

Las Fuentes Conceptuales de las Políticas Educativas del Lenguaje

Susana López Guerra y Jorge Marcelo Flores Chávez
Universidad Pedagógica Nacional, México

Globalización

El término globalización no aparecía en diccionario alguno de la lengua española hace diez años, y en la actualidad ha cobrado presencia en casi todos los discursos, popularizándose a tal extremo que puede asignársele cualquier significado. Se trata de una mala traducción que los franceses hicieron de la voz inglesa *globalization*, (de global, mundial, del latín *globus*, bola, esfera), que debió haber sido traducida por *mondialisation*, mundialización¹

Se identifica de manera general con una gran variedad de fenómenos: la expansión del comercio mundial, la exacerbada competencia comercial internacional y la conformación de los principales bloques comerciales mediante la eliminación de las fronteras nacionales para el libre tránsito de mercancías; el desarrollo de las grandes compañías transnacionales, la distorsión del mercado financiero, así como el desarrollo de la telemática y el discurso de la cultura posmoderna y la desintegración del sistema socialista (Minsburg, 1995, pp. 10-13).

Ianni (1999) ha clasificado los discursos teóricos que tienen por objeto la globalización: discursos metateóricos, de la “economía-mundo”, de la teoría de la racionalización y occidentalización del mundo, de la modernidad-mundo, de la dialéctica de la globalización, teorías sociológicas de la globalización, y teorías de la internacionalización del capital. Dieterich (1995, p. 49). afirma que como condición inherente al proceso de acumulación capitalista, la internacionalización del capital fue claramente develada por Marx; y que la globalización no es otra cosa que la intensificación del capitalismo y la integración total de la sociedad burguesa en todas sus facetas a escala mundial

Un cambio fundamental del modelo productivo industrial ha sido el paso del fordismo-taylorismo a las “prácticas de trabajo flexibles”, dividiendo a los trabajadores en centrales y periféricos, organizados en pequeñas unidades productivas; limitando la participación de los sindicatos y suprimiendo los contratos colectivos y derechos laborales (Holloway y Bonefeld, 1994). Se ha establecido el criterio de competencia y la remuneración de acuerdo al rendimiento personal de cada trabajador, lo cual ha dado lugar a la desvalorización de la fuerza del trabajo y el aumento de la presión del “ejército laboral de reserva”.

Los resultados económicos en el escenario internacional se han caracterizado por un escaso crecimiento económico, graves turbulencias políticas, guerras, enfrentamientos en el intercambio comercial, desempleo, disturbios monetarios, cambiarios, financieros y presupuestarios, y la existencia de cuantiosas deudas internas y externas.

¹ La palabra del día. Globalización”, [en línea]. *La Página del Idioma Español*: 16 de enero de 2003. Dirección URL: <<http://www.el-castellano.org/palabra/globalizacion.html>>. [Consulta: 16 de enero de 2003].

Posmodernidad y Conocimiento

La justificación ideológica de la globalización se encuentra en las teorías de la posmodernidad. Estas se anclan en los significados que se le atribuyen a las teorías de la pos-ilustración y la pos-historia. Es un cuestionamiento severo a la conexión necesaria entre progreso, racionalidad y conocimiento científico, y la libertad humana universal, propios del ideario de la Ilustración y la modernidad. Sus características comunes son el conformismo hacia el *statu quo*, el escepticismo hacia las expectativas del ideario de la Ilustración y la percepción de la ausencia de visiones utópicas. Habermas identifica tres grandes corrientes posmodernistas, incluyéndole a él: los neoconservadores como Daniel Bell, para quien los valores liberales de la modernidad sumieron al ser humano en incertidumbre, falta de identidad e inseguridad existencial. Ante ese panorama desolador propuso el retorno a los valores tradicionales del capitalismo: la ética de la disciplina y el trabajo, las “virtudes” de la competencia individual y la fe religiosa. El mismo Habermas (1988. pp. 19-36) dice que la modernización cultural no ha sido la causal del deterioro existencial, sino la modernización económica y social propias del capitalismo.

La otra corriente posmodernista se deslinda de los argumentos de los neoconservadores; Lyotard considera los grandes metarelatos históricos y científicos de la Ilustración en crisis. Su propuesta es la disolución de la “Gran Historia” o Historia Universal en muchas microhistorias, y el cambio del criterio epistemológico histórico de verdad por el de verosimilitud (Deschamps, 1988, pp. 345-350). Habermas sostiene que la modernidad no ha sido consumada y, que en todo caso habría que desarrollar las esferas de la ciencia, la moralidad y el arte de acuerdo con su lógica interna.

Sobre el relativismo epistemológico del criterio de verdad como insostenible, el historiador Ginzburg advierte que es producto del escepticismo que genera la indiferenciación entre lo objetivo y lo subjetivo; y si bien el criterio de verosimilitud es lo adecuado para el texto literario no lo es para el hecho histórico:

“[...] es uno de los muchos modos de alejar la realidad negándola, haciéndola inalcanzable (...) la implicación subjetiva del investigador debe ser no sólo consciente, sino también declarada y no impide alcanzar la verdad de los hechos (...) Yo ciertamente no pienso que la verdad sea fácil de lograr, pero creo que cada estudioso debe tomar en cuenta la implicación subjetiva –psicológica, científica y de otro género–, y no obstante eso poder lograr la verdad sin comillas [...]” (Pisanelli, 2000).

Agrega Ginzburg que la micro historia no puede ser una negación de la historia, sino una amplificación microscópica de un hecho histórico más general (Ídem, 2000).

Sobre los conceptos posmodernos de Lyotard “determinismo local” y “cultura de la diferencia” Alicia de Alba cuestiona:

“[...] nos remite a una sociedad que hace una negación de sus lazos estructurales, principalmente en los problemas vigentes hoy en día de dominación y abuso internacional, y por tanto, que lejos de permitir un dialogo basado en “la diferencia”, cultural, social, política, económica [...] propone la extensión, del por cierto bastante clásico, enclaustramiento académico a las demás esferas de la vida social y de las relaciones entre grupos, sectores y naciones (Alba, 1995. p. 143).

Teoría Educativa y Lenguaje

En el discurso de la globalización y la posmodernidad predominan los valores de lo particular sobre lo universal, lo individual sobre lo social y la ausencia de las visiones utópicas; es el imperio del presente y el pasado inmediato sobre el lejano, las micro-historias de los pequeños grupos, de los sujetos, de las subjetividades, sobre la historia nacional y universal; el criterio de verosimilitud sobre el de verdad; la idea del libre mercado sobre el interés social. Como afirma Popkewitz (1977), la consecuencia es que la escuela ha sido vaciada de la visión universalista, racional, iluminista.

Esto afecta el debate del lugar de la educación en las transformaciones sociales. A la visión liberal que considera la vía educativa como la palanca del cambio social, se contraponen la teoría de la reproducción, que algunos sociólogos de la educación han calificado más de fantasía “orwelliana” que de realidad. Sin embargo, pensar a la educación como independiente de la economía capitalista ha sido un gran error para la elaboración de una teoría crítica de la misma, como reconocen los llamados “teóricos educativos de la resistencia” ante la reconversión del capitalismo (Giroux, 1992).

Así, en la investigación educativa se consideró insuficiente el modelo del estructuralismo lingüístico aplicado al análisis de las ciencias sociales y las disciplinas humanísticas; en la investigación educativa –donde se hacían patentes problemas metodológicos para la comprensión de la complejidad y dinamismo de la vida cotidiana del aula y del quehacer práctico de los docente–, se consideró que la indagación debía hacerse a partir del estudio de una parcela de la realidad escolar (Rockwell, 1994, pp. 25-29). Con la anterior argumentación se privilegió la perspectiva fenomenológica en la investigación y la práctica educativa y se constituyó en objeto de estudio las propiedades del razonamiento práctico en situaciones cotidianas, propias del sentido común y diferentes del razonamiento científico. Así se abrió paso el pragmatismo en la investigación socioeducativa; aquí se presentan dos de las principales fuentes de este pensamiento.

Interaccionismo simbólico. Las fuentes del “pragmatismo sociológico” se encuentran en la Escuela Sociológica de Chicago, que fundó sus explicaciones de lo social en la *interacción* –acción simbólica social de los individuos, que elaboran y mantienen de manera recíproca e inmediata las normas que rigen la vida social, para la solución colectiva de los problemas–. Así entendida, la realidad social se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas, principalmente de orden lingüístico y pautas de comportamiento. Desde esta perspectiva lo real y válido se realizan por el acuerdo que establecen los participantes de una situación dada. La objetividad no corresponde a lo real, sino que es el resultado del consenso intersubjetivo a través de la interacción social.

La “constitución interactiva del significado” en las aulas, se convirtió en el centro de la educación; las relaciones son las características sociales de los procesos de interacción entre los alumnos, así como las relaciones entre el pensamiento del profesor y el de los estudiantes (Wittrock, 1989, pp. 9-24).

De esta manera se trasladó el interés de la conducta hacia el discurso. La perspectiva interaccionista postuló el carácter discursivo del conocimiento, pero el discurso no sólo como ‘lenguaje’, sino lenguaje-en-acción, o lenguaje como un medio para lograr fines: cognitivos, sociales u otros. Los discursos se establecen entonces por medio de la comunicación y de convenciones y comprensiones compartidas de los contextos, y el tipo de conocimiento que los estudiantes desarrollan depende de las características de las situaciones de comunicación en que se dan.

La teoría de la etnometodología. La otra fuente teórica y metodológica con la cual se soportan las actuales políticas educativas del lenguaje, surgió a mediados de la década de los años sesenta del siglo XX en la universidad de Harvard. Su creador Garfinkel, planteó la indagación de la acción de los participantes de un grupo y de los procesos y estructuras para la constitución y mantenimiento del mismo mediante la indiferencia etnometodológica. La finalidad sería la comprensión de las propiedades del conocimiento y de las acciones propias del sentido común sin referencia a la racionalidad científica (Heritage, 1991. p. 299).

Con el interaccionismo simbólico y la etnometodología no solo se redefinía el conocimiento, la teoría de la práctica social y la metodología para su indagación, sino también el lenguaje mismo y su estudio, al desarrollar una lingüística del habla en oposición a la lingüística estructural. Disciplinas como la pragmalingüística sostienen que la competencia lingüística se entiende como variable dependiente de las situaciones individuales de comunicación, mientras que para el estructuralismo la lengua conserva un grado de autonomía notable con respecto al habla, –Saussure diferenciaba *langue* de *parole* y Chomsky *competencia* de *realización*–, al grado de poder estudiar la lengua sin considerar el habla (Ducrot y Todorov, 1972, p. 144). En el examen de la coordinación mutua entre lenguaje y praxis se privilegia el “giro lingüístico”, que no es otra cosa que la captación del carácter de la vida social y de la adquisición de una serie de instrumentos metodológicos que se aplican tanto a la construcción de frases como a la constitución y reconstitución de la vida social en los contextos cotidianos (Giddens, pp. 254-260).

Con la etnometodología y el interaccionismo simbólico se enfatizó la indagación educativa hacia aspectos microsociales, que el enfoque estructuralista no atendía. Pero también se desatendió la visión estructural por centrar la atención exclusivamente en los microprocesos socioeducativos –la interacción social–, como si el sentido de la dinámica social, incluida la educativa, deviniese de ellos mismos. Con esta perspectiva se propició un alejamiento del conocimiento de corte académico, con el presupuesto de que el conocimiento de la vida cotidiana sustituye el conocimiento científico. La tesis es crear y recrear el conocimiento escolar en función de las interacciones sociales en el aula y de los significados compartidos que se generan en la misma; privilegiar lo inmediato, empírico, común, cotidiano, sobre lo abstracto, formal, teórico, universal.

En su crítica al “interés cognitivo práctico” Habermas ya había explicado que no es posible suspender la racionalidad científica para valorar a “los otros”, pues precisamente estos estándares de racionalidad son los que le dan sentido a los conceptos, los significados, los compromisos e interpretaciones que realizamos al momento de valorar las razones de su acción (Bersnstein, 1993, pp. 24-29). Habermas supera con su teoría de la acción comunicativa al interés cognitivo práctico y al interés cognitivo instrumental.

Bibliografía

- ALBA, Alicia de(Compiladora). *Posmodernidad y educación*. Ed. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM-Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. México.1995.
- BERSNSTEIN, Richard J. "Introducción", en A. Giddens, *et. al, Habermas y la Modernidad*. Trad. de Francisco Rodríguez Martín. México, Red Editorial Iberoamericana. 1993.
- CHOMSKY, Noam y Heinz Dieterich. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, México, Editorial Joaquín Mortiz, 1995.
- CODACCI PISANELLI, Angiola. "Palabra de historiador." *La jornada semanal*. n. 252. México. 2 de enero de 2000. URL: <<http://www.jornada.unam.mx/2000/ene00/000102/sem-bogavac.html>> [Consulta 2 enero de 2003]
- DESCHAMPS, Chistian. "Entrevista a Jean Francois Lyotard". *Revista Sociológica*. Año 3, núm. doble 7-8. Mayo-diciembre de 1988. UAM-Azcapotzalco. México. pp. 345-350.
- DUCROT, Oswald y Tzvetan Todorov, "Lengua y habla", en: *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Trad. de Enrique Pezzoni. México. Siglo XXI Argentina editores. 1972.
- FOSTER, Hal, J. Habermas, J. Baudrillard, *et al. La Posmodernidad*. Ed. Kairós, Barcelona. 1988.
- GIDDENS, Anthony, Jonathan Turner y otros. *La teoría social, hoy*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Alianza Editorial.1991.
- GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Trad. de Ada Teresita Méndez. México, Siglo XXI Editores-UNAM. 1992.
- IANNI, Octavio. *Teorías de la Globalización*. México, Siglo XXI Editores. 1999.
- LEWANDOWSKI, Theodor,. *Diccionario de lingüística*. 5ª ed. Trad. de Ma. Luz García-Denche Navarro y Enrique Bernárdez. Madrid. Ed. Cátedra. 2000.
- MERLÍN C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Ed. Paidós. 1989.
- MINSBURG, Nahum. *América Latina ante la globalización y transnacionalización de la economía*. Buenos Aires, Ediciones Letra Buena. 1995.
- NORIEGA CHÁVEZ, Margarita. *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. México, Universidad Pedagógica Nacional. 1996.
- POPKEWITZ, Th. *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 1977.
- ROCKWELL, Elsie. "La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y Debates", en UPN. *Análisis de la práctica docente propia. Antología Complementaria*. México, UPN-SEP. 1994.