

> columnas

Cuando la escuela dejó de pensar. Por José Baroja

25 DE MAYO DE 2026

El educador o la educadora es aquella persona que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde otros se transforman con él o ella.
Humberto Maturana

La escuela no fue destruida por una reforma educativa ni reemplazada por una revolución pedagógica. Ocurrió algo más silencioso: comenzó a pensar con categorías que no nacieron en ella. Seamos honestos, la lógica empresarial no se instaló como enemiga de la escuela, sino como una promesa de eficiencia, modernización y supervivencia para esta. Nadie discutió seriamente esa transformación y, paradójicamente, hoy resulta casi imposible hablar de educación sin recurrir a conceptos propios del mundo empresarial. La escuela ya no mejora: se optimiza. Ya no educa: gestiona aprendizajes. Ya no forma personas: produce resultados medibles.

Ahora bien, quiero que quede claro que al mencionar 'lógica empresarial' no me refiero únicamente al mundo privado ni al empresariado como actor económico específico, sino a una racionalidad organizativa que tiende a comprender las instituciones desde categorías como eficiencia, rendimiento, competitividad, evaluación permanente, optimización y gestión de resultados. Vale mencionar que dicha racionalidad no se limita a ciertos colegios privados marcados por la competencia, sino que, además, atraviesa sistemas públicos en América Latina, Europa y Norteamérica, donde dicho lenguaje, así como los indicadores y la rendición de cuentas se volvió dominante. Por cierto, lo mismo ocurrió en muchas universidades sometidas al escrutinio de rankings, acreditaciones y lógicas de productividad académica. Frente a lo anterior, basta revisar documentos oficiales para advertirlo: la Secretaría de Educación Pública de México habla recurrentemente de 'excelencia', 'gestión escolar', 'mejora continua' y 'evaluación del desempeño', mientras otros ministerios de educación, como el de Chile, insisten en nociones como 'competencias', 'resultados de aprendizaje' y 'empleabilidad'. Lo mismo ocurre en organismos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial, cuyos informes han influido decisivamente en las políticas educativas contemporáneas.

Afirmar lo anterior no significa aceptar que la educación ya ha sido completamente subordinada a la lógica empresarial. Significa, más bien, reconocer que en pleno siglo XXI la escuela sigue siendo un territorio en disputa, un espacio donde todavía persisten prácticas, gestos y resistencias que se niegan a reducir la educación a un proceso productivo. En tal sentido, lo verdaderamente inquietante no es la existencia de esa tensión, sino que a menudo dejemos de percibirla y comencemos a abordar el tema como si esta 'colonización' ya estuviera consumada, como si enseñar y aprender hubieran dejado de ser actos humanos para convertirse en procedimientos administrativos.

Muchas escuelas aceptaron, a veces por simple inercia contextual, que el lenguaje del mercado describiera lo que durante siglos intentó evitar: el tiempo improductivo del pensamiento, la fragilidad del aprendizaje y la experiencia de convertirse en persona. Especialmente desde finales del siglo XX, en el contexto de expansión global de las políticas neoliberales se repitió que introducir lógicas empresariales en las escuelas traería solo beneficios, promesa reforzada continuamente por el discurso tecnocrático. Esa fue una de las promesas de la modernización capitalista: un destino histórico antes que una elección política. Por el contrario, quien se resistía era clasificado como nostálgico o enemigo del progreso; a veces hasta de maliciosamente comunista.

El problema comienza cuando la tecnocracia deja de preguntarse por sus propios límites. Por supuesto que reconocer lo anterior no implica aseverar que toda forma de organización, evaluación o gestión sea incompatible con la educación. Lo cierto es que ninguna institución compleja puede sostenerse únicamente mediante intuiciones pedagógicas o buena voluntad. El problema aparece cuando los instrumentos administrativos dejan de funcionar como medios subordinados al acto educativo y comienzan a definir su finalidad; la cuestión nunca fue si la escuela necesitaba organización. La pregunta decisiva era otra: ¿la educación puede seguir existiendo cuando se la piensa en términos de maximizar rendimiento, competitividad y rentabilidad?

Aquí conviene evitar, sin embargo, una idealización ingenua del pasado escolar. La relación entre educación, economía y organización productiva no es nueva. Desde el surgimiento de los sistemas escolares modernos durante los siglos XIX y XX, la escuela estuvo vinculada a las necesidades del Estado industrial, la disciplina laboral y la formación de ciudadanos funcionales para determinadas estructuras económicas. En distintos momentos históricos, la escuela preparó trabajadores, administró poblaciones y reprodujo jerarquías sociales. Lo novedoso no es entonces la existencia de vínculos entre escuela y empresa, sino la profundidad con que la racionalidad empresarial ha comenzado a definir el sentido mismo de educar. Como ha señalado el filósofo y sociólogo Christian Laval, la escuela comenzó progresivamente a reorganizarse según el modelo cultural de la empresa, incorporando criterios de competencia, productividad y gestión como principios capaces de redefinir su propia identidad institucional.

Bajo el neoliberalismo contemporáneo, especialmente desde las décadas de 1980 y 1990, categorías originalmente administrativas, tales como competencia, rendimiento, eficiencia, productividad, liderazgo estratégico, capital humano o satisfacción del cliente, dejaron de funcionar como herramientas periféricas.

Estas comenzaron a transformarse en principios culturales capaces de reorganizar la identidad de las propias instituciones educativas. Este desplazamiento resulta hoy particularmente visible en sectores privados altamente competitivos, aunque también ha penetrado con fuerza en numerosos sistemas públicos, mediante políticas de evaluación estandarizada, financiamiento condicionado y gestión por resultados.

Entonces, no ocurrió solamente una mejora administrativa; cambió, de manera silenciosa, la idea misma de lo que significa educar. El sociólogo británico Stephen J. Ball describe este proceso al afirmar que la performatividad funciona como “Performativity is a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgments, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change”. La escuela contemporánea no solo evalúa: aprende a existir bajo la mirada constante de la comparación, reproduciendo formas de vigilancia y normalización institucional que recuerdan las descripciones de Foucault sobre las sociedades disciplinarias. Hoy, muchas instituciones privadas —y crecientemente también universidades y sistemas públicos sometidos a financiamiento competitivo— compiten por matrícula como si disputaran cuotas de mercado, al mismo tiempo que los docentes son comparados mediante indicadores que prometen objetividad y los estudiantes son tratados como datos acumulables.

De modo tal que resulta acertado señalar que el lenguaje empresarial no ingresó a la escuela como una metáfora ocasional, sino como una estructura moral y organizativa que redefinió paulatinamente qué prácticas merecen reconocimiento y cuáles son consideradas improductivas. La escuela aprendió a observarse a sí misma con los ojos de la empresa y empezó a desconfiar de todo aquello que no pudiera traducirse en rendimiento observable. Un claro ejemplo de ello es la aplicación de sistemas de evaluación de desempeño 360°, basados en mecanismos de retroalimentación permanente y monitoreo continuo, que trasladan a la escuela la lógica empresarial de medición integral del rendimiento. Recuerdo más de una reunión en secundaria en que, como equipo docente, no discutimos ningún libro, ningún estudiante ni ninguna pregunta pedagógica.

Durante dos horas analizamos gráficos de desempeño, porcentajes de retención y metas trimestrales. Ni yo ni nadie pareció incomodarse. No obstante, al final me di cuenta de algo alarmante: habíamos hablado extensamente sobre la escuela sin mencionar una sola vez el aprendizaje. Aquello parecía normal precisamente porque la lógica empresarial sabe con claridad qué busca y cómo medir si lo ha conseguido. Sin embargo, la educación habitó siempre una incomodidad constitutiva, por cuanto su finalidad nunca fue del todo clara ni plenamente cuantificable. Educar significaba aceptar la incertidumbre de acompañar la formación de personas libres, capaces de cuestionar aquello que la propia institución consideraba valioso. La lógica empresarial difícilmente puede convivir con tal ambigüedad, ya que necesita metas definidas, resultados verificables y horizontes previsibles.

Cuando esa racionalidad se instala en la escuela, ocurre una mutación silenciosa: el aprendizaje deja de comprenderse como una experiencia humana abierta y comienza a organizarse como un proceso administrable. Parafraseando a Michael Sandel, “los mercados no solo asignan bienes; también promueven ciertas actitudes”. La empresarización de la escuela no modifica únicamente su administración, sino la relación misma que los sujetos establecen con el conocimiento y, por extensión, con la sociedad en la que eventualmente se desenvolverán. En otras palabras, estudiar deja de significar comprender el mundo para convertirse en una forma de acumular ventajas competitivas. El estudiante descubre pronto que el saber ya no posee valor intrínseco, sino valor estratégico: aquello que no parece útil para el mercado comienza a perder sentido.

Una vez aceptada esa lógica, todo empezó a organizarse alrededor de una obsesión: medirlo todo. La escuela comenzó a organizar su vida cotidiana bajo el imperio del indicador, como si la complejidad del aprendizaje pudiera resolverse mediante la tranquilidad aritmética del dato. Jerry Z. Muller ha descrito este fenómeno como la “tiranía de las métricas”, recordando que la cultura contemporánea tiende a asumir que aquello que puede medirse coincide necesariamente con aquello que importa.

El verdadero problema es que la consecuencia no ha sido una educación más rigurosa ni más reflexiva, sino una educación progresivamente simulada. Se enseña para la prueba, porque la prueba legitima a la institución; se aprende para el reporte, porque el reporte garantiza financiamiento y prestigio. La medición, concebida originalmente como herramienta, termina sustituyendo al juicio pedagógico. La apariencia de logro pasa entonces a considerarse evidencia suficiente de éxito educativo y, por cierto, de inserción en un mercado que compite abiertamente por la matrícula. Como sugirió Hannah Arendt, el peligro de ciertas teorías modernas no reside necesariamente en su falsedad, sino en la posibilidad de que terminaran volviéndose verdaderas una vez que organizábamos el mundo conforme a ellas. La escuela contemporánea parece confirmar con inquietante precisión esa intuición. Cuando todo debe medirse, pensar se vuelve sospechoso.

Cuando estudiantes y profesores son tratados permanentemente como unidades evaluables, terminan aprendiéndose a sí mismos de esa manera. El docente deja de reconocerse a sí mismo como alguien cuya

autoridad proviene de su pensamiento, de su experiencia intelectual o de su relación viva con el saber para pasar a ser un sujeto que busca reconocimiento en la encuesta o en el instrumento de medición “objetivo” instalado dentro del plantel educativo.

No es algo nuevo. Especialistas en educación ya habían advertido hace años que cuando la rendición de cuentas sustituye a la responsabilidad profesional, el trabajo docente deja de sostenerse en el compromiso intelectual y comienza a organizarse alrededor del cumplimiento administrativo. La consecuencia resulta devastadora, ya que, casi no se percibe: el profesor deja gradualmente de concebirse como un intelectual público para transformarse en funcionario pedagógico.

En mi experiencia, he visto —y he sido parte— de escuelas donde los profesores dedican más tiempo a justificar evidencias que a leer. Recuerdo docentes —me incluyo— llenando rúbricas hasta la madrugada para demostrar aprendizajes que nadie tenía tiempo de discutir realmente. También recuerdo reuniones completas dedicadas a indicadores de desempeño en las que ningún profesor mencionó un libro, una idea o una pregunta pedagógica.

He visto también equipos directivos hablar extensamente de liderazgo estratégico sin pronunciar nunca la palabra “pensamiento”. He observado departamentos de Recursos Humanos convertidos en dispositivos de gestión antes que en espacios de “cuidado humano”, regidos por una racionalidad estrictamente numérica; cuestión que he vivido en carne propia. He visto igualmente escuelas donde incluso el tiempo cotidiano comienza a organizarse bajo criterios de productividad: estudiantes y docentes almorzando apresuradamente para alcanzar a llegar a la siguiente clase, como si detenerse unos minutos fuera una pérdida de rendimiento antes que una necesidad humana elemental. En esos espacios, incluso la pausa parece sospechosa y “no hacer nada” adquiere la forma de un pequeño pecado contemporáneo. La empresarialización educativa produce así una paradoja silenciosa: sistemas cada vez más organizados conviven con comunidades cada vez menos educadas.

El sociólogo Pierre Bourdieu mostró hace décadas que la escuela podía reproducir desigualdades sociales bajo la apariencia tranquilizadora del mérito individual. Lejos de corregir esa tendencia, la racionalidad empresarial la ha intensificado.

Cuando los colegios compiten entre sí, cuando los rankings se convierten en criterio público de calidad y cuando el financiamiento depende del rendimiento cuantificado, la escuela deja de funcionar como espacio democrático de igualdad relativa y comienza a operar como mercado educativo estratificado. En ese escenario emerge una nueva élite escolar: estudiantes, instituciones y trayectorias que no solo concentran capital académico, sino también prestigio simbólico, legitimando la desigualdad como si fuera el resultado natural del talento individual y no de condiciones sociales previamente distribuidas.

La filósofa Martha Nussbaum sostiene que atravesamos una crisis silenciosa, pero profunda: las humanidades están siendo desplazadas porque no contribuyen de manera inmediata al crecimiento económico. Bajo esta lógica, la Filosofía, la Literatura, la Historia, las Artes y el pensamiento crítico dejan de entenderse como fundamentos de la formación humana y pasan a considerarse adornos prescindibles frente a exigencias institucionales centradas en indicadores de retención, rendimiento y empleabilidad. La escuela se moderniza en procedimientos, indicadores y tecnologías, pero, al mismo tiempo, se empobrece culturalmente: aprende a producir competencias, mientras olvida cómo formar ciudadanos capaces de pensar el mundo que habitan.

Esta transformación parece intensificarse en una época marcada tanto por el desarrollo acelerado de la inteligencia artificial como por la expansión de una cultura del entretenimiento basada en la inmediatez, la estimulación constante y el consumo rápido de contenidos. En ese contexto, la reflexión lenta, la lectura compleja y el pensamiento crítico comienzan a percibirse como prácticas improductivas frente a una sociedad que privilegia velocidad, adaptación y rendimiento permanente.

El célebre y recientemente fallecido Jürgen Habermas describió este fenómeno como la colonización del mundo de la vida por el dinero y el poder. La escuela, que antes era un lugar donde se discutían ideas y se reflexionaba sobre la sociedad, se está convirtiendo en un espacio dominado por la gestión, la eficiencia y el control. Por lo tanto, la educación ya no se centra en formar ciudadanos críticos: el pensamiento crítico cede terreno ante una racionalidad instrumental centrada en la producción de trabajadores funcionales y, en ciertos sectores privados, ante la consolidación de élites educativas destinadas menos a comprender el mundo que a administrarlo.

En *La sociedad del cansancio*, Byung-Chul Han sostiene que la sociedad contemporánea ya no se organiza mediante la prohibición, sino mediante la autoexplotación: el individuo se exige a sí mismo hasta el agotamiento creyendo ejercer libertad. La escuela empresarializada reproduce exactamente esa lógica. Profesores y estudiantes aprenden a evaluarse de forma permanente, a optimizar su desempeño y a vivir bajo la presión de una productividad infinita. El resultado no es mayor realización educativa, sino fatiga crónica: docentes quemados, comunidades tensionadas y una paradoja silenciosa en la que los problemas estructurales desaparecen del debate, mientras todos se sienten culpables de no hacer lo suficiente.

La tragedia es que la educación está perdiendo su sentido. Cada vez resulta más difícil que la escuela sea un lugar donde uno pueda demorarse, equivocarse, discutir sin utilidad inmediata o pensar sin producir resultados visibles. La educación se está convirtiendo en un entrenamiento adaptativo, donde se busca la eficiencia y no la formación de ciudadanos críticos, aunque, a mi parecer, el problema más profundo es que muchos han comenzado a creer que no hay alternativa a la empresarialización de la educación. No estoy de acuerdo. La escuela no tiene que funcionar como una empresa: su finalidad es diferente. La educación debería ser un lugar donde se pregunte si el mercado merece gobernarlo todo. Pienso que defender la escuela no significa oponerse a la organización, sino recordar que la educación tiene un valor que desaparece cuando se mide solo por el rendimiento, la gestión o la matrícula. La educación consiste en introducir a alguien en la aventura que significa pensar, aun cuando el pensamiento nunca pueda garantizar resultados cuantificables.

La señal de que algo se ha desgastado es que la escuela funciona correctamente, pero ya no se educa. Hablamos de innovación educativa, pero no nos preguntamos qué significa realmente educar ni verificamos que eso que llamamos aprendizaje sea real fuera de la instrumentalización. La escuela continúa operando, no obstante, el acontecimiento educativo, ese momento imprevisible en el que alguien descubre una idea que puede cambiar su relación con el mundo, se ha vuelto excepcional. Tal vez el mayor fracaso educativo no sea aprender menos, sino dejar de preguntarnos para qué aprendemos.

Una sociedad puede convertir sus colegios en organizaciones eficientes, pero fracasar en lo que justifica su existencia. Consecuentemente, la educación nunca fue un problema técnico, sino una pregunta filosófica abierta sobre qué tipo de humanidad deseamos formar y qué mundo consideramos digno de ser habitado. Cada vez que reducimos la escuela a una empresa, dejamos de responder a esta pregunta y comenzamos a olvidarla.

El peligro es que llegue un momento en que olvidemos que la escuela existía para pensar aquello que ninguna empresa puede permitirse preguntar: quiénes somos, qué vale la pena conocer y por qué la vida humana

necesita algo más que eficiencia para tener sentido.

Una escuela que ya no piensa puede seguir funcionando indefinidamente.