

XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación

“Autonomía y responsabilidad: contextos de aprendizaje y educación en el siglo XXI”

Barcelona, 20 a 22 de octubre 2011

¿Qué queda de la responsabilidad y la autonomía en la escuela contemporánea?

Gabriela Diker¹

Presentación:

Históricamente la escuela -junto con la familia- fue la institución encargada de asegurar el pasaje de la infancia de la posición de heteronomía y dependencia, entendidas como atributos de la naturaleza infantil, hacia la posición de autonomía y responsabilidad propias del mundo adulto. De acuerdo con el mandato kantiano de formar “individuos capaces de darse a sí mismo sus propias normas”, esta operación masiva sobre la infancia contribuiría a producir individuos al mismo tiempo libres y gobernables, autores, como dice Dubet, “de su propia moral y de sus propias conductas, incluso cuando las normas que lo guían son las de la sociedad en su conjunto”. Siguiendo con este autor, en el marco de lo que denomina el “programa institucional” de la modernidad, “el alumno no se libera por, sino en tanto obedece las reglas que le permiten acceder a los universales de la fe y la Razón. Cuando aprende estos principios universales, cuando los hace suyos, el alumno puede alejarse de los ritos, de las disciplinas y de la obediencia ciega con el fin de ser el maestro de su propia acción” (ibídem:47).

Hoy, en tiempos en los que la autonomía y la responsabilidad se postulan como derechos de la infancia aquí y ahora, la *iniciativa* se impone a la *autonomía*, y la responsabilidad de educadores y escuelas se vuelve *accountability*, no podemos menos que postular que asistimos a una profunda alteración en el modo en que tradicionalmente la escuela llevó adelante su función de formar individuos autónomos y responsables.

¹ Dra. en Educación con énfasis Historia de la Educación y la Pedagogía, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Investigadora Docente Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la misma universidad.

Sostendremos aquí que estas alteraciones afectan: 1) al punto de partida, en el que encontramos niños y adolescentes que se reconocen y son reconocidos crecientemente con sujetos ya autónomos; 2) al punto de llegada, que parece atravesado hoy por la ética de la iniciativa y el rendimiento más que por la relación con la ley; 3) al proceso mismo de formación.

El punto de partida: algunas notas sobre la autonomía infantil

El principal problema que debe enfrentar la escuela en el siglo XXI no es cómo formar individuos autónomos y responsables. El problema de la escuela en el siglo XXI es qué hacer con alumnas y alumnos que, desde otros ámbitos, son interpelados como individuos ya autónomos y ya responsables. Qué hacer con niños, niñas y adolescentes que el derecho internacional reconoce como ciudadanos aquí y ahora; qué hacer con chicos y chicas que -a considerable distancia de la posición de no saber que la escuela les había reservado- son interpelados por los medios y por el mercado como consumidores potentes e informados (incluso más informados sobre algunos asuntos que los propios adultos); cómo seguir considerando heterónomos y no responsables a individuos que el derecho penal reconoce imputables a edades cada vez más tempranas².

Es evidente que la cuestión ya no puede pensarse en términos de un pasaje lineal y progresivo desde una posición de heteronomía y dependencia, entendidos como atributos de la naturaleza infantil hacia una posición de autonomía y responsabilidad que serían privativas del mundo adulto. Interpretar estos fenómenos como manifestaciones de una suerte de pseudo-autonomía, cuasi-autonomía o incluso, como formas indeseables de ejercerla (por desviadas, por extemporáneas, o por ambas cosas) no resuelve el problema. En efecto, resulta difícil sostener que en los adolescentes chilenos o argentinos que se organizan y paralizan las escuelas en reclamo de sus derechos educativos, o que en una niña de diez años que vende sus juguetes por Internet para comprar un teléfono celular, o que en los miles de niños y niñas que en América Latina trabajan en las calles para ganar su sustento, por citar sólo algunos ejemplos, reside incólume el núcleo de heteronomía y dependencia que la modernidad les había reservado.

² A modo de ejemplo, en Costa Rica la edad de imputabilidad es de 12 años, en Venezuela también a los doce, al igual que Honduras, México, Ecuador y El Salvador. En República Dominicana, Uruguay, Guatemala y Nicaragua es a los 13, mientras que en Panamá y Paraguay es a los 14. En la Argentina, esa frontera está fijada en 16 años. En tanto, en Europa, la edad de imputabilidad llega en Irlanda a establecerse en los 7 años; mientras que en Inglaterra es a los 10, en Francia y Grecia es a los 13; en Austria, Bulgaria, España, Holanda e Italia es a los 14, y en Noruega a los 15.

Esto no significa que en su lugar encontremos una nueva naturaleza, ahora plenamente autónoma. Sólo indica que el concepto mismo de naturaleza infantil y los atributos que la modernidad le había asignado no permiten dar cuenta de las nuevas formas de producción de la subjetividad infantil ni de los niveles crecientes de autonomía que desde algunos ámbitos se les demanda, se les atribuye o se les exige poner en juego.

Nos detendremos aquí en dos de ellos, que por su extensión, ponen más fuertemente en cuestión las formas tradicionales de pensar la educación y la formación de la autonomía: el ámbito del derecho y el del mercado de consumo.

Ciudadanos sujetos de derechos:

Uno de los cambios más espectaculares registrados en el terreno de la infancia en los últimos años, es sin dudas, la definición del niño como sujeto de derecho que se consolida con la Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada en el año 1989³.

Esta definición modifica algo más que el estatuto jurídico de la infancia: altera sustantivamente el modo en que el niño se hace presente en el territorio público y abre una serie de discusiones teóricas y políticas acerca de la infancia que conmueven los modos tradicionales de responder a la pregunta “qué es un niño”.

Una de estas discusiones es la que se refiere al problema de la efectivización simultánea del derecho a la educación y de todos los derechos que ponen el acento en la autonomía y las libertades del niño.

Según Philippe Merieu, la Convención juega permanentemente con dos registros: por un lado, sostiene la necesidad de proteger y educar al niño, quien “por su falta de madurez física e intelectual, necesita protección y cuidados especiales” (Preámbulo). Para asegurarlos, establece que es un deber de los adultos velar por el desarrollo del niño y asegurar su derecho a la educación, la cual debe estar orientada a “inculcar al niño el respeto de sus padres, de su identidad, de su lengua y

³ Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y actualmente ratificada por 192 países (los únicos países que no la ratificaron son Estados Unidos y Somalia), la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CIDN) es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora todos los tipos de derechos humanos (civiles, culturales, económicos, políticos y sociales) aplicables a los niños.

de sus valores culturales, así como el respeto de los valores nacionales del país en el que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya” y a “preparar al niño para asumir las responsabilidades de la vida en una sociedad libre...” (CIDN, Art. 28 y 29). Por otro lado, la Convención acuerda a los niños los derechos a la libertad de expresión, de pensamiento, de consciencia, de religión, de asociación, de manifestación, así como el derecho a dar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afecten (CIDN, Art. 12, 13, 14).

Como es evidente, los problemas que abren estos dos conjuntos de derechos son muchos y muy complejos. Sólo mencionaremos aquí que, a primera vista, los derechos vinculados con la educación parecen remitir a la concepción moderna de infancia, que define al niño como un ser aún incompleto, indefenso, heterónomo, que necesita para su crecimiento protección y orientación adulta, mientras que los referidos a las libertades parecen poner en escena una concepción según la cual el niño sería un ser responsable, autónomo, ya capaz de pensar por sí mismo, y por lo tanto capaz de ejercer su libertad de elegir, manifestarse, etc.⁴

Ahora bien, si el niño es por definición jurídica un ciudadano de pleno de derecho, ¿no es necesario prepararlo para el ejercicio de la ciudadanía? Si se acepta que es necesario hacerlo, ¿cuáles son los límites a sus libertades que es inevitable sostener? ¿Cómo, en ejercicio de su derecho a opinar sobre todos los asuntos que lo afecten, ese sujeto en formación participa de las decisiones acerca de su propia formación? La restricción a manifestar la opinión que se incluye en el artículo 12 de la CIDN, en función de criterios tan ambiguos como el “juicio propio”, la “madurez” o la “edad”, está muy lejos de resolver estas contradicciones. Antes bien, parece una solución de compromiso que no hace sino confirmar la complejidad del asunto.

⁴ Claro que la Convención establece lo que Baratta define como “contrapesos y límites” externos e internos al derecho del niño a formarse un juicio propio (es decir, a ejercer su autonomía), a expresar su propia opinión y a ser escuchado: entre los externos, destaca el derecho que la Convención acuerda a los adultos de interpretar cuál es el interés superior del niño o lo que asegurará su bienestar social, espiritual, moral, su salud física o mental (CIDN, Art.3). Entre los internos, señala -entre otros límites- que para la convención, si bien el niño tiene derecho a formarse un juicio propio sobre cualquier asunto, sólo tiene derecho a manifestar su opinión en relación con los asuntos que lo afectan (CIDN, Art.12); además, esta opinión sólo deberá ser tenida en cuenta “en función de la edad y la madurez del niño” (ibidem). Desde una perspectiva crítica el autor advierte que estas restricciones limitan indebidamente la posibilidad de ingreso pleno de los niños en el terreno de la ciudadanía y la democracia: “sin una interpretación garantista y global de la Convención estaríamos en presencia del viejo y fatal error del paternalismo: dejemos que el niño forme su propia imagen del mundo -dicen los adultos- pero nosotros no tenemos nada que aprender de ella cuando se refiere a nosotros mismos. Escuchémosle cuando decidimos por él, pero no tomemos mucho en cuenta lo que él dice, si este resulta todavía muy pequeño o muy poco maduro”.

Las salidas a esta contradicción que aparecen en el debate son diversas: Renaut va a sostener que los derechos del niño son, en sentido estricto “cuasi-derechos y cuasi-libertades” y que en todo caso el problema para la educación (escolar y familiar) es cómo contribuir a formar para el ingreso pleno al contrato, tratando a los individuos como ciudadanos (con una intencionalidad casi exclusivamente didáctica) aunque sepamos que no lo son todavía. También sostiene que no se puede pensar la relación educativa de los adultos con los niños sólo como una relación jurídica o cuasi-contractual, en la medida en que es también una relación ética en virtud de la cual los adultos tienen el deber de velar por los niños, aún cuando, en algunos casos, esto suponga un avance sobre sus derechos de libertad y sobre su autonomía. Por su parte, Pierre Tavoillot, sostiene que en la democracia los contratantes son iguales pero pueden concebir, por contrato, una posición desigual. En el caso de la relación educativa entre adultos y niños se puede, dice este autor, establecer por contrato “que, temporariamente, uno será superior al otro”. La paradoja, nos advierte, es que educar para formar parte del contrato como ciudadano pleno exige el respeto de un contrato anterior, el contrato educativo.

Finalmente, Merieu dirá que lo que está en cuestión no es la necesidad de preparación para el ejercicio de la ciudadanía, dado que en ningún caso estamos hablando de derechos que se sustentan en capacidades existentes y equitativamente distribuidas entre las personas, con independencia de la formación que reciban. En este sentido, para él está fuera de discusión que todos los niños tienen derecho a ser formados en el ejercicio de sus derechos, incluidos por supuesto los vinculados con sus libertades (lo que convierte a la formación de sujetos autónomos en una responsabilidad de los adultos). Por lo tanto, la discusión se restringiría al tipo de relación educativa que se sostenga: una educación más directiva, que impone unos principios que se consideran formativos para el ejercicio futuro de la autonomía y la libertad, o una educación que prepara para la libertad a través del ejercicio de la libertad.

No es este el lugar para extendernos en torno de estos debates. Lo que nos interesa destacar es que la misma definición del niño como sujeto de derecho y la extensión de los discursos que le están asociados, conmueven los modos tradicionales de concebir la infancia y ponen en escena niños y adolescentes capaces y con derecho a ejercer su autonomía, a darse sus propias normas. Como contracara, ponen en discusión el lugar de los adultos en su formación y el sostenimiento de la

asimetría necesaria en toda relación educativa; incluso puede introducir cierto abstencionismo en la función de cuidado y protección de la infancia que a veces se registra en nombre del respeto a los derechos de los niños. Al respecto Corea se pregunta: “¿qué somos y qué hacemos los adultos actuales frente a los niños? Es más: ¿seguimos siendo adultos? Si los niños son autónomos, si saben lo que quieren, si pueden elegir: ¿qué se hizo de la función formativa de los adultos sobre los chicos? ¿cuál es la índole de la responsabilidad adulta –si es que es adulta- cuando el niño ya no es inocente; incluso cuando, llegado el caso, el niño es imputable, es decir: responsable? ¿De qué somos responsables nosotros?”.

Sujetos activos en el mercado de consumo:

Cada vez con mayor fuerza, niños y adolescentes son interpelados como sujetos potentes, autónomos e informados por el mercado, dando lugar a la emergencia de nuevas formas de la experiencia infantil que se realizan hoy en y a través del consumo. Dada su extraordinaria rentabilidad, este mercado además no cesa de ampliarse, de modo tal que alcanza prácticamente todos los ámbitos y momentos de la vida de niños y adolescentes.

En efecto, se amplía y diversifica la oferta de bienes de consumo para niños y adolescentes, incluyendo tanto productos específicamente producidos para ellos, como objetos que tradicionalmente formaban parte del mundo adulto (o a lo sumo, del patrimonio familiar), procesados ahora bajo los códigos de una estética infantil que el mismo mercado instaló. Se amplía además el alcance del mercado sobre la vida cotidiana de los chicos, adquiriendo una presencia y penetración -especialmente a través de la TV e Internet- que es hoy prácticamente ininterrumpida. Finalmente, los espacios en los que se ofrecen esos bienes y servicios, también se amplían y diversifican: restaurantes y bares con sector de juegos o con menú para bebés, shoppings con guardería, librerías que reservan un área especial para niños, etc., forman parte de un proceso creciente de “infantilización” de los ámbitos de consumo.

Además de su omnipresencia, si algo caracteriza la oferta de bienes y servicios para niños es que éstos aparecen y desaparecen con una velocidad vertiginosa. Desde ya, esta característica no es privativa del mercado de consumo infantil. Como ha señalado Juan Carlos Volnovich “el niño

cliente, el niño consumidor–consumido, corresponde a esta etapa de reconversión neoliberal de la economía mundial, en la cual ya no se trata de producir mercancías y de consumirlas sino que se trata de la velocidad de destrucción [...]Lo que importa es la cantidad de mercancías que se consumen, sí, pero mucho más la velocidad en que se descartan, que es cada vez mayor”. Consumir y descartar es la regla de estos tiempos, toda vez que para el “estilo consumista” -dice Zigmunt Bauman- el único valor de los objetos es ofrecer satisfacción inmediata, la cual cesa en cuanto aparece otro objeto posible de satisfacción que no hemos probado.

Ahora bien, la lógica de la gratificación inmediata y de lo que Volnovich denomina la hipervelocidad del consumo tiene implicaciones particulares en relación con los modos de concebir la infancia y con las formas que adquiere la experiencia infantil procesada en el mercado. En términos generales, contradice la tradición moderna que concibe a la infancia como tiempo de espera. En su lugar, “la actual infancia hiperrealizada –nos dice Narodowski- conforma una demanda de inmediatez, contenida en una cultura mediática de la satisfacción inmediata: no sé qué es lo que quiero pero lo quiero ya”. Este rasgo configura una de las principales novedades que registran las formas del consumo infantil: el consumo mismo de la novedad.

La tecnología parece condensar mejor que ningún otro rubro la lógica del acortamiento de los tiempos de consumo al menos por dos razones: en primer lugar, porque la tecnología misma cambia de manera permanente, de modo que el tiempo de renovación de sus productos es más vertiginoso que el de otros, o, dicho de otro modo, tiene mayor capacidad de generación de productos desechables; en segundo lugar, porque los que se denominan “nativos digitales”, es decir, los niños de los sectores sociales que han crecido en ambientes tecnologizados, necesitan muy poco tiempo para aprender a utilizarlos. Incluso niños muy pequeños que aún no han sido alfabetizados pueden utilizar con extraordinaria solvencia aparatos electrónicos complejos.

En el terreno del consumo tecnológico, pareciera entonces que entre el mercado y los más chicos nada se interpone. Sea por falta de conocimiento por parte de los adultos; sea porque los adultos “dejan hacer” (utilizar y comprar) a quienes consideran naturalmente más aptos para vincularse con la tecnología; sea porque entienden que, después de todo, su utilización intensiva coloca a los niños en mejores condiciones futuras para incorporarse al ámbito productivo, el poder y el saber van quedando del lado de los más chicos y la concepción moderna de infancia muestra, una vez más, su

quiebre.

Otra de las novedades que desde el mercado viene a conmover definitivamente las formas tradicionales de concebir la infancia es el aumento de la participación directa de los niños en el consumo que justifica que las empresas se orienten crecientemente a la población infantil y reconozcan a los niños (que, por otra parte, están más tiempo solos frente al televisor) como destinatarios directos de su pauta publicitaria.

El consumo directo infantil concierne tanto a productos de su propia incumbencia como, en general, a productos para el hogar. Distintos factores parecen contribuir a acrecentar la oportunidad de este consumo “sin adultos”: en primer lugar, las necesidades laborales de las familias que hacen que los niños comiencen a desplazarse solos en radios cercanos a su hogar desde edades más tempranas, lo cual los pone frente a la oportunidad (y a veces la necesidad) de resolver por sí mismos qué hacer con el dinero de que disponen; en segundo lugar, la creación de los shoppings en las grandes ciudades, que representan para los padres lugares seguros con una amplia oferta de entretenimientos, en los que los niños pueden realizar sus primeras experiencias de “salidas” sin adultos; finalmente, los adultos parecen respetar más el derecho de los chicos a elegir, especialmente cuando éstos disponen –por la razón que sea- de dinero propio.

En relación con la incidencia de los niños en las decisiones de compra de los adultos, se verifica que los chicos participan crecientemente en la elección de productos para el hogar en distintos rubros. En el mundo del marketing este fenómeno se conoce como “power kids indirecto” y es un factor que orienta las estrategias comunicacionales de las empresas que cada vez más presentan un doble registro (a los niños y a los adultos), con independencia del producto de que se trate.

El niño consumidor que el mercado pone en escena es entonces un niño poderoso y autónomo, que no sólo no requiere que los adultos tomen todas las decisiones por él, sino que, en muchos casos, toman ellos las decisiones por los adultos. Claro que el poder que da el mercado siempre tiene su revés. Como dice Volnovich, cuando el mercado captura a los niños como clientes, el niño consumidor termina siendo consumido. Y -advierte Narodowski- esos chicos cada vez más “adultos” por su capacidad de elección y su autonomía, quedan “cada vez más indefensos frente a la influencia massmediática y la compulsión al consumo: lo que los hace poderosos, obviamente,

también los debilita”.

En cualquier caso, está claro que esta caracterización sólo alcanza a los niños pertenecientes a hogares cuyo poder adquisitivo les permite participar activamente en el consumo y nada nos dice en principio sobre las modalidades de consumo propias de los chicos de hogares más pauperizados o de los chicos sin hogar. No obstante, lo que nos interesa destacar es que el mercado pone en circulación un nuevo modo de concebir la infancia que se distancia radicalmente del niño heterónimo, necesitado de protección y orientación adulta propio de la tradición moderna. Esta nueva concepción se expresa en discursos y prácticas que tienen efectos más allá de que las oportunidades reales de participación en el consumo sean desiguales, toda vez que visibiliza y a la vez produce unos rasgos que quedan disponibles para ser articulados por otros discursos, en otros ámbitos. Así por ejemplo, la autonomía y el poder que serían propios del “niño consumidor” podrán reaparecer con otro registro, atribuidos a los niños que viven o trabajan en las calles, a niños involucrados en delitos o incluso como rasgos asociados, en ciertas perspectivas, a la noción del niño como sujeto de derecho.

En síntesis:

Otra infancia, es decir, otros modos de concebir e intervenir sobre el cuerpo infantil, está dando lugar, desde dos ámbitos contrapuestos como el ámbito del derecho y el del mercado a la emergencia de otros niños, mientras que el niño inocente, incompleto, maleable, heterónimo, necesitado de protección y cuidado, que debe ser formado para ingresar al mundo adulto, parece en retirada. Como contracara de este proceso, resulta conmovido el lugar que la modernidad había reservado a los adultos en general y a los educadores en particular: el de la protección, la responsabilidad, la orientación y la educación de los niños. La cara y la contracara de este declive se expresarían en la pérdida de la asimetría, la reducción de las distancias o el debilitamiento de la división entre el mundo del niño y el mundo del adulto, cuestión ésta en la que muchos estudios coinciden y que nuestra experiencia cotidiana no hace sino confirmar.

Desde ya, estos procesos no pueden postularse homogéneos. En primer lugar, porque no atraviesan del mismo modo a todos los niños ni producen siempre los mismos efectos. En segundo lugar,

porque no podemos anticipar los efectos que, en cada niño singular, producirán las múltiples interpelaciones que se dirigen a la infancia: ni cuáles serán ni cómo se combinarán. Tampoco podemos postular que estos efectos definan lo que el niño es en toda situación, frente a cualquier circunstancia. De modo que el mismo niño podrá mostrarse autónomo en una situación y necesitado de protección, orientación, cuidado, en otra; podrá ocupar en algunos casos el lugar del saber, y en otros requerir de la iniciativa adulta para aprender; podrá mostrarse responsable (en el sentido de responder por sí) en algunos terrenos y requerir en otros que los adultos respondamos por él.

Lo que quizás está más claro es que la novedad de estos tiempos no es la emergencia de una nueva definición de lo que es ser adulto y ser niño, sino la movilidad y variabilidad de los atributos que corresponden a una y otra posición. En efecto, saber y no saber, autonomía y heteronomía, debilidad y cuidado, son rasgos que ya no definen dicotómicamente la adultez y la niñez, sino que pueden desplazarse y combinarse de maneras diferentes en distintas situaciones y condiciones. En consecuencia, el carácter de las relaciones entre adultos y niños tampoco puede ser fijado: podrán ser a veces asimétricas a favor del adulto, a veces asimétricas a favor del niño, otras veces podrán ser relaciones de “igual a igual” y otras, de simple indiferencia.

De allí que la formación de individuos responsables y autónomos no puede ya pensarse en términos de un pasaje lineal y progresivo de una posición a otra. El punto de partida es móvil y heterogéneo y la direccionalidad no es unívoca.

El punto de llegada: breves notas sobre la tecnificación de la moral

No sabemos si como consecuencia de los procesos que acabamos de describir o a pesar de ellos, llama la atención la centralidad que ha adquirido la cuestión de la formación para la autonomía y la responsabilidad en muchos de los documentos y acuerdos internacionales suscriptos en los últimos años. Asociados a otros valores como la capacidad de emprendimiento, la iniciativa y la innovación, la autonomía y la responsabilidad reaparecen hoy en la escena de la política educativa bajo la forma de metas internacionales, competencias básicas, ejes curriculares, niveles de logro, indicadores. Sirva como ejemplo de esta centralidad que entre las (sólo) “tres competencias clave” que según la OCDE permitirían a los estudiantes “tener éxito en la vida” se cuenta la competencia de “actuar de

forma autónoma” y se aspira a que su formación pueda ser evaluada y comparada internacionalmente por PISA⁵.

A primera vista la cuestión resulta paradójica: pareciera que a la par que crece el reconocimiento y las manifestaciones de autonomía de niños y adolescentes, creciera también el mandato de formarla. ¿Estamos frente a una especie de revitalización extemporánea de un viejo precepto?

No. Sostendremos aquí que el mandato kantiano de “formar individuos capaces de darse a sí mismos sus propias normas” o, para decirlo en términos de la retórica liberal del siglo XIX, de formar hombres libres y gobernables, es decir, sujetos a la ley, ha cambiado radicalmente. En la actualidad, “la medida del individuo ideal –señala Ehrenberg- es menos la docilidad que la iniciativa” y en tal sentido la producción de las subjetividades contemporáneas basculan entre lo posible y lo imposible, más que entre lo permitido y lo prohibido. En este marco, la legitimidad de las normas que se dan a sí mismos los individuos autónomos ya no radica, a la manera kantiana, en su valor moral universal (asegurado por el uso correcto del entendimiento o la racionalidad), sino en su eficacia. Si la finalidad última de una educación de calidad es, en términos de la OCDE, el éxito, entonces la iniciativa individual debe ser “sometida a la consideración de normas de rendimiento” (Ehrenberg, 2000:269).

Desde esta perspectiva, la formación de individuos autónomos y responsables como punto de llegada, como meta de la educación escolar, ya no requiere individuos heterónomos y dependientes en el punto de partida. “Así es como todo un estilo disciplinario tradicional y toda una distancia pedagógica se replantean cuando se considera de antemano al alumno como un sujeto, antes incluso de entrar en la escuela” (Dubet, 2006:56). Lo que la educación escolar debe asegurar es que les provee a sus alumnos las herramientas, el vocabulario y la tecnología necesarias para someter sus propias iniciativas a la consideración de normas de rendimiento, para convertirse en fin, en “emprendedores de sí mismos” (Peters, 2009).

Nuevamente el proyecto DeSeCo de la OCDE es un buen ejemplo. Como una subcategoría dentro de la competencia clave “actuar de manera autónoma”, aparece la “habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales”. “Esta competencia –se señala en el documento- supone una

⁵ OCDE. Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo). 2002.

orientación hacia el futuro, implicando tanto optimismo como potencial, pero también raíces fuertes dentro de lo posible. Por ejemplo, los individuos deben poder:

- Definir un proyecto y fijar una meta;
- Identificar y evaluar tanto los recursos a los que se tiene acceso, como los recursos necesarios (ej. tiempo y dinero);
- Priorizar y refinar las metas;
- Balancear los recursos necesarios para satisfacer metas múltiples;
- Aprender de acciones pasadas, proyectando resultados futuros; y
- Monitorear el progreso, haciendo los ajustes necesarios conforme se desarrolla el proyecto.”

El texto habla por sí sólo. La habilidad para conducir “planes de vida” es básicamente una habilidad técnica. Para desarrollar esa competencia es necesario contar con las herramientas para estimar, medir, monitorear; se requiere saber formular las metas, no ponderarlas en relación con un sistema de normas. Competencia básica en una época de debilitamiento de los sistemas normativos, de multiplicación de la oferta de referentes identitarios, de ampliación del derecho a elegir la propia vida, ya que en principio y por principio, todo es posible. “El equilibrio entre lo permitido y lo prohibido declina en provecho de un desgarramiento entre lo posible y lo imposible” (Ehrenberg, 2000:16). Así, en un proceso de tecnificación de la moral o, si se prefiere, moralización de la técnica, toda una tecnología destinada a medir el rendimiento pasa hoy a ocupar el lugar de la norma.

Ahora bien, el triunfo de la emancipación del individuo tiene como contracara la extensión desmesurada de la responsabilidad. Responsabilidad sobre sí mismo, por otra parte ineludible, dado que “la iniciativa individual -señala Ehrenberg- le es necesaria al individuo para mantenerse en la socialidad” (ibídem:269). El pecado de la época es hoy la inmovilidad, la carencia de proyectos, la falta de iniciativa, la “fatiga de ser uno mismo”.

Como puede apreciarse, el propósito de formar individuos autónomos y responsables ha cambiado radicalmente y le presenta a la escuela desafíos completamente nuevos. Ya no viene “por añadidura”, como resultado de la educación, la instrucción, la disciplina o del mismo desarrollo. No es esperable, como señala Dubet, que la libertad, la inteligencia y el espíritu crítico

surjan de su larga sumisión a las disciplinas escolares. Las formas tradicionales de orientación y guía, las bases de ejercicio de autoridad, las herramientas que contábamos para enfrentarlos deben ser otras.

Acerca del proceso de formación de la responsabilidad y la autonomía

¿Con qué contamos? Con el vocabulario y las herramientas de las instituciones de sí mismo que denominan al mismo tiempo el punto de llegada y los medios para alcanzarlos. Para formar individuos emprendedores, autónomos, responsables, con iniciativa para elaborar sus propios proyectos, capaces de definir sus metas y evaluar sus posibilidades de éxito, se requiere un profesorado también autónomo, responsable, con iniciativa, capaz de definir sus propios proyectos de enseñanza, evaluarlos, ajustarlos a metas, etc. A su vez, maestros y profesores se desempeñarán en centros escolares también autónomos, que rindan cuenta públicamente de su tarea, que diseñen sus proyectos institucionales, establezcan metas, las evalúen, etc. Todo ello, claro, en el marco de sistemas educativos que estipulen nacionalmente e internacionalmente sus metas, proyectos, indicadores de logro. Toda una tecnología que se reproduce al infinito para encontrarse con PISA en el final del camino.

Cada uno es, en este marco responsable de sí mismo. Pero, la suma de las responsabilidades individuales (aún cuando hayan sido debidamente, cuidadosamente formuladas y medidas) no conforman una responsabilidad colectiva. No garantizan el ejercicio de la responsabilidad que como adultos tenemos en relación con las nuevas generaciones. Pueden asegurar la accountability pero no el ejercicio de lo que Laurance Cornu llamó la “responsabilidad educativa”: “los niños están ahí y no sólo “exigen” moralmente o “reclaman” imperiosamente, sino que solicitan humanamente que se les responda” (2002:56). Y la responsabilidad educativa es doble: debe responder, hacerse cargo, tomar a su cargo a los recién llegados, proteger la novedad que portan y, al mismo tiempo, proteger al mundo de esa misma novedad. Esta es para Arendt la tarea, la responsabilidad generacional que la educación debe llevar adelante.

Porque a lo que los adultos no podemos renunciar es a nuestra responsabilidad de asegurar la filiación de los nuevos, la inscripción de los que llegan en una cadena generacional y su protección.

A lo que no podemos renunciar es a pronunciar palabras de autoridad que, como señala Herfray, no son palabras que “saben” o que disciplinan, sino palabras que “cuentan”, es decir, no son palabras de saber ni de poder, sino palabras de reconocimiento de aquel al que se dirigen: es uno de los nuestros y hará del mundo otra cosa.