

Aportes

Facultad de Economía

Aportes

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

aportes@siu.buap.mx

ISSN (Versión impresa): 1665-1219

MÉXICO

2001

Prudenciano Moreno

ESCENARIOS PARA LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN
Y LA POSTMODERNIDAD

Aportes, enero-abril, año/vol. VI, número 016

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Puebla, México

pp. 107-122

Escenarios para la educación en el contexto de la globalización y la postmodernidad

Prudenciano Moreno

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se intenta bosquejar una posible alternativa dentro del ámbito del tipo de educación que es necesario impulsar en México, dados los límites que enfrenta el paradigma educativo derivado de la modernidad y globalización; sin marcar una ruta de regreso a la premodernidad y a la antimodernidad, sino más bien, explorando algunas ideas de la postmodernidad y la transmodernidad.

Tales son los elementos críticos de análisis que orientaron el escrito aquí expuesto, pues consideramos que ya existe bastante material analítico y empírico sobre las deficiencias del sistema educativo, tales como deserción, reprobación, calidad, desempeño, desigualdad educativa, analfabetismo, etcétera. Por lo cual la propuesta, es concentrarnos en un nivel cualitativo diferente al utilizado por la mayor parte de la investigación educativa.

Para ello se divide la exposición en cuatro apartados: logros y debilidades del sistema educativo; globalización e interrogantes educativas; organismos internacionales, sociedad del conocimiento y educa-

ción; y por último, necesidad de formular un nuevo paradigma educativo.

LOGROS Y DEBILIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Un análisis de conjunto a la educación nacional debe hacer un recuento sobre los principales logros que ha tenido el sistema. J.C. Tedesco [1998: 19-23] reconoce los siguientes:

1. Tendencia al aumento de la inversión educativa
2. Reformas institucionales: descentralización administrativa, sistema de evolución y tendencia hacia la mayor autonomía escolar.
3. Mayor nivel de conciencia pública sobre la prioridad de la educación en el desarrollo económico. Tedesco se refiere a América Latina en general, pero en México en particular se pueden agregar también las siguientes:
4. Reformas a los libros de texto gratuitos desde 1994
5. Legislación educativa más actualizada
6. Consenso para la implementación de

proyectos escolares por plantel. En cuanto a las limitaciones, se señalarían estas:

1. Un significativo nivel de insatisfacción con los resultados del aprendizaje, sobre todo en zonas marginadas
2. Inercias acumuladas y resistencias al cambio
3. “No se trata solo de preguntarnos cuál es la contribución de la educación a la equidad social sino, a la inversa, ¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa?”. [Tedesco; 1998: 19-23].
4. Las condiciones materiales de vida de los alumnos son factor clave del éxito educativo; ya que por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos, encuentran un impacto insignificante en los resultados de la escuela.

Existe —como lo señala Tedesco—, un deterioro de las condiciones de la educabilidad, que son las de un desarrollo cognitivo elemental y una socialización primaria para incorporarse a la institución

La marginación rural continúa y también se ha urbanizado (“niños de la calle” y “adultos de la calle” por ejemplo). Además: “Las transformaciones productivas recientes, efectuadas en un contexto de creciente globalización de la economía y de utilización intensiva de las nuevas tecnologías de producción, están modificando profundamente los vínculos tradicionales entre economía y sociedad y entre educación y equidad social”. [Tedesco; 1998: 19-23].

La economía toyotista es más inequitativa que la fordista porque excluye a los que no tienen conocimiento, inclusive al interior de cada grupo social y antes era por diferen-

tes grupos sociales, se trata de *nuevas desigualdades*, siguiendo una idea de D. Cohen. [1997: 20]

Tales nuevas desigualdades, dice Tedesco, generan problemas de educabilidad distintos a los típicos, por la ruptura con los códigos sociales de comportamiento. Aunque lo que la oferta pedagógica puede hacer frente a la inequidad es muy limitado, no se debe de subestimar. Tedesco propone:

- a) Mayor prioridad a la educación elemental en los cambios.
- b) Mayor importancia a los factores no directamente cognitivos en las innovaciones pedagógicas (ética, educación afectiva, etcétera)

Uno de los elementos críticos señalados por Tedesco en las reformas educativas latinoamericanas es que, si bien se ha priorizado el cambio institucional (descentralización y proyecto escolar) y luego por áreas: currículum, métodos, formación, actualización, equipamiento, condiciones laborales, gestión, etcétera, después de varios años se observa un estancamiento de la dinámica.

Según el autor, fundamentalmente se estaría produciendo un fenómeno de *falta de sentido* por los actores sociales, principalmente por los cuadros medios y los docentes; quienes expresan dificultades para reflexionar sobre lo que están haciendo y proyectarlo al *futuro*. Ello pudiera extenderse también hacia la opinión pública.

¿Por qué? Pudiera ser por la ausencia de socialización sobre la información o de comprensión acerca del *sentido* (significado amplio vivencial) del proceso global de transformación, la cual está asociada básicamente a la idea de pérdida y sentimientos de inseguridad e incertidumbre sobre el futuro.

Definir prioridades de la *secuencia* del cambio supone relegar otros aspectos, si bien los procesos institucionales y las estrategias de política económica globalizantes y modernizantes abren (en teoría) un ejercicio para impactos en la definición de proyectos institucionales, capacidad de innovar, pluralismo pedagógico y adaptación a la diversidad cultural de la población.

Pero ello pudiera estar chocando con la visión de dos escenarios reduccionistas que permean la visión instrumental-racional de los actores sociales protagónicos: por un lado el escenario de la transición de la educación hacia los sistemas de mercado y por otra parte, el escenario hacia el retorno del modelo educativo cerrado de control presupuestal, normativo e ideológico del Estado.

Los nuevos postulados pedagógicos de *aprender a aprender* tienden a romper con la esclerosis del típico autoritarismo escolar (en caso de que sean aplicados), pues efectivamente, la capacidad de acceso a grandes volúmenes de información es un hecho y significativa es la velocidad en la generación de conocimientos.

Entonces la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. [Tedesco; 1998: 20].

La Tesis de David Perkin sobre la “escuela inteligente” es que tal cambio de objetivos lleva a la distinción de dos tipos de conocimientos: inferiores y superiores.

- a) Inferiores, son los dedicados a áreas (materias) de la realidad.
- b) Superiores, son conocimientos sobre el conocimiento (como pensar, proyectar soluciones a problemas, hipóte-

sis, pruebas, etcétera). Son conocimientos *meta-curriculares*.

En el proceso de globalización se ha puesto énfasis en los dos tipos de conocimientos, pero se tiende a destacar el segundo, pese a que un análisis más detallado revelaría que ambos son esencialmente conocimientos instrumentales-racionales, necesarios, pero no suficientes para modelos educativos alternativos del siglo xxi.

GLOBALIZACIÓN E INTERROGANTES EDUCATIVAS

No creo muy productivo debatir si el concepto de “Globalización” debe tener o no un status científico, pues su uso es ya muy común y corriente; es más interesante señalar que su significado es polémico y su origen también.

Conceptos como *internacional* y *relaciones internacionales* se generalizaron a fines del siglo xviii con el surgimiento de las naciones modernas. El término *Globalización* apareció por primera vez en un diccionario enciclopédico en idioma inglés en 1961; hasta mediados de los años setenta había aparecido en el título de muy pocos libros; desde los ochenta la globalización se convirtió en una noción clave en el debate de las ciencias sociales, y en los noventa entró en el léxico cotidiano. [Scholte, S/F]

Es ya lugar común entender la globalización como la intensificación de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales mundiales, impulsadas por la dinámica de los mercados (de capitales sobre todo), revolución tecnológica, redes internaciona-

les productivas, sociedad de la información y el conocimiento y movilidad global de los factores productivos.

El punto que ha acaparado el debate es si tal intensificación de las relaciones internacionales han provocado o no, una ruptura que origine un nuevo ciclo histórico.

Octavio Ianni piensa que si se inicia otro ciclo de la historia estableciéndose nuevas instituciones, valores culturales, formas de actuar, sentir, pensar e imaginar en un ámbito transnacional que reduce distancias y diferencias entre occidente y oriente. Además cosas, personas e ideas se desterritorializan y reterritorializan en otros lugares y direcciones. [Ianni; 1999: 92-108]

Es evidente que el escenario global está estructurado por las corporaciones transnacionales y organismos multilaterales, por lo cual se polariza la economía, política y cultura. "El globo se revela geohistórico, se transforma en un todo simultáneamente real y virtual, organizado en términos de una fábrica global, un *Shopping Center* global". [Ianni; 1999: 99]

Sin embargo, dentro del debate multicitado, para Atilio Borón la globalización está lejos de ser una novedad. Siguiendo a autores como Samir Amir [1997], Paul Bairoch [1998], Aldo Ferrer [1997] e Immanuel Wallerstein [1985], dice que tal proceso es tan antiguo como el capitalismo.

Siguiendo también a Paul Hirst [Borón; 1999: 139-151], para A. Borón lo que caracteriza a la economía contemporánea es el ingreso en una nueva fase del capitalismo global, donde se identifican tres etapas: la "bella época" (1870-1914), el boom de la postguerra hasta la crisis del petróleo (1945 a 1974) y la tercera: crisis del keynesianismo y retorno a la

economía neoclásica. Esta fase con tres aspectos nuevos:

a) Vertiginosa mundialización de flujos financieros.

La suma diaria que circula por los mercados financieros internacionales es de 1.2 billones de dólares (una quinta parte del PNB de EU, casi). En solo 7 horas tales mercados transan una cifra equivalente al PIB anual total de México. Además se establece una fuerte desconexión entre flujos financieros y economía real, originando el término de "economía de casino".

b) Cobertura geográfica planetaria.

El proceso se impone en China, Cuba, Vietnam y ha hecho desaparecer al "segundo mundo".

c) Universalización de la imágenes y mensajes audiovisuales pero en una versión "mac donalizada" de adopción de valores, estilos culturales, íconos e imágenes planetarias proyectada por el modelo estadounidense de consumo muy estandarizado, fetichizado y con baja calidad cultural.

También se marcan otros aspectos del proceso como la globalización petrolera, nuclear, narco-globalización, ideológica (Fukuyama, Greenspan, Soros, Tercera vía), la OTAN-Croacia (globalización de la OTAN); preguntas sobre la postglobalización, la desglobalización de la política, la actitud antiglobalización del Papa y el Jubileo 2000 y la Ronda de la antiglobalización (la militarización del comercio y la protesta de Seattle, EU). [Jalife-Rahme; 2000]

Sin embargo, la tendencia globalizante es lenta en otros aspectos como: el 80 por ciento del producto mundial se destina a los mercados internos y las exportaciones ape-

nas llegan al 20 por ciento de la producción mundial; nueve de cada diez personas trabajan para los mercados de sus países.

Además el famoso economista J. K. Galbraith declaró que: “la globalización... no es un concepto serio. Nosotros, los americanos, lo inventamos para disimular nuestra política de penetración económica en otros países”. [Borón; 1999]

También para el sociólogo chileno Fernando Mires el término globalización remite a un concepto múltiple que es parte tanto del fetichismo académico como de modas intelectuales.

Así ha ocurrido con conceptos como postmodernidad, por ejemplo, que surgió de un discurso sobre arquitectura, y terminó inundándolo todo, tal como hoy ocurre con la noción de globalización, que al parecer salió de un artículo periodístico acerca de la microelectrónica. [Mires; 1999: 164-177]

Una reflexión importante que marca F. Mires es que la idea de globalización se encuentra muy ligada a la de “fin de la historia”, es una idea esencialmente finalista. Y el finalismo ha sido uno de los aspectos centrales del racionalismo. La globalización como culminación de la modernidad.

Tal finalismo pudiera ser una transcripción lógica de la razón teleológica del pensamiento científico, entonces: “Después de esa globalización no nos aguarda ninguna sociedad superior, no es posible ningún *salto histórico* hacia el futuro. El tren del capitalismo ha recorrido todas las estaciones; ha sido mercantilista, industrial, colonialista, imperialista, hasta alcanzar esa terminal que se denomina globalización”.

Más allá, o después de la globalización, hay solo un vacío negro que arrastra a materias, teorías, ideologías e ilusiones. La globalización surgiría así como la fase neomilennaria de la historia. Frente a ese profundo precipicio, solo cabe el gesto heróico, la melancolía, la depresión o todo a la vez. [Mires; 1999: 168]

F. Mires, siguiendo a Ralf Dahrendorf, plantea hablar no de una sino de varias globalizaciones expresadas en distintos espacios:

La primera sería la geográfica, comenzó el 20 de julio de 1969 cuando el cosmonauta Neil Armstrong contempló la Tierra desde la Luna, ofreciendo esa visión por la TV.

En los setenta obtuvimos una segunda imagen global, mediante el Informe del Club de Roma, realizado por Dennis Meadows, donde se alerta sobre las consecuencias del deterioro ecológico del planeta.

Una tercera globalización es la revolución informática y la idea de “aldea global” y una cuarta es la de los mercados financieros, los cuales se han autonomizado de los procesos económicos.

Esta última es la llamada globalización económica y es la que más se ha popularizado y es la característica que más desconcierto y desánimo ha causado, pues da la impresión del triunfo de las estructuras (anónimas e incontrolables) por encima de las personas (los sujetos de la historia).

En efecto, la fase capitalista preglobalización, para sus críticos anteriores, encerraba al menos una promesa histórica: una sociedad superior, que pudiera haber sido un socialismo autoritario de Estado (como el que se derrumbó o el que prevalece aún en un puñado de países), pero pensaban más

bien en un “socialismo con rostro humano”, como el que intentó impulsar el líder checoslovaco de los sesenta, Alexander Dubcek, pero que fue aplastado por los tanques rusos en la “Primavera de Praga” de 1968.

Pero la fase globalizante aparece como “un capitalismo sin promesas”, es decir sin promesas humanas o humanísticas, sino en el mejor de los casos con promesas de mejoramiento material, racional, científico y tecnológico; pero sin una respuesta o con un enorme “vacío existencial” ¿cuál es entonces el rol de la educación ante esta fase contemporánea del capitalismo globalizante?

En el siguiente punto esperamos hacer un balance de los impactos de la oferta de la globalización en la educación nacional y la necesidad de presentar modelos alternativos a la misma.

ORGANISMOS INTERNACIONALES, MÉXICO Y LAS CIFRAS EDUCATIVAS

La educación ha saltado a la palestra mundial como uno de los principales temas de preocupación de los organismos internacionales y nacionales tales como el Banco Mundial, el BID, el FMI, pero en mayor medida en la UNESCO-ONU, CEPAL, Conacyt, ANUIES, SEP, etcétera

Sin embargo no es el tema completo de la educación en sí lo que ha acaparado la atención de los organismos internacionales, nacionales y locales, sino un aspecto muy focalizado de la misma: la formación de recursos humanos y su papel en la reorganización económica y la competitividad nacional e internacional.

También se observa que el enfoque otorgado hacia la formación de recursos huma-

nos, es sumamente limitado, es un enfoque esencialmente hacia la formación instrumental de recursos económicos, es decir, una visión del *ser humano* como instrumento del desarrollo económico competitivo; mucho mayor esta visión en el Banco Mundial que en la UNESCO.

El modelo que más ha permeado las políticas educativas del país se puede generalizar en el “modelo de formación de competencias”: básicas, en la escuela básica, laborales, en la media superior y profesionales, en la educación superior.

En la educación básica nacional se está enfatizando en las reformas curriculares, de formación y actualización docente desde preescolar, primaria, secundaria y escuelas normales que pretenden elevarlo el nivel académico. En la educación media superior se introduce el modelo de educación basado en normas de competencias laborales desde los noventa.

En educación de adultos se ha dado a conocer el modelo titulado como “Educación para la vida” implementado a través del INEA (creado en 1981), cuya actividad se centra en la alfabetización, educación primaria y secundaria para adultos con docentes voluntarios e insuficientemente formados y operando en espacios prestados.

El nuevo modelo de enero del 2000 es flexible (modular) y diversificado. “El programa de educación básica (ya nos se divide en primaria y secundaria) consiste en un conjunto de módulos básico de lengua y comunicación, matemáticas y ciencias, y en una serie adicional de módulos optativos, que pueden ir creciendo, creciendo, relacionados con los temas de familia, jóvenes, campo, trabajo y cultura ciudadana. Se ofrecen además módulos propedéuticos para

la educación media superior, para aquellos que deseen continuar sus estudios”[*La Jornada*; 2000: 51]

En educación superior se constata un desarrollo cuantitativo fuerte al comparar tres indicadores: en 1950 había 39 instituciones que contaban con 6 mil profesores para 33 mil alumnos. Hoy (año 2000) existen mil 533 unidades académicas en México, con 192 mil profesores (28 por ciento de ellos de tiempo completo) para atender casi 2 millones de alumnos.[*La Jornada*; 2000a: 51]

Un fenómeno importante del nivel es el bajo ritmo del crecimiento porcentual de la matrícula pública frente a la privada desde 1997 y la tendencia hacia el incremento de las universidades tecnológicas de la educación superior. Las nuevas universidades tecnológicas son 38 y sumarán 43 en poco tiempo, con lo cual se pretende aumentar de 1.1 al por ciento del total de la matrícula de la educación superior [*La Jornada*; 2000b: 39]

La SEP señala que las IES autónomas tuvieron solo un 4 por ciento de incremento matricular, en 1998-99 contra el 37.6 por ciento de IES no autónomas e instituciones tecnológicas y en IES particulares se elevó en 13.8 por ciento [*La Jornada*; 2000c: 43]

Las IES privadas pasaron de un 11.7 por ciento en la matrícula de licenciatura en 1975 a un 27.6 por ciento en 1999. En tanto para posgrado la relación fue de 20.3 por ciento en 1985 al 36.5 por ciento en 1999 [*La Jornada*; 2000c: 43]

Las IES privadas pasaron 598 en total, catalogadas así: 168 universidades, 171 institutos, 259 centros escolares y 137 normales.

Un tipo de educación muy dejada en el olvido pero que es importante, señalar es la

de escuelas que dan educación para personas discapacitadas. Como ejemplo de ello está la escuela “Una luz en la oscuridad” (1999). “En esta institución, a los niños se les enseña a utilizar programas básicos de computación... en este año se espera abrir 6 escuelas mas, en el área metropolitana, lo que le permitirá capacitar a 500 personas al año... es poco comparado con los diez millones de discapacitados que existen en México”

El postulado central de las propuestas de reforma educativa actual mundial y nacional se centran en lo que se considera el impacto de la globalización en la educación; con su consecuente énfasis en los cambios en la organización del trabajo; bases técnicas de la producción, competencias, mundo laboral, revolución científico-tecnológica, vinculación productiva, enseñanza a distancia, redes virtuales de intercambio y sociedad del conocimiento. [ANUIES; 1999: 3000]

Ello tiene una buena parte de verdad, por ejemplo la aseveración de que. “En la sociedad del conocimiento, la universidad tradicional coexistirá con universidades virtuales y con otras formas de universidad, como son las *corporativas* de las empresas... bajo el principio de llevar la educación al individuo y no el individuo a la educación... las universidades tradicionales se enfrentarán cada vez más a una fuerte competencia”. [ANUIES; 1999: 10]

La educación permanente plantea a la educación superior una nueva exigencia de mayor magnitud que la formación básica, pues para desempeñar con éxito, necesitará cambiar concepciones y paradigmas de tra-

bajo en materia de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, deberá buscar nuevos socios y nuevas alianzas, trabajar de manera proactiva en un ambiente reticulado y pluralista, lo cual requerirá de cambios estructurales y funcionales profundos. [Silvio; 1998: 46]

Sin embargo, tal nuevo paradigma omite referirse al ambiente escéptico (postmoderno) en el cual florecerá, pudiendo implicar una profundización de la crisis educativa comprendida como “crisis de significado” o de sentido existencial amplio del paraqué y porqué educar, así mismo del tipo de educación que está generando esta crisis.

En educación básica, por ejemplo, el principal mecanismo de estímulo económico y profesionalización docente; *carrera magisterial*, no ha sido suficiente para elevar la calidad y contrarrestar la crisis de la enseñanza básica.

Carrera Magisterial (CM) es un sistema de promoción horizontal de cinco niveles (“A” a la “E”), que incorporan porcentajes de aumento salarial del 28 al 198 por ciento lo cual le da un peso alto a los ingresos sobre el sueldo base.

Ingresar a la categoría “A” representa un incremento de casi una cuarta parte del salario nominal (poco más de 700 pesos) mientras que llegar a la categoría “E” implica lograr una percepción de casi el triple del salario base, los incentivos son otorgados en función de una evaluación del desempeño individual y CM. Beneficia a aproximadamente 65 por ciento de la base magisterial. [La Jornada; 1999: 53]

LA SOMBRA DE LA GLOBALIZACIÓN Y LA VERTIENTE TRANSMODERNA

La globalización viene constituyendo el proceso histórico reciente de objetivación de la exteriorización del “lado oscuro” o “sombra” del tipo de progreso económico-social-material hegemónico impuesto por el avance de la Razón-técnico-instrumental occidental¹

La importancia del análisis de tal lado oscuro estriba en que ha incrementado y profundizado el debate en torno al origen, desarrollo, futuro, axiología y teleología del proceso *demodernización* y *lamodernidad* como un todo.

Pero el debate no se ha reducido a la modernidad-posmodernidad, sino que ha abarcado también otras visiones y actitudes tales como la premodernidad, antimodernidad, desmodernidad y transmodernidad. Y todo ello se ha extendido también a las visiones contemporáneas del fenómeno educativo.

No es la intención en este breve trabajo, hacer una exposición completa de todas las visiones citadas, sino únicamente anotar que ellas sirven como categorías analíticas heurísticas para la comprensión de alternativas abiertas por el malestar de la modernidad y su globalización, o de un cierto tipo de modernidad y globalización.

Alain Touraine ha resumido muy bien

¹ En este caso, el concepto de “Sombra” o “Lado Oscuro” está tomado y transpulado a la economía (por el autor de este trabajo) de la obra del psicoanalista Carl G. Jung. Aunque ya había sido transpulado antes para el análisis del trabajo y el progreso por autores como B. Shacleton, J.R. O'Neill, M. Sinetar y Ch. Glendinning. [Jung; 1996].

tal “malestar”, con la frase: “Ya no creemos en el progreso” (léase en la modernidad) y ello trajo diversas actitudes y visiones humanas: por ejemplo, el regreso a la magia, al animismo, lo sobrenatural, la religión, etcétera (Premodernidad). Intento de recuperación de la identidad personal y comunitaria frente a la disociación creciente de la misma con los procesos económicos (desmodernidad). [Touraine; 1999]

Hargreaves por su parte, establece que la concepción surgida de la Ilustración ciencia y tecnología, razón, ideales de colectividades que aplastan al individuo; cede su paso al ideal de autonomía personal, valor al universo subjetivo, etcétera (Postmodernidad). [1999]

El libro de Adame Cerón describe como la llamada contracultura de los sesenta y su posterior desarrollo en la *New Age*, con su énfasis en las filosofías irracionales *underground*, los misticismos, psicodelias, iluminismos y éxtasis, pueden caracterizar las visiones *antimodernas*. [Cerón; 1998]

Si bien, es cierto que el debate se ha centrado en los esfuerzos de los postmodernos en descalificar a una modernidad que no acaba de morir y ...” la mayor parte de la crítica resulta irritante a veces, pues no entiendo la lucha a muerte contra el humanismo del siglo de las luces, no acabo de comprender que la herencia cultural haya de ser negada y barrida de nuestro tiempo”. [Ferreras; 1999: 12]

Por nuestra parte pensamos, que hay importantes corrientes del pensamiento contemporáneo que podrían apoyar una visión **Transmoderna** (sin que se haya usado ese concepto) tales como a. Mattelart, [2000] Ken Wilbert [1998] y otros autores adelante señalados, que trascienden positivamente el debate modernidad-postmodernidad, como enseñada exponemos.

A parte del conjunto de críticas funcionales a la CM, como el escepticismo sobre el desempeño individual para elevar la calidad, y el dudoso funcionamiento del Organismo de Evaluación Escolar, la validez de los instrumentos de evaluación a docentes y alumnos, corrupción en la acreditación y tendencia al abandono de la escuela rural; la CM deja intacta la falta de respuesta a las preguntas más trascendentales sobre los fines educativos.

Los modelos educativos en gestión y aplicación, dan por hecho que las demandas de la globalización son modelos del estilo de “Formación Docente Basada en Competencias” siguiendo las tendencias de la apertura comercial formación de bloques económicos para la competitividad que han impactado en los sistemas de acreditación y certificación de conocimientos o competencias [Gutiérrez; 1998: 28-33]

El Banco Mundial (BM) es el organismo internacional que más críticas ha recibido por sus visiones funcionalistas e instrumentales de la educación que la reducen a capacitar individuos para la producción casi exclusivamente [Latapí; 1996]

La UNESCO plantea una visión más abierta con sus cuatro pilares centrales de la educación hacia el siglo XXI: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser*. [Delors; 1996]

Ello es un avance muy importante en concepción educativa, así como el reconocimiento de las tensiones de la globalización como son las tensiones entre:

- Lo mundial- local
- Lo universal- singular
- Lo tradicional- moderno

- La competencia- igualdad de oportunidades
- Los conocimientos- capacidades de asimilación
- Lo espiritual- material

LA NECESIDAD DE UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

Un aspecto que llama crecientemente la atención es el rezago de las teorías sobre la práctica educativa con respecto a la emergencia de un nuevo paradigma humanista en las ciencias sociales en general y en la educación en particular.

Cuando se habla de “humanismo” o “paradigma humanista” en la enseñanza, muchos docentes piensan que se trata de dar predominio a materias tales como historia, literatura, psicología, filosofía artes, etcétera, por encima de las materias y conocimientos tecnológicos.

Lo cual es totalmente erróneo, el paradigma humanista de la educación se refiere a introducir el debate en la escuela sobre el significado del *ser humano integral*, no de sustituir precisamente énfasis cognitivos o materias.

Por ejemplo, resulta demasiado reducida la concepción de la ANUIES sobre educación integral e innovación educativa, las cuales aparecen como meros epifenómenos de la globalización y su vertiente del cambio científico-aspecto, sobresale la siguiente cita.

Aun cuando se mejoran de manera significativa las condiciones del personal académico y de los alumnos, la elevación de la calidad de los servicios que ofrecen las IES... difícilmente podrá lograrse si se mantienen los modelos curriculares, pedagógicos y

didácticos que durante mucho tiempo han caracterizado a las IES.

... Los avances de las ciencias cognitivas durante las últimas décadas muestran sin lugar a dudas, que el aprendizaje se logre, no basta que una persona exponga frente a otras... sino que es necesario cambiar el énfasis, pasando de la enseñanza al aprendizaje basado en el estudio personal y grupal.

La gama de técnicas de enseñanza debe ser variada apoyándose en una gama igualmente rica de actividades de estudio personal y grupal de los alumnos, e incorporando en forma eficiente los nuevos medios de apoyo con que se cuenta. A esto es a lo que se llama *el nuevo paradigma del aprendizaje*. El impresionante desarrollo de la tecnología, permite pensar en una modificación de los modelos educativos con una profundidad que hace poco tiempo era inimaginable.[ANUIES; 1999: 210]

Incluso se piensa que los alumnos en formación docente necesitan comprender los principios del desarrollo cognitivo del aprendizaje, utilizando los herramientales del método científico. Esto es cierto solo parcialmente, pues si bien la ciencia es necesaria, al volverla exclusiva “parcializa” y “mutila” la concepción de un ser humano completo; enfatizando únicamente una de sus múltiples facetas.

Con esta visión, es difícil que la formación, actualización y superación profesional, mediante el ejercicio de la práctica docente; tendiente a desarrollar competencias para la aplicación de nuevas técnicas y metodologías didácticas (innovación docente), logre impactar favorablemente en la práctica pedagógica.

Sin más, es prácticamente imposible con la visión tradicional de la formación, formar en la competencia profesional del docente del futuro: enseñar a pensar para aprender a aprender.

Tal competencia profesional implica el manejo de cinco dimensiones del pensamiento: metacognición (conocimiento sobre nuestro propio pensamiento), pensamiento crítico-reflexivo, habilidades básicas, contenidos complejos y originalidad. [Sandoval; 1998] [Gómez; 1998: 39-48]

En la perspectiva de Carl Roger, la formación unidimensional que ha conllevado la educación, hace mucho socialmente innovadora, hoy convencional desembocó en clases típicas y exámenes tradicionales como medios de instrucción, transferencia de conocimientos y evaluación.

También al papel de profesores poseedores del poder y el conocimiento y alumnos receptores, la autoridad como forma de mando y política aceptada en el aula. A los nuevos profesores frecuentemente se les aconsejaba que “procuren hacerse del control de los estudiantes desde el primer día”. La confianza de los actores es mínima o nula, de alumnos hacia instructores y viceversa. La democracia y sus valores son ignorados y despreciados en la práctica, en contradicción con lo que verbalmente y por escrito se pregonan. Además:

No hay lugar para personas completas en el sistema educativo, sólo para sus intelectos (subrayado original). En la escuela primaria, la curiosidad desbordante y el exceso de energía característicos de un niño normal son reprimidos y, a ser posible, suprimidos. En la escuela secundaria, el interés primordial de los estudiantes —el sexo y las rela-

ciones físicas y emocionales que conlleva— se ignora casi por completo... hay poco lugar para las emociones. En la Universidad la situación es todavía más extrema: lo único que interesa es la mente. [Roger; 1995: 138]

Estas ideas escritas desde finales de los setenta son el embrión de las teorías postmodernas en educación y el inicio del resquebrajamiento de paradigma científico-racional en educación. Anticipan lo que después D. Goleman enfatizará como la necesidad de educar en la “inteligencia emocional” y una buena parte de la oleada conocida como “Nueva Era”. [Ferguson; 1980] Aunque también visiones que trascienden la “nueva era”, como las de K. Wilber, S. Grof y C. Miss.

Son ideas emergentes y que tienden a ir incrementando su aceptación en educadores; pero que en los años setenta, aún en EU estaban oficialmente vetados los partidarios de incluir aprendizajes afectivos—emocionales. [Roger; 1995: 138-139] También eran temas tabú otros conocimientos humanos como el aprendizaje de la intuición y el vasto campo de lo psíquico (el alma) y lo espiritual (como diferente de las religiones petrificadas).

Los ámbitos abiertos por la visión humanista de Rogers hoy tiende a constituirse en el *paradigma emergente* para los nuevos educadores, gracias a los avances potenciales que representan los nuevos enfoques Trasmodernistas con su creciente interés en el reconocimiento, exploración y uso de fuentes energéticas internas del espíritu humano y la meditación.

La convergencia en los postulados filosóficos de la física teórica y el misticismo

oriental, la teoría holográfica de la función del cerebro (como capaz de crear “realidad”) del neurocientífico Carl Pribram y la comprensión de la Persona como un “proceso” en vez de un conjunto fijo de hábitos y conductas.

Por ello Roger piensa que la práctica educativa del nuevo paradigma estaría enfocada hacia la sinceridad deseado de autenticidad, totalidad, cariño, intimidad y espiritualidad con un escepticismo hacia la exclusividad de la ciencia y la tecnología, la autoridad externa y la acumulación material.

Posteriormente al avanzar los ochenta, los noventa y arribar hacia el año 2000; la conformación del nuevo paradigma (entendido como una cosmovisión sobre el ser humano, su contexto, circunstancias y procesos socio históricos) han venido avanzando en la convergencia de varios elementos que le dan unidad teórica.

Desde el retorno a la sabiduría occidental (C. Reale) y oriental (J. Krishnamurti) para el tratamiento de los males de la sociedad contemporánea, pasando por la recuperación de la sabiduría antigüia mexicana (K. E. Feather y C. Castaneda), hasta la sociofilosofía transpersonal occidental. (K. Wilber, W. W. Dyer., D. Chopra, C. Myss) y las interesantes visiones postmodernistas de la sociedad, el conocimiento y la ética (R. Shattuck, G. Lipovetsky). Todo ello nos permite vislumbrar alternativas humanistas no convencionales para las prácticas educativas del siglo XXI. [Shattuck; 1998] [Lipovetsky; 1992] [Dyer; 1998] [Myss; 1997]

Desde luego que los orígenes históricos del debate sobre la emergencia de nuevos paradigmas educativos se pueden rastrear desde la antigüedad clásica, el feudalismo,

el renacimiento, la ilustración y en general toda la era de la modernidad. Sin embargo, es con ciertos “flechazos” disparados por la globalización y la postmodernidad y que no han sido atendidos (o incluso ignorados) en educación, que podemos constatar la asistencia a los inicios de una nueva forma de ver la práctica educativa, en un momento donde la modernidad ha llegado a un cuestionable límite.

La Ilustración y la modernidad, desde el siglo XVIII, generó un modelo educativo dominante para acabar con la ignorancia feudal, la superstición y mito tecnológico opresivo; enarbolando para ello las banderas de la ciencia, tecnología, razón instrumental y conocimiento no metafísico. Esto fue muy positivo en su tiempo, pero la postmodernidad ha mostrado los límites del modelo los riesgos de continuar por el mismo camino en vez de desarrollar senderos trascendentes aunque incluyentes de los valores de la modernidad.

La razón formal-operacional, como principio valorativo o máximo y organizativo de la sociedad ha llegado a un límite. El conjunto de propuestas de reforma, planeación e instrumentos de política educativa que insisten en profundizarla están condenados al fracaso, si únicamente vislumbran una política unidimensional.

Las concepciones sistémicas, aparecen hoy como planas, “chatas”, monológicas (no dialógicas), y las nuevas propuestas van en el sentido de integrar *ciencia-arte-moral*; tal y como lo han sugerido los trabajos del sociólogo francés Alan Touraine (*Crítica de la modernidad*, 1992 y *¿Podremos vivir juntos?*, 1997).

Touraine sostiene que la creciente racionalidad social puede convertirse en una

amenaza para la individualidad del sujeto, la creatividad y la libertad. [Argüelles; 1999: 21-27] Las críticas han sido frecuentes a lo largo de la historia, desde Hegel, Kant, Nietzsche, Bataille, Foucault, Heidegger, Derrida, Lyotard Habermas; hasta los sabios orientales. [Wilber; 1995]

Por otra parte es paradójico, que la *autonomía*, uno de los temas permanentes de la modernidad; Kant la definió como el coraje de pensar por uno mismo y no confiar en las reglas sociales dadas o en los dogmas [Wilber; 1995], sigue siendo asignatura pendiente aun en las escuelas actuales.

Entonces la globalización ha destapado otra caja, sin proponérselo: una creciente búsqueda de *valor, sentido y significado* de la educación en vez de profundizar en la dimensión técnico-racional como en el pasado. [Hargreaves; 1994] Hay una vuelta a las interpretaciones pluriculturales, hermenéutica, introspección discursos intersubjetivos y paradigmas cognitivos significantes en comunicación humana personal y transpersonal. [Wilber; 1995]

Creo que aunque son varios los autores claves en la emergencia de un nuevo paradigma para la educación, el sociólogo norteamericano Ken Wilber, puede representar una excelente síntesis del mismo.

Wilber es considerado una autoridad mundial en el estudio de los diferentes niveles de la conciencia, uniendo las teorías psicológicas, filosóficas y sociológicas contemporáneas con las grandes tradiciones espirituales de occidente y oriente. Con lo cual propone una nueva visión que el llama “El Gran Nido del Ser”, que incluiría las siguientes 10 esferas en un desarrollo envolvente de la persona y grupos humanos:

1. Sensoriomotor

El cuerpo físico, nivel material, la fisiósfera

2. Emocional-sexual

Impulsos biológicos, percepciones, sensaciones, energía vital

3. Mágico

Forma más rudimentaria de la mente (preoperacional, primeros símbolos y conceptos). Poca diferenciación entre sujeto y objeto.

Nivel egocéntrico, animista, antropocéntrico y magia de la palabra. El egonarcisista cree operar de manera mágica sobre el mundo (volar, desintegrar con la mirada)

4. Mítico

Nivel intermedio de la mente (mente concreta, regla/rol). El poder mágico se transfiere del ego a los dioses y diosas míticos (Jehová separando las aguas del Mar Rojo). La magia utiliza el *ritual* para sus milagros, mientras que el mito utiliza la *plegaria*.

Por tanto el mito constituye la primera comprensión de que el ego no puede transformar mágicamente al mundo. Entonces representa una dimensión del narcisismo-egocentrismo.

5. Racional

Función altamente diferenciado de la mente (formal reflexiva) a través de la evidencia y la comprensión. Si se requiere algo del Kosmos (incluye al cosmos) tiene que comprenderlo y obtenerlo a partir de sus métodos y evidencias propios. Nacimiento de una actitud científica y mayor disminución del narcisismo.

6. Visión-Lógica.

Función más elevada de la mente ordinaria, sintetizadora que conlleva una

modalidad unificada de cognición. No alcanza la unidad ignorando las diferencias, sino englobándolas (aperspectivismo integral), descubre el pluralismo universal y de la diversidad.

7. Psíquico

Inicio de los dominios transpersonales, supraindividuales y espirituales. Tendiente a una unión mística con el reino ordinario (naturaleza, Gaia, el alma del mundo). Misticismo natural.

8. Sutil

Experimentación vivencial de las formas ontológicamente reales de la divinidad. Misticismo teista

9. Causal

Lo no manifestado sin forma, el nirvana, Vacuidad, Abismo Sede del Testigo y misticismo sin forma.

10. No Dual

La mente más elevada de los estadios y su fundamento omnipresente. Unión de vacuidad, forma, espíritu y mundo. Misticismo no dual o integral.

En términos de Wilber, se trata de una gran cadena o gran espectro de la conciencia que separa el autor de la visión pre-racional de los adeptos a la filosofía Nueva Era; los cuales equiparan el narcisismo mágico con la conciencia trascendental, transpersonal y transracional. Visión que también fue muy frecuente en la espiritualidad de los movimientos contraculturales de los sesenta.

Confundir lo pre-racional con lo transracional, como frecuentemente lo ha hecho la visión tradicional (cristianismo, hinduismo, budismo, sufismo, taoísmo, paganism, etcétera) fue muy proclive a provocar todo tipo de falacias pre/trans, porque no tiene forma alguna de diferenciar la magia y el mito de lo psíquico y lo sutil... y esta

desafortunada confusión ha sido la principal responsable del rechazo de la ilustración occidental hacia la espiritualidad.

Así fue como Occidente se despojó oficialmente del agua del baño de la preracionalidad perdiendo con ella también, lamentablemente al bebé de la transracionalidad.

En este sentido el modelo Wilberiano constituye un paso adelante a la premodernidad (que enfatiza los niveles 3 y 4), la modernidad (niveles 1, 5 y 6) y la posmodernidad (niveles 2 y 7). Todos ellos son propuestas de esferas a reconocer, formar y trascender en el ser humano.

Además, puede significar también una alternativa a los postulados antimodernistas, el cual aunque cuestiona rígidas seguridades científicas y morales, puede dar paso al “todo se vale”, la superficialidad, la pérdida de valores y compromisos ideológicos

Estas nuevas ideas podrían ser el germen de respuestas para las más graves interrogantes de la crisis moderna de la educación, a saber:

- ¿Cuál es el sentido de la escuela?
- ¿Qué papel ha de jugar en la sociedad del conocimiento y la globalización. ?
- ¿Qué significa educar, hacia dónde, cómo, con qué métodos?
- ¿Qué diferencia una educación premoderna, moderna y postmoderna, de una transmoderna?

BIBLIOGRAFÍA

- Amin, Samir (1997). *Capitalism in the age of globalization*. Zed Books, London-Nueva Jersey.
- ANUIES. (1999) *La educación superior hacia el siglo XXI*. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Documento de trabajo para la XXX Asamblea General, 12 y 13 nov.
- Argüelles, A. (1999) "La educación tecnológica en el mundo" En Revista Archipiélago No. 22/23. Revista Cultural de Nuestra América, México, nov.
- Bairoch, P. (1998) *The main economic aspects of globalization in a historical perspectives: myths and realities*. Presentado al Seminario sobre Globalizaciones: dimensiones, trayectorias y perspectivas. Scass, Estocolmo, 22 y 25 de octubre.
- Borón, A.A. (1999) "Pensamiento único y resignación política". En Revista *Nueva Sociedad*. #163, Caracas, Venezuela.
- Cerón, Adame M. A. (1998) "Éxtasis, misticismos y psicodelias en la Postmodernidad". Ed. Taller Abierto, México.
- Cohen, D. (1997) *Richesse du monde, pauvreté des inatoins*. Paris. Citado por J. C. Tedesco. Op. cit. p.20
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ed. UNESCO. Santillana, España.
- Dyer, Wayne W. (1998) *Wisdom of the ages*. Harper Collins Publishers, New York.
- Ferrer, A. (1997) *Hechos y ficciones de la globalización*. Academia Nacional de Ciencias Económicas, Buenos Aires.
- Ferreras, J. I. (1999) *Por (contra) la (post)modernidad*. Ed. Endymion, Madrid.
- Gómez, L.F. (1998) "El aprendizaje basado en metas". En Revista EDUCAR No. 6 Guadalajara, Jal. Julio sept.
- Gutiérrez, Barba B.E. y Rodríguez, S. L. M. (1998) "Formación docente basada en competencias" en revista *Academia*, IPN, México.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, changing times*. Cascell, London.
- Hargreaves, A (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ed. Morata, España.
- Ianni, O. (1999) "La era del globalismo". En Revista *Nueva Sociedad*. #163, Caracas, Venezuela.
- Jalife-Rhame, A. (2000) *El lado oscuro de la globalización*. Ed. Cadmo y Europa, México.
- Jung, C. G. (1996) *Encuentro con la sombra*. Ed. Kairos, España.
- Latapí, Pablo. (1996) "El Informe Delors" En *Proceso* Nums. 1022 y 1023 del 3 y 10 de junio, México.
- La Jornada*
- (1999) *Carrera Magisterial* Comunicado No. 14 del observatorio Ciudadano de la Educación, Cd. De México, 13 agosto.
- (2000) *La educación de adultos en busca de un nuevo modelo*. Comunicado No. 29 del observatorio ciudadano de la Educación, México, D.F., 24 de marzo.
- (2000a) México, D.F., 25 de marzo , datos dados por el presidente de ANUIES
- (2000b) 27 de marzo.
- (2000c) 20 de marzo.
- Lipovetsky, Gilles. (1992) *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Editions Gallimard, París.
- Messner. (1999) "La transformación del Estado y la Política en el Proceso de Globalización". En Revista *Nueva Sociedad* #163, Caracas, Venezuela, sept.-oct. pp. 70-91.
- Mattelart, Armand. (2000) *Historia de la utopía planetaria*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Mires, F. (1999) "La política en tiempos de la globalización". En Revista *Nueva Sociedad*, #163, Caracas, Venezuela.
- Myss, Caroline. (1997) *Anatomy of the spirit*. Crown Publishers, Inc. Harmony Books, New York.
- Roger, C. (1995) *El camino del ser*. Ed. Kairos, España.
- Silvio, José (1998) "La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones". En *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 9, No. 2, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Sandoval, S.A. (1998) "Una visión de conjunto y un acercamiento práctico a la enseñanza del pensamiento". En Revista EDUCAR No. 6

- Guadalajara, Jal. Julio sept.
- Scholte, J. A. (S/F) *The globalization of world police*. Citado en el artículo de Dirk
- Shattuck, Roger. (1998) *Forbidden knowledge from prometheus to pornography*. Boston University Press. USA.
- Tedesco, J. C. (1998) «Desafíos de las reformas educativas en América Latina». En Revista *PROPUERTA EDUCATIVA* #19, De. Novedades Educativas-FLACSO, Argentina, Dic.
- Touraine, A. (1999) *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*. Ed. FCE, México.
- Wallerstein, I. (1985) *The politics of the world economy. The State, the movements and the civilizations*. Cambridge University Press.
- Wilbert, Ken
- (1995) *Sex, ecology and spirituality: The spirit of evolution*. Shambhala Public, Inc., Boston, USA.
- (1999) *One taste*. Shambhala Publications, Inc., Boston, Usa.