

## REFLEXIONES SOBRE LA MODERNIDAD Y LA EDUCACIÓN: VIEJOS PARADIGMAS PARA NUEVAS REALIDADES

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO\*

*\*Universidad de Guadalajara.*

Aunque la educación es un campo en el que siempre falta mucho por hacer, es a la vez un tópico sobre el cual casi no queda nada por decir. Perfectamente podrían calificarse las reformas educativas como fenómenos fundamentalmente retóricos. McEwan hace una afirmación importante, “Los reformadores y teóricos del currículum, parece, son mucho mejores para cambiar la forma en que hablamos que en, efectivamente, cambiar la forma en que hacemos las cosas”.<sup>1</sup>

En México, ésta es quizá una de las cuestiones más claras, tanto para el administrador educativo como para el investigador de la educación y los docentes que de buena fe se involucran en las reformas -impuestas desde arriba casi siempre. Si bien raramente los resultados son los esperados, por lo menos con cada reforma cambia la manera en que hablamos de la educación. Nuevas palabras aparecen en el vocabulario oficial y cada nuevo régimen sexenal acuña sus nuevos lemas, sus nuevos términos y su renovado lenguaje. Sin profundizar mucho se advierte en tal fenómeno, por un lado, la presencia de motivos simbólico-políticos: es norma no escrita en México la necesidad de un nuevo régimen por evitar ser identificado con el régimen anterior. Idear nuevos temas, lemas y vocabulario para referirse a los mismos añejos problemas es tarea número uno de los asesores de cada nuevo régimen. Por otro lado, se advierten en el fenómeno motivos simbólico-sociales: si la realidad de desposesión económica, política y social que el pueblo vive no cambia en sus condiciones y hechos cotidianos, por lo menos cambia el lenguaje de las promesas y las esperanzas, las que parecen renacer con cada nuevo discurso. Pareciera que la expresividad del discurso satisficiera las expectativas y necesidades emocionales del pueblo alimentando lo que Meyer y Rowan, citados por González González,<sup>2</sup> llaman “mitos relevantes”.

Considerar de importancia, entonces, las reformas como fenómenos discursivos, no es de ninguna manera, una banalidad. Lo que están mostrando, por el contrario, es el poder social del lenguaje. Si después de tantos años de reformas, los problemas sociales, económicos y educativos -y sus números e indicadores- parecen ser siempre los mismos, y a pesar de ello no ha habido grandes insurrecciones populares ni masacres -salvo la de Tlatelolco en 1968- por esa causa, uno de los factores a considerar, además de la represión y el miedo, es el poder del discurso oficial para forjar la realidad en la mente del pueblo; para definir y establecer la “verdad”. Foucault afirma “...en cualquier sociedad, hay muchas relaciones de poder que permean, caracterizan y constituyen el cuerpo social, y esas relaciones de poder no pueden ser establecidas, consolidadas ni implementadas por sí mismas sin la producción, acumulación y funcionamiento de un discurso”.<sup>3</sup> Es, entonces, relevante al análisis educativo la consideración del fenómeno discursivo como un componente importante de las reformas.

En ese marco, el presente trabajo revisa la manera cómo el pensamiento modernista -en discurso y en práctica- y su sustento -la metáfora Newtoniana de la máquina- han permeado el pensamiento organizacional y educativo en México. Este enfoque considera las continuas y recurrentes frustraciones que las reformas educativas parecen no haber solucionado. Una tesis que se aventura aquí trata de mostrar que las reformas no han rebasado el paradigma eficientista de la racionalidad técnica en la definición de los fines sociales, naturaleza y funcionamiento de las instituciones educativas. Dentro de esta racionalidad, un elemento a juicio es la insensibilidad que las instituciones educativas han mostrado frente a las metas sociales y humanas más nobles en un siglo caracterizado por las peores masacres y desigualdades.<sup>4</sup> La razón para considerar a las institu-

<sup>1</sup>McEwan, H., “The american curriculum. Metaphors and texts”, *Educational Theory*, 1996, 46(1), pp. 119-133.

<sup>2</sup>González González, María Teresa, *Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas*. En I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Universidad de Murcia, Barcelona, 1990, p. 34.

<sup>3</sup>Foucault, Michel, *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings*. Colin Gordon Ed., New York, Pantheon Books, p. 23.

ciones educativas corresponsables de lo acontecido con la humanidad estriba en reconocer que aunque las instituciones educativas no determinan a la sociedad, sí son un elemento de la interacción dialéctica escuela-sociedad. La escuela, como institución, es a la vez agente de perpetuación y de cambio del pensamiento social y, por ello, no puede renunciar a su papel potencial de conciencia crítica de la sociedad. Desde luego, es de reconocerse que la dimensión del papel que puede jugar la institución escolar parece insuficiente si se le compara con otros agentes sociales, mucho más poderosos, que también informan, forman, crean diferentes formas de conciencia y, por lo tanto, educan. Pero, en esencia, las grandes fallas de nuestra civilización que está a punto de concluir su paso por el siglo XX, están de alguna manera relacionadas, si no es producto directo, de la educación en su sentido social más amplio; luego, las instituciones escolares tienen el derecho y la obligación moral de defender su palabra en la definición de la civilización deseada para el próximo milenio.

Se pretende también, en este trabajo, estimular la búsqueda de direcciones alternativas de estudio que pudieran ser relevantes en la transformación educativa. Esta transformación, para no repetir fracasos, debe intentarse sobre la base de desarrollar claridad en los supuestos no examinados de reformas anteriores y en el cambio de paradigmas que, por una parte, la nueva ciencia parece apuntar<sup>5</sup> y, por la otra, otras culturas no dominantes las han integrado desde hace mucho tiempo en su visión del mundo.

De particular interés resulta reflexionar sobre una de las recurrencias que han orientado las reformas recientes de la educación superior en México y parecen ser la tónica dominante en los discursos actuales sobre el advenimiento del siglo XXI: la modernidad y su fe en la ciencia y la tecnología como destino inevitable del bienestar de la humanidad. Esta idea, que se encuentra generalmente como supuesto no examinado en documentos y declaraciones, forma parte de las creencias, supuestos y “sentido común” de los deseos de la mayoría de los políticos, economistas y educadores. La crítica al pensamiento modernizador, particularmente dentro de la educación, ofrece muchas posibilidades, dadas las conexiones que desde la educación pueden establecerse con campos tan complejos como la filosofía, la sociología, o la economía por mencionar algunos. Tal complejidad se hace evidente si se concuerda con la idea de que la educación, más que una ciencia (dejando de lado la discusión del concepto dominante de ciencia), es un fenómeno que como objeto de estudio es cruzado por muchas disciplinas y cuyas relaciones con los ámbitos de la vida social y el pensamiento humano difícilmente pueden negarse.

## **MODERNIDAD Y ORGANIZACIONES: LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA**

La discusión sobre las organizaciones que se ha generado desde la crítica al paradigma modernista aborda la concepción objetivista y científicista de la filosofía positivista y el estructural-funcionalismo sociológico que han dominado el pensamiento sobre las organizaciones.<sup>6</sup> El sustento cosmológico de estas corrientes de pensamiento es el paradigma Newtoniano del universo, conocido como la metáfora mecanicista por entender al universo como una máquina y presupone que el todo es la suma de sus partes y que las partes pueden ser conocidas y comprendidas en su propia existencia con una dinámica que le es propia. En este sentido, el todo es siempre la acumulación de las partes y para entender el todo lo que se requiere es entender a las partes. La idea del movimiento y la energía en el paradigma Newtoniano se comprende siempre como una propiedad de la materia y nunca a la inversa. La herencia de esta concepción es el pensamiento racionalista occidental que permea nuestra concepción de las cosas y, de nuestro interés particularmente, en las organizaciones educativas.

Estas corrientes de pensamiento han moldeado la idea de la educación en la sociedad como una actividad que ha sido confiada a instituciones y que puede, además, ser desarrollada mediante procesos sistemáticos y técnicamente concebidos, separados en etapas y medibles en forma objetiva. Esta concepción de la educación ha desplazado la dimensión fundamentalmente axiológica de la educación en segundo plano y la ha sustituido por un pragmatismo utilitarista que la concibe como procesos técnicos de instrucción que son, así y ahora, competencia de “expertos” generalmente formados a imagen y semejanza del administrador de empresas.

---

<sup>4</sup>Fasching, Darrel J., *The Ethical Challenge of Auschwitz and Hiroshima*. Albany, The State University of New York Press, 1993. Orr, David W. “What is Education For?”, *The Environmental Professional*, (12) 1990, (351-355).

<sup>5</sup>Wheatley, Margaret, *Leadership and the New Science*, Berrett-Koehler Publishers, 1992.

<sup>6</sup>Burrell, G., Morgan, G., *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Portsmouth, NH: Heinemann, 1979.

Entendida así, la educación se reduce a encontrar la técnica correcta para ser aplicada por la persona correcta. Luego, los esfuerzos institucionales se dedican a probar el nuevo currículum, el nuevo modelo organizacional, las nuevas tecnologías de enseñanza, los nuevos recursos didácticos, los nuevos manuales, textos o materiales, los nuevos controles administrativos y académicos y los nuevos (o renovados) profesores. El lenguaje se sofisticaba en grotesca imitación del lenguaje empresarial y hablamos -sobre todo en educación superior- de “insumos”, “productos”, “control de calidad”, “rentabilidad social”, “reingeniería de procesos”, “oferta de servicios” y otras modas que nos proporcionan -aparentemente- status de modernidad y cientificidad a los educadores.

Estas concepciones han conducido, a nivel macrosocial, a la escolarización (no la educación) como fenómeno cuyo resultado es una burocracia que, como un gigantesco aparato, tiene su clientela asegurada por la obligatoriedad que en casi todos los países existe de escolarizar a los niños. Esta monstruosa burocracia aprisiona -en una cárcel de medio tiempo- a una buena cantidad de niños y jóvenes de todas las generaciones durante muchos años en etapas vitales decisivas de su formación y socialización.

El desplazamiento de metas resultante de esta institucionalización certificadora ha creado así situaciones absurdas y paradójicas desde el punto de vista de los fines para los cuales se supone que fueron creadas esas instituciones: la educación se mide en años, no en logros humanos; la educación es legalmente obligatoria, pero contradictoriamente elimina niños del sistema; el discurso de la educación dice satisfacer las necesidades de los niños pero, por el contrario, la institución escolar y sus prácticas fuerzan a los niños a satisfacer las necesidades de la organización educativa. La burocracia escolar así, vive y sobrevive de sus clientes cautivos. Piénsese, si no, en un alumno de grado superior de bachillerato, por ejemplo. ¿Por qué y cómo ha llegado hasta allí, si no es porque ha servido al sistema escolar cumpliendo todas sus exigencias durante muchos años? Los que no lo hicieron, fueron expulsados del sistema en algún punto de la pirámide de escolaridad, que muestra sin ambages que el sistema escolar está diseñado para excluir y discriminar.

La solución a estos absurdos y paradojas no está en las reformas que no revisan más allá de los paradigmas que asumen como intocables la organización escolar, su estructura burocrática, y sus supuestos sobre grados, técnicas, currículum y procesos entendidos mecánicamente como estándares de un sistema cuyas partes pueden ser entendidas separadamente. Pareciera que la metáfora Newtoniana de la máquina<sup>7</sup> no es puesta a discusión más allá de la retórica. Es por ello que ante cualquier problema se intenta “reparar” la parte que está “fallando”, sea ésta un nuevo contenido, un nuevo programa de estudio, un curso de capacitación magisterial, un curso para administradores, un nuevo recurso didáctico, una nueva carrera, una nueva profesión, un nuevo reglamento, o una política de descentralización que no modifica el esquema social bajo el cual se concibe la educación.

Aún más, la eterna queja de la falta de recursos económicos, que en el sector educativo se aduce generalmente como causa de sus deficiencias, deja en el aire la respuesta a la pregunta: ¿Qué harían diferente las escuelas si tuvieran todos los recursos que dicen necesitar? Esta sería una interesante pregunta de investigación. Se puede aventurar la hipótesis -por lo que supondrían las nociones de “la falta de recursos” como causa del problema- de que las respuestas más comunes serían del tipo de “partes de más calidad y en mayor cantidad para la maquinaria”, esto es, mejores salarios para mejores profesores, mejores aulas, más equipo para la instrucción, computadoras para cada alumno, grupos más pequeños para dar atención más personal a cada alumno, entre muchas otras posibles respuestas. La fe en que esta vieja máquina puede seguir funcionando si se le “moderniza” parece ser ciega. Sería posible aventurar la hipótesis de que raramente se cuestionaría la institución escolar en su concepción social. La confusa identificación entre educación y escolarización difícilmente sería esclarecida bajo esta perspectiva de la educación que, por concebir el problema como cuantitativo y técnico, oculta el lado oscuro de lo que verdaderamente hace la institución escolar, en el sentido de la concepción de Foucault sobre la producción de la subjetividad del ser humano.

---

<sup>7</sup>Oliver, Donald W., *Education, Modernity and Fractured Meaning*, New York, State University of New York Press, 1989.

## **LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON EL SISTEMA DE ESCOLARIZACIÓN BÁSICA: INDEPENDENCIA O DEPENDENCIA SIMULADA**

Para entender la educación superior en el contexto del pensamiento modernista es necesario referirla al resto del sistema escolar básico y medio. Sin este referente no es posible acceder a una comprensión amplia de su naturaleza social y de sus supuestos porque, de hecho y de derecho, su definición como nivel educativo superior tiene sentido sólo en relación a la estructura de la cual este nivel ocupa la cúspide. La educación superior está, entonces, determinada por la estructura más amplia de escolarización. Esta afirmación no es sólo una simpleza ingenua como pudiera parecerlo en un primer acercamiento; por el contrario, intenta poner de relieve algo que parece ser olvidado con frecuencia en los asuntos de la educación superior: el hecho de que la población a la que atiende en edad, escolarización previa, supuestos conocimientos, certificaciones, expectativas sociales y organización burocrática está determinada de antemano por el nivel antecedente del sistema escolar. Sin embargo, frecuentes discursos, estudios, proyectos y reformas parecen asumir que la educación superior es independiente del resto del sistema escolarizado.

A este aparente supuesto de independencia parecen contribuir dos cosas. La primera de ellas es la separación de las agencias sociales responsables de la organización y funcionamiento de ambos niveles educativos. El Estado es el responsable directo de la educación básica y secundaria, por una parte, y las universidades se responsabilizan de la educación superior, por la otra. Este es el hecho primario. Sin embargo, la discusión es más compleja, pues las universidades públicas son sostenidas en última instancia por el Estado aunque su administración está descentralizada de él. Esta discusión no se desarrolla en este artículo, sólo se intenta hacer énfasis en que la educación básica y superior parecen concebirse como separadas aunque en realidad no lo sean.

A este hecho se añade el segundo de los factores que ha contribuido a esta percepción de separación. Este factor es la autonomía que ha sido otorgada a las universidades públicas y que inclusive ha sido elevada a rango constitucional en México. Aceptando sólo la idea de que autonomía en este contexto significa dotar a estas instituciones de la capacidad jurídica de autogobierno, no se discutirá la implicación política de tal noción, que de suyo ofrece paradojas interesantes dignas de otros análisis, tales como lo que significa políticamente otorgar autonomía jurídica pero no financiera, pues continúan dependiendo del Estado para su sostenimiento. Lo que interesa aquí es el efecto social que produce la imagen de autonomía en el contexto del resto del sistema educativo. Puede aventurarse la hipótesis de que un efecto de esta figura jurídica es el reforzamiento de la idea de independencia de la educación superior respecto al resto de la estructura escolar mexicana. Ambas ideas -la supuesta independencia debida a su manejo por dos agentes sociales y la supuesta independencia debida a la noción de autonomía- bien pudieran sugerir un efecto de cortina ideológica que atenúa u oculta la responsabilidad de las instituciones de educación superior en los vicios, abiertos y ocultos, del sistema escolar mexicano. Entre ellos, puede mencionarse el elitismo que en términos reales representa la eliminación de la mayoría de los estudiantes de la carrera escolar y que se observa en la cifra de alrededor del 2 % de alumnos que, habiendo comenzado la educación primaria, concluyen sus estudios profesionales.

La autonomía de las instituciones de educación superior, exhibida con orgullo por muchos universitarios como triunfo político de importancia histórica en México, puede sin embargo contrastarse con otros elementos de la realidad escolar mexicana que pudieran sugerirse como limitaciones a tal autonomía al grado de negarla o por lo menos reducirla a ciertas esferas cuya relevancia depende del punto de vista que se adopte sobre la naturaleza y misión de la universidad en la sociedad. Por una parte, un importante número de universidades puede elegir o designar sus autoridades, decidir hasta ciertos límites el uso y distribución de su presupuesto financiero asignado, modificar sus planes de estudio y estructuras administrativas, y contratar su propio personal. Pero, en el aspecto legal, el Estado fija la asignación presupuestaria y establece los criterios bajo los cuales el presupuesto financiero ha de organizarse.

El Estado, asimismo, legaliza los títulos expedidos por las universidades para autorizar el ejercicio legal de la profesión. En cuanto a acceso, las universidades sólo pueden ofrecer escolarización con valor curricular oficial a egresados del bachillerato y la acreditación universitaria de los estudios de una persona se suma como un eslabón más en la cadena de certificaciones requeridas por el Estado para autorizar el ejercicio de

una profesión. Las universidades en este sentido no son libres de elegir su forma de acceso a la sociedad; sólo tienen acceso a los privilegiados que han logrado sortear la cadena de escollos que representan doce años de escolarización previa y que en promedio han eliminado a cerca del noventa por ciento de quienes iniciaron una escolarización primaria. De hecho, las universidades implementan otras actividades que parecen alternativas para la población que no corresponde a este perfil típico de la cadena escolarizada, tales como educación a distancia, educación continua y educación abierta, pero en ningún caso otorgan acceso a la certificación de la carrera superior sin el requisito previo del bachillerato acreditado. Esto que podría ser pensado como algo perfectamente lógico, natural y deseable, constituye sin embargo una camisa de fuerza para las universidades que, pese a la difundida percepción de que gozan como entidades autónomas, son dependientes del resto del sistema escolar para definir el sentido de lo que hacen y con quién lo hacen.

Como eslabones últimos de la cadena escolar, no pueden romper con las reglas que definen, ordenan y rigen la cadena. Es en ese sentido que la autonomía puede ser vista como una ficción ilusoria de independencia, como un olimpo de la docencia, la investigación y la extensión que ignora el elitismo inherente a su propia definición como nivel educativo. Las universidades pueden eventualmente nombrar sus autoridades y modificar sus programas de estudio, abrir nuevas carreras y cerrar otras, pero lo que no pueden hacer es abrir su acceso a quienes el sistema ya ha eliminado. No tienen nada con validez legal que ofrecer educativamente a quien no tiene en sus manos el sagrado papel que lo define como triunfador en el juego de las certificaciones y credenciales.

Tampoco son libres las instituciones de educación superior de dejar de pensar a la educación como escolarización, como algo medible en grados, semestres, materias, disciplinas, créditos y calificaciones. Entender la educación como experiencia vital de la persona que adquiere sentido en la interrelación con los demás y con el mundo es un buen pensamiento digno de algún texto, pero intentar transformar las instituciones para ello sería una anarquía inconcebible.

Con estas ideas, entonces, además de la concepción modernizante, racionalista e instrumental al interior de las instituciones, el énfasis está puesto también en las ataduras que las instituciones de educación superior tienen respecto al resto del sistema escolar y que nunca -o quizá casi nunca- son examinadas cuando se habla de reformas de la educación superior para el siglo XXI. Esas ataduras, en el fondo, surgen de concebirse como una parte independiente del todo escolar. Las formas en que las universidades -intencionalmente o no- participan y dependen de la ideología y organización del aparato escolar que las antecede generalmente están más allá de los límites de los supuestos que enmarcan sus movimientos de reforma. Por ello resulta necesariamente relevante abrir los debates sobre el sistema escolar general que atañen a las determinaciones que las universidades heredan de los niveles antecedentes. Resultarían críticos debates tales como: educación vs. escolarización; sabiduría y valores vs. conocimiento y certificación; certificación escolar y empleo vs. legislación laboral; la escolarización como burocracia y la burocracia como ideología; nacionalismo y patriotismo como formas de racismo vs universalismo humanista en educación; poder y lenguaje en el pensamiento educativo: eufemismos del lenguaje educativo para culpabilizar al alumno de las fallas del sistema (por ejemplo, “éxito”, “deserción”, “reprobación”), entre otros.

Deberían discutirse nuevas concepciones de las instituciones educativas si se desea honesta y conscientemente transformarlas bajo paradigmas diferentes. Se modificarían evidentemente la misión y naturaleza de las instituciones de educación superior en un nuevo contexto universalista natural y humano; se desmitificaría la racionalidad tecnocrática y burocrática; se desmitificarían, asimismo, el lenguaje educativo modernista y la administración educativa en la nueva perspectiva; habría nuevas posibilidades para pensar el currículum; nuevas prácticas; nuevas relaciones de las instituciones de educación superior con todos los procesos y sectores.

## **REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA**

Cajete, Greg. (1994). *Look to the Mountain. An Ecology of Indigenous Education*. Kivakí Press. Ferguson, Kathy E. (1984). *The Feminist Case Against Bureaucracy*. Temple University Press. Philadelphia. Fine, Michelle. (1991). *Framing Dropouts*. State University of New York Press. González Casanova, Pablo.

(1989). México Hacia el 2000: Desafíos y Opciones. Caracas. Editorial Nueva Sociedad. Hayles, N. Katherine. (1991). Chaos and Order: Complex Dynamics in Literature and Science. Chicago. University of Chicago Press. Holtz, Harvey y coeditores. (1989). Education and the American Dream. Bergin & Garvey. Mount, Eric Jr. (1990). Professional Ethics in Context. Westminster/John Knox Press. Perryman, Mark. (1994). Altered States: Postmodernism, Politics, Culture. London, Lawrence & Wishart. Satis, Stephen. (1994) Taking Sides: Clashing Views On Controversial Moral Issues, The Dushkin Publishing Group Inc. Sleeter, C. y Grant, Carl. (1993). Making Choices for Multicultural Education. Mc. Millan Publishing Company. New York Truett A., Walter. (1990). Reality Isn't What it Used to Be. Harper & Row Publishers. Turner, Bryan S. (1990). Theories of Modernity and Postmodernity. Calif. Sage Publications. Wellmer, Albrecht. (1991). The Persistence of Modernity: Essays on Aesthetics, Ethics and Postmodernism. Cambridge, Mass. MIT Press.