

Poder y racionalidad en educación

Ana Lucía Fonseca Ramírez

RESUMEN

El objetivo de este artículo es hacer una reflexión crítica sobre la educación, teniendo como eje el problema de las relaciones entre poder y racionalidad en el contexto de los modelos educativos. En la última parte se estudiarán las características e implicaciones de la educación tecnocrática, a partir del análisis de las condiciones que enfrenta la universidad pública latinoamericana en esta época de globalización e imposiciones del capital transnacional.

I. LA "TRAMA PEDAGÓGICA" O EL PODER DE LA EDUCACIÓN

A. Trilogía del poder

Sea que se nos amenace o intimide con coacción física, o que simplemente se nos influencie o que se invoque el derecho establecido, nos encontramos siempre frente a algún elemento de la trilogía de la dominación: fuerza, influencia y autoridad. El resultado siempre es el mismo: unos implantan su voluntad, incluso contra la resistencia de los demás. ¿Cómo? Si por la fuerza, merced a la coacción, la tortura, la represión; si por influencia, afectando el comportamiento de los demás validos de las carencias, culpas y deseos que todos arrastramos (1); si por la autoridad, recurriendo a la "fe de legitimidad" en el derecho.

Detengámonos en estas formas de poder que, sin ser necesariamente violentas, consiguen su objetivo apelando a la legitimidad de las normas: *La amenaza de fuerza es la base de algunas formas de poder, pero formas más corteses y generalizadas de poder, dependen del engaño y el fraude (...) Este tipo de poder es difícil de descubrir, porque utiliza de manera selectiva el sistema legítimo de normas sociales para obligar al cumplimiento de un plan de acción encubierto, cuyos pasos individuales, tomados por separado, parecen*

legítimos y en el interés del bien común. (Theodorson, G. y Theodorson, A., 1978. p. 214)

Reparemos en las afirmaciones del texto precedente:

1. Hay formas de poder que no requieren de la amenaza de fuerza.
2. Es posible tener poder a partir del engaño y del fraude.
3. Este poder "ideológico" es difícil de descubrir, se encubre en la apariencia de legitimidad.
4. La legitimidad del "plan de acción" se ampara en una falacia: cada paso, cada norma parece legítima tomada por separado, lo cual no permite afirmar la legitimidad del conjunto, pero se asume como tal.

Por otra parte, es necesario considerar un elemento no contemplado en el texto: la "fe de legitimidad", cuando no se basa en la invocación de poderes sobrenaturales (teocracias y monarquías o dictaduras "por la gracia de Dios"), se sostiene en un triple supuesto:

1. "Lo legítimo" es la expresión de la soberanía popular
2. El "dictamen de mayorías" procura el bien común
3. Los sistemas de organización política, sobre todo los así llamados "democráticos", tienen formas y procedimientos válidos para "saber" lo que las mayorías soberanas piensan, juzgan o sienten.

El carácter tácito de estos supuestos (en realidad de todo supuesto) hace que mucho se invoque y poco se discuta la legitimidad de las normas sociales, incluidas las de los sistemas educativos, donde también encontramos mecanismos de control y de fiscalización que confirman las prácticas educativas y las hacen socialmente aceptables.

B. El "plan encubierto"

Las prácticas educativas seleccionan convenientemente del sistema de normas, aquellas que obliguen "al cumplimiento de un plan encubierto" y también invocan "el interés del bien común". La racionalidad implícita en los sistemas de enseñanza no es desinteresada, pues en tanto la educación promueve un modelo de ser humano y de sociedad, está comprometida con un plan de acción. (Recuérdese que mucho más que una doctrina, la ideología es un plan de acción para, como diría Maquiavelo, conseguir y mantener el poder).

No hay conocimiento neutral, pues, como todo producto humano, también está mediado por decisiones tomadas desde alguna forma de poder. El "telos", la finalidad que se prefigura en los proyectos tecnocientíficos y educativos, condiciona desde el inicio los procesos de investigación, desarrollo y aplicación.

No en vano Daniel Prieto se refiere al discurso pedagógico como un "discurso de discursos" y destaca sus características:

- Es un discurso "vacío", que se llena con otros, pero les sirve de molde para determinar su forma y su importancia.
- Dicta sus reglas a otros discursos, impone un código de acceso y de salida a los contenidos previamente seleccionados.

Siendo así, esta mediación no debe pasar inadvertida pues: *...es el espacio del discurso pedagógico, con todas sus reglas de organización de la información, de presentación de la misma, de evaluación de los participantes en el proceso, de previsión de resultados. Discurso terrible éste, capaz de ofrecer alternativas a la imaginación y a la creatividad o de condenar a miles de seres a rutinas insoportables; capaz de ofrecer recursos para avanzar con todo entusiasmo en una línea profesional o de frustrar las más fuertes aspiraciones.* (Prieto, D. et al, 1992. p. 68).

Si con la "mediación pedagógica" se decide qué enseñar y cómo hacerlo, y, en última instancia, las decisiones sobre educación son políticas, es obvio que dependerán de éstas los planes educativos y el tipo de ser humano que se quiera conseguir: un mediocre repetidor de fórmulas cuya génesis no comprende, ni está interesado en comprender; o alguien que no tema enfrentar toda consigna como producto humano y, por tanto, falible. ¿Qué clase de ser humano promueven nuestros modelos educativos?...

El discurso que prevalece "normaliza" (es decir, impone normas) no sólo los contenidos de conocimiento, sino a quienes éstos son dirigidos: *... hay toda una trama pedagógica capaz de cortar aquí, exaltar allá, oscurecer, iluminar, ignorar, hasta mentir...* (Idem. p. 63).

La labor del docente se convierte, en la mayoría de las escuelas, en la misma que han cumplido los inquisidores: defender la "recta doctrina", perseguir la herejía y castigar al desviado.

II. UNA RACIONALIDAD EXCLUYENTE

A. Educación y Contrarreforma (2)

Desde el nacimiento mismo del Estado Nacional, un tipo de racionalidad muy particular ha configurado el universo conceptual de Occidente: la nueva forma de organización política necesitó legitimar el poder dentro de sus fronteras y expulsar todo lo que resultara amenazante. Así, la definición de soberanía estatal implicó, desde el principio (con las monarquías nacionales), una exclusión de la diferencia. Sigamos con atención, y por su inevitable influencia en América Latina, el caso de España.

España emprende su proyecto de unidad política desde el siglo XV, con el consabido matrimonio de sus muy católicas majestades, Fernando e Isabel, quienes, en 1492, año del "descubrimiento" de "nuevas tierras", logran además reconquistar Granada, el último reino árabe en la península y expulsar a los judíos, para homogenizar sus dominios.

No es de extrañar que por esta misma época de definición discriminante coincidan tres elementos "normalizadores": la acentuación del poder de la Inquisición para imponer uniformidad religiosa al acabar con los infieles; la creación, por parte de Antonio de Nebrija, de la primera gramática en lengua castellana para "fijar" la palabra y la asignación a cronistas de la corte, como Hernando del Pulgar y Andrés Bernaldez, de la tarea de contar una historia apologética de la monarquía, que recreara la imagen del pasado español y justificara las acciones políticas. (Cfr. Lafaye, J. 1997. pp. 47-56)

Unificación territorial -aunque débil al principio- sellada por un matrimonio estratégico; uniformidad religiosa por el celo del Santo Oficio para detectar o inventar herejías; homogeneidad lingüística en la expresión y una reconstrucción mítica de la historia, que otorgaba a España la responsabilidad de conquistar en nombre de Dios: he aquí el sello del destino, no sólo para la "Madre Patria", sino también para su "nuevo mundo".

Era necesario "enseñar" a los pueblos extraños e infieles las costumbres y la religión de la metrópoli... la conquista se legitimaba en nombre de la evangelización. Así, tanto misioneros como encomenderos, asumieron la "educación" dentro del "espíritu de cruzada español", como llama el historiador Roberto Marín al pretexto doctrinario que justificó la conquista de Las Indias: *El pensamiento de cruzada se puso en práctica en aquel tiempo para justificar la posesión de territorios ultramarinos, cuando la proximidad geográfica ya no era un argumento de peso. La evangelización, propuesta por los europeos para los pobladores de América será, ya para principios del S.XVI (...) uno de los títulos jurídicos de la colonización de nuestro continente.* (Marín, R., 1997. p. 23)

Esta política educativa corresponde al modelo contrarreformista: imposición de una severa ortodoxia, porque "la letra con sangre entra" y consideración del principio de autoridad como método.

Y mientras España, Portugal y la Iglesia Católica conquistaban a precio de sangre sus Indias Occidentales, en el resto de Europa se configuraba una nueva visión paradigmática: *Mientras el misticismo se adueña del pensamiento nacional, y la Inquisición corta por lo sano cualquier conato de rebeldía cultural, religiosa o sexual, la península se aleja de la revolución científica, tecnológica y moral que*

se iniciaba en el continente. (García de Cortázar, F. y González Vesga, J.M., 1994. p. 52)

¿Se trataba de un paradigma liberador? ¿Se rompería, con esta nueva concepción, el modelo de educación libresca, autoritaria y legitimadora de una sociedad rígidamente estratificada?

B. Educación y "ciencia moderna"

En el aspecto filosófico y científico, durante esta época (s. XVI y s. XVII) y con el ascenso de la burguesía, nace la ciencia moderna y con ella, un paradigma cuya influencia ha alcanzado hasta la actualidad: la concepción mecanicista del Universo y la sociedad.

Las revoluciones en astronomía (Copérnico, Kepler) y en física (Galileo, Newton) mostraban un orden armónico y una belleza matemática en el Cosmos: la posición y el movimiento de la materia seguían leyes muy precisas y simples, que el entendimiento humano podía descubrir. El universo era una gran máquina que funcionaba con la precisión que Dios, como buen matemático, le había otorgado.

Con Descartes, la naturaleza queda reducida a un conjunto de relaciones cuantificables y predecibles, dentro del marco de un mecanismo universal. Siguiendo el mismo camino, los nuevos métodos de investigación (Bacon) se basaron en una lógica del dominio: conocimiento es poder. Es necesario penetrar en los secretos de la Naturaleza para poder extender sobre ella el control. El afán civilizador o "espíritu de cruzada" de los conquistadores inspira también a los investigadores de la Naturaleza, ésta es fragmentada para ser poseída, medida para ser explicada, es decir, "desentrañada". *El paradigma mecánico resultó*

irresistible. Era sencillo, era predecible y, sobre todo, daba resultados. Aquí, al parecer estaba la tan buscada explicación de cómo funciona el Universo. En verdad había un orden en las cosas, y ese orden podía ser definido por medio de fórmulas matemáticas y observaciones científicas. Aún así, cuando los pensadores europeos miraban a su alrededor, se preguntaban por qué las actividades normales de la gente en sociedad a menudo parecían tan emburulladas y caóticas. El comportamiento errático de las personas y la acción imperfecta de los gobiernos y la economía no parecía cuadrar con la ordenada explicación mecánica del mundo que Bacon, Descartes y Newton habían propuesto. Pero este dilema fue pronto resuelto: si la sociedad no funciona bien, ello sólo podía deberse al hecho de que no se adhería a las leyes naturales que rigen el universo. (Rifkin, J., 1990. pp. 48-49)

John Locke y Adam Smith asumieron el "reto" de descubrir esas leyes en la sociedad desobediente para enderezarla. El primero buscó en la dimensión sociopolítica y el segundo en la económica, ambos a partir del modelo mecánico. Si se lograba "desentrañar el secreto" de cómo aplicar las leyes naturales a la sociedad, sólo quedaría aplicarlas para conquistar el caos en beneficio del progreso social.

A medida que estas ideas "modernas" van difundiéndose, empieza a florecer la gran industria de la enseñanza "científica", con las reglas y técnicas propias de lo que se ha llamado la "razón instrumental". La que tiene a la causalidad como categoría fundamental, a la medición como criterio de verdad y que, a partir de una definición metodológica: objetivos, variables, hipótesis, muestras estadísticas..., cree ofrecer información exacta y, por tanto, confiable. Para esta

racionalidad los datos que cuentan son, precisamente, los que puedan ser "contados", es decir, cuantificados mediante técnicas estadísticas muy complejas, que a su vez, los "alistan" para ser sometidos a un análisis que permite llegar a conclusiones generalizables.

La enseñanza válida, según esta concepción, debe basarse en "el método científico": el proceso de pensamiento es importante si produce resultados, es decir, conocimiento y dominio de "hechos" que respondan a algún tipo de medición. Por eso los criterios para evaluar "científicamente" siguen los patrones y categorías de la física clásica: *Las pruebas en sí están cortadas según el patrón de la física clásica: verdadero, falso, rellenar espacios en blanco, elegir entre varias respuestas posibles... Todo esto se basa en el concepto de causalidad, según el cual, para un conjunto dado de condiciones iniciales, existe un estado final correcto y nada más que uno.* (Rifkin, J., 1990. p. 226)

La consigna será la de aprender "hechos". Olvidando que los hechos no existen por sí mismos, sino que se construyen a partir de nuestros marcos de referencia perceptivos, teóricos e ideológicos.

Entonces, ¿desplazó la ilustración científica al espíritu de contrarreforma?

C. El Santo Oficio pedagógico

La inquisición, más que una realidad histórica institucional, es una actitud tan vieja, quizás, como la humanidad misma. Una actitud profundamente vinculada al ejercicio del poder, que lleva a quien la cultiva a definir un "afuera" y un "adentro". Adentro están los que saben, los fieles, los rectos; afuera está el ignorante, a quien hay que inculcar el saber; el infiel, a quien hay que convertir; el torcido, a

quien hay que enderezar. A los de adentro se les bendice, a los de afuera se les lanza un anatema y, por si la maldición no da resultado y persiste la heterodoxia, el inquisidor también tiene al poder de coaccionar mediante el dolor y el fuego para purificar el alma.

Pero el inquisidor no sólo defiende la doctrina y ejecuta el castigo, ¡también legisla!. No hay división de poderes: el juez es el verdugo y además... inventa las leyes.

El Gran Inquisidor de la Pedagogía, fiel a su santo oficio dentro del sistema de "formas de conciencia social", tiene por misión homogenizar las mentes con la "versión legal" de lo que debe ser pensado, creído y, quizás, hasta de lo que debe ser sentido. Su lenguaje es apodíctico: lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo verdadero y lo falso, todo expresado en fórmulas contundentes, que tienen que ser memorizadas y repetidas hasta que se asuman como "naturales" y "propias". La imposición pasa, inadvertidamente, a ser convicción: *"La escuela ha representado hasta ahora una "conspiración" contra la libre investigación intelectual, proveyendo fórmulas ya terminadas que robotizan la solución a los problemas"* (Oliveira Lima, L., 1976. p. 18).

En esta Pedagogía de la Única Versión no hay lugar para per-versiones, para trastocar la versión dada. El docente asume su papel de Torquemada de la Academia, el examen pasa a ser el instrumento de tortura y la temporada de exámenes un "auto de fe" que no estaría completo sin algún sacrificio cruento para aleccionamiento de todos: *Los consabidos exámenes tienen más de ceremonias rituales que de actos pedagógicos trascendentes para la formación de la personalidad y futuro profesional de los estudiantes. Es más, esta práctica*

confusa y viciada de la evaluación produce muchas veces efectos contraproducentes, como son el desarrollo de actitudes fraudulentas estudiantiles, comercio floreciente e ilegal de fichas de laboratorio, tipos de exámenes y asignaciones, conversión de maestros en inquisidores y agentes represivos. (Quirós, T., 1998. p.2)

El supuesto en el que se basa esta "cacería de promedios" es, menos que un supuesto, una confusión. Se confunde evaluar con medir. Y lamentablemente el inquisidor mide a todos con la vara de la doctrina, la que la "razón instrumental" ha consagrado, la que se expresa en dígitos y porcentajes y garantiza la permanencia del pensamiento conservador.

Esta fue la estrategia de la modernidad occidental: proyectar e incorporar con "naturalidad" el lenguaje fabril a la totalidad social, incluyendo, desde luego, el "discurso pedagógico": *...algunos conceptos ligados a la palabra evaluación - como rendimiento escolar- tienen claro significado fabril. Primero se habló de rendimiento obrero, y sólo desde ahí se trasladó al ámbito de la educación, como rendimiento escolar.* (Díaz Barriga, A. S.F, p.124)

Y tal lógica de la medición reduce el esfuerzo a una cifra alienante con la que el maestro-inquisidor obtiene su "Index": el registro de quienes pasan la prueba de escrutinio y los que no. "Index" inapelable éste, porque menos que el registro crítico de un proceso, se trata de una sumatoria de diversas cantidades cuyo algoritmo muchas veces ni el maestro conoce y cuyo resultado final es una cifra que califica y sustituye un nombre. Contesto ahora la pregunta que dejé planteada al final del punto anterior: ¿implica la "ilustración científica" una superación del "espíritu de contrarreforma"?

Parece que el espíritu de Contrarreforma ha seguido animando los sistemas educativos y desanimando a sus principales víctimas: los estudiantes. Y esto, a pesar del cambio de código educativo: se asumió la ciencia como producto neutral, secular y emancipador; pero nos encontramos con una nueva tiranía, la del cientificismo, que, como bien dice C.F. von Weizsäcker (Cfr. Weizsäcker, C.F., 1972. pp. 11-25), convierte a la ciencia y a la tecnología en los "ídolos de nuestro tiempo", con su propia profesión de fe (el método científico), su iglesia organizada (la "comunidad científica" de iniciados) y su código ritual de conducta (obediencia a las leyes de la naturaleza y a las instrucciones para el uso de la tecnología) **(3)**.

Este cientificismo de corte positivista se basa en una racionalidad excluyente: el que sabe es el que está seguro, el que tiene certezas y por eso puede delimitar, es decir, poner fronteras, entre lo que es ciencia y lo que es superstición e ignorancia. La frontera da seguridad epistemológica: *De un lado, lo permitido, la lícita investigación, la zona de seguridad, el pleno sentido; del otro, la transgresión epistemológica, el pecado metafísico, la falsa representación, las antinomias y los paralogismos de la razón, el más patológico de los sinsentidos. Para trazar la frontera y vigilar la observancia del tabú, reviste el filósofo otra máscara, ahora la de celoso vigilante del espacio permitido.* (Nuño, J., 1985. p. 101).

Aunque este texto se refiere principalmente a la actitud del filósofo que traza fronteras, vale lo mismo, para el científico o para el educador. ¿Nos hemos preguntado alguna vez cuáles son las "razones" para definir esos límites? ¿Serán a su vez razones "lógicas" y "científicas"?

III. EL UNIVERSO TECNOCRÁTICO: DE CÓRDOBA AL MERCADO GLOBAL

Esa es la gran tarea de los reformadores educativos en la sociedad global: crear al trabajador adaptable que -al igual que el adaptador eléctrico universal- encaje en cualquier "enchufe" empresarial regional, sin causar problemas en la generación de ganancias. O, si dejamos el discurso eufemista de los evangelistas neoliberales a un lado, el trabajador desechable que al fin de su ciclo productivo de vida sale expulsado de los democráticos y verdes programas de reciclaje de la Aldea Global.

Heinz Dieterich: "Globalización, Educación y Democracia"

A. Fronteras de un modelo: el caso de la educación superior pública

El trazo de fronteras no obedece nunca a un acto de reflexión crítica, antes bien, es un acto ideológico de exclusión. Así en la lógica como en la geografía política: de un lado se alojará el sentido, del otro se expulsará la dispersión del sinsentido. Pero, ¿quién pone las fronteras?, ¿quién las vigila y las mantiene?

Todo modelo educativo propone o impone fronteras; qué se debe enseñar, cómo debe ser enseñado, para qué debe ser enseñado; los límites, como ya se planteó, pueden no ser explícitos y obedecer a un "plan encubierto", que no deja nada al azar y cuyo método se basa en una "lógica del dominio": lo que suceda dentro del territorio (lógico o geopolítico) estará legitimado, porque obedece a ideas y valores previamente establecidos.

Los modelos pedagógicos tradicionales (incluyendo los que se dicen "científicos") privilegian el orden y la autoridad como fundamentos de la práctica educativa, y promueven el elitismo precisamente porque ocultan el problema de

la desigualdad social. Por eso, los modelos tecnocráticos pueden ser considerados una prolongación moderna de los sistemas tradicionales, habiéndose consolidado precisamente con los procesos de "modernización" y el pensamiento "desarrollista". La consigna no ha variado mucho: la educación debe centrarse en lo que puede ser controlado, en la alta planificación de lo que se ha llamado Tecnología Educativa: *... entendida no sólo por el uso de las máquinas de enseñanza, o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una corriente nueva en educación [nueva en su forma de presentarse pero no en sus principios, agregó], que si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, aséptico, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc.* (Pansza, M. y otros, 1997. p. 55).

Detengámonos en tres aspectos de la caracterización de este modelo educativo:

1. Primado de la dimensión técnica-instrumental
2. Concepción de la ciencia y la tecnología como neutrales
3. Formación de recursos humanos para el sector empresarial

Estos aspectos apuntan hacia el punto medular de un problema, hasta el momento, sin solución satisfactoria en nuestro medio latinoamericano: ¿cuál es el modelo de educación que se necesita?, ¿será oportuno y viable pensar en otros modelos?. De ser así, ¿cuáles serían sus premisas fundamentales: la vocación de servicio o los criterios de rentabilidad inmediata? Para el caso de

la educación superior pública, ¿se mantendrá fiel al espíritu beligerante de Córdoba o pactará fríamente con alguna transnacional?

Tengamos presente, para lograr entender mejor el problema en el ámbito costarricense, que la universidad pública nació en medio del programa de reformas sociales, junto con la Caja del Seguro Social, la aprobación del Código de Trabajo y del capítulo de Garantías Sociales de la Constitución. El espacio político se definió entonces a partir de alianzas que todavía sorprenden: el gobierno de Calderón Guardia, el Partido Comunista y la Iglesia Católica: *Con el fin de aprobar la legislación social en el Congreso, y en un esfuerzo por asegurarse un sólido apoyo de la clase trabajadora, Calderón Guardia se alió con el Partido Comunista, liderado por Manuel Mora. Esta curiosa pareja fue bendecida por el Arzobispo de San José, Víctor Sanabria, un católico reformista. La Iglesia tenía motivos para estar satisfecha con el Gobierno, que había aprobado diversas medidas que la beneficiaban, en cuenta el restablecimiento de la educación religiosa en las escuelas en 1940.* (Molina, I. y Palmer, S., 1997. p. 11)

Así, las necesidades de la industrialización (profesionalización de planificadores tecnocráticos), por un lado, y el compromiso con el bienestar social, por el otro, fueron los disímiles progenitores de nuestra universidad pública. Quizá se creyó entonces, como en algunas utopías de la modernidad, que el desarrollo industrial y la solidaridad irían de la mano para "humanizar" la producción y favorecer a todos. Pero, ¿cómo superar la polaridad del reformismo político? La pregunta apunta a la posibilidad de conciliar el ideario de corte liberal, en lo referente a la

defensa de la propiedad y la libre empresa, y el ideario socialista, en tanto doctrina política que propugna la igualdad social.

Hay quienes, a partir del concepto de "democracia pluralista", responden con optimismo ante la polaridad mencionada; quizás ni siquiera consideran que existe tal polaridad (a lo sumo, aceptarían hablar de "tensión") y afirman la convivencia pacífica de los ideales del liberalismo (sobre todo en sus aspectos políticos) y la aspiración por la justicia social. Tal "equilibrio" reposa, según esta línea de pensamiento político, en la participación popular al elegir el gobierno, el respeto al pluralismo de tendencias y la presencia del Estado como garantía del bienestar individual y colectivo. Es decir, existe la creencia de que, en las "democracias pluralistas", se minimiza el impacto de los sectores capitalistas en el espacio político, precisamente por la supuesta oposición democrática al liberalismo económico. (Cfr. al respecto Pacheco, Francisco A. 1980. pp.179-192). No obstante, la historia reciente muestra un acelerado debilitamiento del sector público y el Estado; los Programas de Ajuste Estructural, aunque a veces desacelerados en su aplicación, no fueron nunca detenidos.

La "democracia pluralista", aquejada de "ingobernabilidad", cae en manos de políticas neoliberales en un contexto económico de globalización; contexto donde, según algunos planteamientos críticos, "lo primero que se globaliza es la pobreza". Y, en medio de esta crisis, ¿cuál es el destino de la educación superior pública cuando, más temprano que tarde, observamos cómo son desarticuladas las instituciones de interés social? ¿Qué resulta de esta entropía económica, sino una especie de esquizofrenia generadora de subterfugios de sobrevivencia frente al mercado, o de discursos culpabilizadores que claman

por la vocación social y "humanista" de la universidad? Atrás parece haber quedado el *Manifiesto de Córdoba*, en los albores del siglo XX, y los principios de autonomía universitaria al lado del Estado Benefactor. En la actualidad, el proyecto neoliberal requiere que se consolide el modelo educativo tecnocrático, que se imponga la dimensión técnica-instrumental sobre la reflexión crítica, que los ídolos de la modernidad, la ciencia y la tecnología asumidas como neutrales y "objetivas", disminuyan el discurso y la acción adversativos a favor de la fórmula eficiente, rápida e impersonal. Hoy las empresas transnacionales exigen personal calificado, como antes lo necesitó el Estado frente a demandas de la industrialización de mediados de siglo. Una nueva cultura se impone: ¿desde dónde?, ¿hacia dónde?...

B. Cultura de la globalización

La cultura de la globalización (más que la globalización de la cultura) busca uniformar el consumo material y simbólico mediante los medios de comunicación y, al mismo tiempo, internacionalizar la economía, por lo que las empresas, y no los individuos ni los grupos, pasan a ser los protagonistas de la escena productiva mundial.

Paradójicamente, esta imposición totalizadora (¿o totalitaria?) fragmenta la sociedad, porque la globalización implica también el debilitamiento de las instituciones de cohesión social y la agudización de los localismos: *Difícil saber, en nuestra región, si esta globalización de las comunicaciones permitirá reducir los niveles de desintegración social, compensar la desintegración socioeconómica con mayores niveles de integración cultural y política, o bien desencadenar una suerte de esquizofrenia societal, con mucha integración en el*

consumo cultural y una profunda heterogeneidad en los niveles de productividad y bienestar material. (Hopenhayn, M., 1994, p. 174).

También somos testigos de la crisis del Estado Nacional, que es en el fondo la de la soberanía. Si desde la vieja teoría política se definía la soberanía del Estado como la autonomía para salvaguardar la seguridad nacional, controlar las finanzas y establecer leyes propias, en la actualidad sería iluso sostener que los Estados son soberanos. El Estado Nacional ya no es una unidad territorial, política y jurídica, es una empresa más en el mercado internacional y los gobiernos, amanuenses de las grandes empresas transnacionales, acéfalas, apátridas y, sobre todo, protegidas por el anonimato: *El reino del anonimato está a la orden del día y se logra conservar así ante las mayorías que no participan de la riqueza producida: la explotación, el desempleo, la pobreza, las enfermedades y las hambrunas que recorren el mundo son condiciones necesarias al **Nuevo desorden mundial, sociedad anónima.** Antes se apedreaba la Embajada de los Estados Unidos y se gritaba 'Yanquis go home'; ahora no es posible ubicar el país del FMI o del BM, quienes no presentan nacionalidad definida.* (Wing-Ching, Isabel, 1996, p. 104).

Por otra parte, los efectos de la cultura de la globalización jamás podrán ser los mismos en un país o región industrializada, que en países del tercer mundo. Al respecto, recuerdo una conferencia que el filósofo Ángel Cappelletti dictó en nuestro país hace algunos años, donde afirmaba que, particularmente América Latina, había intentado, desde la independencia, una modernización que invertía el orden causal de los procesos: mientras en Europa el liberalismo y el positivismo habían sido el resultado legitimador del desarrollo industrial, en

América Latina se había importado este producto ideológico para intentar "causar" la modernización productiva y cultural.

Las consecuencias de esta historia de imposición y emulación todavía las sufrimos: la modernización soñada nunca llegó, el subdesarrollo de una parte del mundo es una condición necesaria para el desarrollo de la otra parte. No han existido ni existirán países "en vía de desarrollo", pues el subdesarrollo no es un paso previo para el desarrollo sino su condición.

¿Qué es entonces modernizarse? Todo parece indicar que hoy, para América Latina, la modernización consiste en asumir como propios y naturales los objetivos de los organismos internacionales. Objetivos que parecen cumplirse alegremente en la dimensión macroeconómica, pues aquí algunos de los indicadores muestran cierta mejoría; pero ¿será lo mismo en la realidad microeconómica?: *Si la lógica de la industrialización avanzada, determinada por la ciencia natural moderna, crea una fuerte predisposición en favor del capitalismo y de la economía de mercado, ¿produce también el gobierno libre y la participación democrática?*. (Fukuyama, F. 1992, p. 165).

Si bien el desarrollo económico está claramente relacionado con los niveles de educación (la industria requiere y exige obreros especializados, técnicos, administradores y, por qué no, también intelectuales), ¿será cierto que hay una relación directamente proporcional entre educación y democracia? ¿podemos pensar en un acceso abierto a la educación, sobre todo a la superior y especializada, para las masas de población? No parece ser este el caso para América Latina, pero además, y aún suponiendo que las mayorías tienen garantizado el acceso a la enseñanza, ¿quién dicta las pautas de relación entre

la Institución Educativa (la Universidad y los Institutos de Educación Superior, por ejemplo), el Estado y el sector privado? El evangelio del mercado tiene tres mandamientos: eficiencia, calidad, competencia; mandamientos indiscutibles para el sector privado y que hoy se imponen con mayor fuerza y alcance al Estado y a la universidad pública: *Hoy, las Universidades tratan de obtener de otros, es decir de las empresas, lo que no pueden obtener del Estado. Los presidentes de las universidades se transforman en hombres de negocios. Esta diversificación en los recursos entraña un peligro: el sector privado pide cuentas... Y, otro peligro: las letras, las humanidades, interesan poco. Las empresas están dispuestas a apostar por la enseñanza -es cierto-, pero no a cualquier precio. El riesgo es ver desaparecer las opciones menos utilitarias.* (Antaki, I. 1992, pp. 129-130).

Si la educación universitaria pública ha perdido autonomía, si el Estado se reduce a ser amanuense de las empresas transnacionales y si el mercado es la nueva religión del Siglo XXI: ¿cuál es la función de la enseñanza superior pública? Esta pregunta no ha sido contestada suficiente y coherentemente ni por las mismas instituciones universitarias; pero el mercado ha fijado ya, como hace tiempo lo hizo el Concilio de Trento, su propia ortodoxia (adentro los escogidos por la riqueza, afuera las masas desposeídas pero homogenizadas por el consumo cultural), sus dogmas de infalibilidad (los expertos de los organismos internacionales y los tecnócratas de las transnacionales no se equivocan cuando hablan ex Cátedra) y su temible "index" (lista de pensamientos y actitudes tácitamente prohibidos si contribuyen a la disidencia del proyecto de globalización del consumo, incluido desde luego el de bienes simbólico culturales).

Hoy, los índices macroeconómicos suelen ser alentadores, y sobre todo, tener mayor significado en el plano de las abstracciones de la estadística económica; pero las realidades microeconómicas muestran otra cara: explotación, desempleo, miseria, deterioro acelerado de la salud pública, hambrunas, guerras, racismo, migraciones forzadas, etc. Si esto anuncia el nacimiento de un nuevo orden mundial, las expectativas no pueden ser optimistas: ¿podría haber paz social cuando cada vez es más grande la desigualdad económica? ¿hay alguna opción para la educación superior latinoamericana, en particular, y en general, para otro tipo de modelo educativo? Todo parece indicar que aunque la pregunta se planteó en Córdoba, la respuesta la impone el mercado global.

NOTAS

- (1) Este poder, quizás en la base de todos, tiene su expresión más directa en la vida cotidiana: *Nuestras relaciones cotidianas están plagadas de reclamaciones y reproches que surgen de la compleja red afectiva en que nacemos y crecemos. Esta red afectiva tiene su espacio privilegiado en el ámbito doméstico y su asiento en los vínculos interpersonales más arcaicos y primarios.* (Coria, Clara: *El dinero en la pareja. Algunas desnudeces sobre el poder.* PAIDOS. 1991. pp. 121-122).
- (2) A pesar de que, en principio, se parte del sentido histórico de la expresión “Contrarreforma”, es importante llevarlo más allá, a la dimensión ideológica. Así, los “modelos contrarreformistas” en educación incluirían a todo sistema pedagógico que defiende una ortodoxia y se legitime en el principio de autoridad.
- (3) Este autor reflexionaba ya a principios de los años sesentas en torno a la analogía entre la “fe religiosa” y la “fe del cientificismo”. En la obra citada se refiere a que así como los contenidos de la fe religiosa son misteriosos, sólo revelados a iniciados y confirmados por los milagros, la fe en la ciencia puede caracterizarse de la misma forma: *¿Acaso no es el átomo otro mundo invisible, y las formas matemáticas un texto sagrado, que sólo se abre a la mirada de los iniciados, los “hombres de ciencia” y que es misterioso para el profano? Y en cuanto a los milagros (...) originariamente, un milagro no es otra cosa que una manifestación de poder sobrehumano. Los milagros más notorios en la historia de las creencias religiosas han sido los relativos a la alimentación, la curación y la destrucción; pues bien, la agricultura y los transportes modernos, la moderna medicina, las modernas máquinas de guerra los realizan.* (op.cit. p. 14)

BIBLIOGRAFÍA

- Antaki, Ikram: *Segundo Renacimiento*. Editorial Joaquín Mortis, México, 1992.
- Beck, Ulrich: *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas de la globalización*. Taurus, Barcelona, 1998.
- Capra, Fritjof: *El punto crucial*. Ciencia, sociedad y cultura naciente. Editorial Integral, Barcelona, 1985.
- Coria, Clara: *El dinero en la pareja*. Algunas desnudeces sobre el poder. Ediciones Paidós, Barcelona, 1991.
- De Oliveira Lima, Lauro: *Mutaciones en educación según Mc Luhan*. Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1976.
- Díaz Barriga, Ángel: *Docente y programa: lo institucional y lo didáctico*. Aique Grupo Editor, Argentina, S.F.
- Diederich, Heinz y Chomsky, Noam: *La aldea global*. Editorial Txalaparta, Navarra, 1998.
- Fonseca, Ana Lucía: "Humanismo: entre ortodoxia y anatema" En: *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. Editorial UCR, XXXV (85) y (86), 1997.
- Fukuyama, Francis: *El fin de la historia y del último hombre*. Editorial Planeta, México, 1992.
- García de Cortázar, F. y González Vesga, J. M.: *Historia de España*. Alianza Editorial, Madrid, 1994.
- Hirsch, Joachim: "¿Qué es globalización?" En: *Revista Realidad Económica*. Nº 147. Buenos Aires, 1997.
- Hopenhayn, Martín: "Industria cultural y nuevos códigos de modernidad" En: *Revista de la CEPAL*. (54), Chile, Diciembre 1994.
- Lafaye, Jacques: *Mesías, cruzadas, utopías*. El judeo-cristianismo en las sociedades iberoamericanas. Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- Marín, Roberto: *El espíritu de cruzada español y la ideología de la colonización de América*. Editorial Alma Mater, San José, 1997.
- Molina, Iván y Palmer, Steven: *Costa Rica 1930-1996. Historia de una sociedad*. Editorial Porvenir, San José, 1997.
- Nuño, Juan A.: *Los mitos filosóficos*. Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
- Pansa González, Margarita y otros: *Fundamentación de la Didáctica*. Vol. 1. Ediciones Guernika, México, 1997.
- Pacheco, Francisco: *Teoría del Estado*. EUNED, San José, 1980.
- Prieto, Daniel y otros: *El discurso pedagógico*. Publicaciones de la RNTC, San José, 1992.
- Quirós, Tito: *La evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje*. Documento de Trabajo DEDUM, UCR, 1998.

- Rifkin, Jeremy: *Entropía. Hacia el mundo invernadero*. Ediciones Urano, Barcelona, 1990.
- Theodorson, G. y Theodorson, A.: *Diccionario de Sociología*. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- Weinberg, G.: *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapelusz, Buenos Aires, 1984.
- Wing Ching, Isabel: "Ideología y realidad de la globalización". En: *Universidad y desarrollo: a contrapelo de los tiempos*. Editorial UCR, San José, 1995.