

Introducción Sección Especial: el viaje peripatético de la educación en un mundo globalizado y “educacionalizado”

¹Rosa Bruno-Jofré y ²Daniel Tröhler
Editores invitados

¹Universidad de Queen, Canadá

²Universidad de Luxemburgo

En este número especial internacional de *Pensamiento Educativo* se abordan, de un modo crítico, temas centrales que subyacen en nuestro discurso actual sobre educación al tiempo que se proponen enfoques alternativos. Nuestros colaboradores historizan las cuestiones abordando problemas y supuestos contemporáneos desde una perspectiva histórica. Historizar no implica narrar un pasado separado del presente, sino iluminar la génesis de las ideologías, aspiraciones y (a veces) simplezas que se han convertido en lugares comunes en el discurso y la práctica educativa. No obstante, el propósito no es solo la deconstrucción, sino la liberación de uno mismo de la carga de los efectos inconscientes del pasado y la tradición. Como señala Quentin Skinner (2002a), tenemos que aprovechar la oportunidad “que el poder del estudio histórico [tiene] de transformarnos, para ayudarnos a pensar con mayor eficacia sobre nuestra sociedad y su posible necesidad de una reforma y mejora” (p. 26), porque “aprender del pasado... es aprender una de las claves de la autoconciencia” (Skinner, 2002b, p. 89).

No es una exageración señalar que la autoconciencia es una de las competencias clave que un docente necesita tener, no solo en su desempeño al enseñar un currículo, sino en su capacidad como figura pública que cumple un papel configurado a partir de muchas expectativas diferentes. En tanto que dichas expectativas compiten nunca han estado en un equilibrio armonioso, pero el ideal tecnocrático comenzó a prevalecer sobre los demás. Esto significa un cambio en relación a quiénes son los expertos. Así los expertos ya no serían los agentes que actúan sobre el terreno sino los actores en las administraciones centrales de los ministerios y comités de expertos o grupos de presión (*Think Tanks*), proceso que lleva aparejado la desprofesionalización de la enseñanza. El futuro docente, el educador profesional, debería estar provisto de las herramientas para cuestionar el currículo, libros de textos, prácticas educativas y desarrollar una sabiduría práctica a partir de su propia experiencia. La perspectiva histórica le provee estas herramientas.

En nuestros tiempos globalizadores el cosmopolitismo emerge como una filosofía prometedora de la educación¹ (Hansen 2012, 2013), al presentar una perspectiva crítica inclusiva que va mucho más allá de las visiones económicas y tecnocráticas del mundo. David T. Hansen y Ana Cecilia Galindo Diego, en su artículo “*Un espíritu cosmopolita, o la vida como educación: Octavio Paz y Rabindranath Tagore*”, encontraron en la noción de cosmopolitismo un modo crítico e imaginativo de pensar la educación como una orientación hacia la vida; un proceso que implica una apertura reflexiva hacia nuevas ideas y personas, al tiempo que una lealtad reflexiva hacia normas y tradiciones particulares. Desde un punto de vista pragmático, James Scott Johnston, consciente de que el yo como el lugar de la conciencia ha sido cuestionado desde hace algún tiempo, argumenta en su artículo “*Teorías sobre la globalización: corrientes filosóficas rivales*”, que el pragmatismo puede proporcionar un mejor fundamento para las teorías de la globalización que las teorías críticas y las teorías post-estructuralistas que niegan la importancia de la subjetividad; rescata la teoría del yo, naturalista e inmanente, y la noción de la transformación del yo a través del otro. Johnston relaciona esta comprensión con una noción de democracia y comunidad basada en la experiencia compartida y la investigación social, y con el cultivo de hábitos y actitudes que podrían actuar a contracorriente.

El proceso actual de globalización ha sido analizado (Tröhler, 2009, 2013) como una interpretación de una visión religiosa secularizada del mundo, que conduce eventualmente a un mundo educacionalizado uniformado. Tröhler busca el registro histórico de esta interpretación en la visión dualista del ser y del “mundo” defendida principalmente por el cristianismo protestante. Esta perspectiva, que desafió al holismo institucional de la Iglesia católica y destacó la (potencial) universalidad del alma de todos, en tiempos de crisis, eventualmente desencadenó aspiraciones educativas dirigidas hacia el alma. El inicio de este cambio se encuentra, sin duda, en Johann Heinrich Pestalozzi (Tröhler, 2014), quien encarnó y aplicó la idea de que los problemas sociales son, de hecho, problemas educativos. Fue en esta cultura educacionalizada, a partir de 1750, cuando los alemanes, al constatar su atraso político y académico con respecto a Francia e Inglaterra, construyeron la idea educativa de *Bildung* que es examinada en este número por Horlacher: una auto-realización interna del alma que se abstiene de artefactos contemporáneos como la economía, la política o la ciencia. La “alimentación” del alma que “sería educada” no era un currículo moderno, sino que la totalidad estética que la *intelligentsia* alemana después de 1750 (casi exclusivamente ministros luteranos, quienes sostenían el dualismo más rígido entre el ser interior y el mundo exterior), quería que fuera descubierta en la antigüedad griega y en sus artes y poesía (Tröhler, 2006). La cuestión aquí es que la genealogía de *Bildung* revela la falta de claridad de su uso cuando se emplea este concepto para cuestionar enfoques tecnocráticos actuales a la educación, tal como lo analiza Horlacher en “¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”. Su artículo es un intento de abordar los malentendidos que surgen de la utilización actual de *Bildung* como un eslogan atractivo en un intento por poner en tela de juicio al mundo de la rendición de cuentas.

La visión dualista de la mismidad allanó el camino, continúa Tröhler, para la cultura educacionalizada de hoy que tuvo una influencia global después de la Segunda Guerra Mundial –a través de las organizaciones transnacionales como la UNESCO, el Banco Mundial o la OCDE (Tröhler 2009, 2010)– estableciendo e implementando un nuevo lenguaje en el que la educación está siendo negociada e implementada en todo el mundo (Tröhler, 2012). Sin embargo, es importante tener en cuenta que el movimiento hacia la uniformidad no implica una globalización descontrolada capaz de borrar las instituciones nacionales, las tradiciones (Bruno-Jofré & Johnston, 2014; Dale, 2003, 2014) y la fuerza de las nuevas formas de pensar y promulgar la democracia en una era digital, junto con otras prácticas menos convencionales de organización y protesta. Chile es un ejemplo de ello. Existe, por supuesto, el debate sobre la recepción de las ideas y de los movimientos, así como del funcionamiento de subsistemas tales como el educativo (Bruno-Jofré, Johnston, Jover, & Tröller, 2010; Bruno-Jofré & Schriewer, 2011).

En su artículo, “*¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación*,” Gert Biesta examina hábilmente la diferencia entre un ideal técnico-administrativo de la rendición de cuentas y un ideal profesional o democrático. Lo hace mediante el análisis de la reconfiguración de la relación entre el Estado y sus ciudadanos, a la luz del cambio de un enfoque profesional y democrático a uno de gestión técnica. Este cambio se inserta en los desarrollos internacionales que normalmente se identifican con la globalización, y que encarnan una noción especialmente estrecha de lo cosmopolita.

¹ <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/issue/view/489/showToc>

En medio del protagonismo que han alcanzado términos tales como excelencia, calidad y rendición de cuentas, se ha producido un alejamiento de perspectivas coherentes y abarcadoras y un descuido de los fines de la educación mientras que ha habido una fuerte concentración en objetivos a corto plazo (Bruno-Jofré & Hills, 2011). Se tiende a olvidar que las nociones de excelencia, calidad o éxito están íntimamente relacionadas con nuestra visión de la naturaleza y fines de la educación. El problema es que durante el pasado reciente, con frecuencia, términos tales como excelencia y calidad se han posicionado como sucedáneos de las conversaciones sobre los propósitos de la educación, los cuales aportan, en última instancia, el criterio por el que juzgamos nuestras elecciones, objetivos y resultados. En efecto, evaluamos en qué medida nuestros fines o propósitos son realizados, tanto si se trata de objetivos a largo como a corto plazo. La cuestión es que incluso los eslóganes superficiales ocultan profundas diferencias en las perspectivas. Además, las nociones de calidad y excelencia desplazaron las preocupaciones éticas del proceso de aprendizaje en favor de las calificaciones de exámenes y mejoras comprobables de valor agregado en la alfabetización y la aritmética. Esta es una visión bastante técnica de excelencia y calidad que puede obstaculizar la formación democrática (Bruno-Jofré & Hills, 2011), siendo éste un tema que es abordado en todos estos artículos.

Noddings (2007) escribió que «como resultado de la obsesión con la preparación para los exámenes, los estudiantes son capaces de restar cuando se les dice explícitamente que resten y de resolver ecuaciones lineales cuando reciben la instrucción de «resolver las siguientes ecuaciones lineales,» pero muchos son incapaces de darse cuenta cuándo utilizar estos procedimientos en la resolución de problemas. No están adquiriendo hábitos intelectuales» (p. 1). Como la autora afirmó (2007), en el aula queda poco tiempo para construir los marcos mentales que den sentido a lo que los estudiantes aprenden. Noddings no está sugiriendo que los objetivos específicos de aprendizaje o la evaluación no deban tener su lugar, sino que más bien señala las cualidades y los conocimientos que un profesor debe tener, así como la autonomía para guiar el proceso de aprendizaje. La popularidad de las pruebas se ha desarrollado dentro de una tendencia mundial establecida por las organizaciones supranacionales, en particular por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este es un problema que Gert Biesta aborda en gran profundidad en su artículo.

Las reglas epistémicas cambiaron a la luz de las nuevas configuraciones globales de la educación al confluir la globalización económica, la intensa circulación del conocimiento y los cambios tecnológicos que transformaron no solo las relaciones sociales, sino las formas y los tiempos de conocer (conocimiento ubicuo, Burbules, 2013). Las condiciones históricas enmarcaron el cambio, pero ¿cuál es la intencionalidad que subyace en las diversas formas de repensar las reglas epistémicas (Bruno-Jofré, 2011). Educadores críticos parecen estar aun tratando de encontrar su propio conjunto de proposiciones para examinar las configuraciones emergentes que adoptan y orientan las políticas educativas en lo que Daniel T. Rodgers (2011) llama «la era de la fractura.» En otras palabras, esta es una era de gran fluidez, que incluye desde los mercados flexibles a las identidades raciales y de género divididas en múltiples identidades, hasta una noción de comunidad más restrictiva, y propósitos y significados inciertos. El artículo de James Scott Johnston explica cómo las corrientes intelectuales dominantes tales como el post-estructuralismo y la teoría crítica tienden a esencializar la diferencia, de ahí su propuesta de optar por el pragmatismo. Entonces el desafío para los educadores reside, por un lado, en desarrollar «un ingenio cosmopolita en los asuntos humanos» que encuentre sus raíces en una «noción de habitar o morar en el mundo humano, así como en el natural» (Hansen, 2012), sin perder el fundamento de cada uno en su cultura, vida y valores.

Por otro lado, está la gran tarea de generar herramientas que conduzcan a una comprensión crítica de la educación en relación a la forma de operar de diferentes comunidades, las prácticas sociales, la cultura, y las economías locales, las que operan dentro de configuraciones que ejercen formas visibles e invisibles de poder. Estas configuraciones incluyen las formas de intervención del Banco Mundial y la OCDE. Todo esto ocurre en un mundo que es, en general, digital, con una ontología basada en las relaciones sociales, y nuevas formas intuitivas de entender la democracia de base. Parece que cambios interesantes están en ciernes. Mientras Hansen explora aquí la noción de cosmopolitismo como fundamental en la filosofía de la educación, el artículo de Johnston está intentando desplazar el debate de la globalización y la educación a zonas menos exploradas que nos remontan al pragmatismo y que prestan atención a la subjetividad y la construcción de comunidades democráticas.

El movimiento transnacional de ideas y políticas educativas no es nuevo y ha demostrado históricamente complejos procesos de recepción y resultados inesperados; la escolarización moderna se convirtió,

a menudo, en un espacio social y político discutido con un carácter transnacional. Las condiciones históricas de posibilidad han establecido los parámetros para hacer frente a la diferencia, a la *otredad*, un término que se popularizó en los últimos decenios del siglo veinte. Esto es particularmente evidente en el papel de la educación católica en Canadá y los Estados Unidos en el siglo diecinueve y hasta mediados del veinte. La Iglesia desempeñó un papel político educativo importante al formar identidades y evangelizar a través de la educación católica y lo hizo en la confluencia de la construcción del Estado moderno y su relación con el liberalismo económico (Bruno-Jofré, 2013). Por lo tanto, podemos hablar del papel de la escolarización católica (en su mayoría en manos de congregaciones religiosas internacionales) en la formación del catolicismo estadounidense, al construir una identidad nacional católica cuya complejidad no estaba libre de contradicciones (Thompson, 2013).²

Se puede argumentar que ni el pluralismo, ni las diásporas, ni las configuraciones híbridas de identidades, ni los movimientos transnacionales son fenómenos nuevos. El proceso de educacionalización/ pedagogización de las instituciones sociales, que afecta a nuestra vida y a nuestra percepción del mundo, ha existido desde hace mucho tiempo, aunque se intensificó en la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, la coyuntura histórica actual exige toma de conciencia y maneras renovadas de pensar, a tono con las nuevas constelaciones de comunicación y con nuevas formas de ejercer agencia colectiva, más allá de los canales políticos tradicionales. Hay una sensación de que el multiculturalismo/interculturalidad y conceptos relacionados parecen insuficientes para hacer frente a las demandas de los movimientos sociales y políticos, los derechos colectivos e individuales, el compromiso activo con la diversidad, la forma contemporánea del poder y la necesidad de abrazar el mundo que va más allá de lo que es humano.³ Hansen y Galindo Diego ciertamente van más allá de las nociones de ciudadanía hacia una noción de morar en el mundo.

El proceso actual de globalización, impulsado por la revolución tecnológica y la economía política global que la incluye tiene su propio “modo de la conciencia histórica” (Bruno-Jofré & Johnston, 2014); los grandes conjuntos de acuerdos en la educación superior, como el Proceso de Bolonia, generan el escenario para movimientos transnacionales y las formas de estandarización. Es un escenario en el que las organizaciones supranacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico han desarrollado un papel extraordinariamente intrusivo en la educación y en la formación docente, generando un impacto sustantivo en el discurso y la práctica, en particular a través de las mediciones comparativas a gran escala de los resultados educativos. Gert Biesta se ocupa de los matices de este impacto. La coyuntura abre la vía a la pregunta (necesaria) que guía el artículo de James Scott Johnston en este número: ¿qué escuela de pensamiento serviría mejor para teorizar sobre la globalización al tiempo que se atiende a las preguntas del ser y del conocimiento? Johnston persigue una teorización de la globalización que no rechaza la consideración del sujeto y de la comunidad, lo cual es necesario para hablar de prácticas democráticas y educación. Mientras tanto, la búsqueda de conceptos y metáforas que podrían contrarrestar un campo semántico centrado en la rendición de cuentas ha llevado a la utilización de conceptos como *Bildung*, sin comprender su propia genealogía histórica, poniendo así límites al desarrollo de una visión alternativa crítica, sistemática e históricamente arraigada.

Esta revista es editada y publicada en Chile por una de las universidades más prestigiosas de América Latina, la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este número ofrece enfoques renovados sobre temas contemporáneos en educación desde diferentes perspectivas y lugares, principalmente de América del Norte y Europa. Es un volumen oportuno. La realidad de Chile, donde la educación ha estado en el centro de un movimiento social dirigido por los estudiantes con un amplio apoyo, puso de relieve los límites de la imposición internacional. El lenguaje de la educación y un campo semántico con viejos conceptos como la calidad, el acceso y la equidad aparecen entrelazados con un panorama cambiante de la vida política, así como con nuevas formas de comunicación y de hacer política.

² En el caso de Canadá, en la primera mitad del siglo XX, en las comunidades franco-canadienses del oeste de Canadá la Iglesia católica operacionalizó en las escuelas una noción de ciudadanía y políticas de la identidad que conjugaban la fe y la lengua. Se trataba de un concepto de ciudadanía oposicional y las escuelas formaban parte de redes regionales y nacionales que tenían una agenda política franco-canadiense. Sin embargo, las mismas congregaciones docentes se unieron a los objetivos de la política estatal, aunque con diferentes intencionalidades, en el proceso de colonización de los pueblos aborígenes (Bruno-Jofré, 2013).

³ Para una discusión de la indigeneidad y más que el mundo humano, véase Beeman (2013).

Referencias

- Beeman, C. (2013). A Cosmopolis of all beings: Cosmopolitanism, indigeneity, and the more-than-human. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 14, 71-83.
- Bruno-Jofré, R. (2011). *Reflexiones desde la experiencia acerca de la formación docente*. Ponencia presentada en la Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid.
- Bruno-Jofré, R. (2013). The Missionary Oblate Sisters of the Sacred Heart and Mary Immaculate (MO) and the Sisters of Our Lady of the Missions (RNDM): The intersection of education, spirituality, the politics of life, faith, and language in the Canadian prairies, 1898-1930. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 49(4), 471-493. doi: 10.1080/00309230.2013.799499
- Bruno-Jofré, R., Johnston, S. J., Jover, G., & Tröhler, D. (2010). *Democracy and the intersection of religion and traditions: The readings of John Dewey's understanding of democracy and education*. Montreal & Kingston, Canadá: McGill/Queen's University Press.
- Bruno-Jofré, R., & Hills, G. (2011). Changing visions of excellence in Ontario School Policy: The cases of living and learning and for the love of learning. *Educational Theory*, 61(3), 335-349. doi: 10.1111/j.1741-5446.2011.00407.x
- Bruno-Jofré, R., & Johnston, S. J. (en prensa). Introduction: Emerging critical issues in teacher education within the context of a globalizing and transnational world. En R. Bruno-Jofré, & J. S. Johnston (Eds.), *Teacher education in a transnational world*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Bruno-Jofré, R., & Schriewer, J. (Eds.). (2011). *The global reception of John Dewey's thought: Multiple refractions through time and space*. Nueva York, NY: Routledge.
- Burbules, N. (2013). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/ Encuentros/Rencontres on Education*, 13, 3-14.
- Dale, R. (2003). *Globalization: A new world for comparative education?* En J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 87-110). Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.
- Dale, R. (en prensa). Globalization, higher education, and teacher education: A sociological approach. En R. Bruno-Jofré, & J. S. Johnston (Eds.), *Teacher education in a transnational world*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Hansen, D. (2012). Discovering cosmopolitanism as a philosophy of education for our era. *Queen's Education Letter*, 4-6.
- Hansen, D. (2013). Cosmopolitanism as a philosophy for life in our time. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 14, 35-47.
- Noddings, N. (2007). Intellectual habits of mind. *Queen's Education Letter*, 1-3.
- Rodgers, D. T. (2011). *Age of fracture*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Skinner, Q. (2002a). The practice of history and the cult of the fact. En Q. Skinner (Ed.), *Visions of Politics: Vol. I. Regarding Method* (pp. 8-26). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Skinner, Q. (2002b). Meaning and understanding in the history of ideas. En Q. Skinner (Ed.), *Visions of politics: Vol. I. Regarding method* (pp. 57-89). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Thompson, M. S. (2013). Adaptation and professionalization: Challenges for teaching Sisters in a pluralistic Nineteenth-Century America. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 49(4), 454-470. doi: 10.1080/00309230.2013.799502
- Tröhler, D. (2006). The 'Kingdom of God on Earth' and early Chicago pragmatism. *Educational Theory*, 56(1), 89-105. doi: 10.1111/j.1741-5446.2006.00005.x
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo: Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-14. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132FIRINV1.pdf>
- Tröhler, D. (2010). Globalizing globalization: The neo-institutional concept of a world culture. En T. S. Popkewitz, & F. Rizvi (Eds.), *Globalization and the Study of Education: 2009 Yearbook of the National Society for Studies in Education*, 108 (pp. 29-48). Nueva York, NY: Wiley. doi: 10.1111/j.1744-7984.2009.01160.x
- Tröhler, D. (2012). El lenguaje global sobre política y perspectivas de la investigación educativa. En D. Tröhler, & R. Babu (Eds.), *Los sistemas educativos: perspectiva histórica, cultural y sociológica* (pp. 59-76). Barcelona, España: Octaedro.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación: Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona, España: Octaedro.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona, España: Octaedro.