



Revista Folios

ISSN: 0123-4870

acamargo@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Molina Ríos, Juliana Angélica

Nuevos discursos de la educación: escolarización, aprendizaje, autogobierno y
performatividad

Revista Folios, núm. 45, enero-junio, 2017, pp. 103-111

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345949158008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Nuevos discursos de la educación: escolarización, aprendizaje, autogobierno y performatividad

New Discourses in Education: Schooling, Learning, Self-Government and Performativity

Novos discursos da educação: escolarização, aprendizagem, autogoverno e performatividade

Juliana Angélica Molina Ríos¹

Resumen

El presente artículo de reflexión pretende dar cuenta de cómo se han generado nuevos discursos de la educación a partir de ciertas dinámicas económicas y políticas que han hecho posible el surgimiento de nuevas nociones, las cuales generan nuevas prácticas institucionales, sociales e individuales. De allí que hoy sea un lugar común hablar de *la educación como inversión necesaria, aprender a aprender, educación para todos*, entre otras. Desde el anterior contexto, se describe por qué hoy en día la educación es concebida como un elemento básico de desarrollo, un instrumento para la productividad. Asimismo, se reflexiona en torno a la escolarización, al desplazamiento de la enseñanza hacia el aprendizaje y cómo esta categoría abona en el camino hacia la consolidación del gobierno de sí. Todo lo anterior en el marco de la performatividad como una forma de regulación en la educación. Posteriormente, se presenta cómo la performatividad está articulada en las políticas educativas de Colombia; específicamente, en relación con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares básicos y Derechos Básicos de Aprendizaje en el área de Lenguaje. Finalmente, las conclusiones dan cuenta de cómo los lineamientos curriculares, estándares y derechos básicos de aprendizaje del lenguaje son herramientas que forman parte de la sociedad performativa.

Palabras clave

Educación, performatividad, aprendizaje, autogobierno, lenguaje

Abstract

This article aims to describe how, due to political and economic dynamics, new discourses and notions about education have been created and how these generate new forms of institutional, social and individual practices. Therefore, it is common nowadays to talk about *education as a necessary investment, learning to learn, education for all*, among others. Based on such context, and the concept of performativity as a form of regulation of education, the article will present a description of why education is seen nowadays as an instrument for social productivity and development. Likewise, the article will reflect upon the notion of schooling, the shift from teaching to learning and how the latter adds elements in the consolidation of the self-government. In addition, the article will show how the notion of performativity is part of the educational policies of Colombia, specifically, in the case of the documents "Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana" [Spanish Language Curricular Guidelines], "Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje" [Language Competence Basic Standards] and series of guides of "Derechos Básicos de Aprendizaje-Lenguaje" [Basic Learning Rights-Language]. Finally, the conclusions will present the way in which such documents act as tools in the performative society.

Keywords

Education, performativity, learning, self-government, language

¹ Docente de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Énfasis de Lenguaje y Educación, línea de investigación "Narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política". Correo electrónico: juliana.molina@javeriana.edu.co.

Resumo

O presente artigo de reflexão visa dar conta de como foram gerados novos discursos da educação a partir de algumas dinâmicas econômicas e políticas que possibilitaram o surgimento de novas noções que geraram novas práticas institucionais, sócias e individuais. Por isso hoje é um lugar comum falar de: a educação como inversão necessária, aprender a aprender, educação para todos, entre outras.

Desde esse contexto, indaga-se por que atualmente a educação é concebida como um elemento básico de desenvolvimento, um instrumento para a produtividade. Assim mesmo, é apresentada uma reflexão em torno à escolarização, o deslocamento do ensino para a aprendizagem; e como essa categoria contribui para a consolidação do governo de si mesmo. O anterior, no marco da performatividade como uma forma de regulação na educação. Posteriormente, é apresentado como a performatividade está vinculada com as políticas educativas na Colômbia; especificamente, em relação com os Lineamentos Curriculares da Língua Castelhana, os Padrões Básicos e Direitos Básicos de Aprendizagem na área de Língua. E, finalmente, as conclusões dão conta de como os Lineamentos Curriculares, Padrões e Direitos Básicos da Aprendizagem da Língua são ferramentas que fazem parte da sociedade performativa.

Palavras chave

Educación, performatividade, aprendizagem, autogobierno, língua

Artículo recibido el 13 de marzo de 2016 y aprobado el 5 de agosto de 2016

Introducción

La educación como elemento básico de desarrollo y como instrumento para la productividad ha tomado vida y fuerza desde los años 90, sobre todo desde los discursos de la Cepal², la Unesco y otras entidades, las cuales han planteado que es necesario efectuar cambios radicales que permitan mayores niveles de producción en Latinoamérica para ser competentes en el mercado mundial. Así, la educación apunta hacia el desarrollo humano en clave de productividad; por ello, la escuela debe formar sujetos competentes para el mundo laboral. En el pensamiento de Martínez Boom (2003) la visión de la educación está anclada en dos pilares fundamentales: el desarrollo humano y las necesidades básicas de aprendizaje.

Desde este panorama se da inicio a un nuevo modo de ser de la educación, en el cual esta se considera una inversión necesaria en la que el valor del individuo está determinado por los aprendizajes que obtiene. Así, el individuo está en constante búsqueda hacia el mejoramiento, camino que emprende desde los primeros años de escolarización, en el cual es clave

el autogobierno porque su futuro siempre dependerá de lo que él aprenda y agencie a lo largo de la vida. En este sentido, la autorregulación educativa surge por vías performativas, en la medida en que la performatividad se constituye en una forma de regulación de la educación.

Así, la performatividad como una tecnología de reglamentación para medir, permite formar y configurar nuevos modos de ser de la educación en la medida en que esta es la que regula, controla y evalúa todo lo que se produce allí. Es así como las políticas educativas se articulan a dicho discurso. En el contexto colombiano, una forma de realización de la performatividad toma cuerpo bajo los lineamientos curriculares, estándares y derechos básicos de aprendizaje. Por ello, en el presente artículo se describen los pilares en los que se va configurando esta tecnología y cómo se ve reflejada en nuestro país.

Referentes teóricos

Escolarización

Desde el pensamiento de Martínez Boom (2003), la década de los 80 representó el agotamiento de un modelo de desarrollo que no respondía a las demandas sociales y económicas. En el caso de la

2 La Cepal centra la transformación productiva en la modernización tecnológica, y por lo tanto, en la capacitación y perfeccionamiento del capital humano, entendido como desarrollo humano en sí mismo y fundamentado en él la nueva estrategia mundial (Martínez Boom, 2003).

educación, los niveles de inversión no correspondían con sus resultados. A los años 80 se les denomina la “década perdida” puesto que se configuró como una crisis estructural dado que los modelos de mercado propuestos para el desarrollo no mostraron coherencia con un desarrollo industrial. De allí que la educación se empezara a mirar como una inversión.

La escuela, para el desarrollo, se presentó como la gran alternativa para la erradicación de la ignorancia, el analfabetismo y, en general, el atraso social, con lo cual se inauguró un periodo de crecimiento escolar sin precedentes en la historia educativa latinoamericana. (Martínez Boom, 2003, p. 3)

En este contexto, el propósito de la educación es la expansión de la escuela. Así, en el pensamiento de Martínez Boom (2003), el proceso de escolarización se dio en dos sentidos: uno horizontal y otro vertical. El primero hace referencia a la ampliación de la cobertura, de los recursos financieros, del cubrimiento escolar, etc.; mientras que el sentido vertical alude a la incorporación de nuevos niveles y edades para escolarizarse.

En definitiva, la escolarización es un eje central de progreso que impulsó a que la comprensión de la educación estuviera en relación con el desarrollo, la planificación, los recursos humanos. Es así que la escolarización se comprende como un escenario de larga duración.

De la enseñanza hacia el aprendizaje

En el marco de las transformaciones mencionadas, sobre todo por el interés creciente de formación, surgió *la sociedad del aprendizaje*. Para Martínez Boom, se desplazó la enseñanza, como conocimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos (2003). En efecto:

El aprendizaje “ha sido utilizado para referirse a un tipo de *capital*, algo por lo cual el aprendiz es en sí mismo *responsable*, algo que puede y debe ser *manejado* (y es objeto de especialización) y algo que ha sido *empleable*”. (Masschelein y Simons, 2013, p. 94)

Desde este panorama, y continuando con el pensamiento de estos autores, el *aprendizaje* ha sido desvinculado de su contexto tradicional y se considera como una potencia productora de valor agregado, una condición necesaria para el desarrollo económico y la productividad. Así, el *aprendizaje* se desliga de la escuela y se ubica en el campo de un sistema educativo amplio, flexible e integrado a una estructura en la que se prepare para la vida y, parafraseando a Faure (1973), se prepare a la humanidad para el cambio, condición propia de nuestra época.

Así mismo, Masschelein y Simons (2003) vinculan el *aprendizaje* con una *gubernamentalización del aprendizaje* y con un poder sinóptico, puesto que el aprendiz no necesita una vigilancia externa como en el poder panóptico, porque es él mismo quien se vigila y controla. En palabras de Noguera: “... en el humano domesticado el dolor se interioriza y la responsabilidad se vuelve culpabilidad” (2015, p. 5); por lo tanto, el control viene de la subjetividad, del interior del sujeto.

Sin embargo, esta nueva forma de gobierno trae muchos aspectos que se deben pensar en la educación de hoy. Al respecto, Masschelein y Simons señalan la ironía que existe en este tipo de gubernamentalidad, la cual se refiere a que: “ese régimen nos hace creer que el aprendizaje tiene que ver con nuestra libertad (cf. Foucault, 1967)” (2013, p. 101). En efecto, desde los autores antes mencionados, es preciso liberarnos de esa nueva forma de acción social donde el aprendizaje es necesario para nuestra vida. El reto que nos queda es apostarle a otra idea de educación que vaya más allá de las premisas planteadas por el aprendizaje, como por ejemplo: todos a aprender.

La pedagogía como forma de gobierno

Desde el pensamiento del profesor Noguera (2015), la pedagogía como un arte de gobierno busca la ejercitación, el adiestramiento y la domesticación; técnicas disciplinares que ubican a la pedagogía no únicamente como un asunto de gobierno sino también de autogobierno, porque no solo aparece la institución (materializada en la escuela) para ejercer este gobierno sino que también el sujeto es quien

debe agenciar por sus propios medios el autocontrol y la autogestión, en definitiva: el autogobierno.

En esta cadena de técnicas disciplinares la escuela sería la encargada de enseñar a los alumnos a prepararse a sí mismos para que logren afrontar con mayores competencias y se logren adaptar con mayor rapidez al mundo actual. Así, el sujeto como centro de la pedagogía emerge en el marco de nuevas formas de control y disciplinamiento, disciplinamiento que se instaura en el interior del sujeto como una necesidad para su vida, como un elemento clave para su desarrollo y desempeño en ella.

En este sentido, la pedagogía como un arte de gobierno se debe pensar en el marco de nuevas formas de ejercicio de poder, el cual ya no puede ser explicado desde el modelo del panóptico, sino que debe ser pensado desde un nuevo movimiento que implica monitoreo constante y capacitación permanente para retroalimentarse mejor y lograr un mayor autogobierno³. Por lo anterior, el sujeto se cuestiona constantemente sobre su cualificación y cuantificación (evaluación), su desempeño y sus logros. Cuestionamientos que ya no provienen, exclusivamente, de una fuerza ejercida desde afuera sino que ahora se plantean desde el interior del sujeto, desde su subjetividad, la cual ya ha sido intervenida y administrada como nueva forma de gobierno.

Gobierno de sí

Noguera, al desarrollar la noción de *gubernamentalidad*⁴, demuestra que la palabra *gobierno* es un conjunto de técnicas para la conducción de la vida de las poblaciones y de la vida propia. En este sentido, es clara la articulación entre las prácticas de gobierno y las prácticas pedagógicas, puesto que las primeras encontraron su forma más eficiente en estas.

3 La tesis del ejercicio del poder de hoy, el cual no debería ser explicado desde el modelo del panóptico sino del synopticon, es retomada del artículo de J. Masschelein y M. Simons (2013).

4 La *gubernamentalidad* como la definió Foucault “es el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica y compleja de poder, que tiene como meta principal la población” (citado en Rose, 1991, p. 676).

Adicional a lo anterior, Noguera (2015) vincula a la noción de gobierno la de subjetividad porque, como lo señala Rose: “la subjetividad ha entrado en los cálculos de las fuerzas políticas sobre el estado de la nación, sobre los problemas y posibilidades que enfrenta un país, sobre prioridades y políticas” (1991, p. 673). En definitiva, la subjetividad ha entrado de forma explícita en las prácticas de gobierno.

De hecho, en las dinámicas actuales del mundo contemporáneo el poder no se ejerce únicamente como una fuerza externa al sujeto sino que ahora aparece bajo una nueva forma: el gobierno de sí; forma de poder que está vinculada con las prácticas de autogestión, conocimiento de sí y autoevaluación, entre otras.

Este creciente interés por nuevas formas del conocimiento del sujeto son las que han hecho posible la aparición de, en palabras de Rose, las “tecnologías humanas, las cuales incluyen fuerzas y capacidades humanas [...] en redes funcionales de poder” (1991, p. 7). Así, las tecnologías humanas permiten actuar en la subjetividad de los individuos. Desde este contexto, las transformaciones por los intereses en los sujetos han hecho dirigir la mirada hacia ese “factor humano” que se debe potenciar en el individuo, el cual lo va configurando como un nuevo ciudadano que necesita estar en constante formación. Como lo denomina Noguera (2015) “el cosmopolita inacabado”.

La performatividad

Desde la perspectiva desarrollada por Ball, la *performatividad* forma parte de un nuevo modo de regulación en la educación. Este sociólogo la define como:

... una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso. (2003a, pp. 89-90)

Así pues, la *performatividad* es una tecnología política que es producto del diálogo entre las nuevas formas de gestión empresarial en la educación y las prácticas de resultados en la gestión de la docencia. De allí que la performatividad no implique solamente un cambio externo de gestión sino que involucra un cambio en las prácticas intersubjetivas de los docentes. Para Ball,

Esencialmente la performatividad es una lucha por la perceptibilidad: la base de datos, la reunión evaluativa, la reseña anual, la redacción de informes, la publicación regular de resultados y solicitudes de ascenso, las inspecciones e informes de pares, constituyen la mecánica de la performatividad. (2003a, p. 93)

En este sentido, las actuaciones de los docentes se constituyen en acciones evaluables, medibles y, por lo tanto, cuantificables. Los docentes se convierten en números, hecho que permea en la actuación del sujeto al volverse inseguro de sí mismo. Parafraseando a Ball, ahora las inquietudes que rodean el ser docente se configuran en torno a si estamos haciendo lo suficiente, lo correcto, lo mejor, siempre en clave de progreso y de éxito.

Por lo anterior, Ball retoma la definición de *performatividad* propuesta por Lyotard como un *sistema de terror*. Sistema en el que el docente, al hallarse en un estado permanente de inseguridad piensa primero en la eficiencia sobre la ética, así surgen sentimientos de *orgullo* si sus estudiantes logran los resultados esperados o *culpa* si no lo logran, *vergüenza* y *envidia*. Siempre hacia el camino de ser un docente ejemplar. En este *sistema del terror*, el control lo ejerce principalmente el docente; primero, porque él es el llamado a que se evalúe y vigile a sí mismo; segundo, porque él también está en capacidad de vigilar a los otros; vigilancia que castiga el bajo rendimiento y recompensa los buenos resultados.

En definitiva, la base de toda la discusión planteada se articula a una *narrativa maestra*, en términos de Ball (2013), la cual es la que define y controla todas las diferentes relaciones dentro del Estado y entre el Estado, la sociedad civil y la economía. Aquí es donde la lucha por el alma del

profesionalismo tiene como centro de actuación la confianza; por ello, ya se habla de un “nuevo profesionalismo comercializado”. Según Rose, este conjunto de tecnologías performativas son las que hacen posible gobernar de un modo liberal avanzado (citado en Ball, 2013).

Finalmente, desde el pensamiento de Ball (2003b), es la política educativa la responsable de crear la cultura de la performatividad en la escuela pública, ya que con ella se están imponiendo nuevas medidas de privatización en el contexto escolar.

Análisis

Desde el pensamiento de Martínez Boom (2003), según Clacso, los años 90 son la década en la que se inicia un nuevo ciclo en la educación en Latinoamérica. En esta perspectiva, se plantea que este ciclo está marcado por un nuevo estilo de desarrollo educativo basado en el *desarrollo humano* y en la *satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Este último elemento sustituye otros factores que antes se consideraban importantes en la educación, como son: la escuela, la enseñanza, los maestros y el currículo.

En este sentido, como lo menciona Martínez Boom (2003), la Conferencia Mundial de Educación para Todos, reunida en Jomtien (1990), promulga la “Declaración Mundial de Educación para Todos” y determina el marco de acción para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Satisfacción que hace énfasis en dos elementos clave: las competencias necesarias que debe desarrollar el individuo y los resultados medibles de ese aprendizaje.

En palabras de Martínez Boom,

Según la declaración aprobada en la Conferencia de Jomtien, “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso”. (2003, p. 7)

Así, se plantea que el concepto de necesidades básicas implica esbozar un conjunto de estrategias para satisfacerlas. Lo anterior, enmarcado en el concepto de *desarrollo humano*, el cual a su vez, designa las *políticas del desarrollo*.

Desde esta perspectiva, el análisis presenta una descripción en torno a cómo los lineamientos curriculares, estándares y derechos básicos de aprendizaje del lenguaje son parte de la sociedad performativa que se ha venido configurando desde la década de los 90.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998)

En la introducción de los lineamientos curriculares es explícita la concepción de la educación al señalar que:

En la antesala del nuevo milenio y en el contexto de la nueva sociedad de conocimiento, *la educación se reconoce como la causa principal del progreso y de los avances que conocemos como desarrollo*.

Para que esto sea así entre nosotros es urgente animar todos nuestros empeños con una visión *nueva del desarrollo y por consiguiente de la educación*. Con una *visión del desarrollo humano sostenible como visión articuladora* y totalizante de las relaciones del hombre con sus semejantes y con su medio, que hace perdurable el progreso para nosotros y para las generaciones futuras, que desarrolla *la capacidad humana del trabajo* como una potencialidad abierta y coordinada con el flujo de todas las formas de vida como sistema. (MEN, 1998, p. 2)⁵

Así pues, la educación es desarrollo humano, el cual está articulado al perfeccionamiento del capital humano; en esta perspectiva, vamos por el camino que nos conduce hacia el progreso y la sostenibilidad futura. Así mismo, en el sentido pedagógico de los lineamientos se indica que:

En el proceso de desarrollo de la Constitución Política y de la Ley General de Educación, surgen

5 A menos que se señale lo contrario, el énfasis en esta y en las siguientes citas es mío.

interrogantes sobre *el sentido y la función de la pedagogía en el siglo XXI*, sobre *las potencialidades que es posible desarrollar en las personas*, en los grupos, en las etnias y en las diversas poblaciones. Ligadas a las anteriores surgen las preguntas sobre *qué enseñar y qué aprender en la escuela*. Y todos esos cuestionamientos hacen que las reflexiones converjan a los temas de currículo, plan de estudios, *evaluación* y promoción de los estudiantes. *La discusión de estos temas requiere tiempos y espacios intencionalmente generados y mantenidos*. (MEN, 1998, p. 2)

En este extracto es clara la pregunta por el sentido y la función de la pedagogía en el siglo XXI; aquí, la pedagogía se centra en *las potencialidades que es posible desarrollar en las personas*. Por lo tanto, el sujeto como centro de la pedagogía emerge en el marco de nuevas formas de control y disciplinamiento, puesto que es él quien debe agenciar nuevas formas de gestión. Así, el disciplinamiento se instaura en el interior del sujeto como una necesidad para su vida, como un elemento clave para su desarrollo y desempeño en la vida.

Asimismo, una de las preocupaciones que surge es *qué aprender en la escuela* y cómo *evaluar*. Por ello, en los lineamientos se desarrolla un apartado especial para proponer las competencias que se deben aprender y los modelos de evaluación, en este caso relacionado con el área del lenguaje. Con respecto a las competencias, es evidente cómo se articulan a la sociedad performativa puesto que buscan medir y evaluar el desempeño de un sujeto en un campo determinado, como se muestra a continuación:

En este contexto, *la noción de competencia* es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...”. Pero es claro que estas competencias, o más bien *el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones*, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Ésta parece ser *una de las características básicas de*

la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación, específica. (MEN, 1998, p. 2)

Ahora bien, en relación con la evaluación, se puede señalar que en la cultura de la performatividad la efectividad existe cuando se la puede medir. Como muestra de ello, en los lineamientos se afirma lo siguiente:

En todos los momentos educativos se evalúa, se reorienta, se reflexiona, pero hay momentos, estrategias e instrumentos que son diseñados con finalidades evaluativas específicas. La evaluación es un componente más del proceso educativo global, proceso complejo en el que ningún elemento es funcional en forma aislada. Por esta razón, abordamos el problema de la evaluación pensándola siempre como componente que está referido a otros elementos, teniendo como eje de trabajo la idea de “complejidad”. Al diseñar un instrumento o una estrategia de evaluación, es necesario asignarle su función respecto a los parámetros en que fue realizada la planeación del proceso al que están referidos; aunque es claro que no todas las acciones pedagógicas son planeadas y que es esperable que se realice una planeación conjunta entre docentes y estudiantes. En el caso de acciones pedagógicas no planeadas se definirán formas de reconocimiento de los avances alcanzados sin referencia a un modelo de proceso pensado a priori. (MEN, 1998, p. 2)

En esta cita es claro ver cómo la evaluación es un instrumento fundamental para medir el desarrollo del proceso; además, es interesante ver cómo se demuestra el interés por definir *las formas de reconocimiento de los avances alcanzados* en relación con procesos que no son planeados. Así, se expone que cualquier acción de la práctica pedagógica no se escapa a la evaluación.

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2002)

Los estándares básicos surgen con el fin de concretar los lineamientos curriculares; de allí que el Ministerio de Educación Nacional pretenda que las instituciones educativas cuenten con una información común para plantear sus planes de estudio y con base en ello se pueda hacer tanto evaluación externa como interna con cierta periodicidad.

Al inicio de los Estándares Básicos del Lenguaje se declara que su objetivo es dar cuenta de por qué es tan importante ser competente lingüísticamente:

Nadie se atrevería a dudar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad. Pero, *¿realmente se tiene claro por qué es tan importante ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida?* Aquí se busca dar respuesta a esta pregunta, señalando el papel que cumple el lenguaje en la vida de las personas, como individuos y como miembros de un grupo social, lo que a su vez permitirá exponer someramente cuál es la perspectiva conceptual que fundamenta los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. (MEN, 2002, p. 2)

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta planteada, el documento se encarga de describir el doble valor del lenguaje, sus diferentes manifestaciones, la actividad lingüística: comprensión y producción, y desarrolla las grandes metas de la formación en lenguaje en la educación básica y media, en donde señala que

El lenguaje, como se ha planteado, forma parte de las características que definen al ser humano como especie única. En este orden de ideas, todos los seres humanos están dotados con la capacidad lingüística y *es función primordial de la formación en lenguaje aportar a su adecuado desarrollo.* Según esto, se plantea que dicha formación se orienta hacia el enriquecimiento de seis dimensiones. (MEN, 2002, p. 2)

Dimensiones que son desarrolladas en la comunicación, la transmisión de la información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable, el sentido de la propia existencia.

En definitiva, es evidente que en los estándares el discurso de la relación educación-desarrollo se mantiene y se fortalece. Asimismo, el carácter performativo reflejado en la evaluación se consolida en dicho documento porque se plantean las directrices para cada grado, así como su nivel de desempeño.

Derechos Básicos de Aprendizaje del Lenguaje (2015)

En la introducción de los Derechos Básicos de Aprendizaje se señala que:

El Ministerio de Educación Nacional ha venido trabajando en distintas estrategias y herramientas que conlleven al *mejoramiento de la calidad educativa del país* y que sean útiles en los establecimientos educativos. Una de estas herramientas son los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) dirigidos a todos los actores del sector educativo para que *identifiquen lo que es indispensable que aprendan los estudiantes y se desarrollen las acciones que sean necesarias para garantizarlo*. Éstos tienen como finalidad presentar al país un conjunto de *aprendizajes fundamentales*, alineados con los Estándares Básicos de Competencias, que pueden utilizarse como base para el diseño de programas de estudio coherentes, secuenciados y articulados en todos los grados y que a su vez, tengan en cuenta las particularidades de la comunidad educativa como la diversidad cultural, étnica, geográfica y social. (MEN, 2015)

En la anterior cita es explícito cómo el concepto de *calidad educativa* emerge en un primer plano. En palabras del profesor Martínez Boom, hay tres aspectos clave para comprender el entramado sobre el que se construye esta estrategia:

1) las condiciones que llevan a que la calidad de la educación se convierta en un tema prioritario, asociado a la introducción del aprendizaje como nuevo paradigma de la educación, 2) la articulación entre la calidad y la equidad como argumento para impulsar las reformas educativas, en lo que se ha denominado las reformas orientadas hacia la calidad, y 3) la vinculación de los criterios de la calidad con las competencias y los rendimientos en el marco de la llamada sociedad competitiva, es decir, la calidad entendida como aumento de eficiencia. (2003, p. 19)

En esta lógica, resulta coherente mencionar la necesidad de identificar *lo que es indispensable aprender, los aprendizajes fundamentales*; lo anterior

con el fin último del logro de *aprendizajes efectivos*⁶ que son medibles y cuantificables en la lógica de la eficiencia. En efecto, los DBA plantean un camino de aprendizajes que los estudiantes deben recorrer para lograr ser competentes y productivos en el mercado laboral actual.

Asimismo, en los DBA se señala que estos son una selección de saberes que indican lo que los estudiantes deben aprender en cada grado escolar, desde 1º hasta 11º para las áreas de lenguaje y matemáticas; en esta medida, dan cuenta del progresivo desarrollo a lo largo de los grados escolares. Asimismo se configuran en una fuente para la planeación en el aula escolar.

En definitiva, los DBA se constituyen en una herramienta más de la sociedad performativa, en la medida en que las relaciones sociales de la práctica han sido modificadas por los nuevos discursos que traen consigo la política de la responsabilización y del emprendimiento. Esto genera una dualidad en el profesor académico, quien actúa bajo las demandas que le hacen las instituciones, demandas que son explícitas al solicitar logros, resultados, publicaciones, investigaciones.

Por lo tanto, Ball considera que hay una potencial fisura entre el juicio del propio profesor sobre, de un lado, lo que significa una buena práctica y las necesidades de los estudiantes y, de otro, el rigor del *performance* (2013). Es así como el profesor opera bajo esas prácticas solicitadas y entra en el juego de una *esquizofrenia institucional*⁷ que produce *fantasías escenificadas* (en términos de Buttler, 1990, citada en Ball, 2013), encarnadas en los *performances*⁸, que, a su vez, actúan en el día a día de los profesores y que, por su parte, se instauran en las relaciones entre ellos.

6 Concepto tomado de Martínez Boom (2003).

7 Términos de Blackmore y Sacks (1997), citados en Ball (2013).

8 El concepto de *performance*, retomado de Ball (2013), aparece como medida de productividad y desempeño.

Conclusiones

A lo largo del presente artículo de reflexión se describió la forma como se han configurado nuevos discursos en la educación, a partir del surgimiento de ciertas nociones como la calidad, la performatividad, la pedagogía como forma de gobierno, entre otras.

Desde este panorama, y teniendo en cuenta la reflexión en torno a las políticas educativas, se puede indicar que:

- En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana es clara la concepción de la educación como desarrollo humano, así como el interés por las competencias, que ubica a la escuela en el plano de la competitividad. En palabras de Martínez Boom, con estas políticas se consolida la escuela competitiva, que busca la formación en y para la competencia (2003).
- En los Estándares Básicos del Lenguaje el tema de la competencia se mantiene pero se va puliendo, especificando, en la medida en que se van identificando ciertos aprendizajes por grados, así como sus formas de evaluación. Como lo afirma Martínez Boom cuando señala que se requiere una escuela de los aprendizajes y no solo para el aprendizaje, no basta con calidad de insumos sino que se requiere calidad de resultados de aprendizaje (2003).
- Y, en relación con los Derechos Básicos de Aprendizaje del Lenguaje, es evidente que éstos también se constituyen en una estrategia para satisfacer las *necesidades básicas de aprendizaje*.

Finalmente cabe destacar que con esta serie de políticas educativas, toma fuerza la autorregulación educativa por vías performativas, en la cual no solo interviene el Estado como ente regulador, sino la sociedad civil y los padres. Sin embargo, se puede señalar que el mayor riesgo que se corre es que el docente se vuelva sensible a estas dinámicas educativas propias del mercado global.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2003a). Profesionalismo, Gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 15(37), 85-104.
- Ball, S. (2003b). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Faure, E. et ál. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, No 44, 1-33.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, 39, 93-102.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos de Lengua Castellana. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Estándares Básicos de Lenguaje. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057_recurso_DBA.pdf.
- Noguera, C. (2015). *Pedagogía como gobierno de sí y de los otros o del problema del adiestramiento y la ejercitación humana*. Cátedra Doctoral, lección n.º 3.
- Rose, N. (1991). Governing by numbers: figuring out democracy. *Accounting Organizations and Society*, 16(7) 673-692.