

Rigal, L. (2004). "Reflexiones teóricas sobre el contexto: la escuela actual entre la modernidad y la postmodernidad en clave latinoamericana". En: *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en la Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Bs. As. Ed. Miño y Dávila; pp. 23-35

## CAPÍTULO 2

### Reflexiones teóricas sobre el contexto: La escuela actual entre la modernidad y la postmodernidad en clave latinoamericana

#### 2.1. La Modernidad en América Latina

El discurso de la modernidad que prefiguró la institución escolar postulaba la constitución de un nuevo orden abarcado por las nociones de razón y progreso: la razón humana como actor principal en la búsqueda de la verdad –enmarcando el proceso de secularización, sustituyendo a la religión–, y la creencia en el progreso continuo, individual y social, debido al desarrollo de la ciencia y de la tecnología. Este proceso de secularización debía culminar en una organización racionalista de la sociedad que se traduciría tanto en empresas productivas eficientes como en aparatos estatales bien organizados, que afianzarían este progreso y extenderían en forma universal el bienestar.

En este discurso la escuela quedaba situada en el centro de las ideas de justicia, igualdad y distribución de saberes para la creación de un sujeto histórico racional, autónomo y libre. Era constructora de ciudadanía, no pretendía sólo formar para el trabajo. Buscaba constituir sujetos que aportaran argumentativamente a la vida pública, habilitar al mayor número de personas en el uso de la razón y transformarlas en ciudadanos libres<sup>9</sup>.

Pero la modernidad política apenas realizó esta idea de ciudadanía libre e individualidad autónoma. Fenómenos sociales como

<sup>9</sup> Cfr. BRUNNER, José Joaquín: *La educación y el futuro de la democracia*. Santiago de Chile. Flacso. Documento de trabajo N° 73, 1985.

alienación, anomia, burocratización, explotación y exclusión, que han caracterizado históricamente la moderna sociedad emergente, así lo atestiguan y muestran lo falaz que ha resultado históricamente la creencia en el progreso y el bienestar continuos<sup>10</sup>.

El fracaso de este objetivo político de la modernidad expresa también el fracaso de la escuela y *constituye una asignatura pendiente a ser resuelta en cualquier proyecto de futuro*. Quizás, la principal asignatura pendiente.

Pero, volviendo a las primeras consideraciones que formuláramos, tampoco ha existido una única modernidad y, por ende, una única escuela moderna.

Anderson critica la concepción lineal-universal de modernidad. Afirma que la modernidad no existe como tal: tiene que ser ubicada históricamente como forma de expresión del desarrollo contradictorio, desigual y combinado del capitalismo. Es decir, cada trayectoria del desarrollo capitalista lleva a un determinado perfil de la modernidad<sup>11</sup>; como veremos más adelante, lo mismo sucede con la postmodernidad. Si bien, como señala Berman, la modernidad se consolidó con la expansión del mercado mundial capitalista<sup>12</sup>, no es un dato menor recordar que en América Latina se instaló antes de la transformación capitalista de la base económica. "Hoy concebimos a América Latina como una articulación compleja de tradiciones y modernidades (diversas, desiguales), un continente heterogéneo formado por países donde, en cada uno, coexisten múltiples lógicas de desarrollo"<sup>13</sup>.

Quizás la noción que mejor permite captar este proceso de diversidad de trayectorias en la conformación de la estructura económica, social y cultural sea la de *desarrollo desigual y combinado*, que pone su acento en el análisis de las diversas formas de convivencia contradictoria entre modos de producción en el proceso histórico de constitución societal y sus implicancias sociales y culturales<sup>14</sup>.

10 Cfr. ANGULO, Félix: *Reconsiderar el proyecto de la modernidad en la educación*, 1997, mimeo

11 Cfr. ANDERSON, Perry: *Modernidad y revolución*, en Revista *Leviatán* N° 16, Madrid, 1984

12 Cfr. BERMAN, Marshall: *All that is solid melts into air*, New York, Simon & Schuster, 1982

13 GARCIA CANCLINI, Néstor: *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990, pg. 23

14 Cfr. NOVÁCK, George: *La ley de desarrollo desigual y combinado en la sociedad*, Buenos Aires, Pluma, 1974

La noción de desarrollo desigual y combinado permite entender al conjunto social como compuesto por fragmentos dislocados y dispersos —producto de esa heterogeneidad estructural— que sólo pueden ser *recompuestos por la hegemonía*<sup>15</sup> (por ejemplo, la encarnada en los discursos sobre la modernidad en el siglo XIX y sobre la globalización en la actualidad).

Esta noción de desarrollo desigual y combinado pone también el acento en la consideración de las relaciones de dominación entre *centro y periferia* —permanentemente renovadas hasta nuestros días—, único modo de entender en la práctica la forma de operar de las contradicciones antes señaladas. En los procesos históricos latinoamericanos, el centro no sólo evoca lo exógeno sino, fundamentalmente, el proceso de dominación histórica a la que ha estado sometida la región y que en la actualidad el modelo dominante refuerza y expresa en una nueva versión.

Centro y periferia nítidamente demarcados hoy en espacios regionales y nacionales; dentro de este escenario globalizado lo periférico transita por los márgenes económicos y sociales, donde los costos y los efectos del modelo parecen manifestarse en su forma más genuina, y también más perversa, y en el que lo periférico asume su connotación más dramática convertido en *exclusión*. *En este escenario debemos repensar el sentido de la educación y la escuela en América Latina*.

Esto es tan cierto para la realidad de América Latina, como el reconocimiento que modernidad y postmodernidad han sido en su germen nociones externas a América Latina y tanto sus debates como las instituciones que se han constituido y reformado en nombre de ellas son, en una gran medida, importados desde otro escenario; importación que expresa además la situación de dependencia y dominación en que han estado las sociedades latinoamericanas desde "la primera fase de globalización del capital que llevó a su incorporación forzada al mercado mundial en el siglo XVI"<sup>16</sup>. Esta modernidad se conformó en medio de la influencia cultural hispano-portuguesa, tradicional y autoritaria, de la iglesia católica (sin el contrapeso de la reforma protestante) y del choque con las culturas locales. Además, "no hemos tenido una indus-

15 Cfr. LACLAU, E. y MOUFFE: *Una Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1987, cap. 3.

16 STAVENHAGEN, Rodolfo: "Treinta años después", en Revista *Crítica Educativa* N° 3, Buenos Aires, 1997, pg. 4.

trialización sólida ni una tecnificación extendida de la producción agraria, ni un ordenamiento sociopolítico basado en la racionalidad formal (...) Ni el progresismo evolucionista ni el racionalismo democrático han sido entre nosotros causas populares"<sup>17</sup>.

Resultante de esta situación histórica y estructural, la modernidad latinoamericana ha sido descentrada y fragmentada desde su origen y no ha podido proveer una identidad societal integrada, sino más bien una identidad que se expresa metafóricamente como un *espejo trizado*<sup>18</sup>. Espejo trizado –algo así como una no identidad o una identidad híbrida– producto de los efectos culturales de aquellas relaciones de poder y del lugar que América Latina ocupó dentro de ellas<sup>19</sup>. “Trágica paradoja de América Latina: su consolidación postcolonial fue postmoderna antes de ser moderna; y hasta la modernidad a la que consiguió acceder estuvo condicionada (debilitándola) por ese origen postmoderno, fragmentado, particularizado, multinarrativo, en suma, balcanizado”<sup>20</sup>.

El discurso de la modernidad en América Latina se constituyó básicamente como un proyecto intelectual de imitación que resultó en una “pseudomodernidad en muchos aspectos caricaturesca”<sup>21</sup>, también expresión del drama histórico de buena parte de la intelectualidad latinoamericana que siempre ha llegado tarde a todas las coyunturas, ha carecido de pensamiento autónomo y se ha plegado antes y ahora –en forma a veces resignada y otras fascinada, pero siempre acrítica– al discurso hegemónico.

El proyecto de Nación de la generación dominante entre 1850 y 1900 definió finalidades muy precisas para la escuela moderna latinoamericana (en sus versiones más primigenias en México, Uruguay, Argentina, Brasil, Colombia): la *formación de una ciudadanía capaz de sumarse al progreso social* del momento constituía la meta fundamental de la institución escolar. Transmisora por excelencia de una cultura homogénea, sin grietas ni diferencias, aspiraba a producir así un tipo de sujeto apto para adaptar-

17 GARCIA CANCLINI, Néstor: *op. cit.*, pg. 20.

18 Cfr. BRUNNER, José Joaquín: *América Latina: cultura y modernidad*, México, Grijalbo, 1992, pgs. 15-17.

19 Cfr. GARCIA CANCLINI, Néstor: *op. cit.*, cap. 1.

20 FEINMANN, José Pablo: “América latina. ahora”, en *Página 12*, Buenos Aires, 2003.

21 Cfr. PAZ, Octavio: *El agro filantrópico*, México, Joaquín Mortiz, 1979.

se a los requerimientos políticos y sociales que perseguía la clase dominante. Los habitantes del país, sin distinción de sexo, nacionalidad o credo, es decir el “pueblo” todo, eran convocados a traspasar las puertas que abría la instrucción pública.

Se intentaba instalar a través de la escuela una lógica, un sistema de representaciones, un conjunto de hábitos cuyo *carácter pretendidamente universal* le otorgaba a la institución escolar la posibilidad de legitimar sólo un bagaje cultural y deslegitimar otros. Lo popular, con sus saberes, sus creencias y sus supuestos sobre el mundo no aparecía en el horizonte de lo escolar. Desde el poder que les confería a los gobernantes la posesión de la “razón”, se juzgaba sobre lo verdadero y sobre lo falso, con la ilusión de impedir el crecimiento de culturas que se hallaban alejadas de esta lógica y en el intento de uniformar a los sujetos que transitaban por la institución escolar –requerimiento necesario para el modelo de desarrollo que signó la época.

Así, el proyecto de escuela pública construyó una matriz cuyos componentes culturales, ideológicos y políticos se presentaban como los únicos posibles, con la “naturalidad” con que los presenta el discurso hegemónico. El “saber” y la “cultura” fueron definidos por la clase dirigente de la época, mientras que los saberes y las culturas populares eran ignorados o negados en nombre del progreso social, del proyecto civilizatorio. Era la dicotomía “civilización o barbarie”<sup>22</sup>. Es decir, en los comienzos de la escuela moderna latinoamericana se intentó desarrollar una dicotomización del mundo cultural que desestimaba como producto valioso al patrimonio de los sectores populares. Los procesos educacionales que se realizaban en este escenario trataban de confirmar algunos saberes como válidos –a través de la búsqueda de consenso o de algún tipo de imposición– y simultáneamente descalificar otros<sup>23</sup>.

## 2.2. La crisis de nuestra escuela de la modernidad

La escuela no ha escapado a la crisis que ha afectado a buena parte de las instituciones de la modernidad y que han limitado o

22 Cfr. SARMIENTO, Domingo F.: *Facundo*, varias ediciones.

23 Cfr. RIGAL, Luis: “La escuela popular y democrática: un modelo para armar”, en *Revista Crítica Educativa* N° 1, Buenos Aires, 1996.

debilitado seriamente sus capacidades de regulación social. Su crisis se manifiesta ante todo como:

- a) *crisis por su falencia en la constitución de sujetos políticos*; pero también,
- b) *crisis por la licuación de su monopolio cultural*. La escuela moderna se proponía ocupar un lugar exclusivo, casi monopolístico, de socialización secundaria, para conformar, para someter, para integrar socialmente.

La época presente está marcada por una profunda reestructuración cultural en medio de la cual la escuela ha perdido esta centralidad que como sistema nacional de enseñanza detentó desde el siglo pasado. El mundo de la cultura actual ha eclipsado a los tradicionales factores de socialización –familia y escuela– en el papel protagónico que tenían en delinear sustantivamente la subjetividad de los niños. Ambos se encuentran desafiados por la multimedia. Desafío no sólo de un nuevo actor, sino también de un nuevo vehículo de transmisión cultural: la imagen. Su presencia absolutizante se universaliza en tal medida que asistimos a la aparición de un nuevo orden simbólico “caracterizado por un gran consumo de signos e imágenes, pero ante todo nos encontramos frente a una profunda semiotización de la vida cotidiana”<sup>24</sup>.

La multimedia descoloca e interpela a la escuela; además, la imagen pone en cuestión el sentido y el valor mismo de la escritura y su monopolio en la transmisión de universos culturales. La palabra escrita fue históricamente el blasón distintivo de la escuela moderna. Y la escuela actual parece que no ha encontrado aún la vía institucional para articular palabra e imagen en las propuestas pedagógicas.

- c) *crisis por dificultades de reconversión frente a la dinámica de la producción científica y tecnológica*. Existe una coincidencia generalizada en asignar hoy al conocimiento –y al conocimiento científico y tecnológico– un papel central como factor productivo<sup>25</sup>. La escuela está entonces desafiada a

24 MEJÍA, Marco R.: *Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI*, Bogotá, CINEP, 1995.

25 Cfr. CORAGGIO, José: *Economía y educación en América Latina: notas para una agenda*, Santiago de Chile, CEAAL, 1993.

acompañar esta situación, a compatibilizarse con procesos de transformación productiva con alta incorporación de componentes científicos y tecnológicos.

En la búsqueda de esta clave, los sistemas educativos aparecen rezagados. Pareciera no existir posibilidad objetiva de adecuarse al vertiginoso ritmo del desarrollo científico y tecnológico, y al desafío que éste le impone a las construcciones curriculares y a la formación docente.

Por último, la velocidad del cambio científico y tecnológico y la enorme cantidad de información a procesar que ellos generan cuestionan el énfasis que la escuela de la modernidad ponía en los procesos de instrucción y transmisión.

Pero la presencia articulada de estas tres dimensiones de la crisis sólo acerca una explicación parcial a la situación de la escuela latinoamericana. Estas dimensiones están en realidad sobredeterminadas por la implantación –dentro de la lógica de la actual etapa capitalista para los países dependientes– de *modelos de ajuste económico* que incluyen el achicamiento y la precarización inexorable del aparato del Estado de Bienestar (con el consiguiente desguace del Estado Educador), y la transferencia de una multiplicidad de funciones –la educativa entre ellas– a la sociedad civil a menudo débil en su trama organizativa (transformada en el lenguaje del modelo dominante en mero “mercado”). Surge entonces una nueva dimensión de la crisis:

- d) *crisis de la precariedad y el deterioro de la escuela*<sup>26</sup>, en el marco de la fragmentación y exclusión sociales generados por las políticas neoliberales y por la desaparición del Estado Educador. La educación pública resulta tributaria de todo esto: de la pauperización de la población, de la fragmentación social de las clases subalternas, del deterioro de la atención que brinda el Estado, del asistencialismo indiscriminado como forma de atender lo social.

26 Cfr. RIGAL, Luis: *op. cit.*, 1996.

### 2.3. ¿Cuál es la postmodernidad de América Latina?

#### 2.3.1. COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LAS DIFERENTES MIRADAS POSTMODERNAS

El discurso de la modernidad —el de la razón, el orden y el progreso— fue convirtiéndose históricamente en un discurso cerrado, un metarrelato que se iba alejando de la realidad social e histórica tanto en su lectura como en su proyección<sup>27</sup>. La irrupción de la postmodernidad marca la *licuación de este metarrelato* y constituye una ruptura con la creencia en el carácter emancipador de la razón a través del conocimiento científico y la concepción teleológica expresada en la creencia en el progreso continuo.

No es sencillo determinar cuándo se produce el colapso del discurso de la modernidad. Sí podemos afirmar que su crisis comienza con la Primera Guerra Mundial; continúa luego con el surgimiento del stalinismo, el nazismo y el fascismo, se profundiza durante la Segunda Guerra Mundial, y culmina en la década del 60<sup>3</sup>; corre paralela al fortalecimiento de la convicción de que el aumento de la *racionalidad instrumental* no genera ni más libertad, ni más igualdad ni más paz, ni más progreso<sup>28</sup>.

La consecuencia de todo ello es que no surge, en principio, otro discurso; la visión fragmentada de la realidad (frente a la visión totalizadora, propia de la modernidad) lleva a la aparición de un conjunto de discursos también fragmentados, preocupados, antes que por la homogeneización, por la importancia de la heterogeneidad; se instala como un “deshacimiento” (*unmaking*) de la totalidad. De ahí su preocupación epistemológica por los fragmentos y por las diferencias. Esto se manifiesta también en que se desplaza la referencia: de los grandes sujetos colectivos (los partidos políticos, las organizaciones sindicales), hacia los movimientos sociales, recortados en problemáticas más específicas y transversales<sup>29</sup>.

27 Cfr. LYOTARD, Jean-Francois: *La condición posmoderna*, Madrid, Marcas, 1979.

28 Cfr. LAGORIO, Carlos: *Cultura sin sujeto: el dominio de la imagen en la posmodernidad*, Biblos, Buenos Aires, 1998, cap. 1.

29 Cfr. GUERRERO SERÓN, Antonio: *Enseñanza y sociedad: el conocimiento sociológico de la educación*, Madrid, Siglo XXI, 2003, pgs. 244-252.

Entonces, no podemos hablar de un discurso postmoderno, sino más bien de una multiplicidad de discursos postmodernos, que —como su único rasgo común— evocan la *oscuridad del futuro* (la certeza de la incertidumbre) y se diferencian entre ellos por *el modo como reaccionan frente a los resultados que están en las antípodas de lo profetizado por el discurso de la modernidad*:

- sujetos sin conciencia autónoma (pasivos consumidores antes que activos ciudadanos);
- sociedad crecientemente injusta;
- progreso tecno-industrial que agudiza las diferencias materiales y las diferencias en el acceso a los bienes producidos por ese progreso;
- fragmentación extrema de la conciencia y la experiencia del hombre por las lógicas tecnourbanas-masivo-consumistas;
- predominio de una ética utilitarista preocupada por la búsqueda exclusiva del propio bien individual y de la satisfacción del interés propio;
- cinismo y ética de la instrumentalidad y la apariencia; algo así como ciencia y estética sin ética<sup>30</sup>.

Así, según sus reacciones, podemos ubicar a los discursos de la postmodernidad en un continuo, uno de cuyos polos es la *concepción posibilista* y el otro la *concepción crítica*<sup>31</sup>.

#### 2.3.1.1. Concepción posibilista

La base de esta concepción es que *el presente es percibido y vivido como inmodificable*, marcado por la opacidad y la incertidumbre, conformado por un conjunto heterogéneo de cosas que flotan a la deriva. En este sentido, Bauman aguda y provocadoramente afirma que así “la postmodernidad es una modernidad sin ilusiones”.

Esta concepción posibilista a menudo incluye alguna o ambas de estas dos dimensiones:

30 Cfr. CASULLO, Nicolás et al.: *Itinerarios de la modernidad*, Buenos Aires, CBC-UBA, 1996, cap. 9.

31 Cfr. MC LAREN, Peter: *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Rei-Ideas-Aique, 1994, cap. 1.

Esta concepción prioriza el *análisis de la producción social e histórica de las diferencias y la desigualdad con una intención totalizadora*, preocupada por desarrollar dispositivos teóricos que permitan entender la sociedad globalizada. Concibe a los significados y a los textos como prácticas materiales estructuralmente determinadas: procura, por lo tanto, ligar la discusión de lo cultural con una reflexión sobre sus vinculaciones y su determinación por la base material.

### 2.3.2. ESBOZO DE UNA MIRADA CRÍTICA DE LA POSTMODERNIDAD LATINOAMERICANA

La irrupción de la postmodernidad en América Latina marcó la licuación de este metarrelato dentro de una *escena histórica mutante, de acentuación del trizamiento y la hibridez de las identidades* y sujeta a múltiples globalizaciones, donde la producida por la imagen mediática alcanzó una potencia inusitada.

Pero, además, tal como señalamos antes, la postmodernidad latinoamericana es *periférica*, producto de la experiencia desigual y desaparece de la modernización en la región y, por consiguiente, de las disposiciones también desiguales de esos países hacia la postmodernidad<sup>37</sup>.

Esta concepción crítica sobre la postmodernidad latinoamericana propone también tener en cuenta:

- la inexorable necesidad de problematizar los vínculos equívocos que el discurso de la modernidad armó con las tradiciones que quiso excluir o superar para constituirse;
- que las identidades postmodernas son *transterritoriales y multilingüísticas*: "se estructuran menos desde la lógica de los Estados que de los mercados; en vez de basarse en las comunicaciones orales y escritas que cubrían espacios personalizados y se efectuaban a través de interacciones próximas, operan mediante la producción industrial de cultura, su comunicación tecnológica y el consumo diferido y segmentado de bienes"<sup>38</sup>;

37 Cfr. RICHARDS, Nelly: "Cultural peripheries: Latin America and Postmodernist De-centernig", en BEVERLY, J., OVIEDO, J. Y ARONNA, M. (eds.): *The postmodernist debate in Latin America*, London, Duke University Press, 1998.

38 GARCÍA CANCLINI, Néstor: *Consumidores y ciudadanos*, México, Grijalbo, 1995, pgs. 30-31.

- la rapidez con la cual circulan y se incluyen distintos discursos y, por lo tanto, la velocidad con la que se pierden los marcadores originales del discurso. Por ejemplo, el caso de las reformas curriculares extranjeras mencionadas como antecedentes del caso argentino para legitimarla: española, norteamericana, portuguesa, francesa, chilena, colombiana. "En cada caso, los rasgos del contexto original, su propia sistematicidad e historicidad, fueron borrados y diseminados en una mezcla de políticas cuya emergencia ya no era reconocible"<sup>39</sup>.

Finalmente, coincidimos con García Canclini cuando afirma que "la cuestión decisiva no es si este continente es moderno o postmoderno, sino cómo y por qué la modernidad híbrida alcanzada durante los últimos siglos está desintegrándose, las innovaciones económicas, tecnológicas y socioculturales más recientes benefician a pequeñas minorías y las posiciones conquistadas por algunos países latinoamericanos en el desarrollo moderno internacional se pierden o se transforman en condiciones cada vez más regresivas y dependientes"<sup>40</sup>.

Nuestras preocupaciones están expresadas desde esta vertiente, y desde ella pretendemos cuestionar el modelo dominante, la matriz económica, social, política y cultural que determina hoy la realidad latinoamericana y la peculiar relación contradictoria entre su modernidad y su postmodernidad.

39 TIRAMONTI, Guillermina: *Modernización educativa de los 90'*, Buenos Aires, Temas-Flacso, 2001, pg. 74.

40 GARCÍA CANCLINI, Néstor: *Imaginario urbanos*, Buenos Aires, Eudeba, 1997, pg. 20.