicos, entre ellos el trabajo mismo (Foucault, 2007: 255). La idea de introducir el trabajo en el análisis económico es para saber el modo en que un trabajador usa los recursos de que dispone, por tanto "...habrá que estudiar el trabajo como conducta económica, como conducta económica practicada, puesta en acción, racionalizada, calculada por la persona misma que trabaja" (Foucault, 2007: 261). Saber esto, saber que el trabajo se puede entender como una conducta económica, es saber que se trabaja para tener un salario, esto es, un ingreso. Entonces el salario no es el producto de la venta del trabajo, es un ingreso: "un ingreso es sencillamente el

producto o rendimiento de un capital” (Foucault, 2007: 262). Ante lo cual Foucault se pregunta: ¿Qué es este capital cuya renta es el salario? Este capital, se responde, es el conjunto de factores físicos y psicológicos que otorgan a alguien la capacidad de ganar un salario. Desde el trabajador en términos económicos, el trabajo comporta un capital, una aptitud, una idoneidad, es una “máquina” (Foucault, 2007: 262). Este es el núcleo duro de la teoría del capital humano. Porque el trabajo comporta ese capital en la medida en que produce flujos de capital, pero sólo a condición de ser *idóneo* para ese trabajo. Y la idoneidad para el trabajo es lo que posee el trabajador, no importa que posea su fuerza de trabajo, importa que posea la idoneidad para ejercerlo.

Entonces lo idóneo es lo que posee el trabajador como capital, y es indisociable de él, y en ese sentido no es un capital como los demás, porque, “La aptitud de trabajar, la idoneidad, el poder hacer algo: todo esto no puede separarse de quien es idóneo y puede hacer algo. En otras palabras, la idoneidad del trabajador es en verdad una máquina, pero una máquina que no se puede separar del trabajador mismo...” (Foucault, 2007: 262). Es la idoneidad lo que es propio del trabajador, es su capital, es lo que le permite decir que tiene un capital, eso le hace ser una máquina, una máquina de producción, pues produce su salario, su ingreso. En suma, “Flujos de ingresos y no ingresos, justamente porque, en cierto modo, la máquina constituida por la idoneidad del

trabajador no se vende de manera puntual en el mercado de trabajo a cambio de un salario determinado. De hecho, esa máquina tiene su vida útil, su periodo de utilidad, su obsolescencia, su envejecimiento” (Foucault, 2007: 263). No se vende de manera puntual, porque hay más máquinas con similar idoneidad, porque otra unidad productiva mostró ser mejor en esa idoneidad, además al competir no todo lo idóneo podrá ser vendido, porque es inactual, porque está envejecido y ya es caduco, en esa capacidad de hacer un mejor trabajo. Habrá quien no se venda a pesar de ser idóneo, después de todo el mercado no pierde su carácter azaroso pese a tener un Estado que mantiene equilibradas sus contradicciones. Porque el mercado selecciona y excluye, a través de la evaluación, incluso lo que resulta ser idóneo, lo que es un excelente capital humano, un trabajador idóneo capaz de producir flujos de capital.

Como puede verse, ya no se trata de una concepción de lo que se llamó fuerza de trabajo, aunque sigue siendo fuerza de trabajo, excepto que en un mercado donde “...el valor de un bien de consumo...reside cada vez más en los programas informáticos que lo hacen posible, y que constituyen un factor de menos peso y más basado en el conocimiento; es decir, que menos peso se convierte en sinónimo de inteligencia o conocimiento. El proceso de fabricación también es más inteligente...” (Giddens, Hutton, 2001: 43). Entonces, idoneidad no es sino poseer la calificación que nos permite

poder trabajar en estos medios de producción, con alta demanda de tecnología. Esa calificación es nuestro capital, porque es lo que nos hace idóneos para el trabajo en modelos de producción basados en el conocimiento. Este capital humano es el que permite hacer del trabajador "...una especie de empresa para sí mismo" (Foucault, 2007: 264). Se trata de hacer de cada sujeto una unidad productiva, porque lo que se vende no es la fuerza de trabajo, sino la idoneidad para poder trabajar en condiciones altamente competitivas. En suma, la idea es hacer "Una economía hecha de unidades-empresas, una sociedad hecha de unidades-empresas: éste es a la vez el principio de desciframiento ligado al liberalismo y su programación para la racionalización de una sociedad y una economía" (Foucault, 2007: 264).

Según Foucault, estamos ante el retorno del *homo oeconomicus*, que es un empresario y un empresario de sí mismo (Foucault, 2007: 264). Pero para lograr que domine el *homo oeconomicus*, se debe privatizar todo, esa es la política neoliberal, privatizar la cobertura social del riesgo por el seguro individual, privatizar jubilaciones o capitalizarlas, privatizar salud y educación y hacerlas unidades para la producción (Foucault, 2007: 276), bursatilizar las catástrofes, privatización del agua, de los alimentos y medicinas, del aire, de todo, venta de naciones, por medio de la venta de sus recursos naturales, incluida la venta de sus ciudadanos a través de procesos de desregulación de las relaciones laborales, creación de nuevas técnicas de gobierno: "...la fundamental se

podría decir, reside en que la relación entre el Estado y el crimen organizado, y no sólo en México, se transformó en una tecnología de gobierno, en una técnica de la actual sociedad de control" (Semo, 2015: 8). Esto es lo que permitiría generalizar la forma "empresa" dentro del tejido social, y procurar que se multiplique no según la textura de los individuos, sino según la textura de la empresa (Foucault, 2007: 277). Hasta lograr que la vida de cada individuo se convierta en una empresa total que incluya su vida, su familia, pareja, padres, seguro, jubilación, esto es, cada aspecto que lo sitúa como individuo debe estar en el cálculo para convertirse en una unidad productiva. Porque de lo que se trata es de multiplicar el modelo económico, el modelo de oferta y demanda, modelo de inversión, para hacer de él modelo de las relaciones sociales, de la existencia, del individuo consigo mismo, con el tiempo, su entorno, su familia, su futuro, su grupo (Foucault, 2007: 278).

Todos los espacios de la vida están sometidos a la misma dinámica, en todas las sociedades que siguen el modelo neoliberal, y las que no lo siguen, tienen que soportar una particular forma de terrorismo para someterlas. ¿Cómo llegamos aquí para que la política ponga en entredicho nuestras vidas de seres vivientes?

Hemos pasado de ser animales vivientes capaces de acción política, porque podíamos elaborar proyectos de vida en las múltiples formas de existencia que habitamos, a ser "...un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente" (Foucault,

2011: 133). Los puntos de fuga para los profesores están en las protestas contra esta forma de evaluación, que cada vez se acotan, porque se les criminaliza. La anatomopolítica sobre los profesores se impone con toda la violencia posible. Los estudiantes no viven mejor esta situación, lo que para ellos fue disfrute, porque se podía leer de muchos modos, deteniéndose en muchas partes, ahora se ha vuelta violencia: deben leer y mucho, y hacer igual número de reportes de sus lecturas, tardes, fines de semana haciendo tareas, porque los profesores les piden esos trabajos, ellos deben justificar sus carpetas de evidencias. Ya no tienen tiempo para soñar en proyectos de vida, para una vida que podían elegir vivir. Los estudiantes empiezan a hartarse, se encuentran bajo la misma lógica de incertidumbre. Sus puntos de fuga aparecen como odio a la escuela y a sus profesores, sus puntos de normalización son sus iniciales visitas al psicólogo, y sólo son niños de primaria. La anatomopolítica sobre los estudiantes se impone con toda la violencia posible.

### **EL MITO DE LA IDONEIDAD COMO CONCEPTO-RECORTE PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA QUE REQUIERE VOCACIÓN**

No es gratuito que aparezca el concepto de idoneidad (SEP, 2017: 42)<sup>8</sup>. Este es un concepto con cierta carga política, en tanto

<sup>8</sup> SEP. (2017). *Modelo Educativo. Para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México, SEP.

delinea el nuevo tipo de profesor que la sociedad actual requiere: un docente que es empresario de sí mismo, capaz de competir con otros empresarios. Para ello necesita no sólo aprender y desplegar las competencias didácticas necesarias, sino también las actitudes existenciales, como las de saberse a la deriva y en permanente peligro<sup>9</sup>, implícito en cualquier competencia normal entre unidades productivas. Un sujeto así podrá formar sujetos del mismo formato, por eso la urgencia de la evaluación del magisterio, para seleccionar profesores idóneos y expulsar a los que no lo son. Éstos, los no-idóneos, no tendrían la capacidad, como actitud moral, para formatear estudiantes como unidades productivas de sí mismos y tampoco tendrían la capacidad moral para construir individuos, cuando su vida ha estado dedicada a la formación humana.

En efecto, el concepto de idoneidad es un concepto-recorte, en su connotación pedagógica y jurídica, que permite simplificar la complejidad de la práctica educativa. A pesar de la justificación de los Perfiles,

<sup>9</sup> Se trata, entonces, de entender que la reforma es un dispositivo, no una acción, una institución, un discurso o un cambio legislativo, sino un conjunto heterogéneo orientado por objetivos y objetos de atención específicos. Es un proceso, no un acto; un compuesto en formación y un ensamblaje, no de un programa realizado. Una metáfora más conveniente quizá provenga de la guerra. La reforma funciona como arma biológica, como un retrovirus que infecta mentes, corazones, prácticas, cuerpos, saberes y experiencias; luego metaboliza los anticuerpos de la crítica y los reconvierte en células mutantes (Villarreal, Rivera, Guerra, 2017).

Parámetros e Indicadores (SEP, 2018), lugar de concreción de la idoneidad, que afirma que tales perfiles fueron producto de reuniones y discusiones con profesores y autoridades educativas de varios niveles educativos y que por la tanto recuperan la diversidad de perspectivas, experiencias y conocimientos de los profesores que participaron en el proceso (SEP, 2018: 7), es notorio el recorte que se hace a tal diversidad de perspectivas. Porque las necesidades plasmadas en las dimensiones del perfil, desglosadas en dimensiones, parámetros e indicadores, tales como: conocer a los alumnos, cómo aprenden y lo que deben aprender; organizar y evaluar el trabajo, hacer una intervención didáctica pertinente; reconocerse como profesional en formación permanente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; asumir las responsabilidades legales y éticas de la profesión; y, participar en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomentar el vínculo con la comunidad (SEP, 2018: 19-21), tienen una intención desde la que adquieren sentido y esa intención recorta la indicada diversidad de perspectivas. La intención está delimitada desde la misma necesidad de evaluar desde algún lugar. Y este lugar no es el que habitan los profesores en su quehacer educativo.

En mis dos últimos libros (Flores, 2015 y 2016), he explorado la arquitectura epistémica del profesorado, a partir de este esquema despliego una perspectiva que hacer ver la complejidad de la práctica educativa, olvidada en aquellos Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI-2018). Luego

afirmo el lugar desde el cual se articulan los Perfiles anotados. Ese lugar lleva a la distinción profesores idóneos/ no idóneos o el mito de una hipótesis que se auto cumple. En esta tipología de profesores los idóneos no son necesariamente los que asumen su profesión como vocación. Esta idea expone lo que sucede en el marco de la evaluación, para la permanencia en el servicio, de los profesores.

Es claro para los profesores que ahora están en servicio que la práctica educativa es una práctica social y por esta razón es compleja y situacional. Compleja por estar articulada por múltiples determinaciones de varios tipos y niveles, lo que exige un conocimiento interdisciplinario, mejor aún multirreferencial, de este campo. Situacional porque cada encuentro educativo es singular por naturaleza, pues ocurre siempre en distintas situaciones, por lo mismo no se repite nunca. Por ser una práctica social su articulación epistemológica no es de naturaleza deductiva o de mera aplicación de saberes. Es una articulación epistemológica incorporada a la dimensión ética del profesorado. Esta complejidad permite a muchos profesores pensar que la evaluación elaborada por INEE-SEP es un recorte abstracto de la complejidad de la práctica educativa, y por eso se opusieron a ser evaluados.

La formación de profesores, como la formación de muchos profesionales cuyo rasgo distintivo es formar parte de diversas prácticas sociales, inicia en la Normal o Universidad, por lo menos desde 1985 se puede hacer cierta equivalencia. En ambas

instituciones, existe una diversidad de programas de formación de profesores, algunos desde la perspectiva pedagógica, otros desde las ciencias de la educación, unos más desde la educación en abstracto, unos centrados en las prácticas, otros en la teorización. La perspectiva desde la cual se piensa el concepto de práctica social determina la tendencia en la formación de profesores: practicista o teoricista.

No me interesa abordar este problema: de si los profesores se forman en la práctica o en la teoría, o en una sutil combinación de ambas. Porque planteado así el problema nos hace olvidar la raíz que origina este malentendido. Si asumimos que la formación en la práctica implica una serie de atrincheramientos conceptuales, valorales, de uso de medios e instrumentos, de consensos y disensos, de gestos y thesis (posicionamiento, posición), tenemos que aceptar que esta formación se hace posible por la in-corporación de cierto esquema mental o de razonamiento en quienes se forman como profesores. Aquí hablaríamos de una crítica teórica de la práctica (Althusser, 1981). En el mismo sentido, si asumimos que la formación teoricista implica una serie de atrincheramientos prácticos, cierta diseminación conceptual (Derrida, 2007), incorporación de valores, cierto imaginario, gestos e intimidad de los conceptos (Deleuze, 2002), avances y retrocesos, huellas e historia (Derrida, 1989), y también thesis (posición), tenemos que aceptar que esta formación con-lleva la in-

corporación de un esquema de razonamiento en los estudiantes, que eventualmente serán profesores. Aquí hablaríamos de una crítica práctica de la teoría (Althusser, 1981).

Lo que quiero enfatizar es que la formación de profesores pasa por la in-corporación<sup>10</sup> de un esquema de razonamiento, este esquema es lo que llamo epistemología del profesorado. Por cierto, este esquema forma parte de su misma dimensión ética<sup>11</sup>.

Teniendo como fondo este antecedente formativo pasemos, ahora sí, a la práctica de la profesión. Piénsese que son cuatro o cinco años de vida usados para la formación de Lic. en educación primaria o preescolar, Lic. en pedagogía, Lic. en Ciencias de la Educación o Lic. en educación. En este tiempo de formación los cuerpos no pasan gratis, el tiempo muerde sobre ellos incorporando siempre algo, se llevan consigo el aroma de los conceptos, la forma de las prácticas, la silueta de los valores y valoraciones, el gesto de los instrumentos y las instituciones, todo esto constituirá la estructura epistemológica de la profesión docente. Esto es invaluable, porque se hace cuerpo y como tal tiene valor sin cálculo

<sup>10</sup> En rigor este concepto, así escrito, habla de un interior, de un adentro, en lo más recóndito del cuerpo, desde donde se actúa, por eso aparece como cuerpo, como acción dentro del cuerpo, que permite nuestro estar frente a los problemas de nuestro mundo, para darles múltiples respuestas. Cada cuerpo es una respuesta al mundo.

<sup>11</sup> Este tópico aparece discutido en: «*Réflexions sur l'éthique professionnelle appliquée à l'éducation: un regard à partir du Mexique*», publicado por la Universidad Aegean de Rhodes, Grecia.

posible y por eso no se puede evaluar<sup>12</sup>. Con esta estructura epistemológica hecha cuerpo nos enfrentamos a la realidad educativa, desplegamos nuestra acción<sup>13</sup> (Arendt, 1993) educativa, desarrollamos nuestra profesión.

En la práctica docente no se aprende toda la profesión en el primer año y quizá nunca llegue a aprenderse del todo, pero desde este primer año se aprende a movilizar, a poner en juego esta estructura epistemológica para enfrentar la singularidad de esta práctica. Día tras día, año tras año, en la confrontación de los sujetos de la educación, profesores, estudiantes, cultura e institución, aprendemos a resolver los problemas de este campo y lo hacemos poniendo en juego aquel marco epistemológico incorporado. Que por cierto siempre estamos poniendo en juego porque las relaciones de los sujetos de la educación son múltiples y al mismo tiempo, singulares, nunca se repiten del mismo modo. Pero al poner en juego nuestro marco epistemológico para resolver los problemas de la práctica docente, nos vemos confrontados con lo que somos capaces de hacer en este campo,

---

<sup>12</sup> No todo puede o tiene que ser sometido a evaluación. Quienes afirman lo contrario asumen un prejuicio de las sociedades occidentales, que Gardner llama "testismo", "El "testismo" sugiere una propensión a fijarse en las habilidades humanas o los métodos que pueden evaluarse inmediatamente. En ocasiones, parece que si algo no puede evaluarse, no merece la pena que se le preste atención" (Gardner, 1995: 29)

<sup>13</sup> Acción como la entiende Arendt, "única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo" (Arendt, 1993: 22), esto es justo lo que hace que la práctica docente sea una práctica social compleja.

esto es, evaluamos ese marco epistemológico, y simultáneamente lo vamos mejorando<sup>14</sup>.

En todo caso, lo que me interesa destacar es que, en cada profesor, ante cada práctica educativa, se mueve, se pone en juego un marco epistemológico, que tiene dos características: (1) aparece in-corporado, hasta resultar con frecuencia inconsciente, y, (2) sólo se actualiza cuando se confronta con las diversas situaciones educativas que son singulares por naturaleza. Ante esta serie de premisas podemos inferir que la evaluación de profesores, como hasta hoy esta delineada, sólo recupera de la práctica docente un conjunto de acciones limitadas, pero no recupera la complejidad de contextos que le dan sentido, porque no recupera el modo como enfrentamos nuestro esquema epistemológico con el mundo de la educación. Justo esto es lo que explica la oposición de los profesores mexicanos a este tipo de evaluación, porque ya se les venía evaluando con instrumentos que al menos enfatizaban recuperar una dimensión de lo complejo de la docencia, esta evaluación nunca fue rechazada por los profesores.

Había dicho que en los perfiles "es notorio el recorte que se hace a tal diversidad de

---

<sup>14</sup> Evaluar y mejorar nuestras capacidades cognitivas, nuestro marco epistemológico, forma parte del proyecto de la epistemología clásica, en efecto, "Si logramos averiguar hasta qué punto puede llegar la mirada del entendimiento; hasta qué punto tiene facultades para alcanzar la certeza, y en qué casos sólo puede juzgar y adivinar, quizá aprendamos a conformarnos con lo que nos es asequible en nuestro presente estado" (Locke, 1982: 18-19). O averiguando hasta donde alcanza nuestro entendimiento podemos buscar la forma de mejorarlo.



perspectivas” sobre la práctica de educar, cuestión que ya he discutido, pero además que “ese recorte tiene una intención”. Y que “La intención está delimitada desde la misma necesidad de evaluar desde algún lugar. Y este lugar no es el que habitan los profesores en su quehacer educativo”. Entonces habrá que exponer cuál es el lugar desde el que se evalúan aquellos perfiles, parámetros e indicadores. Aquí hay mucho que decir para ser discutido, pero la naturalización de esto que no se dice<sup>15</sup> es lo que forma parte central en la crisis de la didáctica. En consecuencia, me detengo sólo en la dimensión 1, y la sintetizo en la tesis: “conocer a los alumnos, y conocer cómo aprenden”.

En mi primer libro (Flores, 1999 y 2002) y en el último (Flores, 2016), además de un artículo de 2002 sobre Hermenéutica de la Niñez<sup>16</sup>, he explorado quién es la infancia y desde dónde es posible mirarla, además de exponer una estructura epistemológica propia de esta edad. Mi debate se dirige contra la rigidez de las estructuras del desarrollo cognitivo infantil propuesto por Piaget (Piaget, 2007), (Piaget, 1977). Obviamente, entre el conductismo y Piaget, éste es

<sup>15</sup> Por eso es necesario hablar de este modo: “Una metáfora más conveniente quizá provenga de la guerra. La reforma funciona como arma biológica, como un retrovirus que infecta mentes, corazones, prácticas, cuerpos, saberes y experiencias; luego metaboliza los anticuerpos de la crítica y los reconvierte en células mutantes”.

<sup>16</sup> Este artículo es ampliamente comentado a la luz de la Reforma Educativa y puede leerse desde Google, buscando el Link “hermenéutica de la Niñez en Milenio” 2017. Aparece otro artículo en el mismo link en 2018.

avanzado en los estudios sobre la infancia. Claro que el debate es más amplio, pero a todas luces se ha recuperado mucho de la discusión sobre este tópico. De este modo en el Modelo Educativo 2017, se exponen una serie de ideas que resultan interesantes, la idea del aprecio por aprender como característica individual y humana y que requiere del compromiso del estudiante para participar en su propio aprendizaje (SEP, 2017: 67-68). En suma, se recupera la idea de la dialéctica del aprendizaje: no siempre se aprende y con frecuencia incluso se desaprende. Y ésta dialéctica es la que debía tomarse como parámetro para comprender la dimensión 1: “conocer a los alumnos y conocer cómo aprenden”. Sin embargo, no es así.

En efecto, el Modelo Educativo 2017 enfatiza la idea de comprender la labor<sup>17</sup> escolar apoyándose en la psicología y las neurociencias (SEP, 2017: 66). Lo cual resulta relevante si aceptamos que la educación es un campo complejo que requiere de una mirada multi referencial. El problema es que estas herramientas no se convierten en un marco para pensar la educación, sino que se hacen instrumentos

<sup>17</sup> ¿Error o énfasis de lo que la educación actual requiere? En sentido estricto no existe el concepto “labor escolar”, si pensamos que labor “es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano..” “La condición humana de la labor es la misma vida”. (Arendt, 1993: 21). A menos que la escuela sólo vea cuerpos y que su trabajo esté centrado en su dimensión biológica, lo cual no es así, por lo menos no del todo, al menos no como yo la pienso. Al menos no debería hacerse este énfasis, labor escolar, en un modelo educativo Nuevo.

para aplicar al campo educativo. Y no se aplican en su complejidad sino en la reducción a su mínima expresión, en forma caricaturizada. Hay una razón para esta aplicación en su mínima expresión. Tiene muchos años que se habla de inteligencias múltiples y su aplicación para saber cómo aprenden los estudiantes. Hoy forma parte del sentido común iniciar la actividad docente al inicio del ciclo escolar con la aplicación de algún test, para saber cómo aprenden los alumnos. Y este sentido común se agudizó a partir de la evaluación docente. Porque se evalúa la dimensión 1 desde esta perspectiva: “un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender”, Preescolar (SEP, 2018: 19). “un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender”, Primaria (SEP, 2018: 29). Estas características, saber cómo aprenden, son las inteligencias múltiples en su versión caricaturizada.

Dos hechos nos permiten la inferencia anterior. El primero está enmarcado por la serie de cursos, de instituciones públicas y privadas, sobre las inteligencias múltiples, lo mismo que los test y hojas de cotejo que permiten ubicar a los alumnos en alguna de ellas. Este es el mejor indicativo de su uso caricaturizado en la caracterización de cómo aprenden los alumnos. El segundo está indicado por lo que dicen quienes han sido evaluados: los que han respondido esta parte de la evaluación desde la lógica de las inteligencias múltiples obtuvieron buen puntaje. Pero los que respondieron, desde lo

que se llama multitask (Murdochowics, 2008) obtuvieron un puntaje menor. La tesis indicada es que se evalúa desde algún lugar, esto es se evalúa desde el mismo marco normativo que articula la Reforma Educativa. Por la naturalización e incorporación en la práctica educativa y por lo que sugiere esta dimensión en los PPI-2018, se puede inferir que se les evaluó desde la caricaturización de las inteligencias múltiples. En el caso de que se hayan leído miles de páginas resultado de la evaluación.

Tres cosas habrá que puntualizar, para hacer ver la crisis que está generando la evaluación de los profesores, acotada por el INEE. En primer lugar, H. Gardner no es culpable de la caricatura que se hace de su teoría de las inteligencias múltiples. Para discutir este aspecto no sigo *Frames of mind* (1993), sino un texto donde Gardner inició la difusión de su teoría, se trata de *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1995). Para Gardner no se trata de una jerarquía de inteligencias ni de priorizar una sobre las otras, como él mismo dice: el que alguien vaya bien en una inteligencia, en algún momento específico, dependerá de que disponga de las otras y a ellas hay que prestarles la misma atención (Gardner, 1995: 26). Por otra parte, los seres humanos pueden diferir en los perfiles de inteligencia con los que nacen, con los que crecen, con los que enfrentan la escuela y los que muestran al final en alguna profesión (Gardner, 1995: 27). Finalmente, las inteligencias nunca se presentan en su pureza, porque en los individuos normales las inteligencias trabajan juntas para resolver

problemas y diversos asuntos culturales (Gardner, 1995: 27). A partir de esta serie de puntualizaciones, podemos pensar las inteligencias múltiples como una totalidad articulada, que permite enfrentarnos a los problemas del mundo. Pero entonces cada problema que enfrentamos, lo hacemos desplegando diversas tareas, esto es lo que se llama multitask (Murdochowicz, 2008), que no es sino el método que los niños y jóvenes usan para resolver sus problemas en la red. Ver la pantalla, atender email, seguir varias lecturas de varios links, usar con atención los dedos para manipular la interfaz, recortar, pegar, todo eso es multitask, y en ello desplegamos múltiples inteligencias. Saber esto es lo que nos permite mejorar nuestro trato con los problemas del mundo. Y sin embargo quienes en la evaluación no respondan con la caricatura de las inteligencias múltiples corren el riesgo de ser no-idóneos. Mito hecho una dolorosa realidad. Si ponemos atención, se empieza a perfilar la crisis de la didáctica, bajo la lógica de aplicación de los saberes a un campo que requiere de comprensión. Y, por cierto, aplicación de saberes caricaturizados para un uso instrumental.

En efecto, el concepto de idóneo es un concepto-recorte, de saberes pedagógicos y de saberes prácticos. Concepto que no sirve en una profesión que requiere de vocación. Recordemos, “en todo caso, lo que me interesa destacar es que, en cada profesor, ante cada práctica educativa, se mueve, se pone en juego un marco epistemológico, que

tiene dos características: (1) aparece incorporado, hasta resultar con frecuencia inconsciente, y, (2) sólo se actualiza cuando se confronta con las diversas situaciones educativas que son singulares por naturaleza”. Esta premisa la pondré en juego para varias profesiones.

Para discutir la idea de vocación, partiré de la perspectiva sobre el concepto de idóneo que expone Eduardo Backhoff<sup>18</sup>, actual director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Su perspectiva es abiertamente meritocrática, sólo pueden ingresar los mejores promedios a las escuelas normales y los mejores promedios al Servicio Profesional Docente, esto es, sólo ingresan los idóneos, porque, afirma: “Cuando vas al médico no quieres que un sindicalizado que entró por palancas te opere. Quieres al que obtuvo el certificado, el que se ha formado, el mejor. No quieres a cualquiera sino al mejor” (Backhoff, 2017: 9). El texto del director de INEE tiene dos niveles que revelan el inconsciente que le da sentido. Uno no elige, en el seguro social, quien puede operarle, se nota que no ha estado cerca de este servicio médico y eso le hace hacer un mal símil con el profesorado. Por otra parte, es evidente que no se puede relacionar calificación con práctica profesional. Si fuera el caso, debemos aceptar que en las empresas de construcción están los mejores ingenieros, excelentes

<sup>18</sup> Periódico La Jornada, año 33, No. 11855. Domingo 30 de julio de 2017.

promedios como estudiantes, excelente promedio para ingresar a la empresa, idóneos, sin embargo, los puentes colapsan, las carreteras se hunden. Hay buenos promedios, excelente evaluación, son idóneos, pero no hay vocación. Igual caso ocurre con los médicos. Trabajadores sociales, abogados, odontólogos, etc.

Ante los diversos problemas del mundo, y para darles solución, nos enfrentamos con todo lo que somos, por eso pude concluir con la tesis de las inteligencias múltiples como un todo articulado. Es justo en el momento de la práctica profesional, cuando decidimos enfrentar el mundo, cuando queremos ser alguien en nuestro campo profesional que aparece, o no, el deseo de ser. Si aparece revela nuestra vocación en ese campo, cuando se revela sólo quedar fortalecerlo como carácter personal. Si no aparece, simplemente dejamos el campo o pasamos a la simulación. Pero esto ocurre en toda profesión. Y se revela como lo nuclear en la profesión de educar. Porque quien, con vocación, que no es sino carácter personal dirigido por el deseo de ser en esa profesión que tenemos, enfrenta los problemas de la educación, lo que hace es educar el carácter de los alumnos. Quien tiene carácter puede construir su aprendizaje como acontecimiento. Quien en el acontecimiento

aprende es quien habita el aprendizaje<sup>19</sup>. Pero esto no se puede evaluar porque está incorporado en el profesor y es invaluable por ser un cuerpo.

### **LA CRISIS DE LA DIDÁCTICA CLÁSICA COMO EJEMPLO DE PERVERSIÓN DEL NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN**

“Planeación didáctica” a cada paso, cada vez que abrimos las redes, cada que estamos en la red: “planeación didáctica”. No sólo ahí, en cursos de muchas instituciones se ofrece la solución al mal pedagógico de hoy: “Cómo hacer una planeación didáctica” con “eficiencia y rapidez”, se acota. Algún día, en sentido estricto, eso era un plan de clase, porque de eso se trata: diseñar con tiempos, tareas, acciones y movimientos lo que un alumno debe aprender durante la clase, con el apoyo de la didáctica en tanto disciplina. Ante estas dos premisas, la pregunta es: ¿Puede la didáctica ser reducida a un plan de clase? ¿Es eso didáctica? ¿La didáctica, no es un campo de investigación del acto educativo para mejorar el modo cómo se aprende, en ese acto? ¿No eran los resultados de la investigación en el campo de la didáctica lo que permitía mejorar nuestros planes de clase? Ante el hecho, que se está naturalizando, de reducir la didáctica al plan de clase, es que se puede hablar de crisis de la didáctica. Su crisis no es un problema

---

<sup>19</sup> Para una discusión puntual del concepto “habitar el aprendizaje” remito a mi artículo “Para una tesis de la relación entre ética y aprendizaje “como texto”, en Filosofía de la Educación”, publicado por la Universidad Aegean, en Rhodes, Grecia. Remito al siguiente link: <http://www.pse.aegean.gr/labs/eeprreff?Language=EN&ReadArticle=70>

disciplinario, es un problema de reconfiguración del dispositivo educativo. Como lo acota Zambrano, dada la complejidad del objeto de la didáctica, ésta puede desarrollar distintos puntos de vista. Aunque identifica dos. En el primero se afirma que no es necesario pensar la epistemología de los contenidos a enseñar, para proponer situaciones didácticas. En el segundo, se afirma la necesidad de pensar el estatuto epistemológico de los contenidos a enseñar para sugerir adecuadas situaciones didácticas (Zambrano, 2006: 189 y 190).

Porque si entendemos por didáctica, en su sentido clásico, la investigación de las condiciones sociales en las que puede operar una forma de enseñanza para que alguien aprenda o el efecto de los contextos sociales e institucionales en el aprendizaje, entonces algo está mal en este campo como se le entiende a partir de la reforma educativa. Será a partir de dos momentos en la historia de la didáctica que mostraré esta hipótesis.

J. A. Comenio, delineó lo que conocemos como Didáctica, en su obra: *Didáctica Magna*. Este autor tiene un papel destacado en el campo educativo al definir los métodos de enseñanza de todo para todos, el papel del maestro con sus manuales, en suma, al definir el concepto de escuela como hoy la conocemos (Zuluaga, et.al., 2011). Desde la perspectiva de Comenio, se trata de establecer, cual roca inmóvil, el método de enseñar y aprender, tal método es necesario dado ciertos defectos que son naturales

cuando queremos aprender y dado que es algo natural su solución deberá encontrarse en la misma naturaleza, pues el "...el arte nada puede si no imita a la naturaleza" (Comenio, 1976: 52). Después de hacer esta afirmación expone una serie de ejemplos que muestran el modo en que nuestras prácticas sociales, sean de naturaleza técnica o humana, se acomodan a los hechos de la naturaleza, por ejemplo, que el agua busque la igualdad de la superficie ha implicado la construcción de acueductos. Con esta premisa, Comenio concluye que la idea universal del arte de aprender y enseñar debe tomarse de la enseñanza de la naturaleza.

Esta tesis será aplicada por Comenio al hecho natural del crecimiento y envejecimiento, donde afirmará la necesidad de aprender de la naturaleza el uso del tiempo, el tema será saber el tiempo de vida rectamente empleada, porque "...en el menor espacio de tiempo puede hallarse una vida perfecta" (Comenio, 1976: 57), esta perspectiva pertenece a prácticas sociales de vida, donde ella no se agota en la producción, sino en el logro de su perfección, esto es "vivir hasta la sabiduría" (Comenio, 1976: 57). Ciertamente, para Comenio la escuela es el lugar de inicio de la perfección de la vida, ahora es el lugar de construcción de una subjetividad cuya vida estará dedicada a la producción.

La idea del tiempo de vida le lleva a afirmar su tesis básica: la formación del hombre

debe empezar en la infancia, la mañana es la mejor hora de estudio, lo que se debe aprender dependerá de la edad (Comenio, 1976: 63). Por sobre estas tesis, cabe destacar dos observaciones del método de enseñanza. La primera, tiene relación con su insistente énfasis en la educación del entendimiento. Porque en efecto si seguimos el orden de la naturaleza y acomodamos nuestras prácticas sociales a ese orden, lo primero que debe tenerse claro es que requerimos educar el entendimiento, porque es el único medio del que disponemos para ingresar a cualquier práctica social, incluida la práctica social del aprendizaje, y esto lo matiza cuando afirma “que se forme en entendimiento antes que la lengua” (Comenio, 1976: 64), para lograr esto se requiere la investigación de las condiciones sociales en las que puede operar una forma de enseñanza para que alguien aprenda o el efecto de los contextos sociales e institucionales en el aprendizaje, este conocimiento es el que posibilita iniciar con la educación del entendimiento. Porque para educar el entendimiento, primero hay que enseñar a leer el contexto, en esa lectura el entendimiento articula sus estructuras que son las mismas estructuras de la realidad, por esta vía discierne los diferentes textos en el contexto, entre ellos su lengua y conocimientos de diversos tipos, pero vitales para la perfección de la vida.

La segunda, con su insistencia en el contexto cultural donde adquiere sentido aquello que enseñamos (Comenio, 1976: 68). Claro que para Comenio se trata de conocer el marco

cultural donde tienen lugar la ciencia, sin este conocimiento no habrá una buena enseñanza, porque la naturaleza no da saltos, no abstrae nada de sí, a riesgo de matarle, la naturaleza procede gradualmente, va del todo a las partes y viceversa. Así, aunque nuestra “planeación (¿didáctica?)” especifique los aprendizajes esperados, si estos no se sitúan en la totalidad que les da sentido, no estaremos haciendo una enseñanza adecuada.

En suma, esta es la crisis de la didáctica: no partir de la investigación del contexto social o cultural que da sentido a la enseñanza y que posibilita el aprendizaje, y en su lugar reducir la didáctica al plan de clase.

Pero desde los 70s del siglo pasado, en el marco de las Ciencias de la educación, a la didáctica se le pide reflexionar los saberes sociales, científicos, escolares o tecnológicos (Zambrano, 2006). Entonces, estamos ante la punta del iceberg de una crisis profunda del sistema educativo. Esta crisis se perfila cuando se confunden los tiempos de la enseñanza, los tiempos del aprendizaje y los tiempos de la formación (Zambrano, 2007). Nunca son los mismos tiempos. Priorizar el tiempo del aprendizaje no lleva a solución alguna, tan sólo naturaliza un dispositivo, desde el cual a la evaluación-idoneidad se le dota de sentido. Porque se piensa que si un plan de clase está centrado en el aprendizaje entonces el alumno aprenderá, si aprende, su evaluación lo situará en los primeros lugares, y si esto es así, entonces tenemos un sujeto formado. Este es un argumento impecable, pero incorrecto. Porque la

relación entre enseñanza y aprendizaje no es automática, enseñar es un acto intencional, aprender es un deseo y un acto individual, mientras que la formación consiste en hacer de la vida una obra de arte.

### CONCLUSIONES

En México, se enfatiza que la Reforma Educativa es uno de los mayores logros de la actual administración gubernamental. Que esta reforma atendió exigencias sociales. Lo que no se dice es la naturaleza de esta Reforma. Persigue varios objetivos: privatizar la educación, precarizar la profesión de educador, educar para formar laborantes, homogeneizar el sistema educativo en sus metas y procesos.

Como pudo verse en este texto, para lograr esa homogeneización y precarización del educador se crea un modelo de evaluación apropiado para ese objetivo y un modelo de educativo que enfatiza los llamados aprendizajes clave. Estos aprendizajes presuponen, en la conciencia de la sociedad mexicana y de los profesores, una serie de perspectivas puestas en movimiento, como la que aprendemos por algún medio, una suerte de inteligencia que es la que guía lo que aprendemos. Puesta en movimiento esta inteligencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también se pone en movimiento lo que se espera aprendan los estudiantes. Pero reducir lo que se aprende a cuestiones clave, es reducirlo a la mera búsqueda de un conjunto de factores físicos y psicológicos, por eso el énfasis en la llamada inteligencia

emocional, que le otorguen a alguien la capacidad de ganar un salario.

Esto forma parte de la necesidad de aumentar flujos de capital, que ahora se logra con la explotación del cuerpo como lugar de inscripción de esa capacidad, por eso no es accidental que se hable de “labor educativa”.

De modo que la Reforma Educativa nunca tuvo como meta lograr elevar la calidad educativa, ese fue el pretexto para implementarla. La realidad es que ese proyecto es el modo de incluirnos en el nuevo modelo neoliberal de explotación humana. Todo se vende: incluso la formación en su expresión académica, que se desdibuja, para reducirse a la mera búsqueda de un conjunto de factores físicos y psicológicos que le otorguen a alguien la capacidad de ganar un salario.

### FUENTES DE CONSULTA

- Althusser, L. (1981). *Lenin y la filosofía*. México, Editorial Era.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Backhoff Eduardo, (2017). “Entrevista”, periódico *La Jornada*, año 33, No. 11855. Domingo 30 de julio de 2017.
- Comenio, J. A. (1976). *Didáctica magna*. México, Editorial Porrúa.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- (2007). *La diseminación*. Madrid, Editorial Fundamentos.
- Flores, P. (1999). *Filosofía y docencia para profesores*. México, ISCEEM. (Segunda edición 2002).
- Flores, P. (2014). *Primer ensayo para la construcción de una Hermenéutica polifónica*. Borrador inédito.

- Flores, P. (2015). *Los sujetos de la educación. Una perspectiva filosófica*. Venezuela, Ediciones del solar.
- Flores, P. (2016). *La Filosofía en el Aula. Apuntes desde la Filosofía para Niños*. Venezuela, Ediciones del solar.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, F.C.E.
- Foucault, M. (2011a). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, F.C.E.
- Foucault, M. (2011b). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple intelligences*. New York, Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Giddens, A., Hutton, W. (2001). *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona, Tusquets Editores.
- Locke, J. (1982). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, F.C.E.
- Murdochowics, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. México, Editorial Seix Barral.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, Ares y Mares.
- SEP. (2018). *Perfiles, Parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. México. SEP-CNSPD.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo Modelo Educativo. Para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México, SEP.
- Semo, I. (2015). "Técnicas de gobierno", en: Opinión, periódico *La Jornada*, 18 de julio, 2015, México.
- Villarreal, R., Rivera, L., Guerra, M. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México, UPN-Ajusco.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia, saber*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saénz, J., Alvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Otros materiales Periódicos