



De la masificación de la educación a la generación de datos masivos en plataformas educativas *

From the massification of education to the generation of massive data on educational platforms

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2024

Fecha de aprobación: 25 de febrero de 2025

Juli Patricia Castiblanco Aldana *
Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia

Resumen

El objetivo del artículo es problematizar el rol del enseñante y su transformación de maestro, docente o profesor a tutor, gestor, o administrador de contenidos. La metodología se fundamenta en un análisis documental, complementado con un estudio comparativo de perspectiva histórica que permitió la ampliación de la categoría *masificación de la educación*, acuñada por Martínez Boom en su tesis doctoral del 2004. El hilo temático del texto pretende alimentar el debate acerca de la transformación del papel del maestro y la posible desaparición del sujeto maestro en un futuro probable, lo cual establece los caminos que pueden exacerbar la pérdida de autonomía del docente y, con esto, un deterioro de su rol como agente de socialización, entre ellos, la pérdida de prestigio, la instrumentalización de su oficio, la fragmentación y especialización de sus tareas, así como la división social del trabajo docente.

Palabras clave:

Masificación de la educación, política educativa, profesionalización docente.oral.

* El presente texto surge como parte de sus lecturas e indagaciones en política educativa, a propósito del proyecto de tesis doctoral “Discursos del sujeto maestro en la política educativa de formación docente Colombia. Periodos 1991-2002/ 2002-2020”.

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Defensa de los Derechos Humanos, Universidad Santo Tomás de Aquino. Magíster en Educación, Instituto Tecnológico de Monterrey. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Vinculada actualmente a la Secretaría de Educación de Bogotá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7466-6767>

Correo electrónico: jupcastiblancoa@udistrital.edu.co

Abstract

The objective of this reflection article is to problematize the role of the teacher and its transformation from educator, instructor, or professor to tutor, manager, or content administrator. The methodology is based on documentary analysis, complemented by a comparative study with a historical perspective, which enabled the expansion of the category *massification of education*, coined by Martínez Boom in his 2004 doctoral thesis. The thematic thread of the text seeks to contribute to the debate on the transformation—and possibly the disappearance—of the teacher as a subject in a foreseeable future. It also outlines the paths through which the loss of teacher autonomy could be exacerbated, leading to a deterioration of their role as socializing agents. These include the loss of prestige, the instrumentalization of their profession, the fragmentation and specialization of their tasks, and the social division of teaching labor.

Key Words

Massification of education, educational policy, teaching profession

Introducción

La calidad educativa, la gestión y la evaluación por competencias empiezan a ser el nuevo discurso en procesos formativos de los maestros, quienes anteriormente, desde las tradiciones pedagógicas, habían tenido otras preocupaciones como la didáctica, la práctica pedagógica y otras que daban a su oficio una identidad.

El maestro se debía a su estudiante, no a los estándares internacionales o al incremento de puntajes en pruebas internacionales.

El saber pedagógico, originado en la trayectoria histórica del oficio de enseñar, fue negado de tajo con la emisión del estatuto que profirió el Decreto 1278 de 2002. No obstante, en un futuro posible se avizora un nuevo riesgo: la desaparición del sujeto maestro y de su corporalidad, y el remplazo de este por una tecnología apoyada en las TIC (Tecnologías de la Información y la comunicación), una suerte de algoritmo del aprendizaje diseñado a la medida. Un magisterio digital, sin posibilidad de agremiarse, sindicalizarse, exigir derechos, enfermarse o pensar; una nueva manera de aculturar a las nuevas generaciones sin un intermediario que piense e invite a pensar. ¿Qué pasos hemos dado hacia ese camino?

Este texto propone a los maestros y maestras, participantes de la construcción de políticas educativas y tomadores de decisiones, detenerse y pensar por un momento: ¿qué tipo de educación necesitamos para la sociedad que queremos construir?

Para citar este artículo:
Castiblanco, J. P. (2025). De la masificación de la educación a la generación de datos masivos en plataformas educativas. *Espacio Sociológico*, (8), pp. 65-82.

Por ello, se aborda un apartado inicial que se enfoca en retomar apuntes claves para la comprensión de la transformación del oficio de enseñar en Colombia y el papel del maestro en medio de los procesos de masificación. Esto resulta fundamental para entender y cuestionar la manera en que, alrededor de la enseñanza y la educación, se genera un mercado de plataformas con la mediación de las TIC, las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) en la educación, lo cual transforma los lugares y prácticas que tradicionalmente conformaban el oficio de la enseñanza. Llevando al lector a avizorar los riesgos del control y dependencia en un futuro posible de la educación mediada por TIC.

Presentación general del problema

Ya se ha convertido en costumbre que los escenarios de decisión prioricen aspectos económicos que permitan evidenciar crecimiento en resultados de cobertura y acceso a educación. Por ejemplo, homologando en los informes de rendición de cuentas y textos de política pública la educación superior con la formación para el trabajo, la certificación de competencias y la titulación de oferta no formal, mientras se evade la ampliación de cupos en programas universitarios de alta calidad. Estos últimos implican mayores costos, esfuerzos y tiempos para evidenciar retorno de inversión. También se observa una tendencia a sacrificar espacios de encuentro presencial, limitando los procesos a interacciones por medio de ambientes virtuales de aprendizaje, consumo de plataformas, revisión de objetos virtuales de aprendizaje, o lectura y análisis de materiales de profundización (vídeos, lecturas, diagramas).

Los nuevos escenarios educativos se limitan a procesos de aprendizaje; el papel de la enseñanza y la formación integral que se daba en los encuentros presenciales con los maestros y compañeros de clase están en vía de extinción, y con ello mueren los espacios de conversación, los abrazos, las miradas de asombro, los gestos de empatía; es decir, se empobrecen los procesos que milenariamente construían comunidad y permitían transmisión cultural. Ahora, la educación mediada por las TIC se ha priorizado y masificado, condenado a sus integrantes a la frialdad que se

esconde detrás de una pantalla y al aislamiento que impone los contenidos de “consulta a la carta”. Los maestros han dejado de serlo para ocupar el rol de tutores o agente de aprendizaje. Los estudiantes, por su parte, han dejado de serlo para convertirse en usuarios que consultan plataformas de manera superficial y con el afán de cumplir con la entrega de productos y entregables calificables.

Aunque los roles del conocimiento, el estudiante y el maestro se han transformado, nos detendremos en esta ocasión especialmente en la transformación de aquel enseñante que, durante la historia de la educación, ocupó el rol de enseñante, ya sea como maestro, docente o profesor. En particular, se analiza cómo, alrededor de la enseñanza y la educación, se han generado un mercado de plataformas que transforma los lugares y prácticas que habitualmente se realizaba en el tradicional oficio de la enseñanza. Prácticas en las que se tiende a perder la voz del maestro, reemplazada por ambientes prediseñados y diagramados por equipos de adecuación pedagógica, diseño gráfico, virtualizadores, programadores, entre otros.

El objetivo del artículo es aportar al análisis de las transformaciones educativas de la región de los últimos 30 años, las cuales se enmarcan en un contexto global, considerando su impacto en la configuración del maestro como sujeto y agente social. Para ello, se recurre a métodos cualitativos y documentales, socializando parte de los hallazgos evidenciados durante la reconstrucción histórica de políticas y tendencias educativas, así como en el análisis comparativo de reformas y resultados en contextos locales y globales. Lo anterior haciendo énfasis en los discursos y acuerdos internacionales promovidos por organismos como la Unesco y el Banco Mundial.

Métodos de investigación

La construcción del presente texto se apoyó en múltiples métodos de investigación, especialmente de corte cualitativo y documental, complementados con análisis históricos y estadísticos. Estos métodos están alineados con el objetivo de comprender las transformaciones educativas en un marco global y sus impactos en el maestro como sujeto y agente

social. En este sentido, el texto se fundamenta en el seguimiento y rastreo de documentos e informes internacionales, cuyo análisis documental permitió interpretar políticas y discursos relacionados con la educación en los últimos treinta años. Se retomaron principalmente documentos e informes provenientes de la Unesco y el Banco Mundial. Además, el análisis se apoya en la lectura, revisión y fichaje de investigaciones previas de autores como Alberto Martínez Boom, Gloria Calvo y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), los cuales se contrastan con discursos emergentes de acuerdos internacionales firmados en las últimas treinta décadas, tales como la Declaración Mundial de Educación para Todos firmada en Jomtien, y las provenientes firmadas en Dakar¹.

Se realiza una revisión de los cambios educativos entre Colombia, América Latina y otros contextos globales, mediante el análisis de los efectos de las reformas neoliberales y de globalización en diferentes países, así como los resultados de pruebas internacionales como Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce).

Además, se recurre a análisis de textos que se han adentrado en estudios comparativos regionales basados en resultados de las pruebas Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce), y el Terce, así como al análisis de resultados educativos en otras pruebas estandarizadas.

¹ Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990): Adoptada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos que tuvo lugar en Tailandia. Este acuerdo estableció el compromiso de garantizar que todas las personas, especialmente los niños, tuvieran acceso a una educación básica de calidad. Se enfatizó la universalización de la educación primaria y la reducción del analfabetismo.

Marco de Acción de Dakar (2000):

Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, reafirmó los objetivos de Jomtien y estableció metas específicas bajo el marco de la iniciativa Educación para Todos (EPT). Los objetivos incluyeron expandir la educación preescolar, lograr la universalización de la educación primaria y mejorar la calidad educativa para 2015.

Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000): establecidos en el año 2000 por la ONU, incluían ocho metas globales para mejorar las condiciones de vida en todo el mundo. Entre estos, varios se enfocaban directamente en la educación o la impactaban indirectamente. Entre los objetivos relacionados con la educación fueron 1. Lograr la enseñanza primaria universal (ODM 2): Meta principal: Garantizar que, para 2015, todos los niños y niñas pudieran completar un ciclo completo de enseñanza primaria. (Indicadores:

Tasa neta de matrícula en la enseñanza primaria, Proporción de estudiantes que comienzan primer grado y llegan al último grado de primaria, Tasa de alfabetización de jóvenes de 15 a 24 años. 2. Promover la igualdad de género y empoderar a las mujeres (ODM 3): Impacto en la educación: Se centró en eliminar las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria para 2005, y en todos los niveles de educación para 2015. (Indicadores educativos: Proporción de niñas y niños en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria. Tasa de alfabetización de mujeres en comparación con la de hombres.

El texto utiliza una reconstrucción histórica de los cambios en la educación, el aporte de dicho método histórico busca comprender cómo los eventos y políticas del pasado influyen en la configuración actual del sistema educativo. No obstante, a fin de poder generar un texto sintético, se delimita el presente artículo en la revisión específica de algunos efectos del programa "Educación para Todos", su impacto en la formación docente, la descentralización educativa y la masificación de la educación, procurando así un estudio de caso que permita respaldar los argumentos en ejemplos concretos.

Resultados

A continuación, se plasmará parte de los hallazgos del estudio, profundizando en las transformaciones y el impacto de las políticas educativas de las últimas tres décadas en el oficio de enseñar, tomando como referente el caso de Colombia y el papel del maestro en medio de los procesos de masificación. Además, se plantearán apuntes sobre los riesgos de control y dependencia que se podrían generarse en la educación, en caso de no tomar a tiempo decisiones y realizar los debates respecto a las implicaciones de la desmesura en el uso de plataformas y contenidos mediados por TIC.

Más aún cuando la inserción de dichas modalidades de formación se realiza sin respaldarse en procesos de acompañamiento con componente humano y socioemocional, que permitan generación de vínculos y fortalecimiento de habilidades comunicativas, tales como encuentros presenciales, tertulias y fomento de procesos de lectoescritura creativos, expresivos y que mantengan el componente humano, tales como la emocionalidad y, por qué no, el error.

El oficio de enseñar en Colombia y el papel del maestro en medio de los procesos de masificación

El estudio de la transformación del oficio de enseñar ha estado estrechamente vinculado al análisis de las reformas sociales, políticas y

económicas en América Latina, las cuales suelen surgir como respuestas a diversas "crisis". Durante la década de 1990, Colombia y la región enfrentaron una crisis profunda en los sistemas sociales, agravada por la internacionalización, la globalización, el predominio del mercado y la transformación de los métodos de producción. Algunas organizaciones han caracterizado este período como una transición del liberalismo clásico-marxista hacia la hegemonía de la doctrina neoliberal (Ascofade, 2006).

En este contexto, las reformas educativas adoptaron un enfoque centrado en los aprendizajes, la evaluación escolar, la descentralización pedagógica, la reorganización de los planes de estudio y un énfasis en la búsqueda de equidad, calidad y participación. En Colombia, estos cambios se evidenciaron particularmente en la implementación de evaluaciones por competencias y en la orientación de los aprendizajes desde una perspectiva cognitiva (Calvo, 2006).

El proceso de globalización también promovió un discurso que vinculaba a América Latina con el atraso. Para Martínez Boom, este fenómeno reflejaba más bien el agotamiento del modelo de desarrollo iniciado en los años cincuenta, que colapsó en los años ochenta debido a su insostenibilidad. Según él, no se trató de una mera "crisis de los años ochenta", sino de una crisis económica agravada por la incapacidad de los países para pagar el servicio de la deuda. Esto condujo a una sobredimensión del papel de la educación, concebida como la encargada de formar capital humano para un nuevo modelo de sociedad basado en el crecimiento y el desarrollo. A finales de los años ochenta, los planificadores estatales y los teóricos de la educación notaron que, pese al incremento en los niveles de escolaridad, no se alcanzaba la movilidad social esperada (Martínez Boom, 2003).

En consecuencia, se promovieron reformas educativas orientadas al desarrollo de los países "pobres" mediante el mejoramiento de la calidad y el servicio educativo. Estas reformas, inspiradas en iniciativas como el Informe Atcon, fueron acompañadas de políticas de austeridad estatal. El discurso de atraso y desarrollo sirvió como base para introducir cambios que insertaron en la educación los principios del libre mercado, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento. Estas transformaciones buscaban mejorar el servicio educativo al tiempo que reducían la inversión estatal, descentralizaban las regulaciones y abrían espacios para la

participación de otros sectores sociales, como empresarios, padres de familia y la comunidad en general (Martínez Boom, 2004). Así:

La crisis económica sumada a la decadencia de los paradigmas y a la crisis estructural de los sistemas de enseñanza, servirá de pretexto a teóricos y políticos para argumentar la necesidad del cambio. La profunda crisis de los sistemas de enseñanza pareciera, según Ratinoff, explicar el "vademécum de prescripciones universales que intentan optimizar el uso de los medios a través de reformas estructurales". Según el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), a partir de la década de los años 90 se inicia un cambio de ciclo en la educación latinoamericana.

Los ejes de gravitación que definieron el nuevo ciclo fueron fundamentalmente:

La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), en la que se promulga la Declaración Mundial de Educación para Todos y el marco de acción para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

Los resultados de la Reunión de Ministros de Educación en Quito (abril de 1991) y la propuesta CEPAL/UNESCO expresada en el documento "Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad"(1992).

La influencia del Banco Mundial (BM) en la generación de políticas públicas atada a préstamos de cooperación internacional y plasmada en el documento "Prioridades y Estrategias para la educación" (1995), y la creciente influencia financiera del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (Martínez Boom, 2003, p. 3)

Fue así como en ese proceso de regulación social intervienen organismos internacionales tales como la OCDE, Unesco, Orelac, Banco Mundial, Consejo de Europa, Consejo para la Cooperación Cultural, la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación y Unión Europea, la Comisión Internacional para la Educación del SXXI.

Estos cambios estratégicos generaron que los maestros fuesen vistos en el siglo XX como objeto de tensiones, intervenciones y experimentos para transformar su práctica, formación y evaluación con la intención de mejorar

su desempeño profesional y optimizar su capacidad educativa. De allí el auge de los programas para capacitarlos, mejorar su perfil, perfeccionarlos, regularlos, observarlos dentro y fuera del aula.

Se puede evidenciar desde entonces la relación de la masificación de la educación, las dinámicas de expansión de la escuela, los impactos y los retos económicos que esto fue generando, precarización de las condiciones laborales del magisterio.

Desde entonces gran parte de los discursos y acontecimientos que abren camino para que emerjan las reformas de los noventa² y el cambio paradigmático que estas generaron, estuvieron, y están hoy, alineadas a convenciones, acuerdos y lineamientos internacionales.

Actualmente, el sujeto maestro sigue siendo objeto de regulaciones que lo plantean como obsoleto, carente de autonomía, innovación y calidad en su labor. Frente a dicho discurso de poder, las instituciones que regular su trabajo lo mantienen en una minoría de edad permanente, en la que, por medio de manuales, cartillas, guías y lineamientos, se le indica que debe hacer, cuándo y cómo hacerlo. Esto ha conllevado a una instrumentalización de su oficio, midiendo su nivel de obediencia y ajuste a la norma como un supuesto indicio de calidad educativa, que es recompensado y se reconoce mediante premios y galardones que, en cada época, se transforman acorde a los intereses del sistema.

Diversos autores especializados en la transformación del oficio docente en Colombia identifican dos momentos clave en la emergencia de la categoría calidad de la educación: el primero, a mediados de los años sesenta, como parte de estrategias de desarrollo; y el segundo, a inicios de los años noventa, asociado a los procesos de globalización y descentralización de los sistemas educativos (Martínez Pineda, et al., 2015).

Un ejemplo destacado es el programa Educación para Todos, que enfrentó a los docentes con los retos de la masificación educativa, implicando la

² Entre 1990 y los años 2000 llegaron a Colombia promulgaciones de gran relevancia, entre ellas se encuentran normativas como la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, el plan decenal de desarrollo educativo 1996-2005. Además, se definió por medio del Decreto 709 de 1996 los requisitos exigidos a los educadores para el ascenso (artículo 2) y el alcance de la formación permanente o en servicio (artículo 7)

inclusión de estudiantes con necesidades diversas de aprendizaje, así como características étnicas y poblacionales particulares. Este escenario demandó que el rol del maestro trascendiera los saberes pedagógicos básicos y el control disciplinar, requiriendo un apoyo multidisciplinar proveniente de las ciencias humanas. Áreas como la psicología del aprendizaje, la antropología, la sociología y las políticas educativas comenzaron a aportar fundamentos legales, normativos y prácticos para el ejercicio docente tanto dentro como fuera del aula.

La globalización trajo consigo una nueva oleada de transformaciones en las políticas educativas de formación docente, incidiendo en los programas y la oferta de capacitación. Estas transformaciones incrementaron los desafíos en el uso de las TIC, el aprendizaje de idiomas y la convivencia en contextos pluriétnicos y multiculturales. Gajardo (1999) asocia estos procesos de modernización de la educación con las políticas neoliberales y neoconservadoras que Colombia implementó desde los años setenta, a través de reformas destinadas a responder a los retos del cambio de milenio. Estas iniciativas buscaban cumplir los objetivos del proyecto Educación para Todos, promoviendo el acceso, la gratuidad y la calidad educativa como herramientas para fomentar el desarrollo y superar la pobreza. Sin embargo, la inversión social y educativa en Colombia no estuvo a la altura de otros países de la región, ya que gran parte del presupuesto nacional se destinó a combatir el narcotráfico y los conflictos armados internos (Gajardo, 1999, como se citó en Ordóñez Díaz y Rodríguez Mendoza, 2018, p. 104).

La especialización y tecnificación del trabajo docente para responder a las demandas de la globalización y las lógicas de mercado han sido objeto de estudio en los procesos de profesionalización docente. En su obra "De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina, (Martínez Boom, 2004) vincula la masificación educativa con la pérdida de autonomía del maestro, el deterioro de su rol como agente de socialización y la fragmentación de sus tareas. Este proceso llevó a la instrumentalización del oficio docente, la división social del trabajo y la pérdida de prestigio profesional, abriendo paso a reformas que transformaron tanto el trabajo como la formación del maestro. Martínez Boom señala cómo estas reformas, basadas en

lógicas neoliberales de mercado, cambiaron la naturaleza de la escuela y su funcionamiento, favoreciendo modelos organizativos como la gestión empresarial o el enfoque de calidad total".

Comprender la llegada y el impacto del discurso de calidad educativa resulta crucial para analizar la relación entre las políticas educativas, las políticas de formación docente y las demandas que estas transformaciones proyectan sobre el maestro. Esto también subraya la vigencia de las tesis de Martínez Boom, quien describe cómo la búsqueda de la eficacia técnica, a menudo desmedida, desplazó el derecho a la educación como eje central, priorizando un "mejor desempeño" sobre principios de equidad.

A pesar de los acuerdos firmados en Jomtien, diez años después los diagnósticos regionales seguían señalando retos persistentes en la calidad educativa: la prevalencia del analfabetismo, la necesidad de universalizar la educación básica y la atención equitativa a poblaciones indígenas, rurales, urbanas marginales y con necesidades educativas especiales. Así, el desafío de garantizar una educación inclusiva y de calidad sigue siendo una meta pendiente en la región.

Es importante resaltar que, en Colombia, se ha venido trabajando en las dos últimas décadas en la ampliación de cobertura de la educación, (Barrera, Maldonado y Rodríguez, 2012 como se citó en Ordóñez Díaz y Rodríguez Mendoza, 2018).

No obstante, no se ha dado la suficiente atención a subsanar las "falencias en educadores" y la infraestructura, en tanto que no había suficiente personal titulado como licenciado o con estudios superiores en pedagogía ni se tenía infraestructura física de calidad para atender masivamente a la población escolar. Estos asuntos se ha venido abordando en las últimas décadas, especialmente después de los años noventa, cuando "fue necesario que fueran a centros educativos profesionales, pues no contaban con las competencias necesarias para cumplir con el papel docente, al tiempo, se pasó por alto la ineficiente infraestructura educativa, que dificulta el desarrollo de procesos de calidad" (Iregui, Melo y Ramos, 2006 como se citó en Ordóñez Díaz y Rodríguez Mendoza 2018, p. 108).

Por ello, las agencias internacionales han visto en la educación virtual o mediada por plataformas tecnológicas una solución económica que lograría ampliar la cobertura sin tener que ampliar la infraestructura física ni la planta docente de los países en vía de desarrollo.

En Colombia, al parecer, no se ha presentado una sinergia de metas ni una coherencia entre la búsqueda de resultados para los acuerdos firmados internacionalmente, en tanto la garantía del derecho a la educación y los procesos internos que, desde el diálogo social unifique la calidad y cobertura educativa teniendo en cuenta las necesidades de todos los actores sociales del sistema. Hasta ahora, se han enfocado mucho más en cobertura de la matrícula y en alfabetización, pero está pendiente generar “una sinergia producto de la operatividad y exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales, que puede llevar a una equidad general y a un resultado que satisfaga los requerimientos sociales y los objetivos de aprendizaje” (López, 2015 como se citó en Ordóñez Díaz y Rodríguez Mendoza, 2018, p. 107)

En remplazo a ello, se ha saltado abruptamente de una masificación presencial sin garantías a una masificación virtual³ igual de abrupta y atropellada, que en lugar de garantizar el derecho a la educación vulnera muchos más derechos e incrementa las brechas sociales, condenando a los más pobres del sistema a una educación sin verdaderos procesos formativos, sin aprendizajes contundentes y completos y, sin herramientas para su desempeño como individuos, ciudadanos, trabajadores ni seres sociales. Un sofisma de distracción que nos muestra un incremento en las cifras de acceso e incluso de titulación de profesionales, pero con unos procesos de cualificación que presentan grandes vacíos en las habilidades esenciales; profesionales con pocos procesos reflexivos, sin un proceso de transformación de sí mismos y con carencias incluso en la socialización básica.

³ No son pocas las instituciones de educación, particularmente de educación superior, que han migrado varias de sus asignaturas, programas y procesos a las alternativas no presenciales, lo anterior no solamente posibilita la reducción de costos, sino que amplía la cobertura y regionalización de las Instituciones de educación Superior -IES-

Control y dependencia un futuro posible de la educación

Las últimas tres décadas mostraron un incremento en estudios de base estadística que generaban comparaciones entre resultados de pruebas estandarizadas basadas en la medición de competencias y aprendizajes de los estudiantes, comparando a Latinoamérica con países europeos. Esto ha llevado a que dichos resultados se asuman como indicador de desempeño docente y de la calidad educativa.

Como se detalla más adelante, las organizaciones internacionales que promueven plataformas virtuales y el uso de dispositivos electrónicos en los sistemas educativos han visto en ello una oportunidad para masificar y proyectar a futuro un trabajo docente mediado en mayor medida por dichas tecnologías.

Esta perspectiva ha sido adoptada en países como Colombia como una solución para ampliar cobertura educativa, destacando el papel de las TIC, las TAC, y las TEP, como solución. No obstante, en este apartado se manifiesta la *politicidad* de la tecnología, la cual conlleva implicaciones como una mayor privatización, tercerización y control de los procesos y, por lo mismo, unas nuevas maneras de coaccionar la autonomía del sujeto maestro basándose en el lenguaje de las "reformas". En este caso, apoyados en el discurso de la "innovación" como respuesta a una nueva "crisis de la educación".

En cuanto estudios con base estadística, se encuentra que Colombia, al igual que otros trece países de la región, participó en el año de 1997 del *Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*⁴ (Perce), en el cual se proporcionó por primera vez información comparativa sobre los logros de aprendizaje de los alumnos de América Latina y el Caribe a nivel regional. Y luego en el año 2006 el segundo estudio (Serce), en el año de 2013 ya eran quince países, los latinoamericanos y centroamericanos, en dónde se aplicó el Terce. El más reciente, el cuarto estudio comparativo se aplicó

⁴ Este esfuerzo reflejó uno de los mayores logros políticos en educación en el continente, ya que surgió del acuerdo de 13 países de la región: Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y la República Bolivariana de Venezuela. [https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/PERCE1997#:~:text=Primer%20Estudio%20Internacional%20Comparativo%20\(PERCE,el%20Caribe%20a%20nivel%20regional](https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/PERCE1997#:~:text=Primer%20Estudio%20Internacional%20Comparativo%20(PERCE,el%20Caribe%20a%20nivel%20regional).

en mayo de 2019 (Unesco, s.f.). Estos resultados junto a los generados en pruebas internacionales como las pruebas PISA, han puesto en el centro de las tensiones el papel de los maestros y la calidad de su formación.

Desde el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación De La Calidad Educativa⁵ (Llece), se ha establecido una cultura de la medición, una cultura evaluativa basada en rankings que orientan la actualización relevancia, calidad, pertinencia, eficacia y legitimidad de lo que se designa para educación. Por ejemplo, en el World Economic Forum, entidades como Pearson Education, Varkery Foundation y el Global Teacher Prize promueven un modelo de docente ajustado al lineamientos del sistema que ellos mismos impulsan.

El impacto de ello en América Latina, y por ende en Colombia, se evidenció en la descentralización administrativa, financiera y pedagógica, una de las principales características de las reformas que iniciaron su formulación e implementación en de la década de 1990. Estas reformas educativas se inscribieron en los procesos de reforma estructural y de transformación del Estado que atravesaron casi todos los países de la región durante esa época.

Lo que se proyecta para los dos mil y las décadas siguientes es el trabajo docente por medio de plataformas digitales, la automatización de la práctica educativa, la transformación sustancial de las jornadas de trabajo docente y el incremento de su productividad. Actualmente este modelo se promueve mediante el desplazando del aula física al aula virtual.

La generación de datos que se logra por medio de la educación virtual o la mediación de las TIC en los procesos de enseñanza-prendizaje moldeara así mismo la formación de futuros procesos de formación docente y la evaluación de estos y de los estudiantes. (Bonilla, Ramírez, Lázaro, 2021)

⁵ Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) más el estado mexicano de Nuevo León (México)

Conclusiones

El lenguaje de la reforma no es simplemente un instrumento de poder, sino una tecnología de poder (Martínez Boom, 2004, p. 378).

En el marco de la noción de “crisis educativa”, se posibilitó en Colombia y en América Latina la emergencia de una nueva maquinaria educativa, coincidiendo con la transición entre la tercera y cuarta revolución industrial. Las políticas neoliberales instaladas en la región definieron el problema educativo como un problema de formación docente y centraron sus esfuerzos en la incorporación de las nuevas tecnologías al currículo como una solución.

En este contexto, se promovió el incremento del computador personal (PC, por sus siglas en inglés) y sus programas, así como la formación de nuevos perfil ciudadano, hábil en el manejo de herramientas digitales. No obstante, como señala Bonilla, Ramírez y Lázaro (2021) “no es posible procesar el uso de la tecnología sin tener en cuenta la politicidad de lo tecnológico” (p. 82)

Estos autores advierten que la tecnología debe entenderse como una cultura y forma de ser en sí misma, una práctica social, un espacio de disputas políticas y sociales que replantean las formas de ser, pensar, actuar, hacer y convivir. La producción de tecnología responde a un contexto específico, con valores, formas de organización social y actores particulares que la agencian, generando cambios estructurales a partir de su uso. Ejemplo como TikTok, Google, G Suite, Facebook, Instagram, Discovery Educación, IBM o Alibaba Group ilustran cómo estas tecnologías, cada una de ellas originadas en diferentes empresas de software, no siempre fueron concebidas como plataformas digitales de aprendizaje,

No obstante, lo que se avecina al parecer es que, obteniendo el control del servicio, se tenga también centralidad en la capacitación de docentes, y con ello nuevas dependencias, esta vez a filantropocapitalismo que domina a escala global el ámbito tecnológico y productivo. Así, se consolida un

mercado educativo que crece mediante la expansión del e-learning y la consecuente privatización de los sistemas educativos (Bonilla, Ramírez y Lázaro, 2021)

Los nuevos actores de este cambio en la configuración del sistema educativo serán entonces corporaciones, fundaciones, empresas, organizaciones civiles, instancias multilaterales, que agremian expertos en recolección y análisis de datos, expertos en software, código, y algoritmos digitales que le permitan a los gobiernos la dirección del comportamiento de los diversos actores e instituciones educativas, esa instrumentalización de la tecnología pretende cambiar o consolidar posiciones de poder respecto a la educación (Bonilla, Ramírez y Lázaro, 2021)

En ese nuevo contexto de globalización, masificación de la educación y la extendida idea de obsolescencia de los sistemas educativos, es que el docente continúa perdiendo prestigio. Los programas orientados a capacitarlo, mejorar su perfil o perfeccionarlos se enfocan más en la observación de su labor dentro y fuera del aula, lo que, en última instancia, la pérdida de autonomía e instala mecanismos de la regulación y el control.

Tal como advirtió lo que Martínez Boom (2004) en su tesis doctoral, el lenguaje de las reformas, presentadas como respuesta a la crisis, introdujo transformaciones que deterioraron el rol del maestro como agente de socialización. A través de un discurso persistente de descontento hacia la escuela, la enseñanza y el maestro en América Latina, se ha instaurado una lógica de regulación social. Esta se manifiesta en los sistemas de acreditación y los perfiles de eficacia que buscan valorar, certificar y controlar la formación de los docentes, así como se evalúa su ingreso y desempeño en la carrera docente.

desde la primera evaluación. Sin embargo, los resultados obtenidos por los estudiantes de Chile en Lectura son más bajos que el promedio de la OCDE, pero superiores al promedio latinoamericano.

En el caso de Lectura, el promedio de Chile es 452, lo que posiciona al país por sobre el promedio de América Latina (407) y a la cabeza en la región. Este resultado, que es menor al promedio OCDE, es equivalente a países europeos como República Eslovaca y Grecia.

En relación con los resultados de la Evaluación nacional de Lectura en el SIMCE de 4° básico, muestran desde el 2005 al 2018 un avance de 16 puntos. En ese entonces se observaron logros en los niveles de aprendizaje con cerca de siete mil estudiantes que avanzaron al nivel Adecuado. (Agencia de Calidad de la Educación, 2019)

Si analizamos los resultados de la Prueba SIMCE del decenio 2012 – 2022 nos damos cuenta de que existe una tendencia histórica que se mantiene estable en los puntajes obtenidos por los estudiantes de 4° básico relativos a sus aprendizajes en lectura.

Al pasar 10 años, los resultados no han sufrido grandes modificaciones ni avances importantes en los niveles de logro, aún más, en la evaluación de 2022, los estudiantes que obtienen estándares de aprendizaje insuficientes y elementales aumentaron con respecto al 2018, de un 55% a un 60% en 2022.

Referencias

- Ascofade. (2006). *Memorias del II Congreso Nacional Asociación (ASCOFADE) - Profesión Docente: Estado Actual y Proyecciones*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Bonilla, L., Jarquín, M. y Lázaro, F. (2021). *Cuarta revolución industrial y educación en América Latina*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Pedagogía y Saberes*, 44. <https://doi.org/10.17227/01203916.7761>
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos Editorial.
- Martínez Pineda, M. C., Calvo, G., Martínez Boom, A. y Soler Martín, C. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo - IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Ordóñez Díaz, M. M. y Rodríguez Mendoza, B. J. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad*, (34), 101–112. <https://doi.org/10.36737/01230425.vo.n34.2018.1879>