

# *De la crisis del mito fundacional a la revisión de valores en la posmodernidad*

MOISÉS TORRES HERRERA\*

ALMA ELENA GUTIÉRREZ LEYTON\*\*

**L**A EDUCACIÓN ES UN PROCESO EMINENTEMENTE SOCIAL CUYA FUNCIÓN básica se orienta a la transmisión de ciertos valores y actitudes preseleccionados como correctos que son transferidos de una generación adulta a una generación joven. El contenido de la educación nunca es azaroso, no es circunstancial, no es tampoco objeto de negociación; los procesos educativos no incorporan las tradiciones, incorporan, señalan y privilegian *la tradición*. Los grupos sociales se preservan manteniendo la tradición; judíos, griegos, romanos, mayas, náhuatl, mexicas, tarascos o purépechas mantienen una cohesión como cultura, independientemente de su ubicación geográfica, su situación política o su nivel socioeconómico. Es la tradición la que alimenta reiteradamente la cosmovisión, la que permite identificarse como grupo, como pueblo, como nación. Cada grupo, cada pueblo, se adueña de una cosmovisión y la patenta como la única válida y por lo tanto mejor que todas las demás.

Si bien cada pueblo, cada cultura, mantuvo una educación diferenciada —debido, en parte, a la particularidad de los valores de cada grupo social—, casi siempre colocando los valores propios por encima de cualquier otra comunidad, la posición económica que se ocupaba en el microcosmos, llamado sociedad, ges-

---

\* Catedrático de Teoría de la Educación, Escuela de Graduados en Educación, Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey.

\*\* Catedrática de Teoría de la Comunicación, Escuela de Graduados en Educación, Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey.

tionaba la base de las diferencias para recibir esa educación diferenciada y diferenciadora. El hijo del villano recibía una formación distinta a la que recibía el hijo del señor feudal; el pobre recibía una instrucción orientada a lo que requería saber para desempeñar una labor de servicio dentro de la comunidad a la que pertenecía, mientras que el rico era educado para administrar, supervisar y controlar las tierras, bienes y a los siervos que estaban a su cargo. En los tiempos remotos, tal como sigue aconteciendo en buen parte del planeta, la cuna preestablecía el destino. En la actualidad, ¿puede la educación de los pueblos —formal, no formal o informal— corregir esta dramática ecuación?

### *Los signos de la posmodernidad se hacen presentes*

Buena parte de los teóricos coinciden en afirmar que la tradición dentro de los sistemas educativos no nos acompaña más. El discurso manejado al interior de cada institución educativa no coincide más con lo que las generaciones anteriores habían asimilado en las escuelas. Si bien el conocimiento y su producción constante nos plantean nuevos mundos, nuevos hallazgos, nuevos resultados, la tradición ha conformado la columna vertebral del discurso educacional y de las verdades educacionales.

La modernidad cambió el sostén y fundamento de la axiología pero siguió respetando los contenidos de la *encarnación cristiana*. Al fin y al cabo se contaba con un apoyo —El Hombre, La Razón— que legitimaba el fondo de las normas. Nietzsche nos deja a la intemperie y en el desamparo. Carecemos de Absoluto, del que sea. La relatividad lo señorea todo. El siguiente, en todo caso, es el absoluto que permanece: *todo es relativo*. Con anterioridad a los escritos nietzscheanos el proceso de la humanidad presentaba una imagen convergente —del pluralismo hacia una única meta—; después de Nietzsche el caminar histórico de los humanos ofrece una representación divergente —los horizontes aparecen múltiples y cambiantes—. No hay forma de ponernos de acuerdo por falta de un criterio absoluto unificador. (Fullat, 2000, p. 31-32)

Los signos de la posmodernidad se hacen presentes. El maestro, la escuela, el alumno, emulan a equilibristas noveles en su primer acto circense; quienes buscan lograr la armonía entre la inestabilidad, la ambigüedad y el caos que esto representa. Algunos ejemplos de los signos de la posmodernidad que denotan esa ambigüedad y ese caos que ha problematizado a profesores y escuelas son: el concepto de género, que ha cedido espacio a una valoración de la preferencia sexual: preferencia sexual por género; y la identidad regional, que ha dado lugar a la pretensión de una identidad globalizante. Las fronteras nacionales se han traspasado para realinearse en comunidades globales; los mitos fundacionales han cedido terreno a la valoración del nuevo avance tecnológico. La tradición ha fenecido.

Se hace obsoleta la idea de un bien por encima de los demás, el concepto de lo adecuado con un carácter general e inmutable... No hay cumbre ni centro; sólo existe un conjunto operativo con un código funcionalmente específico [...]

Podemos desenvolvemos muy bien sin principios de valor apriorístico, sin un acervo de conocimientos pretendidamente esenciales y definitivos [...]

Los niños, los escolares, son máquinas no triviales [...], máquinas con mayor libertad de movimientos, con mayor inseguridad en su relación con el programa... (Luhmann, en Fullat, 2002, p. 154)

Todos los órdenes de la sociedad posmoderna están atravesados por signos híbridos, heterogéneos e indefinidos: la política, el arte, la moral, el sexo, la historia... Para Cocimano (2004), esta sociedad se ha «adolescentizado»; ha ido mutando el modelo de adultez implícito en la modernidad. Todos los síntomas típicos de la adolescencia —«la edad ambigua por excelencia»— están presentes en la cultura posmoderna: hedonismo, identidades híbridas, ambigüedad sexual.

El viejo modelo de identidad genérica fija e inmutable del hombre moderno se ha desvanecido. La era contemporánea avanza

hacia un mundo dentro del cual la diferencia y la diversidad se toleran y se celebran. La diferencia, aparentemente, no puede ser reconocida. Florecen la multiplicidad de identidades y el rechazo de la feminidad y la masculinidad, categorías monolíticas que comienzan a derrumbarse: la liberación sexual, que representó en otros tiempos una trasgresión de las formas instituidas, ha mutado hacia un erotismo diluido y ambiguo, acaso por exceso y saturación. La ambigüedad aparece entonces como producto de la indiferencia, la incertidumbre y la competencia entre los sexos, paradójicamente como un modo de alimentar la obsesión —negativa— de la sexualidad.

La urgencia por quebrar el antiguo *molde-modernidad* ha generado productos laxos, flexibles —lo *light* como la mejor influencia y línea de consumo—, maleables y opcionales, híbridos y desestandarizados. Abundan los signos y síntomas ambiguos, polisémicos e indefinidos. Las opciones son diversas: permanecer en un estado cataléptico inerte o cosificar de manera «durkheimniana» tales «lecturas» para fomentar una intervención proactiva.

A su vez, frente a las narrativas clásicas, que persiguen secuencias más o menos fijas y establecidas, en los medios surge una nueva narrativa, como en el caso de la televisión que se caracteriza por la fragmentación y el montaje múltiple, la hibridación de géneros, su ambigüedad, discontinuidad y mezcla. Como si el énfasis se mantuviera en evitar que el individuo identifique causalidades, secuencias, un antes y un después. El cine también ha roto las barreras literarias, produciendo entrecruzamientos y alquimias impensables en la etapa literaria anterior.

Lo uniforme y homogéneo ha dejado paso a lo complejo e impreciso, lo ambivalente y lo contradictorio. Lo bueno y lo malo conviven juntos, también lo bello y lo feo en la moda, las izquierdas y las derechas en política, lo verdadero y lo falso en los mensajes mediáticos. «Todos los grandes criterios humanistas del valor, los de toda una civilización del juicio moral, estético y práctico, se borran en nuestro sistema de imágenes y signos». (Cocimano, 2004)

## *La cultura: mediatizadora del proceso educativo*

El proceso educativo es mediatizado a través de la cultura —entendida ésta como la interpretación del mundo, como el conjunto de modelos colectivos de conocimiento, de conductas y elementos semióticos—. La importancia de que los valores y la cultura permitan una interpretación del cosmos radica en su carácter intersubjetivo —entendida la intersubjetividad como la posibilidad de establecer vínculos y la identificación entre instituciones como la familia, la religión, el Estado y los diversos grupos sociales tradicionales y los nuevos—, que si bien no es la única interpretación posible, favorece la concordancia alrededor de ella. Pular entre un sinfín de cosmovisiones puede propiciar el vacío. Los grupos sociales responden a las mismas preguntas existenciales con respuestas alternativas. Surge la crisis del mito y del rito. Los nuevos dioses y semidioses proliferan, conviviendo con los mortales.

Para Kaës (1998), el conjunto de estos factores tuerce los vínculos entre las generaciones hacia una cierta ambigüedad, como sucede en los periodos de transformación de los sistemas que rigen los vínculos intersubjetivos. Esta ambigüedad tiene su base en un movimiento paradójico de sobrevalorización y desvalorización del niño y del anciano.

«Su Majestad el Bebé», sostén de la continuidad narcisista por la inversión que recibe de las generaciones que le preceden, es al mismo tiempo objeto de violencia y de explotación destructiva; una adoración al niño coexiste con un aumento de los abandonos y del maltrato. «Su Majestad el Viejo» es a la vez una carga que pesa sobre los jóvenes (pensamos aquí en la novela de Buzzati, *La caza de los viejos*) o una inutilidad flagrante una vez que su productividad se extingue: la valorización económica de las personas de edad coexiste con su extrema soledad. «S. M. el Bebé» y «S. M. el Anciano» son pseudosoberanos frágiles, adulados, cortejados y descalificados: el bebé es un producto de consumo (sólo basta ver la gran variedad de productos de consumo que se comercializan en torno a él, a diferencia de la escasa producción de artículos enfocados a los ancianos, entre otras cosas debido a

que ya no son sujetos de crédito ni están económicamente activos para producir recursos que los conviertan en consumidores); el anciano ha sido despojado de su función de sabio, depositario de la memoria y de la historia; no es más un apoyo y una referencia indispensable para dotar al conjunto de la continuidad necesaria para tomar raíces y asegurar sus señales identificatorias. No se le escucha más que en las investigaciones de mercado. Este es también un rasgo de la posmodernidad: un pensamiento ahistórico, amnésico y sin futuro.

Frente al bebé nos declaramos inversionistas del futuro. Por un lado, mantenemos la quimera de soñar para ellos un futuro mejor, y por otro, intentamos plasmar en ellos realidades que nos hagan olvidar infancias de pobreza, carencias, inseguridad, desamor y desamparo. El bebé representa la oportunidad de resarcir estas y otras ausencias del padre como una forma de sentirse reivindicado. Esto da una excelente pauta para darle la bienvenida como el nuevo tirano, el nuevo dictador, el nuevo *duche*, a quien las grandes mayorías por un lado rendimos pleitesía y, por otro, abandonamos en ellos nuestra fe. De nuevo surge la necesidad de creer en algo o en alguien, ante lo cual el niño, como lo porvenir, como la incertidumbre de lo que aún no comprendo, puede cumplir esta función de depositario de fe.

Frente al anciano, la perspectiva se modifica abruptamente. No sólo ya no nos representa respeto, sino que le asignamos carencia total de experiencia y de sabiduría. El anciano no es líder, es carga; no es experiencia con posibilidad de ser transmitida, sino gasto estéril. Cada vez es menos común encontrar un espacio digno al interior de cada hogar mexicano para el abuelo-anciano; tampoco encontramos instancias organizadas —ni desde el Estado ni desde la iniciativa privada— para brindar un cierto confort o condiciones mínimas indispensables de seguridad para que él o ella disfruten sus últimos años. Si el anciano es la experiencia, entonces pareciera que la experiencia ya no le importa a nadie. En épocas anteriores el anciano formaba parte de los Consejos o guías que tomaban decisiones sobre las pautas o líneas que los grupos debían seguir. Hoy en día la sabiduría del anciano no es valorada; en su lugar, nos conformamos con admirar la

audacia y agresividad del jovencito, empeñados en olvidar el pasado sin otorgarle valor alguno.

*El mito fundacional, sus cuestionamientos de origen y los modelos educativos*

Cultura y valores han sido elementos clave para mantener la cohesión social. Cuando hay falta de cohesión social en las sociedades o hay evidencia de grietas sustanciales, debe revisarse qué cambios se han experimentado en la estructura básica de esa cultura y cuál es la serie de valores que se han adherido para convivir junto con los valores tradicionales.

Para Kaës (1998), la diferencia de las generaciones es el motivo de una pregunta fundacional sobre el origen del sujeto. A los cuestionamientos sobre de dónde venimos, qué somos, a dónde vamos, los fantasmas originales aportan una primera respuesta; los mitos se transforman y racionalizan en sistemas de creencias compartidas. En esta puesta en escena toman lugar y sentido la figura del ancestro o vigilante de la tradición y la figura del bebé, portadora del devenir, semidios sobrevalorado.

Si para algunos pudiera no quedar clara la relación entre las preguntas acerca de quiénes somos, a dónde vamos, qué es lo que hacemos en esta tierra, con los modelos educacionales, baste señalar que del tipo de respuesta que estructuraremos dependerá el modelo educacional al que hacemos referencia. Durkheim, Marx y Freud han establecido que la naturaleza del niño no es buena; la educación debe ser el equivalente al proceso de socialización que controle y limite las expresiones de dicha naturaleza, restringiendo, reprimiendo, normando y canalizando socialmente esa energía que puede ser una fuente de construcción y genialidad pero que, en no pocas ocasiones y a falta de una adecuada canalización, problematiza al individuo en su ámbito personal, familiar y social —sólo basta revisar el alto índice de violencia doméstica y de abuso sexual contra menores por parte de familiares consanguíneos—. Para profundizar en este tema acúdase a Fromm y a su magnífica obra *Anatomía de la destructividad humana* (1998). A ello obedece que debemos mantener a las personas en

constante actividad y apoyando su realización profesional y personal, para mantener su nivel de autoestima, un buen autoconcepto que permita evitar la autodestrucción, como es el caso de los artistas, que son un ejemplo extremo de genialidad/autodestrucción. El artista debe crear para evitar destruir y autodestruirse; en cierta forma, debe sufrir para depositar en su obra esa contraparte al sufrimiento, sin lo cual no tendría oportunidad de sobrevivir. Freud plantea que los excesos de esta socialización son los causantes de una serie de problemáticas que afectarán la vida del adulto. A ello obedece que los modelos de educación llamados no tradicionales ubiquen como una base fundamental el desarrollo armónico de todas las potencialidades, y que brinden oportunidad de que el niño, el joven y en su momento el adulto, expresen con todos los sentidos sus sentimientos, sus deseos, sus pulsiones/instintos, evitando que su represión genere un desorden que requerirá de una intervención posterior para eliminar ese obstáculo y permitir así el avance en su desarrollo; dado que la naturaleza es buena, como aseveraría Montessori, nuestro trabajo como educadores será simplemente permitir que ella aflore. Sólo hay que generar las condiciones ambientales para que el aprendizaje ocurra; el individuo es más importante que el grupo social y que la normatividad cuando ésta no es autogenerada.

En cambio para Durkheim (1988), la concepción de la educación es extremadamente diferente, ya que describe y explica la función social de la educación como el proceso en el cual el individuo debe sacrificar sus propios intereses —libido, naturaleza sexuada— en aras de favorecer los intereses del colectivo, de un grupo social. El Estado interviene aquí estableciendo una serie de pautas, de normas, de leyes que deben acatarse como una conducta de desempeño socialmente aceptable. El noviazgo, por ejemplo, ofrece al individuo la oportunidad de plantear un recorrido cronológico para conocer a su posible pareja en una relación monogámica con miras a culminar en un matrimonio. El matrimonio entonces deberá ser oficializado por el Estado y por la institución religiosa, considerando que la unión de esta pareja procreará nuevos miembros del grupo social, los cuales deben quedar bajo el amparo de la ley y con derechos civiles para cada uno de ellos.

En conclusión, la disyuntiva en relación con el debate de los valores en un esquema tradicional nos orienta a privilegiar, en primera instancia, los valores de la sociedad y del grupo social en particular, antes que los intereses y expresiones de la naturaleza de cada individuo. La selección que haga la institución escolar tendrá que ver con una u otra posición. Resulta un problema común encontrar modelos mixtos, yuxtapuestos o pseudoeclecticos que intentan retomar aspectos centrales de uno y ensamblarlos erráticamente con el otro.

En la modernidad, la cultura contaba con vigilantes que preservaban con celo los valores y se encargaban de refrendar los mitos a través de los ritos. El sacerdote en la iglesia (refrendando el rito a través de la misa); el funcionario en el Gobierno (refrendando el rito a través de la comunicación pública de avances en el desarrollo, y del ejercicio de su investidura); el maestro en la escuela (refrendando el rito de ser el transmisor del conocimiento); los padres en la familia (preservando la tradición y el rito a través del cumplimiento de normas familiares). Su influencia era legítima y evidente. La tradición y la prohibición conformaban los pilares que legitimaban su posición. En nuestros días —en la convivencia de la modernidad y la posmodernidad—, tales vigilantes han perdido vigencia e influencia, por lo que su legitimidad se cuestiona. La crisis del mito fundacional generó la proliferación de nuevos mitos. Frente a esa ausencia surgen nuevos mitos, nuevos ritos, nuevos valores.

Hasta la modernidad, el rito fundacional era unívocamente claro. Daba respuesta a cuestionamientos básico-trascendentales acerca de *quién soy; a dónde voy; de dónde vengo; qué hago aquí*. Los ritos refrendaban el valor del reconocimiento de un origen claro, ligado a las referencias espirituales particulares de cada fe. La coincidencia entre ellos es que proporcionaban claramente una respuesta a todos los cuestionamientos. En la posmodernidad los cuestionamientos no son más de índole trascendental sino perennes, eventuales, intrascendentes. El hombre no intenta responder más allá de lo inmediato. En todo caso, toma la vida como un trabajo o una faena que debe ser realizada. Su principal esfuerzo consiste en afrontarla y llevarla a cabo, sin sufrir ni es-

forzarse de manera desmedida. A diferencia del existencialista y el modernista, el posmoderno ya no sufrirá más; la angustia no lo antecede. Es posible fatigarse, pero jamás agotarse: la vida es corta y no es para eso. Se instala en el ámbito de lo sensual-sensitivo, de lo placentero, de lo grato. La prohibición se sustituye por la permisividad extrema.

En ese nuevo entorno, el acceso a la información —como un matiz más de la posmodernidad— favorece la exposición a múltiples estímulos informativos, causando una saturación de información. «Todos estamos informados pero nadie parece entender nada. Lo que podría denominarse crisis de significados; se busca la expresión y la forma sin contenidos» (Villalobos, 1997). Si bien todos estamos informados, nadie se compromete a nada, desaparece la solidaridad alrededor de la causa común y la capacidad de asombro frente a sucesos que otrora provocaban la reacción de las mayorías. La impavidez y la neutralidad racionalizada parecen ser ingredientes básicos del modelaje de los adultos que son transmitidos conciente o inconscientemente a los niños y jóvenes.

¿Es posible considerar el logro de la perpetuidad social, asumiendo que nuestros actuales procesos educativos pueden seguir constituyendo la columna vertebral de la transferencia de valores, de actitudes y de conocimientos, cuando la tradición no acompaña más al acto educativo?

### *De la experiencia a la experimentación*

Hasta la era de la modernidad, la experiencia juega todavía un papel fundamental. La prohibición es parte de la experiencia y la experiencia es parte de la prohibición. El hombre se educaba basado en la experiencia; la experiencia era el referente que modelaba y moldeaba, tanto el acto educacional como el contenido de la educación. La experiencia y la prohibición nos presentan lo viable y lo inviable, de tal forma que, por un lado, fomentan actitudes, actos y valores deseables y, por el otro, suprimen, reprimen, invalidan una serie de actitudes, actos, valores. En ese orden de cosas, ideas que lleven a situaciones de crimen (como un hecho),

violación, robo... deberán ser reprimidas y constituidas como un referente de experiencia. Tal experiencia se constituye en esa memoria histórica que nos plantea una prohibición —lo prohibido—. Una vez eliminada la prohibición, todo es válido: lo que nos queda es la experimentación.

La sustitución de la experiencia por la experimentación ha permitido que en ausencia de un referente y de una memoria histórica se deje el espacio para la permisividad extrema al tolerar una y otra vez procesos de experimentación continua que no tienen regulación alguna y que no están anclados ni en la tradición, ni en la propia experiencia, encontrándose cada vez con más frecuencia la gestación iluminada de nuevos modelos educacionales, nuevas metodologías, nuevas estrategias didácticas, nuevos diseños curriculares, nuevas modalidades educativas, como una madeja enredada de cables que no tolera el rigor de una primera revisión, entre otras cosas porque carece de una estructura lógico-formal; porque no aborda una pregunta primaria, pero pretende ofrecer placebos para tranquilizar los estados de ánimo —incertidumbre, insatisfacción, ansiedad— de quienes requieren afiliarse a la moda de la producción sin sentido de novedades y cambios, a fin de que esto los legitime en puestos y cargos. El cambio por el cambio mismo.

La experiencia de la sexualidad en el hombre y en la mujer, como un fenómeno que rodea y acompaña las diversas etapas de su desarrollo y que otrora implicaba el goce compartido, el disfrute y preocupación por la pareja, es ahora suplantada por la necesidad egoísta —individual— de experimentar, reduciéndola a meros actos sexuales novedosos, cuyo punto de mira es el incremento en el nivel de satisfacción que lleva a la búsqueda de llegar a más: la pastilla azul nos acompaña y es parte del escenario. Ante la pérdida de la experiencia y la aparición de la permisividad extrema de la experimentación, encontramos que es válido probar reiteradamente en todos los terrenos, en todas las áreas, ya que no hay nada prohibido ni más límite que la muerte. En ausencia de lo Absoluto, todo es relativo (Fullat, 2000).

Alguno en tal coyuntura se orienta hacia el *placer* como única felici-

dad posible, y ya no distingue entre *lo bueno* y *lo deleitable*. El alcohol, el sexo, quizá la droga. En todo caso se ingresa en el *divertissement*, del que habló Pascal, viviendo de las impresiones del momento, manoseándolas y tirándolas a continuación como se tira el periódico una vez leído. Uno acaba *perdiendo el tiempo*. (Fullat, 1988, p. 60)

El traslado y la suplantación de la experiencia por la experimentación puede palpase en las instituciones educativas —escuelas de educación básica, centros de educación para adultos, universidades—, en donde los riesgos de confundir un modelo educativo y una implementación educacional con un experimento que puede desecharse al comprobarse su ineficiencia o ser sustituido por una nueva moda, es que al interior del experimento, la materia en cuestión está conformada por seres humanos que se verán irremediablemente afectados, y que se convierten en una especie de conejillos de Indias, sacrificados en aras de la nueva tecnología, hija bastarda de la ciencia y en consecuencia carente de juicio moral sobre ella. La ciencia no presenta límites que impidan el desarrollo de experimento alguno, ¿por qué los tendría la tecnología? Puede enjuiciarse un resultado negativo que promulgue acciones en aras de favorecer la ciencia y el destino de la humanidad. El debate de la clonación puede ilustrarnos al respecto.

### *Las instituciones y la tradición*

La empresa, el Estado, la escuela, la familia, han experimentado también tales cambios, encontrando en su interior modelos mixtos, híbridos, yuxtapuestos, que deben explicarse y para los cuales aún no encontramos esquemas que permitan una interpretación adecuada. Gran parte de lo que frecuentemente se menciona como crisis de valores, ambigüedad organizacional, vacíos de poder, desintegración y monoparentalismo familiar, son derivaciones de estas afectaciones y cambios. Para Fullat (2002):

Los posmodernos rechazan cualquier modalidad de fundacionalismo; buscar fundamentos últimos tanto del saber como de la realidad no es otra cosa que obstinarse en querer proseguir con seguridades ilusorias. Creer en la razón absoluta ha traído a Hitler, a Stalin, al complejo industrial-militar norteamericano [...] La posmodernidad desconfía de cualquier poder —político, tecnológico, científico, religioso, artístico, económico, místico...— que usurpe la autoridad de la razón. Lo mejor es declarar a ésta, pordiosera y quebrada. (p. 114)

Más allá de pretender sembrar una actitud de pánico, de desesperanza o de fatalismo, conviene en principio tomar conciencia de los elementos que caracterizan a esta era o periodo y el nivel de problematización para la convivencia y perpetuación de los grupos sociales, además de los roles proactivos que deberían estar asumiendo las instituciones interesadas en mantener un espacio o un lugar preponderante y significativo dentro de las mismas sociedades. Tomemos por ejemplo el caso de la escuela, en relación a lo cual varios estudiosos como Esteve (1987), Hargreaves (1996), Fullán (1997), señalan que el profesor alimenta un *males-tar docente* que tiene que ver con el tipo de acceso a la carrera, que implica un choque con la realidad —para la cual no fue formado adecuadamente— y tiene que ver también con los signos de la modernidad que se hacen presentes al interior de cada salón de clases, provocando procesos que Hargreaves (1996) y Fullán (1997) llaman «balcanización», es decir, unidades de aislamiento colectivo en las que el profesor mantiene su estado de soledad acompañado por muchos otros profesores que comparten ese estado. Esta soledad es una opción para el profesor, en la que se resguarda de la incertidumbre e inseguridad que le provoca la confrontación en el espacio áulico con elementos concretos: alumnos armados con armas de fuego, intoxicados por drogas, agrupaciones pandilleriles de las cuales nunca escuchó hablar en la escuela normal, grupos de mafias entre los alumnos y líderes no siempre positivos sentados dentro de su grupo, que realmente son los que mueven a las masas.

### *El alumno y la tradición*

El alumno tradicional ya no existe —un alumno acompañado por la tradición—, en su lugar encontramos ahora un alumno ampliamente tecnologizado, individualista, irrespetuoso para con cualquier tipo de norma, que no cree en causa alguna —el alumno *light*—. El discurso tradicional ya no existe, la currícula tradicional se ha modificado, las verdades tradicionales han desaparecido y en su lugar aparece un sinfín de verdades fragmentadas. La escuela, como el profesor, no ha tenido oportunidad de cambiar. Tanto el nuevo discurso como el nuevo alumno resultan altamente problematizantes para el profesor, quien no logra adaptarse a estas nuevas situaciones, nuevas realidades, nuevas exigencias. Antes que comunicar una respuesta salvacionista conviene identificar o reconocer situaciones y realidades como ésta, con las cuales, queriéndolo o no, ya convivimos. El reconocimiento del fenómeno deberá ser organizacional e institucional para evitar que sea el profesor, de manera individual, quien intente sin éxito armonizar algo que rebasa la magnitud de sus posibilidades; será necesario apuntalar y reforzar mediante diversas alternativas curriculares y extracurriculares la problemática y sus diversas soluciones; el ámbito de lo familiar debe ser integrado a las propuestas o alternativas de solución. Sería lamentable reducir el problema de las nuevas acciones, actitudes y valores que acompañan al nuevo alumno que tenemos en clase, a un replanteamiento curricular, esperando que todo lo demás se dé por añadidura. Buena parte del estrés y del desgaste excesivo de la labor docente puede tener un origen como este.

### *El profesor y la tradición*

El profesor tradicional ya no existe. Como respuesta al tipo de alumno que ahora encuentra en su salón de clases, y viéndose imposibilitado para mantener un compromiso educacional con firmeza, el educador ha reducido su papel y función a autoconcebirse como un mero profesor —aquel que enseña por horas— que se

preocupa sólo por impartir estrictamente el contenido al que lo obliga su materia, concibiendo su función como docente al ejercicio de lo estrictamente didáctico. Debido a su incapacidad y frustración, a este profesor no le importan más las problemáticas inherentes al alumno y su contexto —el profesor *light*—. No insiste en internalizar en la vida del alumno, ni pretende ir más allá de lo meramente áulico. El profesor se circunscribe al entorno de sus obligaciones mínimo-indispensables, no le interesa ejercer un modelaje, no le interesa ser influencia para nadie, antes bien, lo considera como algo amenazante. Se percibe como incapaz de incidir en algún cambio significativo para él y para sus alumnos. Más que actores de la posmodernidad, se sienten víctimas de la era. Según Lortie (citado por Fullan, 1987, p. 108):

La falta de una cultura técnica, una orientación analítica y una seria participación y reflexión entre maestros, crea ambigüedad y, por tanto, una mayor necesidad de adecuación: El oficio del maestro [...] está marcado por la ausencia de modelos concretos dignos de emulación, líneas confusas de influencia, criterios múltiples y controvertidos, ambigüedad acerca del registro de las valoraciones e inestabilidad en el producto.

El profesor no es más una autoridad ni dentro ni fuera del salón de clases. La adoración hacia el conocimiento, hacia la razón, ha perdido vigencia. No es más el representante del conocimiento, en su lugar aparecen la tecnología y los medios masivos de comunicación. Si está en la red es correcto. Si lo que hay que decir no está en la red, no tiene sentido que se diga. Un nuevo semidios entra en escena: la tecnología.

Frente a la ausencia del profesor tradicional, ¿qué podemos hacer? En principio, debemos replantearnos la pregunta de si es conveniente pensar en una figura como la del profesor tradicional, o bien plantear la necesidad de generar algunos modelos educacionales que permitan integrar elementos primordiales de este fenómeno. Es decir, una de las carencias del profesor para integrarse de manera positiva a los cambios sociales es el no haber contado con modelos teóricos que le permitieran explicarse y pre-

pararse para los cambios. No podemos generar los estímulos condicionantes en las escuelas para obtener las respuestas que necesitamos. El alumno no parece responder a esquemas gestálticos y menos a esquemas constructivistas —a pesar de la moda preva- leciente— y, por lo tanto, es conveniente generar algunas opcio- nes alternativas de interpretación teórica como herramientas de cohesión docente que apoyen una nueva cosmovisión, más cohe- rente para con el fenómeno que estamos viviendo. Para quien no le quede claro esto, sólo indague con cualquier profesor de se- cundaria, preparatoria o universidad acerca de cómo siente el ambiente en sus clases, y si encuentra una veta de sinceridad en su respuesta, podrá caminar junto a él compartiendo una sinuosa narrativa de experiencias lacerantes, inimaginables y devastadoras.

### *El líder y la tradición en las instituciones educativas*

El líder tradicional no nos acompaña más. Como reflejo sintomá- tico de la propia era encontramos una ausencia casi total de líde- res y en consecuencia de liderazgo, en los ámbitos académicos, organizacionales y políticos, en donde la carencia de un discurso —de un planteamiento— que amalgame concurrencias impide que los grupos identifiquen una figura que inspire confianza y cre- dibilidad con planteamientos y visiones sobre futuros mejores. Teóricos organizacionales como Duncan (2000), interpretan es- tas nuevas apariciones como líderes eventuales, momentáneos, dependientes de la concurrencia y poco sólidos. En ausencia de los líderes encontramos figuras formales instaladas por la estruc- tura organizacional que se alimentan de una buena dosis de des- potismo y carecen de facultades para replantear el horizonte del futuro hacia dónde imaginar mejores estados para sus organiza- ciones y para el bienestar de quienes las conforman. Tales figu- ras o personajes, más allá de editar la ambigüedad o la incerti- dumbre que ya caracteriza al periodo, son ejemplos concretos de los efectos negativos de la propia incertidumbre, lo que los con- vierte en difusores de estados de ansiedad generalizados.

El líder tradicional proporcionaba confianza, era responsable

de la armonía y del desarrollo, estructuraba la estabilidad para los demás. La nueva figura —el líder en la posmodernidad—, se alimenta de la ambigüedad y la difunde, multiplicándola, sin comprometerse en intentar resolverla. Para este líder no existe causa común que justifique comprometerse —el líder *light*—. Carece del concepto y de la propia solidaridad hacia el equipo. Mantiene un individualismo extremo como tarjeta de presentación, colocando sus propios intereses por encima de los de cualquier otro, incluidos los de la propia organización. Soberbia e ingenuidad son los asesores frecuentes del hedonista que, frente al espejo, él o ella —además de observar continuamente su nuevo traje de diseñador y su peinado— suele considerarse la mejor opción que pudo haber tenido la organización. Lo visual por encima de lo neuronal. La apariencia de jovialidad como un semidios de adoración. Todo antes que reconocer que los signos de la vejez son los signos de la muerte. De nuevo, no hay referente histórico, no hay absoluto, no hay prohibición. Un riesgo común en este tipo de ejemplos es encontrar que frente a cada nuevo proyecto, cada nueva iniciativa, éstos no logran concretarse adecuadamente. Tanto las acciones como las decisiones se toman sin punto de equilibrio, sin brújula que marque una orientación a seguir y sin vinculación con la historia que les precede. Ensayo y error, experimentación y fracaso sin arrepentimiento, conformarán la secuencia natural que preceda a la extinción de la propia organización que no tome medidas al respecto.

Frente a situaciones como la anterior y asumiendo que el líder pueda reaccionar ante una serie de condiciones que le permitan hacerlo, el grupo y los equipos de trabajo deben reaccionar para contrarrestar y reequilibrar la efectividad, tanto en la tarea, como en el desempeño de la organización. El grupo debe asumir la responsabilidad de sus acciones así como los efectos de la ausencia de ellas.

Así como para el maestro, para el padre de familia y para el alumno la proyección de su propia vida resulta cada vez menos clara —entre otras cosas porque el mundo amanece con nuevas exigencias cada día—, para el líder educacional la situación se torna aún más compleja; su discurso, su proyección, su planeación,

pierden constantemente las amarras que antaño le proporcionaban bases sólidas con las cuales contar para mantener el barco a flote, ceñido al puerto a pesar de los embates del viento. En su lugar, le sobrevienen mensajes y señales encontradas, exigencias incomprensibles, solicitudes inimaginables, como pruebas de fuego constantes a las que debe responder por él y por su organización, por su papel y por su labor. Su trabajo nunca fue más solitario, más ingrato e incomprensible; el profesor, cuando menos, mantiene la ilusión de un aprendizaje colectivo; el padre de familia, la ilusión de ver crecer a sus hijos, de formarse como hombres y como mujeres de bien; pero al líder educacional lo sostiene sólo un documento, un trámite, una oficina solitaria desde la cual ve pasar el tiempo y la vida —vida que queda fuera de esas frágiles paredes desde donde se realiza la planeación que nunca se llevará a cabo—, las instrucciones imprecisas que cambiarán con la primera llamada telefónica del día, la junta en donde se conocerá el nuevo modelo organizacional —que por fin dará respuesta a todos los problemas anteriores—, y la serie de peticiones irrealizables que demanda el nuevo líder recién incorporado. La transformación de nuestros líderes retoma tramas kafkianas, para intentar —desde sus reducidas posibilidades—, en cada nueva acción, en cada nuevo intento, en cada nueva expectativa, el logro de una metamorfosis que lo lleve a interpretar la figura de un héroe con poderes fantásticos que haga posible el milagro de satisfacer las utopías organizacionales y que le permita una bocanada de aire fresco, legitimando su rol de súper héroe-líder educacional, en esa doble identidad que amalgama un oscuro anonimato con la idea de una reiterada intervención espectacular, para esperar el nuevo día, que le traerá de nuevo complejas solicitudes y que lo hará considerar la necesidad de pensar en nuevos superpoderes transformadores para confrontar las demandas y los retos de un colectivo-educacional que le exigirá la concentración del cien por ciento de sus energías.

## *La posición del educador de cara a la posmodernidad*

Básicamente, la responsabilidad del educador se antoja mayúscula, toda vez que, reconociendo el incremento en la complejidad de su labor, aspira a no desfallecer ante un entorno como el ya descrito; antes al contrario, él deberá tomar el papel del mejor editor posible de las circunstancias. Si bien la incertidumbre revoloteará tras bambalinas, frente al espectador la función debe continuar. Cada imprecisión, cada ambigüedad deberán transformarse en procesos reflexivos en los que el acto de conciencia permita hacer tolerable lo aparentemente intolerable. El contexto para él no es ya desconocido, por lo que será la base fundacional de sus nuevas empresas, sus nuevas expectativas, sus nuevos cometidos. Es normal que la incertidumbre agobie a quien se encuentra dentro de ella, sin pistas de orientación alguna; sin embargo la situación cambia cuando conocemos algo más acerca de esta incertidumbre. Una cosa es no contar con respuestas y otra, diferente, tener claro por qué no contamos con respuestas. Compartir con los demás esta incertidumbre nos brinda la oportunidad de considerar que lo que acontece no es privativo de mí como persona, ni la causalidad es en referencia de mí, ni de mi organización particular, sino que es producto de la era y la dimensión de la era que nos ha tocado compartir, lo que permitiría mantener o generar un Yo compartido y un inicial interés por el otro; tal vez la respuesta pueda tener un punto de inicio en esta sencilla fórmula. Soy yo, mis circunstancias, la era y el otro.

### **Referencias bibliográficas**

- Berger, P. y Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Cocimano, G. (s/f). «Ambigüedades. El transgénero en la posmodernidad. Texto inédito cedido por el autor». <http://www.altediciones.com/cocimano.htm>. Consultado el 6 de Julio de 2004.
- Duncan, W. (2000). *Las ideas y la práctica de la administración*. México: Oxford.
- Durkheim, E. (1986). *Educación y sociología*. México: Ediciones Península.
- Esteve, J. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación*

- para maestros*. México: Trillas.
- Fullat, O. (1988). *La peregrinación del mal*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fullat, O. (2000). «Valores de Occidente». *Investigaciones sobre Educación*. Revista electrónica del Doctorado en Educación. No. 0, Otoño 2000, UIA, **GC**.<http://www.pue.uia.mx/docedu/revista/revista0/fullat.htm1>. Recuperado el 6 de mayo de 2004.
- Fullat, O. (2002). *El siglo postmoderno, 1900-2001*. Barcelona: Crítica/Filosofía.
- Fromm, E. (1998). *Anatomía de la destrucción humana*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1985). *Y seréis como dioses*. México: Paidós.
- Giné, J. y Prats, J. (2001). «¿Nuevas tecnologías para el desarrollo humano?» [http://www.uoc.edu/web/esp/arti/uoc/0107027/desarrollo\\_imp.html](http://www.uoc.edu/web/esp/arti/uoc/0107027/desarrollo_imp.html). Recuperado el 5 de junio de 2004.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Kaës, R. (1998). «La sociedad contemporánea cuestiona la relación entre las generaciones. Delgadísimo hilo en el tiempo». <http://www.pagina12.com.ar/2000/suple/psico/00-03/00-03-02/psico01.htm> Recuperado el 6 de mayo de 2004.
- Villalobos, E. (1997). *Istmo en línea.com.mx*. <http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/23108.html>. Consultado el 6 de Julio de 2004.