

La Particularización y el Polimorfismo en Educación, las otras caras de un mismo proceso: Síntesis, comentarios y crítica a los estudios de Daniel Tröhler y Elsie Rockwell

MSc. **ÁLVARO ANTONIO ESCOBAR SORIANO**

UNAN MANAGUA

antonioguinea1940@yahoo.es

Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa (Tröhler, 2009)

En las dos o tres décadas pasadas, hemos sido testigos del proceso de asimilación mundial de los diferentes sistemas educativos nacionales, promovido por organizaciones internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, que han invertido millones de dólares en los sistemas escolares de los países más pobres. Los efectos de esta gobernación global educativa son bastante tangibles: estandarización de las estructuras de organización educativa en los países (políticas, currículum, formación docente, orientados al “crecimiento y desarrollo económico”, etc.).

Este proceso ha sido criticado, y se acusa a los que diseñan las políticas educativas de ser las marionetas de cuerda de la economía global, reduciendo a los estudiantes a los resultados medibles. Además, se señala la diseminación global de ideales, objetivos y medios reformadores de las estructuras formales —en otras palabras, a dimensiones políticas— y apenas transformar las actividades internas de la educación, como la enseñanza en el aula. En ese nivel resalta la falta de armonía entre los sistemas occidentales, no obstante, el proceso de estandarización es atractivo en el mundo globalizado.

Los motivos de la nueva gobernación global educativa están arraigados en el entorno cultural de la guerra fría, y se dirigen a la obtención de un mundo armonioso. Sin embargo, una serie de fracasos condujo a reformas en la gobernación educativa, específicamente al desarrollo de instrumentos de evaluación a gran escala como PISA. Ahora bien, la idea de gobernación global está arraigada en una cultura y modo de ver específicos, por eso, al dar pasos hacia el isomorfismo mundializante, los instrumentos desarrollados corren el riesgo de afectar sólo a estructuras formales educativas en otras culturas, en lugar de actividades internas de la organización educativa. La preocupación básica de PISA es medir la preparación de los estudiantes para

enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento actual. Sin embargo, éstos y su significado no están definidos.

Por otro lado, hace una distinción entre el conocimiento útil e inútil, en tanto, hay conocimientos que simplemente son aprendidos y otros que pueden ser usados en la vida futura de los estudiantes. Por ello, pretende conocer lo que los jóvenes tienen que dominar para sus vidas en el futuro, pero al mismo tiempo, descuida la cuestión de cómo los estudiantes dominan sus vidas en su propio presente, principalmente como aprendices en la escuela.

Los exámenes estandarizados sólo miden el dominio del plan de estudios de la escuela y no revelan la eficacia de la preparación de los estudiantes para la vida después de que hayan completado su educación formal. A pesar de la crítica, PISA continúa pensando que sus resultados son esenciales para las políticas educativas nacionales particulares. Sin estos resultados, los padres, los contribuyentes y los políticos no podrían juzgar la eficacia comparativa de sus sistemas educativos.

La globalización de la autopercepción americana como modelo mundial libre de ideología, ha servido a muchas organizaciones internacionales como un punto de referencia indudable, precisamente porque se proclamó como universal. La palabra clave de este proyecto de milenio era el *desarrollo*. Así surgió el proyecto para el progreso de los países subdesarrollados, apuntando al establecimiento de una democracia industrial con base en el modelo de los Estados Unidos. Para ello, se crea la figura del experto, cuya misión es sugerir ideas para solucionar los problemas principales de falta de desarrollo, a través de medios científicos, la tecnología y la planificación racional.

En este contexto, y bajo el impacto del Sputnik, fue creada la OCDE. Esta organización estableció la idea de la educación como llave para alcanzar el crecimiento económico más rápido y más significativo en la época de la ciencia. Un fallo de la educación causaría

una economía tartamudeante y haría el proyecto de un mundo imposible. Una economía en vías de desarrollo es vista como el motor principal hacia la armonización del globo, pero bajo la siguiente metáfora se comprendió que “el motor necesitaba combustible y que ese combustible eran las personas educadas”. En otras palabras, el gran proyecto occidental de armonizar el mundo era educativo. Sin embargo, los actores de este cambio, en ningún caso, eran educadores, antes bien, eran expertos tecnócratas del derecho, las ciencias políticas y la economía. En consecuencia, la teoría principal a la cual la OCDE se refería, no era principalmente educativa, sino una teoría económica: La teoría del capital humano.

La educación como inversión significaba mejorar la formación del profesor, el plan de estudios, los libros de textos en áreas específicas, desarrollar técnicas de estudio y máquinas de aprendizaje. Para alcanzar esto, se decidió que eran necesarios muchos más datos de los países individuales para planificar con detalle la innovación educativa para el desarrollo económico, a fin de controlar la inversión y el cambio mediante un modelo internacional comparable. Esta ideología, que se orienta a reducir la democracia local y gobernar por incentivos financieros para motivar a las escuelas individuales a obtener mejores logros, se convirtió en la ideología principal que dictaba que ningún niño se quedara atrás. Esto obligaba a las escuelas a alcanzar estándares mínimos en tres de las asignaturas evaluadas: Matemática, ciencias y lengua. Este esquema evaluador convierte a Finlandia y Canadá como los referentes para comparar los sistemas de educación.

Instaurar este sistema de evaluación tendiente a la mundialización de la educación es una invitación obligada a participar en la nueva cultura de gobernación. Esto genera datos de acuerdo con estándares y normas poco legitimados que pretenden estar aislados de la ideología y las culturas específicas de los estudiantes. Para analizarlos, la investigación educativa no era una herramienta ingenua, pero vacilaba en el apoyo de la nueva cultura de gobernación. Ante esta vacilación, la OCDE comenzó a evaluar, paradójicamente, con la ayuda de expertos internacionales muy familiarizados con la investigación universitaria, para presionar a los responsables políticos de los diferentes países a mejorar la educación desde los principios de la estandarización.

Sea lo que sea que este conflicto traiga consigo, se hace bastante obvio que la OCDE - basada en una teoría educativa muy pobre sobre el capital humano - se aplica y contribuye a un sistema global de comunicación sobre la educación, en la cual, los números son utilizados con la pretensión de cortar cualquier subjetividad o particularidad. Al cumplir con estas demandas, sin embargo, la investigación académica corre el

riesgo de perder su legitimidad.

Finalmente, las preguntas sobre la calidad siempre están relacionadas con amplias expectativas culturales sobre el niño, el alma, el futuro ciudadano, la justicia social y la paz. Estas realidades múltiples son productos históricos que tenemos que reconstruir para entenderlos. No obstante, no se debe caer en la internacionalización comparativa descontextualizada y globalizada que contradicen las particularidades de cada país y su cultura.

Huellas del pasado en las culturas escolares (Rockwell, 2007)

Desde la perspectiva antropológica, se concibe la educación como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal. La investigación etnográfica ha resaltado la gran diversidad de contenidos y formas que asumen estos procesos humanos universales. Ha constatado que las dinámicas históricas de la cultura en espacios educativos están sujetas a juegos y tramas de poder – legitimación, dominación, resistencia, coerción–, involucran tanto continuidades como rupturas a lo largo del tiempo.

Esta visión sobre la educación en sociedades escolarizadas ha logrado esclarecer planos de conflicto, de correspondencia y de influencia mutua entre las prácticas culturales que ocurren en las escuelas y aquellas que caracterizan los entornos locales y los flujos globales. No obstante, si bien muchos trabajos han abordado las relaciones entre la experiencia escolar y el entorno social, rara vez lo hacen como una dimensión inherente a las prácticas educativas mismas. Las configuraciones de herramientas, prácticas y saberes que se conjugan dentro de las aulas pueden comprenderse desde la lógica de los procesos culturales. Así, se podría mostrar cómo analizar lo que ocurre en ellas en términos de la acumulación y la sedimentación de distintos recursos culturales introducidos a lo largo del siglo XX, en las escuelas primarias de varios pueblos de La Malintzi, Tlaxcala –Región de México– marcada por una fuerte presencia nahua.

En la práctica de cada maestro se distinguía la influencia de diversas reformas y consignas educativas, así como los efectos de la introducción de dispositivos pedagógicos, en particular, de los libros de texto gratuitos. Más allá de las huellas de las sucesivas reformas, las clases observadas también reflejaban la incorporación de recursos culturales y discursivos propios de la región. En ningún momento esta cultura escolar fue homogénea, siempre contenía una abigarrada combinación de géneros y voces del pasado. Por eso, son evidentes

los desfases entre la introducción oficial de propuestas pedagógicas y su incorporación a la práctica cotidiana. Las formas de enseñanza cambiaron, pero gradualmente los maestros sustituían algunos géneros preexistentes y los combinaban con otros para hacer frente a las cambiantes exigencias del sistema educativo, introduciendo prácticas no difundidas oficialmente en esos años. En suma, las prácticas de enseñanza que resultaron hacia finales del siglo eran una amalgama de diversos modos de representación y géneros discursivos acumulados a lo largo de los años. Los mejores maestros y maestras parecían ser capaces de echar mano de recursos provenientes de muy diversas épocas y de combinarlas para subsanar las deficiencias de las sucesivas propuestas oficiales y enriquecer la enseñanza.

En torno a los textos, se tejieron diversas formas de hablar y de enseñar, generando distintas maneras de relacionarse con la palabra escrita, según la variabilidad generacional. Esto fue causa de la tensión que emergía entre el uso de la palabra oral por los docentes y estudiantes y el creciente predominio del texto impreso como fuente de conocimiento. Aparentemente, seguía habiendo consenso de que los maestros debían dominar y poder expresar oralmente los temas escolares y saber manejar la participación en clase para que los niños aprendieran a razonar mediante discursos más cercanos a la conversación, versiones alternativas, saberes o expresiones locales, así como el recurso del dibujo, y ofrecían otras modalidades de representación del contenido, básicas para construir los puentes orales entre el entendimiento infantil y la formulación escrita.

En las aulas observadas, si bien la lengua escrita, representada por una codificación particular construida para el medio escolar, es un objeto de enseñanza importante, la realidad cotidiana muestra cómo la palabra oral puede retomar y reproducir, pero también suele ampliar, reformular, desplazar y contradecir, tanto la estructura como el sentido del referente escrito. Por ello, es necesario entonces retomar el análisis empírico de las prácticas singulares y sólo autorizar generalizaciones prudentes y limitadas. En suma, se requiere aún mucha más investigación historiográfica y comparativa para comprender las múltiples maneras en las que el trabajo escolar ha moldeado la relación con el lenguaje y el saber.

Es una falacia inferir, a partir de documentos normativos de una época, la impronta que puede haber dejado la escuela sobre las personas que la cursaron, sin realizar el análisis de las prácticas culturales cotidianas en las aulas y en los contextos inmediatos. Es necesario apreciar el impacto de las reformas oficiales dentro de realidades escolares conformadas por una compleja red social y cultural antecedente, que las recibe, reformula, desecha o aplaza. La influencia de las medidas políticas es imprevisible a priori y desde arriba, puede

ser efímera o bien, puede perdurar más allá de su vigencia oficial, por ejemplo, la educación socialista mexicana.

Esta perspectiva contrasta con la de ciertos discursos sobre la historia de la educación formal, que tienden a confiar en las versiones públicas elaboradas por las propias instituciones y los poderes estatales que tratan de inferir la conformación de determinado tipo de sujeto, sin considerar las complejas mediaciones, los entramados culturales preexistentes que en efecto moldean la experiencia escolar sin hacer abstracción de las vicisitudes y sedimentaciones evidentes en las prácticas docentes cotidianas en cualquier corte temporal, así como los márgenes, siempre variables, de acción autónoma que tienen los maestros. Sólo con estudios antropológicos que aborden la vida cotidiana en las aulas y ubiquen los puntos de coerción y consenso que pudieran hacer efectivas las prescripciones oficiales, será posible explorar las consecuencias ideológicas y subjetivas de los mandatos decretados desde el poder.

Acostumbrarse a mirar lo que ocurre en las aulas en estos términos, constituye un primer paso para poder sopesar la influencia real que pudieran tener las políticas educativas en la configuración de ideologías, identidades y culturas nacionales. En esta escala de análisis, la aproximación antropológica aconseja más bien, realizar el arduo trabajo de comparación entre prácticas escolares predominantes en diferentes lugares/tiempos, tomando siempre en cuenta las configuraciones culturales e históricas en sus entornos y su diversidad. Sólo así aparecerán muchos fenómenos interesantes, con signos muy distintos entre sí.

Armonizar el globo educativo y las huellas del pasado: sugerentes y antagónicos

Los sugerentes y antagónicos artículos sintetizados inicialmente, ponen en perspectiva a diferentes escalas, sendos análisis sobre la mirada que los investigadores hacen sobre el fenómeno de la estandarización educativa. Claro está, uno a escala mundial y otro, a escala nacional. Ambos surgen desde la visión etnohistórica de la educación: Una 'más técnica' y otra más cercana a las realidades locales.

El texto de Tröhler (2009), más reciente, surge del análisis histórico-político de los instrumentos de evaluación educativa estandarizante que se están implementando en el mundo globalizado de hoy. Señala el afán de homogenizar y controlar el desarrollo de los países, obedeciendo a un plan expansionista de los mercados globales: de bienes y servicios, de productos, el laboral, el educativo y ahora el cultural. ¿La educación se estandariza por un afán de formar parte de un modelo moderno de Estado-nación globalizante o del nuevo orden del mercado mundial?

La idea de desarrollo que se vende no se orienta al pro-

greso en condiciones igualitarias, sino, a un estado de bienestar gestado desde la visión de los grandes mercados especulativos, y que dicho sea de paso, están en crisis. Situación desde la cual se castiga a los responsables de generarla, estigmatizándolos y excluyéndolos con el discurso omnipotente –extraño parecido con la chispa que produjo las dos guerras Mundiales anteriores, a decir, ¿los mismos actores con diferente método?

En este contexto, la educación, hoy es un bien de consumo más para esos países, desde donde irradian las políticas y los instrumentos isomorfizantes. Realidad falsable, porque no pasa de ser otra ficción más producida por los dispositivos microsúliminales de los discursos científicos sobre educación. Estas herramientas inductivas, en tanto se centran en datos cuantitativos y la valoración de lo útil o inútil de un conocimiento determinado, sólo sirven a la lógica impuesta por sus creadores. Es decir, ¿Qué interesa a PISA y por consiguiente a la OCDE? ¿Quién es el primero en el ranking para vender su modelo? No su modelo escolar, sino un sistema de vida. Un sistema 'imitable', a decir, todos quieren ser o vivir como los nórdicos o como los norteamericanos: Extraña relación geopolítica.

¿Cuáles son los argumentos fundamentales que apoyan lo expresado en el párrafo anterior?:

- Los exámenes estandarizados sólo miden el dominio del plan de estudios de la escuela y no revelan la eficacia de la preparación de los estudiantes para la vida después de que hayan completado su educación formal.
- A pesar de la crítica, PISA continúa pensando que sus resultados son esenciales para las políticas educativas nacionales particulares. Sin estos resultados los padres, los contribuyentes y los políticos no podrían juzgar la eficacia comparativa de sus sistemas educativos
- La autonomía de la escuela individual.

Los tres aspectos enumerados sólo pueden expresar el objeto principal de la política de la globalización en términos educativos: Los gobiernos locales no deciden la educación (Estados pequeños con menos gastos), las potencialidades microlocales dirigen los destinos educativos de sus ciudadanos, la empresa privada asume la responsabilidad del Estado en términos educativos. Nada más cercano a la más pura expresión de la exclusión de los menos favorecidos.

Una verdadera respuesta para alcanzar el ideal de un mundo igualitario es cambiar la concepción de ser humano que se quiere formar a la medida de los países hegemónicos. Todos somos seres humanos, por lo

tanto, tenemos iguales derechos. Ya no somos el buen salvaje, somos pueblos latinoamericanos exigiendo participación en el mercado, pero con igualdad; exigiendo mejor educación, pero con reconocimiento; exigiendo mejores niveles de vida, pero contribuyendo a lograrlo desde nuestras culturas locales; exigiendo desarrollo, pero esperando que se nos retribuya lo quitado, y luego se nos permita crecer. Hay suficiente experiencia acumulada para hacerlo y para no caer en los errores de los que hoy pretenden que se les imite.

El segundo artículo, el de Rockwell (2007), es un análisis diacrónico sobre la impronta que deja en los países las diferentes reformas en el tema de la educación. Desde un punto de vista crítico, esta investigación se puede contraponer a la investigación anterior. La estandarización de los sistemas educativos locales siempre ha existido y depende de las ideologías de turno. Sin embargo, cuando la escala de análisis baja lo suficiente, hasta el nivel del aula y su quehacer cotidiano, la realidad no es tan isomórfica.

A ese nivel de visión, muy difícil de medir, los dispositivos de control aún no han podido estandarizar la conciencia del ser humano. Si en una región como la de Tlaxcala, la presencia de múltiples voces –polifonías culturales educativas– muestran la fractura de los intentos del Estado mexicano por normalizar la educación, pensemos en términos investigativos y a mayor escala qué tan lejos de la realidad quedan los datos aportados por PISA. Por otro lado, la escala de análisis revela cómo los docentes aprovechan, en nuestros países todas las herramientas –las construidas por cada realidad local– para educar a nuestras generaciones, no sólo en lo concerniente a las ciencias (modelo extranjero), sino en saberes comunitarios necesarios para la continuidad cultural.

Entonces, ¿Qué pretenden los dispositivos estandarizantes de los países dominantes? Obtener mucho a cambio de poco. A esta escala, la conciencia de los pueblos amerindios latinoamericanos, reflexiona sobre la necesidad de mejorar, pero no a costa de la aniquilación completa de nuestras culturas. Pareciera que se repite el discurso hitleriano de alcanzar la raza pura, ahora mediante la educación pura. En la práctica, la historia educa y dice que es imposible, así lo demuestra Rockwell (2007), cuya investigación se realizó en los años 80, década en que precisamente inició a mayor escala la estandarización globalizante, que como bien señala Tröhler (2009) no fue planificada por docentes, sino por tecnócratas de las ciencias económica, política y del derecho.

La particularización y el polimorfismo en educación: Las otras caras de un mismo proceso

¿Cómo es posible una aldea McLunhiana en un

mundo tan diverso? ¿Se podrá lograr con el uso de la tecnología? ¿Lo podrá hacer la estandarización y el isomorfismo de la educación? ¿Desde qué centros se pretende lograr? ¿Con qué métodos? Todas son preguntas que atañen a la visión estandarizante e isomorfista de la educación, considerada como la nueva meta global. Sin embargo, este texto se decanta por mostrar las otras caras del proceso de transnacionalización de la educación: La particularización y el polimorfismo como conceptos opuestos dentro de un mismo proceso.

Si los datos están diciéndonos que cada vez más países –75 para el 2015– firmarán su anexión a la OCDE a fin de que sus sistemas educativos sean sometidos a escrutinio mediante la evaluación PISA, entonces, esto no es un asunto de imitación, sino un asunto de alineación. Es decir, de manera similar a como se constituyeron organizaciones mundiales y regionales como la ONU y la OEA, así se constituyó la OCDE, bajo un afán de obtener un mayor control y dominio de las sociedades mundiales, desde la dimensión educativa.

Este proceso que le llamo de hegemonización planetaria, en el cual la educación estandarizada es ahora la siguiente meta por alcanzar, se enfrenta a las realidades nacionales y a las locales como expresiones reales de particularización y polimorfismo. Cada realidad nacional es un conglomerado de distintas corrientes de expresión y pensamientos, que desde sus particulares ideológicas conforman la identidad de cada país. Dentro de esta singularidad llamada identidad nacional, convive toda la variedad de visiones y jerarquías en las que se puede agrupar el ser humano.

La estandarización educativa y la globalización financiera ven estas realidades como obstáculo para el desarrollo. La interrogante es ¿De quién o para quién? El desarrollo, según esta versión de globalización educativa, se puede medir por el criterio de “si te pareces a mí, entonces ya has alcanzado el progreso”. Se considera que ésta es la mejor idea de adelanto social en educación. Si esto es así, entonces, el criterio de medición no es objetivo, sino muy subjetivo y tendiente a la homogenización de las sociedades, lo cual es incomprendible desde las singularidades polimórficas, aunque el avance del proceso es innegable. Esta noción de desarrollo fue la que creó la división del mundo en tres partes: 1ª) los países desarrollados, como los Estados Unidos y, en grado menor, Europa Occidental; 2ª) los países poco desarrollados, los comunistas; 3ª) las antiguas colonias como los países subdesarrollados en el Sur-Este de Europa, Asia, África, y Sudamérica. La categorización anterior deja fuera a una buena cantidad de países, se diría los del cuarto mundo –ya están bien definidos– los que todavía cuentan con muchos recursos naturales. Entonces, cuál es el afán de ‘armonizar la educación del planeta’, si en los países de los dos primeros mundos es la mejor y no necesita de las

demás. La respuesta es obvia...

La estandarización educativa lleva a la dominación completa. La falta de ‘educación de calidad’ era un cabo suelto que había que atar mediante algunos dispositivos como la asesoría de expertos extranjeros o nacionales que se formaron en estos centros de poder: Harvard y Oxford, entre otros, y la educación basada en competencias. Sin embargo, salen al paso las realidades nacionales y locales de estos países cuarto mundistas, dándole otro giro a los planes originales, aunque ya se haya adoptado currículas con intención homogenizante.

¿Por qué o para qué eliminar el sentido nacionalista? Si se hace, es otro paso más hacia la globalización, homogenización, estandarización, isomorfización, armonización. La lista de términos es extensa e irónicamente eufemística. Las realidades nacionales y locales, como se ha expresado, son un obstáculo, que en la actualidad es necesario, en tanto no se incluya en el proceso dos dispositivos: El respeto y la solidaridad científico-técnico. Suena extraño, pero no es abigarrado hacerlo. Si se pone en términos económicos es hasta más barato, no obstante, el temor por perder el control sale a luz.

Mucho se ahorrarían los centros de poder si comparten más que invertir. La creatividad de los países, especialmente los latinoamericanos es enorme. Por ello, es necesario que los procesos de estandarización consideren las singularidades y el polimorfismo, los datos aportarían más elementos que favorecerían la enseñanza mundial, vista como un todo. Y en el mejor de los casos, ‘la tecnología local’ podría aportar muchas ideas a la tecnología y a la ciencia convencional.

Finalmente, es necesario seguir un procedimiento inverso de isomorfización evaluativa en educación. Por consiguiente, se propone contextualizar el instrumento PISA, desde una visión flexible de evaluación que incluya las ideas de nacionalización (singularización) y polimorfismo, a fin de reconocer la utilidad de los saberes locales. Esta contextualización requiere el acuerdo convencional entre los países de adaptarlo a cada realidad local. Sólo así, la evaluación será igualitaria, polimorfista, y realmente útil.

Referencias Bibliográficas

ROCKWELL, E. (2007). “Huellas del pasado en las culturas escolares”. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. ISSN: 1131-558X.

Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110175A/9144>.

TRÖHLER, D. (2009). “Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa”. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13 (2). pp. 1-14.

Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132FIRINV1.pdf>.