

DÉCIMO ANIVERSARIO

ESTUDIOS

F I L O S O F Í A • H I S T O R I A • L E T R A S

ITAM

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN EDUCACIÓN PARA EL FUTURO

- ARTURO FERNÁNDEZ
- CÉSAR MUREDDU
- ALFREDO FURLÁN
- MANUEL GIL ANTÓN
- JUAN CARLOS GENEYRO
- J. CURRÁIS PORRÚA
- M. PÉREZ-FROIZ
- FERNANDO HERNÁNDEZ
- SILVANO ESPÍNDOLA
- CARLOS ZOZAYA
- RODOLFO VÁZQUEZ
- PAULETTE DIETERLEN
- MIRIAM RODRIGUES
- CARLOS DE LA ISLA
- BENJAMÍN ZUFIAURRE
- ARTURO FREGOSO

39 - 40

ESTUDIOS

FILOSOFÍA * HISTORIA * LETRAS

39-40

INVIERNO-PRIMAVERA

94

95

ITAM

DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ESTUDIOS GENERALES

RECTOR
Arturo Fernández

**DIRECTOR DE LA DIVISIÓN ACADÉMICA DE
ESTUDIOS GENERALES Y ESTUDIOS INTERNACIONALES**
José Ramón Benito

ESTUDIOS

FILOSOFÍA * HISTORIA * LETRAS

Publicación trimestral del Departamento Académico de Estudios
Generales del Instituto Tecnológico Autónomo de México

39-40

INVIERNO-PRIMAVERA

94 95

DIRECTOR

Julián Meza

JEFE DE REDACCIÓN

Alberto Sauret

SECRETARIO DE REDACCIÓN

Juan Carlos Geneyro

ADMINISTRADOR

Patricio Sepúlveda

CONSEJO EDITORIAL

Departamento Académico de Estudios Generales


Margarita Aguilera, Luis Astey, José Barba, Ignacio Díaz de la Serna,
Antonio Díez, Carlos de la Isla, Raúl Figuroa, Carlos McCadden,
José Manuel Orozco, Jorge Serrano, Julia Sierra, Reynaldo Sordo

Departamento Académico de Estudios Internacionales

Kenza Elmandjra, Rafael Fernández de Castro, Blanca Heredia,
Olga Pellicer, Stéphan Sberro, Brian Stevenson

Centro de Lenguas

Claudia Albarrán, Antonio Canizales,
Luz Elena Gutiérrez de Velasco, Nora Pasternac

ESTUDIOS  aparece en primavera, verano, otoño e invierno

Precio por ejemplar: N\$ 10.00 M.N. D.F., Extranjero 10 dls.

Suscripción anual (4 números): N\$ 40.00 M.N. en el D.F.

N\$ 45.00 M.N. interior de la República; 35 dls. en el extranjero

Correspondencia:

Instituto Tecnológico Autónomo de México
Departamento Académico de Estudios Generales
Río Hondo No. 1, Tizapán, San Angel
01000, México D.F.
Tels.: 628 40 00 exts. 3900 y 3903

ISSN 0185-6383

Licitud de título No. 2512

Licitud de contenido No. 1607

Diseño: Annie Hasselkus

Distribución: El Equilibrista - Centro de Distribución

Interamericano S.A. de C.V., Botticelli 52, Mixcoac, C.P. 03910.

México, D.F., Tels.: 563 31 40 Fax: 563 86 07

Tipografía en laser: Ma. Esther Sedano (ITAM)

Formación, negativos, impresión y acabado: Cuicatl Ediciones de México,

S.A. de C.V., Gral. Gómez Pedraza No. 13 San Miguel Chapultepec.

C.P. 11850 Tel. 271 22 39 y Fax 553 21 65.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
<i>Julían Meza</i>	
INTRODUCCIÓN	9
<i>Carlos de la Isla</i>	
EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	15
<i>Arturo Fernández</i>	
EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD	21
<i>César Mureddu</i>	
UNIVERSIDAD, NOSTALGIA Y ESPERANZA	49
<i>Alfredo Furlán</i>	
LOS ACADÉMICOS Y EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD	61
<i>Manuel Gil Antón</i>	
EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: APORTES DE JOHN DEWEY	77
<i>Juan Carlos Geneyro</i>	
EDUCACIÓN Y ÉTICA: RETORNO DE LA RAZÓN PRÁCTICA	99
<i>J. Curráis Porrúa y M. Pérez-Froiz</i>	

ÍNDICE

UNA LECTURA DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO	107
<i>Fernando Hernández</i>	
LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA	123
<i>Silvano Espíndola</i>	
EDUCACIÓN EN INFORMÁTICA	129
<i>Carlos Zozaya</i>	
UNA EDUCACIÓN IGUALITARIA Y DEMOCRÁTICA	141
<i>Rodolfo Vázquez</i>	
UNIVERSIDAD Y DERECHOS DE BIENESTAR	169
<i>Paulette Dieterlen</i>	
INTERNACIONALIZACIÓN DE MODELOS EDUCATIVOS	179
<i>Miriam Rodrigues</i>	
EDUCACIÓN Y POST-INDUSTRIALIZACIÓN	187
<i>Benjamín Zufiurre</i>	
EDUCACIÓN PARA LA INVENCION DEL FUTURO	199
<i>Carlos de la Isla</i>	
OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN	211
<i>Arturo Fregoso</i>	

PRESENTACIÓN

Julián Meza

Hace diez años, por iniciativa de Rodolfo Vázquez, que era entonces jefe del Departamento Académico de Estudios Generales del ITAM, se publicó el primer número de la revista *Estudios*, cuyo objetivo fundamental sería difundir los resultados de la investigación y de la actividad intelectual en el campo de la filosofía, la historia y la literatura. A lo largo de estos diez años *Estudios*, que fue primero una publicación semestral y es ahora trimestral, ha tratado de cumplir con ese propósito, y creemos que esto ha sido posible gracias a los profesores de tiempo completo del ITAM, en particular los de Estudios Generales, y a la colaboración de reconocidos académicos e intelectuales de México y del extranjero, como Antonio Alatorre, Peter Burke, Victoria Camps, Cornelius Castoriadis, E.M. Cioran, Antonio Escotado, François Furet, Carlos Franqui, Elsa Cecilia Frost, Ernesto Garzón Valdés, André Glucksmann, Antonio Gómez Robledo, Milan Kundera, Claude Lefort, Norman Manea, Claudio Magris, Juan Nuño, Octavio Paz, Louis Panabière, Alejandro Rossi, Tomás Segovia, Eduardo Subirats, Paul Thorez, Elías Trabulse, Ramón Xirau y Gabriel Said, entre otros.

Con el propósito de celebrar los diez años de existencia de *Estudios*, y a la vez los veinticinco del Departamento Académico de Estudios Generales, a instancias del Director de la División Académica de Estudios Generales y Estudios Internacionales del ITAM, José Ramón Benito, y de la dirección de la Revista, se decidió dedicar los números 39 y 40 de *Estudios* al futuro de la educación en México.

Dado que una de las preocupaciones fundamentales del ITAM en particular, y de algunos sectores de la comunidad académica mexicana en general es la educación, este número especial de aniversario contiene de manera exclusiva textos dedicados precisamente a dicho tema. Se trata

7

Julián Meza

además de un número doble, debido a que las colaboraciones que aquí se publican rebasan ampliamente la extensión normal de la revista.

El coordinador de este número especial es Carlos de la Isla, profesor de tiempo completo del Departamento Académico de Estudios Generales, cuyas preocupaciones y conocimientos sobre la materia hacen que los resultados de su trabajo sean de mucho interés.

INTRODUCCIÓN

Carlos de la Isla

Al margen de cualquier balance secular o milenarista, la impresión predominante en el mundo actual parece ser de incertidumbre, temor y perplejidad.

El orgullo de la ciencia monolítica construida sobre la absolutez y objetividad del conocimiento quedó humillado por el principio de incertidumbre. Lo que parecía una muralla indestructible de verdad sin mancha de subjetividad, se convierte ahora en "un universo que se parece cada vez menos a una máquina y cada vez más a un gran pensamiento" (J. Jeans). La relación objeto-sujeto se ciñe tanto que las características de algunas entidades sub-atómicas "ni siquiera existen antes de que sean determinadas" (D. Finkelstein). En este ámbito "la observación produce lo que está midiendo" (P. Jordan).

Estos grandes descubrimientos, que definen el valor subjetivo del conocimiento, han conducido a muchos científicos a la aceptación de una actitud pragmática frente a la ciencia: Si la *adaequatio intellectus et rei* es tan nebulosa hagamos, dicen, una interpretación del mundo que nos funcione: "verdad funcional".

Otros científicos han preferido el camino de B. Russell, quien peregrinaba de la lógica a las matemáticas, de la ciencia a la filosofía, para construir un método de lógica-matemática que culminara en la evidente demostración de que "lo que es, es ... y no puede ser y no ser en cuanto es tal ser". Esfuerzo que en el balance de los resultados termina con aquella elucidante afirmación: "La dificultad para descubrir la verdad no significa que no haya verdad que descubrir."

Algo muy semejante acontece en la historia reciente de la filosofía: Todos los dramas y vergüenza del Occidente contemporáneo se atribuyen a la crisis de la razón.

El pensamiento de Occidente reconoce la paternidad socrática, que engendró el sostén de la época moderna que se identifica con construc-

9

Carlos de la Isla

ciones inquebrantables —como el *Discurso del método*, la *Ethica more geometrico demonstrata*, la *Crítica de la razón pura*— que avanzaron la historia con pasos firmes y brillantes, fortalecidos e iluminados por la razón. Se llegó a la psicosis de un progreso que prometía el futuro hecho de igualdad, libertad, fraternidad, felicidad...

Ya en nuestro siglo se va haciendo caudalosa la vertiente abierta al impulso-poder que entiende y explota el axioma de F. Bacon: “saber es poder”; y el saber de la ciencia se va convirtiendo en técnica de dominación y en arma predilecta de hegemonía. Resultado de buena parte de la historia de nuestro siglo: Los sistemas políticos, económicos y sociales, aunque antagónicos en la teoría, coinciden en los procesos deshumanizadores y alienantes de la sociedad. Las personas se convierten en piezas o mercancías de los sistemas de poder; mundo de infinitos rebaños y de líderes semejantes a los dioses (B. Russell).

De allí la razón ilustrada burguesa llena de contradicciones, el Estado como institucionalización de la violencia (Weber), los grandes colosos en pugna: Nacional Socialismos, Fascismos, Capitalismos, Liberalismos reales o Neoliberalismos... Grandes monstruos construidos con la argamasa de enajenación, reificación, idiotización de las masas y unidimensionalidad de las personas.

10

El mundo queda convertido en la codicia del Imperialismo, en el gran mercado en disputa, en el campo de batalla de las dos guerras mundiales y de innumerables guerras de todos los tamaños y de todos los grados imaginables de precisión destructiva.

Otras consecuencias de las pugnas entre los grandes colosos: El armamentismo junto al hambre, el afán de lucro hasta la destrucción ecológica, el consumismo alienante, las hirientes diferencias entre las naciones, la violencia que ya terminó de conquistar hasta los rincones más privados del mundo; escenario y representaciones que hacen exclamar a I. Berlin: “Siglo cruel me ha tocado vivir.”

En un caprichoso análisis de la realidad imperante se cataloga este listado incompleto de vergüenzas de nuestro siglo como expresiones de la Modernidad, y en un procedimiento deductivo muy poco racional se señala a la razón como la gran culpable. ¿La sanción? Todas las expresiones o creaciones de la razón en todos los campos no sólo deben ser burlados sino contrariados: valores, pensamientos, teorías, sistemas, instituciones, creaciones, cultura, tradiciones... “Se identificó la razón con

INTRODUCCIÓN

la dominación y se quiso hundir la razón pensando en destruir la dominación” (J. Picó).

En este contexto aparece la Postmodernidad con actitud triunfante y liberadora. Ante la “muerte de la Razón-Modernidad” se desata el movimiento de la contra-cultura ilustrada: No existen valores ni conceptos universales, ni principios, ni normas, ni pensamientos permanentes (Dadá). No existe el porvenir ni el futuro, ni los fines de las sociedades. Sólo existe el aquí y el ahora. *Carpe diem* (Lyotard). Se exalta la libertad sin límites, la arbitrariedad irreverente, lo nuevo por nuevo, lo diferente por diferente, la actitud hedonista y permisiva...

No ha existido en la historia de Occidente un juicio más incoherente en contra de la razón: Se la condena por lo mismo que ella condena. Los dramas y las vergüenzas de nuestro siglo ciertamente no son productos de la razón. Por el contrario son actos, estructuras, sistemas, actitudes que la razón condena.

La Postmodernidad puede entenderse mejor como un impulso consciente o inconsciente que intenta liberarse de las exigencias de la razón. Por eso, Habermas especialmente defiende la potencia emancipadora de la razón ilustrada como *conditio sine qua non* para salvaguardar las grandes creaciones y aportes de la razón, entre ellos la democracia política. Defiende una noción sustantiva de la racionalidad, en particular en su *Teoría de la acción comunicativa*.

Esa incertidumbre y perplejidad en el mundo del pensamiento, que hiciera decir a Ionesco, “el mundo está pleno de vacío”, se ha proyectado con efectos más trascendentes a la teoría y práctica educativas.

El campo de la educación, la zona estratégica más discutida con fines de poder y dominación, ha sido penetrada por múltiples fuerzas ideológicas, con frecuencia contradictorias. Es el área en que con mayor sutileza, con los medios científicos y técnicos más sofisticados se maneja la pedagogía del condicionamiento. Es la técnica más científicamente eficiente para hacer posible el uso de las personas en el robustecimiento de los “grandes fines”: condicionamiento para el sistema, para el consumo, para la sumisión, para la colaboración...

Por eso la historia de la educación es la historia de las corrientes ideológicas, filosóficas, políticas, y también es la historia cambiante e incierta de los intereses de las instancias de poder nacionales, supranacionales, internacionales.

Carlos de la Isla

En el plano de las ideas pedagógicas, la filosofía educativa inspirada por la Ilustración fue desplazada por la cultura colonizadora del Positivismo; de la exaltación de los valores patrios en épocas del nacionalismo se pasa a la imposición de la racionalidad instrumental o técnica. Se veneran los mitos neopositivistas de la neutralidad axiológica, de la objetividad absoluta, de la autonomía de la ciencia. La filosofía analítica relega a la ética al ámbito de la irracionalidad o de la privacidad. El emotivismo desplaza al cientificismo, y éste es sustituido por el eficientismo (medición técnica cuantitativa de los resultados académicos).

La teoría educativa dominante coincide con las ideas aprobadas por la instancia oficial correspondiente. De esta manera se originan y cambian los contenidos y métodos de la educación laica, científica, pragmática, desarrollista confesional...

Se dan tantas reformas en los programas y currícula, cuantas percepciones y estilos de funcionarios de todos los niveles de decisión. La institución educativa, que por su trascendencia y objetivos debiera ser la más firme y estable en la seriedad de su planeación e instrumentalización, de hecho es una de las más inciertas y fácilmente manejables.

12 Aquí es donde aparece bien claro que en la gran mayoría de los casos la Educación no se entiende como el conjunto de medios que propician el desarrollo integral de las personas y el compromiso con su sociedad y con su historia. Por el contrario, se emplea como el mejor instrumento para la obtención de los fines políticos no sólo nacionales sino transnacionales.

Las aportaciones económicas para la educación provenientes de los máximos organismos internacionales (FMI, BM, BID) se condicionan a la aceptación de claras normas coercitivas para la imposición de la "Civilización Occidental", entendida como propagación de las instituciones y modos de comportamiento supuestamente superiores, de primer mundo (Benavot). Estos organismos manejados por los países más poderosos imponen pedagogías de marcado etnocentrismo cultural. Realizan valoraciones de conocimientos como expresión de capital humano, auscultando el retorno económico de la inversión. Definen papeles asignados a la educación como centro de los procesos de cambio global. Las políticas educativas de desarrollo son elaboradas por economistas con visiones y planteamientos macroestructurales, que ignoran las necesidades de las regiones. La evaluación e importancia de la educación se

INTRODUCCIÓN

miden con datos contables y estadísticos sobre el comportamiento del “capital humano” con relación a los fines establecidos.

Pero a pesar de las grandes fuerzas e intereses que están detrás de las políticas educativas, existe un número considerable de académicos de mucha calidad preocupados por el auténtico significado de la educación. Los trabajos que a continuación se presentan se unen a todas las reflexiones serias, que perciben en la educación el anuncio más esperanzador desde la altura de un pasado lleno de temores e incertidumbre y frente a un futuro que hay que inventar y construir con determinación.

Algunos de estos planteamientos diseñan utopías, pero ¿quién no se atreverá a imaginarlas cuando los últimos diez años pueden considerarse como la historia de las antiutopías que devinieron realidad?

Son reflexiones críticas y propositivas; no se limitan a la mera denuncia, ni pretenden ser simples reivindicaciones de esa actividad social —tal vez la más digna e importante de las que el hombre realiza y de la que en buena parte depende la situación del mundo— la educación.

Estos trabajos presentan alternativas defendibles y muy deseables para el estado actual de la educación.

Frente a una educación orientada por la racionalidad instrumental técnica, se plantea una educación basada en la racionalidad práctica, que intenta unir lo que el Positivismo ha separado: medios con fines, hechos con valores, teoría con práctica. Frente a los criterios cuantitativos de evaluación según parámetros econométricos, se proponen otros de evaluación cualitativa, que juzgan el logro por el desarrollo de las personas consideradas como fines dignos en sí mismos y no como medios de producción, ni siquiera como “capital humano” del proceso productivo mercantil.

Frente a una educación oficial reproductora basada en la memoria, se muestra la necesidad de una educación que impulse el desarrollo de la imaginación y de la creatividad para inventar, descubrir, cambiar.

En vez de la educación para el sometimiento, condicionamiento y enajenación, se defiende la tesis de la educación para la libertad, para la democracia. Frente a una educación que defiende la imposible neutralidad axiológica, se presenta una educación orientada y comprometida con la verdad, la justicia, la paz.

Ante la educación elitista que privilegia a los ya privilegiados se argumenta a favor de una educación igualitaria.

Carlos de la Isla

Se presentan opciones creativas sobre la educación, en perspectiva regional y ante las exigencias de la post-industrialización, sobre la significación de los académicos en el presente y futuro de la Universidad.

A través del análisis crítico de las diversas propuestas alternativas y opciones, discurre el consenso sobre la gran importancia de la educación en todos los tiempos y sobre todo de hoy, para afrontar los necesarios cambios del presente y la difícil invención del futuro.

EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

*Arturo M. Fernández**

Introducción

¿Qué le depara el futuro a la universidad? ¿Podrá sobrevivir ésta a los cambios tecnológicos y a las demandas que le exige la sociedad? ¿Cuáles son los retos que enfrenta la universidad en los albores del Siglo XXI? Este ensayo procura ofrecer una reflexión sobre estas preguntas sin pretender dar una respuesta definitiva, la cual es probable que aún no exista.

El mayor reto que enfrentan las universidades como instituciones será la redefinición de sus fines, medios, estructura organizacional y financiamiento para enfrentar los sustantivos cambios tecnológicos que también está experimentando la sociedad contemporánea en lo referente a la acumulación de conocimientos. Estos cambios tecnológicos no sólo afectarán la estructura y organización de la educación, sino que tendrán profundos efectos sobre la economía y la sociedad. Innumerables industrias desaparecerán mientras otras muchas nuevas florecerán; la estructura industrial sufrirá cambios fundamentales con la desintegración vertical de actividades y la acelerada obsolescencia de la tecnología. En el ámbito social, la estructura de la sociedad estará basada en la posesión de conocimientos y la tradicional distinción entre trabajadores y capitalistas tenderá a desaparecer. Los trabajadores serán propietarios de capital humano, es decir, de conocimientos y destrezas que cambiarán su rol social y económico. Estas ideas han sido brillantemente expuestas por Peter Drucker en "La Era de la Transformación Social" y por Herrnstcin y Murray en "La Curva de Campana". Dichos autores coinciden en denominar a esta nueva era de la civilización como la sociedad del conocimiento.

Las universidades tendrán que adaptarse rápidamente a esos cambios para poder sobrevivir y tendrán que demostrar su contribución en este nuevo medio ambiente. De otra manera correrán la misma suerte que los product-

15

*Instituto Tecnológico Autónomo de México, ITAM.

res de velas cuando apareció la bombilla. Ambos medios ofrecían iluminación, pero la última a un costo y eficacia más favorables. La sociedad no estará dispuesta, al menos bajo criterios exclusivos de eficiencia, a patrocinar a una institución obsoleta o relativamente improductiva vis a vis otras opciones.

Por tanto, tiene sentido hacer algunas consideraciones sobre lo que se denomina la revolución didáctica, la revolución en los objetivos de la enseñanza, la revolución curricular y la revolución en la investigación y en el financiamiento.

La revolución en la educación

16

Habrà una revolución en la didáctica. La tecnología educativa, es decir, los medios y maneras docentes han sido casi los mismos desde los orígenes de la historia. Un maestro ha atendido a un grupo directamente en el aula —antes pudo ser una plaza o un monasterio— impartiendo su conocimiento mediante la exposición verbal o el diálogo. La tecnología informática y audiovisual ofrece en la actualidad la posibilidad de una universidad cibernética o virtual. Este avance tecnológico permite superar las restricciones de espacio y tiempo; el maestro y las ayudas didácticas de imágenes, sonidos y texto se vuelven ubicuas y atemporales. De ser un servicio perecedero, se transformará en uno más perenne. Los grandes profesores del mundo podrán impartir cátedras “globales” que se transmitan simultánea e interactivamente a todo el planeta, o mediante la tecnología de multimedia, podrán participar en la producción de programas educativos, de autoestudio, con toda la riqueza de imágenes, sonidos, texto y grabaciones de entrevistas y explicaciones, que con gran versatilidad permitirán a los estudiantes profundizar al nivel deseado y elegir el ritmo del aprendizaje requerido. Mediante las redes de comunicación, como internet, el alumno podrá dialogar con otros estudiantes y hacer consultas a maestros ubicados en algún lugar remoto que podrán ofrecer la orientación necesaria para mejorar su aprendizaje.

Esta revolución tecnológica aplicable a la docencia ofrece una oportunidad singular para el abaratamiento de los servicios educativos, que por cierto se han encarecido a un ritmo constante. La prosperidad de la postguerra ha favorecido un incremento sostenido en las percepciones reales de los profesores en una industria que, hasta el momento, ha sido intensiva en trabajo. Esta revolución ofrece reducir la dispersión de la calidad de los servicios educativos. No es necesario acudir a las grandes metrópolis del mundo para adquirir una educación de excelencia. La introducción de estos medios podrá ser muy rápida y su costo no será un obstáculo, ya que la rápida innovación está abatiendo el precio de los equipos a un ritmo asombroso. Finalmente, sólo cabe preguntarse si estos medios

y sus posibilidades creativas podrán sustituir totalmente la mano magnética del maestro, que no necesariamente será invisible, pero sí un poco ciega.

El proceso de masificación de la educación ha favorecido que ésta sea preponderantemente instructiva, informativa y de baja calidad. Se improvisan maestros, se mecaniza la enseñanza y se incorporan estudiantes con bajo rendimiento. La revolución que se está gestando es análoga al cambio que ocurrió con la revolución industrial en sus líneas de producción en masa, que hoy en día están siendo sustituidas por “celdas” inteligentes de manufactura flexible. Todo este proceso debería impulsarse desde una revolución en los objetivos de la enseñanza.

La forma vertiginosa en que está creciendo el conocimiento científico y tecnológico cimbrará el objetivo de la enseñanza en las escuelas y universidades. La mera transmisión de información y técnicas será obsoleta casi al finalizar los estudios, si no es que antes. Este proceso obliga a la escuela y a la universidad a perseguir un objetivo más trascendente: el enseñar a aprender por uno mismo, lo cual obligará a redefinir la currícula y a reeducar a nuestros maestros, si esto último es posible. Las instituciones educativas tendrán que poner énfasis en los aspectos formativos, tanto del carácter como de los principios científicos y técnicos. La formación del carácter será relevante para infundir aquellos valores como la autodisciplina y la responsabilidad que, entre otros, serán indispensables para el éxito de este nuevo modelo educativo basado en el autoaprendizaje permanente, además de que contribuirán al desarrollo personal y a una convivencia más civilizada.

El enseñar a aprender es el mayor reto. Se requiere que el estudiante aprenda a razonar, desarrollando sus habilidades y destrezas analíticas, críticas, de síntesis y de relación. Este reto no es nuevo. De hecho, cualquier universidad que se precie de serlo debería tener como principio este objetivo. Lo nuevo, tal vez sea que este propósito deberá permear inclusive a la educación primaria, que tradicionalmente ha sido meramente instructiva.

En los albores de la “sociedad del conocimiento”, cada trabajador deberá tener la disposición y preparación de seguir aprendiendo para enfrentar exitosamente la obsolescencia dinámica del conocimiento. El trabajador de “cuello azul” será sustituido por uno de “cuello blanquiazul”. Éste tendrá que combinar destrezas manuales con habilidades analíticas y conocimientos técnicos. Este proceso será vitalicio.

Otro aspecto de esta revolución se dará en la estructura tradicional del ciclo educativo dividida en educación primaria, secundaria, técnica o universitaria, la cual será sacudida hasta sus raíces. Con más frecuencia se pondrá en tela de juicio la contribución de cada año de escolaridad. La necesidad de utilizar los recursos públicos y privados con mayor eficacia, así como el creciente costo, expresado en tiempo productivo

sacrificado por los educandos, favorecerán un debate amplio sobre los propósitos de la educación, los contenidos correspondientes más convenientes, la estructura y duración de los ciclos escolares.

La educación primaria es probable que se concentre en la formación del carácter, el fomento de los valores cívicos y en un nuevo alfabetismo, que incluirá la escritura y lectura de la lengua nacional y de alguna extranjera, los métodos numéricos y la computación. El futuro de la educación secundaria resulta más incierto. Es probable que se bifurque en dos: en una educación enfocada a la formación del trabajador de "cuello blanquiazul" y en otra, para aquéllos con mayores intereses y posibilidades intelectuales, dirigida a las profesiones liberales y a las ciencias e ingenierías avanzadas. La superficialidad, la extensión y la pretendida aspiración enciclopédica del *currículum* del bachillerato, así como la enseñanza mecánica y mnemotécnica nos sugieren las enormes ganancias potenciales que se pueden lograr al reformar a fondo los medios didácticos, el enfoque y el contenido curricular, así como la duración de los programas.

La organización de la investigación también cambiará radicalmente. La investigación pura difícilmente podrá ser realizada fuera de las universidades, ya que por su carácter de bien público, sus beneficios y logros no pueden ser capturados exclusivamente por entidades privadas individualmente consideradas. Como consecuencia, éstas no perciben los

18

incentivos adecuados para desarrollarla y financiarla. La investigación aplicada y el desarrollo tecnológico podrán sobrevivir en las universidades sólo si éstas son capaces de competir con otras entidades privadas. Si las universidades no logran armonizar sus intereses propios derivados de su misión, con los de la industria y los de sus investigadores, a un costo y eficacia superior, el desenlace de este drama de tensiones podrá desembocar en el desarrollo descentralizado de pequeñas empresas de científicos, integrados en comunidades de intereses y vocación, que colaborarán e interactuarán voluntariamente, posiblemente alrededor de las universidades que albergarán a los grandes científicos puros.

En esta configuración, la educación superior podrá impartirse mediante una coordinación que podrá ser provista por la universidad que, por un lado, brindará el encuentro con los grandes científicos para el aprendizaje de la teoría pura, y por otro, facilitará a los estudiantes una estancia temporal en diversas empresas de científicos y tecnólogos para el aprendizaje de métodos y medios de desarrollo tecnológico. Este escenario curiosamente parece una fusión de la práctica medieval de maestro-aprendiz con la enseñanza clásica de la Grecia y Roma antiguas.

La revolución en el financiamiento será otro aspecto fundamental. La dicotomía tradicional entre educación pública y privada tenderá a desapa-

recer. La mayor equidad y eficacia de los procesos educativos requerirán que el gobierno financie a las personas y no a las instituciones administradas por él; la práctica actual ha limitado la competencia y la concurrencia de instituciones nuevas o más eficaces. La libertad de elección de los educandos introduce un mecanismo de mercado para favorecer a las instituciones más efectivas y transformar o eliminar a las más ineficientes.

La administración pública de escuelas y universidades ha generado muchos problemas. En muchas ocasiones, los intereses gremiales y políticos han convertido a estas instituciones en su rehén o coto privado. Estas instituciones podrán sobrevivir en este modelo como cooperativas o con alguna otra figura jurídica, en la medida de que sean capaces de enfrentar la competencia de otras instituciones, innovando y mejorando su desempeño, sin las ataduras que le impone la administración pública en el uso de recursos, en la estructura y niveles salariales y en los compromisos políticos que han conducido a una atención masiva e indiscriminada. Este modelo de financiamiento generará multitud de nuevas instituciones educativas más versátiles e innovadoras. Ya se está experimentando en algunas comunidades y países. Es preciso aprender de los resultados que se deriven de ello.

La universidad del siglo XXI

Esta revolución tecnológica hará desaparecer a la mayoría de las universidades, sobre todo aquéllas con un enfoque profesional, primordialmente instructivo y sólo podrán sobrevivir aquéllas de excelencia que aglutinarán a los mayores talentos para la formación de las élites intelectuales y profesionales. Pero inclusive en éstas, aquellos cursos meramente instructivos, mecánicos o de información, serán delegados a los medios electrónicos y audiovisuales.

Los profesores de las universidades sobrevivientes serán los grandes científicos y especialistas que estarán moviendo las fronteras del conocimiento y trabajando con los jóvenes más sobresalientes de la sociedad. Es probable que las universidades supervivientes se parezcan más a las universidades clásicas como el *gymnasium* socrático o el *forum* platónico; es decir, comunidades empeñadas en la búsqueda del conocimiento en un ambiente de rigor académico y vida escolar.

El Presidente de la Universidad de Stanford, Gerhard Caster en una conferencia reciente definió a la universidad del futuro como “un lugar donde el conocimiento será transmitido en la forma de habilidades y no de datos”, y concluye que el reto será determinar unos *curricula* con los instrumentos analíticos apropiados para ello y que él define textualmente

como aquellas “habilidades epistemológicas como la estadística, la teoría de la probabilidad, la lógica y aquellos elementos que resultan básicos para la evaluación de la evidencia científica”.

Sin embargo, la universidad así concebida resultaría incompleta para los propósitos formativos de los estudiantes universitarios. Por esta razón considero que el *curriculum* de la universidad del futuro se parece más al de la universidad liberal, con una columna descansando en las habilidades epistemológicas y en el conocimiento de las ciencias básicas, y otra descansando en las humanidades. Una especie de vuelta a la universidad clásica.

La participación de las humanidades en la educación superior resulta indispensable cuando se reconoce un hecho fundamental: se está educando a seres humanos con dignidad, capacidad de juicio y libertad; por ello son responsables de su propio destino y corresponsables de la civilización que heredan y del bienestar de sus congéneres. Sus actos tienen consecuencias éticas y deben subordinarse a valores universales, que constituyen los cimientos de la civilización y por lo tanto de una convivencia pacífica y fructífera. Ovidio expresa esto de una manera simple al afirmar “que el estudio concienzudo de las artes liberales humaniza el carácter y no le permite ser cruel”.

20 La denominación de educación liberal hace referencia a la palabra libertad, entendida como la posibilidad de pensar más allá de las fronteras de las disciplinas individuales, y en oposición clara a la deformación y limitaciones que impone la especialización profesional.

Asimismo, una educación liberal contribuye a la formación de una actitud menos dogmática y por lo tanto más congruente con los propios principios científicos. Allan Bloom la expresa diciendo “que la persona educada en la tradición liberal es capaz de resistir las respuestas fáciles y preferidas, no porque sea obstinado sino porque reconoce que puede haber otras válidas a considerar”.

La complejidad del mundo presente y del que está gestándose exige la formación de personas y líderes letrados en las ciencias y que sean capaces de usar este entrenamiento en una gama amplia de carreras profesionales. Las ciencias básicas deben ofrecer un conocimiento teórico y experimental de los principios científicos, de la evolución de la ciencia, de sus interrelaciones y del método científico, así como la consecuente adquisición de habilidades analíticas, lógicas y de síntesis. Las humanidades, por su parte, en conjunción con las ciencias deben conducir al estudiante a vivir lo que Sócrates llamó una “vida en constante examen”, afirmando que una vida displicente no vale la pena vivirla.

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

*César Mureddu**

Introducción

En épocas de transformación de la sociedad, muchas de sus estructuras pueden sufrir desestabilizaciones, a veces muy hondas.

La velocidad o la profundidad en los cambios, es decir la rapidez y el grado de penetración de los mismos, también determinan la amplitud, profundidad y duración de las desestabilizaciones de la estructura social, las cuales no son otra cosa que síntomas externos de lo que habitualmente denominamos crisis.

En efecto, como su nombre lo indica, crisis en el sentido social se refiere a una determinada situación nueva que trae consigo cambios que no pueden ser absorbidos por el sistema social con la misma rapidez con que aparecen, por lo que sus estructuras entran en crisis.

Ahora bien, tanto en el sentido individual como en el colectivo y sistémico se dice que una crisis posee, además del aspecto negativo de desestabilización, otro positivo. Ciertamente, por efecto de la crisis muchos de los elementos y relaciones que conformaban la estructura se reacomodan, se redimensionan, se abandonan, o en todo caso se reconfiguran. Por ejemplo, una estructura propia de la edad infantil al entrar a la adolescencia se desestabiliza y entra en crisis; posteriormente abandonados algunos elementos de la etapa infantil, reestructurados otros, se configura una nueva estructura, la juvenil, que permitirá el paso a la vida adulta. En todo caso, el sentido positivo de la crisis es que significa posibilidad de desarrollo.

21

* Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

César Mureddu

En este mismo orden de ideas podemos afirmar que los nuevos ordenamientos económicos de la humanidad, con los profundos cambios que han producido en la vida política del planeta, indudablemente han provocado crisis de muy diversos grados en muy distintas partes de la estructura social global de la humanidad.

Hoy abundan análisis en torno a los cambios que se han dado en distintas regiones, tanto en el sistema geopolítico del mundo contemporáneo, como en el sistema de conocimientos y valores que rigen la vida de diversas comunidades y sociedades humanas.

El presente ensayo intenta avanzar particularmente hacia un área específica de la estructura social que, a mi juicio, también se encuentra en una situación crítica, es decir, tiene frente a sí la dolorosa realidad de la confusión y la desestabilización y, por contrapartida, cuenta con la enorme posibilidad de encontrar las respuestas creativas e impredecibles, propias del actuar humano. Se trata de la universidad, en su multi-secular y polivalente dimensión social y educativa.

22

Para avanzar con relativa seguridad en el intento de un trazado del andar futuro de una institución tan compleja, creo que ayudará poner en claro los parámetros que guían a esta reflexión: 1. Se trata de una visión histórica, la cual permitirá establecer comparaciones y paralelismos, cuando sea el caso. 2. La relación entre universidad y educación permitirá trazar las líneas de continuidad o discontinuidad en el hacer propio de la universidad.

El escrito consta de tres partes que marcan énfasis distintos: la primera se centra en un análisis histórico; la segunda enfatiza las exigencias que históricamente indujeron cambios para la universidad; y la tercera avanza hacia algunas posibles perspectivas actuales.

1. Análisis histórico de la función universitaria

A partir del siglo VIII, en el Alto Medievo es posible encontrar una inquietud creciente en torno a la educación, que procede de las altas esferas civiles y religiosas de la época. En efecto, la cristianización profunda de la nueva población surgida de la invasión de los pueblos germánicos y las nuevas necesidades planteadas a los nacientes reinos

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

Europeos por la recta administración de los bienes, presionaron al poder civil y al espiritual.

Para los efectos de esta breve reconstrucción histórica, baste recordar que con los reinados de Pipino el Breve y de su hijo Carlomagno, durante el siglo VIII muchas de las antiguas regiones romanas invadidas por los pueblos germánicos venidos de las regiones allende el Dnieper y el Danubio, se dirigían ya hacia una organización política y social más desarrollada y estable. A la primera ley de conquista del *Primi Capientis*, debía seguir una administración basada en principios jurídicos codificados. Por lo tanto, era necesario rescatar los antiguos escritos romanos y consignar, igualmente por escrito, las antiguas tradiciones jurídicas orales, propias de los pueblos nómadas iletrados.

Por otra parte, la tradición cristiana exigía que sus ministros estuviesen en contacto directo con las fuentes que le dieron origen y legitimidad. También le era necesario rememorar, por la vía sacramentaria, los *mysteria fidei*. Ambas celebraciones, la conmemoración sacramental viva y la palabra de Dios, eran los vehículos de enseñanza de los valores cristianos para el pueblo y para sus nuevos monarcas.

En la reconstrucción histórica de los antecedentes remotos de la educación universitaria, la cristiandad por un lado y el naciente Imperio Romano Germánico por otro, son los polos más importantes de la exigencia educativa. Ambas organizaciones, la espiritual y la temporal, trajeron consigo exigencias muy concretas en lo relativo al manejo adecuado del saber y por ende, ambas organizaciones incidieron en la organización y en la transmisión del mismo. En efecto, el naciente estado medieval y la iglesia requirieron, con urgencia cada vez mayor, de amanuenses, intérpretes y aplicadores de los códigos jurídicos, compiladores de gestas y biografías (cronistas), así como expertos en el saber litúrgico y diplomático. Sólo con la relativa paz y estabilidad de siglo VIII, las esferas dirigentes de la sociedad medieval resienten la necesidad de contar con los servicios de personas educadas, cultivadas en y por el saber.

Es en este siglo cuando por primera vez aparece por escrito la preocupación eclesiástica en torno al tema educativo. Las primeras instrucciones de la jerarquía eclesiástica datan del año 757, elaboradas por el papa Esteban II. En este documento se exhorta a clérigos y obispos a que dominen la lectura y a que se ejerciten en ella leyendo continuamente las Sagradas Escrituras. Once años más tarde, en 769, el papa Esteban

César Mureddu

III amplió esta preocupación mediante un nuevo exhorto en el que se incluye la necesidad, por parte de los ministros eclesiásticos, de leer y estudiar también el Derecho Canónico.

Pero no sólo el poder espiritual se manifestó claramente en torno a esta necesidad, en ese mismo siglo también el poder temporal se expresó por escrito. En efecto, poco después del exhorto del papa Esteban III aparece en el Sínodo de Neuching (Baviera) del año 772, un escrito elaborado a instancias del Duque Tosilon III en el que se manifiesta la inquietud de los monarcas en torno a la enseñanza.

No cabe duda que la manifestación más famosa de esta inquietud de los reyes es la Carta Capitular de Carlomagno, promulgada en el año 787, antes de ser coronado emperador, titulada *De litteris Collendis*, que será la base para la instauración de las Escuelas Palatinas.

1.1. Antecedentes remotos de la institución universitaria

24

El proceso que culmina con estas manifestaciones por escrito había iniciado mucho antes, pero las condiciones generales de una sociedad naciente al golpe de la espada no eran las mejores para permitir la generalización. En efecto, en la iglesia se había cultivado el amor por las letras y por las artes desde mucho tiempo antes. Ya desde el inicio de las órdenes monásticas en el siglo V, estas instituciones religiosas se habían caracterizado por promover las virtudes intelectuales, aun cuando fuese en forma muy restringida. Las prácticas monásticas implican la exigencia de una dedicación diaria al trabajo manual y a la oración comunitaria. Por consecuencia lógica, esta última promovió entre los monjes el cultivo de la lectura y la escritura. Todavía hoy podemos admirar los maravillosos trabajos manuscritos con que fueron copiadas las obras de la antigüedad clásica, sobre todo latina, y los libros litúrgicos que guiaban la plegaria común. Ambos tipos de obras fueron realizadas por los amanuenses en los *scriptoria* monacales, bajo la mirada vigilante del bibliotecario.

De este breve recuento resulta claro que tanto los núcleos de poder espiritual como temporal fueron los factores de aglutinamiento de las actividades propiamente educativas.

En esta línea, los monasterios, sobre todo los benedictinos que se expanden por toda la Europa Medieval, fueron los primeros en lograr

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

un ordenamiento educativo-curricular. Bien es verdad que éste fue muy simple en su inicio, pero es el precursor de todas las demás organizaciones curriculares hasta nuestros días. Es en las *Scholae* (Escuelas) Monásticas donde nace este proto-curriculum que incluía las siguientes “materias”: Gramática Latina (lectura y escritura) y Aritmética (las cuatro operaciones).

La población atendida por estas instituciones adosadas a los monasterios estaba constituida por los hijos varones de la nobleza, por los hijos de aldeanos y artesanos que aspiraban a la vida monástica y por los expósitos o donados al monasterio, cuando se les veía alguna inquietud intelectual por la que pudieran aspirar a mayores responsabilidades dentro de la vida monacal.

En general, la relación educativa directa con la población civil era sumamente restringida, al igual que la atención educativa a la mujer. Esta actividad se consideraba patrimonio femenino familiar y, en algunos casos, era objeto de los monasterios femeninos. Sin embargo, en cualquiera de esas circunstancias, la educación estaba dirigida a introducir a la mujer en las funciones consideradas propias de su sexo y en las actividades familiares a su cuidado.

Con Carlomagno inicia el florecimiento de las Escuelas Palatinas, con un carácter más secular y abierto que las anteriores. Bien puede decirse que no poco influyó en esta direccionalidad lo que podríamos denominar *razón de Estado*.

Sin embargo, el exhorto papal a obispos y clérigos de dominar la lectura para poder consultar y meditar las Sagradas Escrituras, promovió un nuevo centro con intereses educativos. En efecto, la jerarquía eclesiástica dedicada a la pastoral en general, las diócesis arzobispaes y episcopales, resintieron también la necesidad de formar a sus miembros más allegados, los canónigos miembros de las Colegiatas. Por ello, un poco después de las Escuelas Palatinas aparecen las Escuelas Catedralicias, con el fin de facilitar la participación en el canto del oficio divino a los miembros del Cabildo, pues para ello debían leer los libros litúrgicos.

Es probable que en esta práctica, como en otras implantadas en la normativa del ritual popular durante la Edad Media, se pueda rastrear de manera indirecta el influjo de los monasterios, a través de los obispos que ocuparon una determinada sede después de haber sido monjes. En muchos casos, monjes que habían dado muestras de sus dotes personales

César Mureddu

dirigiendo prioratos o comunidades monacales más pequeñas, fueron elevados a la dignidad episcopal. No es improbable que algunos de estos personajes hayan trasladado a sus propias sedes y demarcaciones diocesanas algunas prácticas aprendidas en sus monasterios, entre ellas la escuela.

A continuación se enumeran algunas de estas instituciones que fueron famosas en su tiempo y que corresponden a alguno de los tipos mencionados:

Escuelas Monásticas: Montecassino; Saint Denis; San Martín de Tours; Fulda; Montserrat; York.

Escuelas Palatinas: Aquisgrán, fundada por Carlomagno; París, que contó entre sus directores a uno de los pensadores medievales más importantes durante los años 845-67, Juan Scoto Erígena.¹

Escuelas Catedralicias: Metz; Saltzburg.

26

No estaría completo el cuadro de los antecedentes medievales si omitiésemos al suelo hispano. En efecto, cuando en el centro del territorio europeo se consolidan las Escuelas Monásticas y se abren las Escuelas Palatinas, en el inicio del siglo VIII (713), la antigua Hispania, convertida ya en la España visigoda, casi en su totalidad cae en manos de los ejércitos musulmanes. La onda expansiva del Islam pasó el antiguo estrecho de las columnas de Hércules al mando del general *Gib-il-Tarik*. Lo que para el reino visigodo de España fue una desgracia política y militar que requirió siete siglos para ser resuelta, en el ámbito educativo fue una bendición.

En efecto, con el florecimiento del Califato de Córdoba a partir del año 929 se fecunda culturalmente todo el territorio europeo, pues en el pensamiento islámico español existe una apertura intelectual sumamen-

¹ En aquel entonces se confundían Irlanda y Escocia, por ser ambos descendientes de los antiguos celtas. Sus habitantes, o los oriundos de allí eran, en todo caso *scotus*, o en plural *scoti*. Para distinguir a los irlandeses, se les decía proceder de la isla de Eri, origen del apelativo de Erígena, aunque hay varios modos de escribirlo; algunos ponen Eriugena, otros Eurígena. En todo caso, este fenómeno lingüístico patronímico terminará en el siglo XIII, cuando se reserva el apelativo *scotus* para el nacido en Scotland.

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

te importante. Las bibliotecas y escuelas de las mezquitas hispanas cultivan muy diversas ciencias, como medicina, matemáticas, botánica, farmacología, alquimia, geografía, filosofía y teología.

Un siglo más tarde, en el año 1031, con la dispersión del poder que trajo la caída del Califato de Córdoba, el espíritu intelectual árabe se extiende a Sevilla, Granada y Valencia.

El contacto y el trasiégio de ideas que promovieron las rutas de peregrinación a los lugares santos, en este caso hacia la tumba del apóstol Santiago en el campo de estrellas (Compostela), permiten a Europa entrar en contacto con una España intelectualmente muy fecunda, que repercutirá en toda Europa en varios sentidos. Baste recordar uno, el movimiento de rescate del pensamiento griego antiguo, mediante la traducción del árabe al latín de muchas obras que habían permanecido desconocidas para el mundo romano-germánico.

Se puede concluir esta primera aproximación a los antecedentes remotos de la educación universitaria con una aseveración por la que se remarca la importancia de los dos polos de demanda educativa y cognoscitiva de la Alta Edad Media: La Iglesia y el Estado.

1.2. Principales organizaciones universitarias del medievo

27

Los inicios de la universidad se presentan a la consideración histórica, como un intento de superar, en lo posible, la fuerte tutela que la Iglesia ejercía frente a los asuntos de este mundo. No es de extrañar que la cuestiones relativas al Derecho fueran las primeras que impulsaron a una nueva modalidad del estudio y de la enseñanza. Baste hacer notar que la tutela de la Iglesia sobre los asuntos temporales es una figura jurídica y como tal podía y, para algunos involucrados en el problema, debía ser dilucidada en los términos del Derecho.

Las condiciones más propicias para el surgimiento de una nueva modalidad de abordar el estudio y la enseñanza estaban ubicadas en los bordes conflictivos establecidos entre los intereses contrapuestos de los principales actores de la época: Iglesia-Estado. A esta necesidad de la época había precedido un paciente acopio de materiales del ramo jurídico. Era proverbial la cantidad de documentación que existía en la Bolonia del siglo XII en torno a cuestiones jurídicas. A ella acudían los

César Mureddu

interesados en la consulta de algunos documentos raros y preciosos, concernientes a comentarios sobre el Decreto de Graciano o sobre el *Corpus Juris Civilis* heredado de Roma.

Por ello, en Bolonia se concentraron estudiosos y especialistas que tuvieron como inquietud unir al Decreto, sobre el que se basaba el Derecho Canónico, algunos de los elementos del Derecho Civil. Esta inquietud no estaba muy de acuerdo con el espíritu de la época.

Las luchas del Emperador Federico I por defender su autonomía respecto al poder espiritual y temporal de la Iglesia le habían llevado a enfrentarse, incluso por las armas, al papado. No es pues extraño que el Emperador aliente a los estudiosos de Bolonia a que continúen sus esfuerzos, pues de ello dependía la posible dilucidación entre lo canónico y lo civil. Por tal motivo les dirige una carta fechada 1154 en la que, además de exhortarlos a continuar sus estudios del Derecho Civil, los reconoce como gremio, con las características y privilegios que ello implicaba, y eleva los privilegios gremiales, que él mismo enuncia, al nivel de Derecho Imperial. Con la carta *Authentica Habita*, dirigida a esa Congregación de Estudiantes, nace la primera universidad en el mundo occidental, conocida como *Universitas Scholarium Bononiensis*.

28

A partir del reconocimiento imperial de la Congregación de Estudiantes como un nuevo gremio, nacen congregaciones similares en otros núcleos urbanos. La siguiente en aparecer en el escenario de la historia nace de la fusión de la antigua Escuela Palatina de París con el *Studium Generale* de la Escuela Catedralicia de Notre Dame. De esta manera nace la *Universitas Magistrorum Lutetiae Parisiorum*. Esta nueva Congregación de Maestros recibió del papa Celestino III su primer documento de privilegios en 1174, ratificados por el rey Felipe Augusto el año 1200 y cuyos primeros estatutos fueron elaborados en 1215. La carta final de aprobación fue dada por el papa Gregorio IX en el año 1225 mediante la Bula *Parens Scientiarum*. Durante todo el siglo XIII la influencia teológica parisina fue contundente. En ella estudiaron muchísimas de las personalidades más autorizadas de la teología cristiana y fueron profesores los más prestigiados pensadores de la época, como Alberto Magno, Tomás de Aquino o el oxoniense Roger Bacon. En ese período contó también con autoridades reconocidas en las ciencias naturales, como es el caso de Oresme y Buridano, iniciadores de la teoría física del ímpetu.

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

Los dos modelos fundamentales con que aparece en la historia esta novedosa institución se ordenan en torno a estudiantes o maestros, es decir en torno a los agentes primordiales de este gremio, que en su momento debió causar no poco estupor. A partir de ambos modelos la práctica universitaria se va extendiendo poco a poco entre los principales reinos de la Europa medieval.

Oxford se funda en 1214 en la isla de la antigua Britannia romana; de esa fecha datan los privilegios oxonienses más antiguos de que se tenga noticia. En esa misma región isleña, por una disensión interna de algunos miembros poco antes del reconocimiento oficial de la primera universidad inglesa, se desprende una parte de su claustro profesoral y funda Cambridge que, como dato curioso, nunca recibirá privilegios. Pero su reconocido prestigio en cuanto a la calidad de sus estudios suplirá la ausencia del reconocimiento civil o eclesiástico. Oxford dejará sentir la fuerza de uno de sus Magnos Cancilleres, Roberto Grosseteste, e iniciará un movimiento de cultivo de las ciencias naturales que, tiempo más tarde, fecundará todo el pensamiento inglés y europeo.

En el suelo itálico en 1222 una separación de Bolonia origina la universidad de Padua, que se organiza como aquélla. De nueva cuenta se deja sentir la acción imperial, en la persona de Federico II, quien en 1224 funda la universidad de Salerno, actual universidad de Nápoles. Por voluntad del emperador esta universidad se especializó en medicina, y con ella quedó eclipsada la influencia educativa de la Escuela Monástica de Montecassino, que a esa fecha llevaba varios siglos funcionando.

En 1229, bajo el reinado de San Luis, un artículo del Tratado de París permite la fundación de la universidad de Tolosa, con el encargo de formar teólogos capaces de combatir la herejía de los cátaros que assolaba el mediodía de Francia. Siguiendo la huella de la de Salerno, en 1259 es fundada la Universidad de Montpellier, que como aquélla se dedica especialmente a la medicina.

La España Medieval, por su específico proceso histórico, había llegado un poco tarde al movimiento intelectual de las Escuelas Monásticas. Sin embargo, en el siglo XII se fundó la Escuela Catedralicia de Palencia, como *Studium Generale* similar al de París. El rey Alfonso IX traslada el *Studium* a Salamanca en 1220, pero dado su funcionamiento esporádico debe ser vuelta a fundar como universidad por el rey Alfonso X el Sabio y el papa Alejandro IV, en 1254. Las ciudades portuguesas de Coimbra

César Mureddu

y Lisboa pugnan por ser la sede de la primera universidad lusitana, que por fin se asienta en Coimbra en 1288.

La región propiamente germánica contó desde el año 1240 con el *Studium Generale* de los dominicos de Colonia, que a instancias de Alberto Magno ejerció su impacto entre los interesados, como cualquier universidad de la época.

Los Concilios de Letrán de 1170 y 1215 confirmaron la gratuidad de la enseñanza. Las universidades y la posibilidad de obtener una educación gratuita permitieron que muchos miembros de la sociedad medieval pudieran encontrar otros rumbos, diversos a los que ofrecían la iglesia o las armas. Aunque el cultivo de las letras y las artes había nacido bajo la sombra clerical y aún con las universidades algunas prácticas exigían ser clérigo, poco a poco se produce un deslinde, a la par que una apertura a saberes no necesariamente conectados con lo que se llamó, en esa misma época, el ministerio clerical, conocido con la fórmula consagrada a través del tiempo de, *mester de clerecía*.

30

El peregrinar de estudiantes, más parecido al errabundo caminar de pícaros y desheredados, disminuyó con el establecimiento de las universidades, pues muchos núcleos urbanos ofrecieron la posibilidad de asentarse a maestros y alumnos. De esta forma surgen en las ciudades los barrios de estudiantes, como antes habían existido los barrios de los diferentes artesanos. A este respecto, París nos ofrece una clara muestra; aunque ya no exista todo el entramado de servicios conectados con la antigua universidad, queda la denominación del barrio de los estudiantes que hablaban lenguas derivadas del latín.

Organizadas pues las universidades en torno a los estudiantes o a los maestros, muy pronto ofrecieron currícula académicos coherentes en varias ramas del saber. Los estudios estaban dispuestos en cuatro o cinco *Facultates*, en virtud de la facultad (permiso o privilegio) que había recibido la Congregación del papa o del rey, para impartir el saber a los aprendices y llevarlos hasta su pleno dominio. Esta facultad permitía a las universidades extender a los aprendices el certificado del dominio de un determinado saber.

Las facultades de enseñar y de certificar pasaron a ser instancias organizativas del trabajo académico, en virtud del saber que transmitían. Estaban divididas en dos grandes ramas:

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

Facultad menor y facultades mayores. En la Facultad Menor, o de Artes, se impartían Lógica, Matemáticas, Gramática y Música; quizás correspondiendo a una reminiscencia del *trivium* y el *cuatrivium*.

Facultades Mayores eran las de Medicina; Teología; Derecho Canónico y Civil.

Las inquietudes y el ansia intelectual que se manifiestan durante todo el siglo XII florecen en esta nueva manera de transmitir el saber y de canalizar el potencial de desenvolvimiento humano. La universidad brinda la oportunidad de congregarse los más sabios maestros, los más inquietos estudiantes y los más ricos y preciados documentos. Los mismos estudiantes se constituyen en colectores y copistas de las mejores cátedras.

La universidad es concebida como institución donde se discute y se difunde el saber, consagrando formas de enseñanza y educación que dan oportunidad al estudiantado de escribir, leer, indagar, escuchar, discutir y discernir. Se puede afirmar con toda precisión que la universidad medieval está íntimamente relacionada con las principales vetas del pensar y del inquirir de la época. Responde a las más genuinas aspiraciones de una actitud abierta y aventurera frente al saber, a pesar de que las principales fuentes de inspiración del pensamiento hayan sido la fe católica de la cristiandad y la creciente necesidad jurídica de dilucidación del poder temporal.

Las facultades de transmitir el conocimiento a los aprendices en este difícil arte, satisficieron a plenitud las exigencias de ese tiempo. También abrieron una nueva vía de acceso a la compilación pública de escritos, que anteriormente sólo se encontraban en las bibliotecas monásticas. El patrimonio documental universitario es el primer acervo intelectual que se abre directamente a la consulta pública. Con ello el saber se pone en la ruta de la laicización, cuando por lo menos es sacado de los sacros recintos monacales a los que no tenía acceso la gente de manera normal por la interdicción de la Clausura.

En la primitiva universidad, el mismo método de exposición de las clases sentó un precedente extraordinario. Por primera ocasión nos encontramos con una regulación metodológica del aprendizaje, que tendía a agudizar las capacidades argumentativas de los estudiantes. Este método expositivo escolástico constaba de los siguientes elementos:

César Mureddu

Lectio, era la lectura directa de algún texto perteneciente a las ramas cognoscitivas atendidas por la facultad. De ser posible se trataba de textos de autores de reconocido prestigio.

Questio, era la parte que introducía los interrogantes que el profesor pudiera haber elaborado en torno a la investigación del texto leído.

Disputatio, era la parte en la que se ponían en tela de juicio todas las posiciones de los autores que habían tratado el problema enunciado en la lectura.

Determinatio, era la resolución a la que había llegado la propia indagación del profesor en torno a la cuestión planteada por el texto leído.

Este método de enseñanza y exposición, férreamente implantado, fecunda la vida intelectual de las universidades medievales junto con cuestiones académicas expuestas y discutidas en ocasiones especiales, como son las llamadas *Questiones Quodlibetales*, es decir de *quolibet ad voluntatem cuiuslibet*, que consistían en poner a discusión cualquier cosa que quisiera discutir cualquiera de los presentes; o las *Questiones Disputatae*, que tenían lugar dos veces por año. En estas últimas se ponían a discusión pública las posiciones contrastantes de dos profesores sobre la resolución de una misma cuestión.

32

Todo lo mencionado en cuanto a la organización del trabajo intelectual de la universidad, unido a un currículum cada vez más consistente en las diversas facultades, hacen de la vida universitaria una auténtica organización gremial, que emprende la búsqueda de lo que aquella época consideraba el saber.

2. Nuevas exigencias y formas en la organización universitaria

La estructura y la organización de las universidades medievales producían o intentaban producir sabios, maestros en el conocimiento existente en torno a las cuestiones más apremiantes de la época, como eran las teológicas, las jurídicas y, en algunos casos, las físicas y biológicas.

Ya al final del siglo XIII se nota cierta efervescencia intelectual y espiritual, que se manifestará con toda claridad en el siguiente. En el siglo XIV se empieza a imponer, de manera contundente una corriente de pensamiento que considera a las ciencias de la naturaleza como una etapa en el camino de la verdad. Esta corriente se origina en Oxford, que

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

se comportará como un foco atractor para los más audaces pensadores, aunque su florecimiento sólo se puede observar mucho más tarde, en el siglo XVII.

A la observación paciente de los fenómenos naturales se une el desarrollo de un aparato matemático, cada vez más fino y potente. Sin embargo, la estructura universitaria se niega a modificar su práctica consagrada y, en varios sentidos, decadente. Frente a los espectaculares avances de la ciencia y del humanismo iniciados con el Renacimiento, la universidad todavía continúa con una metodología anquilosada, basada en el análisis de las grandes autoridades, reconocidas desde la época medieval.

Por ello, la suerte de la universidad se separa de los pensadores humanistas y científicos de vanguardia. Los hechos observados por la ciencia y los logros científicos en muchas ocasiones transitan fuera de la *Cinta Muralia* de la universidad. Ciertamente los avances científicos fueron llevados a cabo por ex-alumnos universitarios, pero que ya no forman parte del personal docente de la institución.

Durante el siglo XVII se recienta pues en forma muy clara una fractura en la universidad, un anquilosamiento totalmente contrario al movimiento que le diera origen. Con el avance científico se han multiplicado los saberes, sobre todo aquéllos que buscan una ceñida descripción de los hechos observados y los que pueden tener una aplicación inmediata. La institución universitaria, a pesar de haber surgido con la modalidad de las organizaciones gremiales de los artesanos, en todas las latitudes mantiene un fuerte sabor clerical. Durante dicho período, este énfasis la reduce a un cauce demasiado estrecho para el nuevo caudal que está fluyendo. En sus inicios mostró una enorme flexibilidad para acoger dentro de sí las inquietudes más disímolas, como lo muestra el saber enciclopédico de muchos ilustres maestros medievales.

Ahora bien, no podemos perder de vista que ya en el Renacimiento soplan vientos contrarios al sentido comunitario medieval que permeó profundamente la organización universitaria. Con el Renacimiento ya resuenan los primeros acordes que anuncian el *Solo* que interpretará el individuo, el sujeto. Por ello el cauce, pensado para otro fin, resultó estrecho. La organización comunitaria de la Cristiandad exigía poner en común las interrogantes de los pensadores medievales, el proceso de indagación que seguían y los posibles resultados de su búsqueda.

César Mureddu

El culto a las personalidades que inicia en la época renacentista, así como la influencia de la relación personificada e individual con la divinidad propugnada por la Reforma protestante, iban directamente en contra del sentido comunitario anterior.

Al alejamiento que tiene la universidad respecto de la vida social y científica contribuyó también en no poca medida la famosa "controversia sobre los Universales", que duró varios siglos y que en algunas regiones, como España, se prolongará durante gran parte del siglo XVI. Por ello, las comunidades universitarias de esa época permanecen aisladas de los nuevos interrogantes surgidos más allá de los *campi*. Se trata de viejos problemas humanos y físicos, que ahora son tratados en otros círculos con nuevos enfoques.

Es interesante constatar que fue durante el siglo XVII cuando surgieron las Sociedades Científicas, como la inglesa, o las Academias del mismo tenor, las cuales se configuraron siguiendo las normas y el modelo de la Royal Society.

Frente a estas nuevas exigencias de los tiempos, que se complicarán aún más durante el siglo XVIII, la universidad no ofreció en ese momento alternativas que canalizasen hacia su interior las nuevas tendencias y modalidades de hacer ciencia.

34

Ahora bien, una situación de tal índole no podía contener las inquietudes surgidas en las ciudades, donde las actividades económicas y comerciales tendían a adquirir una complejidad creciente. Las expectativas de la sociedad no podían permanecer sin respuesta, pero ello suponía un cambio y éste se presentó siguiendo dos rutas diferentes, las cuales contenían respuestas a diversos tipos de inquietudes.

2.1. El modelo francés de universidad moderna

Durante el siglo XVIII, a los cambios sociales se unieron las formas exacerbantes del absolutismo político, que en Francia condujeron a la franca rebeldía y a la Revolución. Ésta tendrá impacto en todos los órdenes de las manifestaciones sociales, incluso más allá de sus fronteras.

Pero no fue competencia de la Asamblea del Pueblo llevar a cabo esta enorme transformación, pues la misma complejidad de los intereses en juego lo impidió. El Estado Napoleónico fungió como forjador de una

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

nueva organización universitaria, capaz de satisfacer los múltiples requerimientos que la sociedad imperial, entonces en expansión, planteaba a la educación.

La nueva organización tomó elementos del pasado, pero los reinterpretó a la luz de las nuevas circunstancias y les asignó nuevas tareas. El elemento fundamental que se introdujo fueron las *profesiones*, algunas de las cuales ya habían sido reconocidas y reguladas en su ejercicio desde hacía mucho tiempo.

En efecto, el mundo medieval reconoció que la práctica jurídica y la práctica médica tenían una fuerte incidencia en la sociedad, por esa razón su ejercicio fue objeto de regulaciones, algunas de ellas muy estrictas, aun cuando fueran consideradas liberales. En el medievo estuvieron sujetas a normas tanto académicas como gremiales y, en algunos casos, eclesiásticas y civiles. Ahora bien, a pesar de que el saber médico o jurídico se adquiriesen en la universidad, ésta no estaba definida por lo que el médico o el abogado requiriesen hacer para resolver casos clínicos o jurídicos en particular. La universidad medieval se caracteriza por transmitir la inquietud de búsqueda de sentido de la vida del ser humano a partir de lo que habían dicho los grandes maestros, incluyendo aspectos como el sentido de la norma jurídica o el sentido del cuerpo humano y de la salud.

35

En la época moderna, por el contrario, el acento se desplazó y la universidad se convirtió en la formadora de profesionales, dedicados a un saber hacer. (Se denominaron así, por la vieja costumbre de profesar, mediante una ceremonia especial al ser recibidos al interior de un gremio y dedicarse a un determinado saber, guardando los secretos de la Congregación.)

Para lograr este fin, la Universidad Napoleónica dividió las actividades universitarias. Las antiguas Facultades siguieron siendo instancias de administración curricular, integradas por Escuelas Profesionales encargadas de elaborar los currícula de cada profesión. Casi todas las Escuelas se denominaron según aquello que los estudiantes aprendían a hacer en su paso por ellas. Comenzaron a otorgar Licencias para ejercer legítimamente la profesión en la sociedad. Las Escuelas fueron atendidas por profesores, es decir, profesionales habilitados para enseñar, pero no necesariamente maestros (los antiguos *Magistri*), dedicados a la investigación y al cultivo del saber. Para agrupar a quienes quisieran dedicarse

César Mureddu

a las labores de investigación científica, se formaron nuevas estructuras, los Institutos, totalmente dedicados al estudio y a la investigación y sólo eventualmente a la docencia.

De esta forma se salvaron dos escollos que los tiempos modernos habían erigido contra la acción de la universidad medieval. Por un lado, la docencia impactó directamente a la sociedad y contribuyó a solucionar los problemas prácticos que a ésta se le presentaban, éste fue el sentido social de la enseñanza profesionalizante; por otro, se rescató para la universidad la actividad científica de investigación, a través de los institutos. Algunos de ellos, a través de la alta especialización, llegaron a constituir politécnicos y se dedicaron a formar expertos en algún campo específico de la práctica profesional. En estos casos, la ciencia pura quedó en manos de los institutos universitarios de investigación, mientras que la ciencia aplicada y la docencia técnica pasó a ser responsabilidad de los institutos tecnológicos.

36

Para completar el cuadro formativo y educativo, el modelo napoleónico hizo dos nuevas distinciones en las instituciones de enseñanza. Generó las Escuelas de Altos Estudios, las cuales para su ingreso requerían el haber cursado alguna carrera en las facultades universitarias. Creó también la Escuela Normal, para formar maestros especializados en la enseñanza media y media superior. Este nivel educativo, preparatorio para el ingreso a la universidad, fue confiado al Liceo. Con esta institución se sustituyó de manera oficial, estatal y laica, a las antiguas escuelas de jóvenes, que a partir de la Contrarreforma habían sido atendidas por congregaciones religiosas.

Posteriormente el Liceo francés, bajo el influjo del positivismo comtiano recibió la función de proporcionar una formación generalista a los jóvenes. En otras regiones de Europa, como en el caso de Italia, el Liceo adquirió dos rutas: el Clásico, para preparar a los alumnos que seguirían el cultivo de las letras y de las artes; y el Científico, para preparar a los jóvenes que desearan cultivar las ciencias naturales o las ciencias exactas, así como las ingenierías.

Una reformulación tan profunda y completa de las estructuras universitarias llevada a cabo desde la cúpula del poder, no pudo menos que tener amplias repercusiones tanto en la vida intelectual en general como en la universitaria en particular.

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

Pasemos ahora a revisar la otra ruta que tomó la reformulación universitaria.

2.2. *El modelo alemán de universidad moderna*

Con la consolidación del poder militar prusiano sobre el austríaco y el bávaro, se comienza a sentir en el territorio germánico el influjo creciente de la idea de unificación, aun cuando ésta levantase algunas reservas entre los mismos actores.

De alguna manera, la educación alemana al inicio del siglo XIX tendrá características propias, cargadas de esta motivación política.

Guillermo von Humboldt retoma las enseñanzas de Herder, Fichte y Schleiermacher, herederos a su vez de Kant y Hegel. Contrariamente a la propuesta francesa, von Humboldt postuló una universidad fincada en el cultivo de la ciencia pura, que implicó también un replanteamiento de los estudios preparatorios para el ingreso a la universidad, por lo que se puede decir que la reformulación alemana es igualmente profunda y total.

La idea de universidad germana supone que la ciencia se cultiva en las Academias, es decir, entre los maestros ya consagrados a ella. Los estudiantes, por el contrario, apenas se han iniciado en los primeros ejercicios intelectuales, en el *Gymnasium*. Por tanto, la universidad se concibe como el punto de reunión de ambos contingentes. Resuena un poco el ideal hegeliano del espíritu que se explicita; de esa forma la universidad encarna el ideal, que ninguna de las dos partes posee por separado. Este supuesto teórico dio como resultado una nueva estructura del trabajo propiamente universitario y con ello, un nuevo modelo de universidad.

Para que el encuentro pudiera efectuarse, la universidad debía estar dotada de los ámbitos que correspondiesen a cada uno de los agentes de la vida universitaria. Los profesores, expertos en las diferentes ciencias, deberán estar reunidos según sus propias disciplinas; por su parte, los alumnos deberían contar también con el espacio que les permitiese entrar en contacto con los expertos.

De esta forma se reinterpretan las antiguas estructuras. En efecto, las Facultades acogen a los estudiantes, a quienes se les propone un currículum, que les pondrá en la ruta del encuentro. Para los profesores se

César Mureddu

concibe una nueva estructura, el Departamento, definido por la disciplina en la que sus miembros son versados. Todo profesor que ingresa como miembro propietario a un Departamento, automáticamente pasa a ser también miembro de la Academia correspondiente.

La facultad solicitará del departamento los profesores que necesite para cubrir los requerimientos académicos emanados del currículum. El departamento se nutrirá de las investigaciones que realicen sus miembros propietarios.

El afán de la universidad alemana se centra en una idea de educación para la ciencia con una dosis muy fuerte de autoformación de los estudiantes, mediante el contacto con los expertos consagrados al cultivo de la ciencia y congregados en los departamentos disciplinarios que integran la facultad.

En resumen, mediante estos dos modelos la institución universitaria moderna adquirió dos dimensiones: la primera y más enfática consistió en formar profesionistas; la segunda, más restringida y exigente, tuvo a su cargo la formación de científicos y expertos en las distintas disciplinas.

38

Ambos rasgos correspondieron a exigencias muy específicas de Francia y de Alemania en el siglo pasado. En efecto, a la expansión imperial napoleónica le era necesario contar con expertos profesionistas en diversas ramas del hacer y del producir. La medicina, la ingeniería en todas sus ramas, desde la industrial a la civil, la administración pública de un estado con nuevas características, la explotación de materia prima, (proveniente de las colonias) y la elaboración manufacturera de ésta, exigían nuevas y más competentes profesiones que fueron encargadas a la universidad.

Por otro lado, el deseo largamente acariciado de unir en una gran nación a los antiguos Principados del Sacro Imperio, produjo en Alemania la exigencia de una educación que contribuyera a concretar la idea de una racionalidad creciente a través de la cual, según Hegel, se manifiesta el espíritu humano. De ahí la necesidad de cultivar la ciencia pura, como expresión diáfana de la racionalidad.

En ambos ejemplos del siglo XIX se puede observar con claridad el influjo de un movimiento contrapuesto —semejante al sístole y al diástole de la humanidad, que alguna vez utilizara Goethe. Al movimiento expansivo francés respondió el movimiento contractivo alemán. Cada uno a su modo impactó a la educación, a la universidad y a la expectativa

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

social. Ambos también, aunque de distinto modo, contribuyeron al replanteamiento del quehacer universitario. De esta manera, a la búsqueda del saber por el saber mismo y del inquirir en torno a las inquietudes humanas más profundas, siguió el impacto universitario en la sociedad, mediante las profesiones y el cultivo de la ciencia.

Se puede afirmar que la acción de la universidad entró en una paradoja, pues se vio ampliada y restringida a la vez. Se amplió a una población estudiantil creciente, en virtud de la oferta de nuevas licencias para ejercer actividades profesionales en la sociedad; se amplió también porque retomó en su seno a la ciencia, que había sido desplazada por las sociedades científicas y las academias. Sin embargo se restringió, pues la reflexión sobre las aspiraciones más profundas y genuinas del hombre y de la sociedad se desarrolló en otros ámbitos, como el político, a través de, por ejemplo, la acción de los nacientes partidos socialistas, más que en el educativo en sentido estricto. Obviamente, contribuyó a esta restricción el cambio del énfasis social global dado a las actividades productivas y laborales, propio de la incipiente era industrial.

Ambas corrientes se unieron posteriormente y, de maneras muy diversas, impactaron a todas las universidades hasta nuestros días. Como una consecuencia de este influjo y de las adaptaciones correspondientes, la universidad ofreció a los miembros de la sociedad durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, alternativas profesionales y científicas que fueron avanzando y haciéndose más sofisticadas, conforme lo fue requiriendo el avance científico y tecnológico.

Llegados a este punto es lícito preguntarnos por el futuro de esta maravillosa institución, que permanece como mudo y vivo testigo de otros tiempos. Pues a pesar de los cambios, es la única que continúa congregando a maestros, oficiales y aprendices en un mismo recinto, como antiguamente lo hicieran los gremios.

3. Perspectivas actuales

Una vez analizadas las condiciones en que se dieron el surgimiento y las transformaciones más importantes de la institución universitaria, es posible avanzar algunos puntos en torno a la situación contemporánea

César Mureddu

de la misma e intentar imaginarse algunas encrucijadas que afecten al actuar universitario, aunque sólo sea de manera hipotética.

Bien puede decirse que existe una analogía entre el momento actual y el inicio del siglo pasado, pero una afirmación de este género requiere de mayor puntualización y explicaciones colaterales.

Por lo menos tenemos un rasgo general que presenta muchas semejanzas. Tanto las esferas política y económica, como cultural y educativa, en cuanto que condiciones de contorno del actuar universitario, imponen retos a la universidad desde fuera de sus límites estrictamente académicos, y esto es igual en nuestros días que al inicio del siglo pasado. En ese sentido puede decirse que hoy como ayer persisten las mismas características de contorno.

Se podría pensar que siempre fue así, sin embargo ya hemos podido ver que la universidad medieval no tenía este rasgo, justamente por no ser profesionalizante. Entonces, si la profesionalización continúa como labor universitaria hasta hoy, se puede decir que el presente tiene ese rasgo en común con el momento en que la labor profesionalizante apareció en el actuar universitario.

40

Siempre que interviene la analogía es necesario ser sumamente cautos y establecer con claridad el fundamento que la sostiene. En efecto, lo propio de la analogía consiste en establecer una relación comparativa, entre miembros *totalmente diversos*. Por lo tanto, si comparamos las condiciones de la universidad contemporánea con las que rodearon a la del siglo XIX, lo primero que debemos establecer, de manera enfática, es que en sí mismas las condiciones son totalmente distintas, y sólo en algunos rasgos pueden ser comparables. Pues bien, el primer rasgo común que encontramos entre esas condiciones diversas consiste precisamente en la función universitaria de la docencia profesionalizante.

Sin embargo, creo posible encontrar más rasgos similares entre ambos momentos históricos. Si observamos en perspectiva histórica lo que está sucediendo en la actualidad en torno a la globalización económica por un lado, y a la reafirmación étnica-nacionalista por otro, se puede percibir un cierto rasgo común con lo que sucedía hace ya casi doscientos años. Veámoslo más detenidamente.

En efecto, la globalización económica que está generando amplias zonas interconectadas regionalmente, se asemeja a la expansión territo-

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

rial napoleónica, que con sus insaciables hazañas de conquista se extendió por una gran parte de Europa centro-oriental e incorporó nuevos territorios coloniales. Por otro lado, la afirmación de los valores étnico-culturales que afectan algunas regiones del mundo contemporáneo incluso de manera violenta, se asemeja a la retracción de Alemania en su afán de llegar a constituirse como nación. Es necesario remarcar que semejanza no es igualdad, por lo que en sí mismas las situaciones son totalmente distintas.

Asentado que el análisis que nos ocupa sólo trata de esclarecer las perspectivas que puedan aguardar a la acción universitaria en las actuales circunstancias, no está de sobra recordar que el análisis de la complejidad del momento presente excede en mucho los límites de este ensayo.

Refiriéndonos pues a nuestro particular objeto de reflexión, se puede decir que en lo general a una estructura universitaria nacida en las turbulentas condiciones del siglo XIX, y afinada durante un poco más de la mitad del presente siglo le aguardan encrucijadas sumamente difíciles de sortear.

No cabe duda que la eficacia de la forma organizacional del trabajo académico, centrada en la formación de profesionales y en el cultivo de la ciencia, ha sido tan contundente que, andando el tiempo, ha rebasado con mucho la capacidad del contenedor universitario. Lo anterior quiere decir que la universidad moderna, tomando el camino francés de facultades, escuelas e institutos; siguiendo el modelo alemán de facultades y departamentos; o bien combinando ambas modalidades, ha cumplido a plena satisfacción su cometido.

No cabe la menor duda que en el momento actual, a pocos años de acabar la década, la centuria y el milenio, existen muchos más núcleos de profesionistas y científicos dedicados a la investigación científica. A estos nuevos núcleos pertenecen los institutos de investigación públicos o privados, a los que se han unido las divisiones de investigación pura y aplicada de no pocas empresas industriales de muy diversas ramas de la producción.

Indudablemente, el florecimiento de escuelas técnicas, politécnicos y tecnológicos, también ha ampliado la capacidad formativa-profesional. De esta forma, la carga de absorber una demanda matricular creciente hoy es compartida por múltiples instituciones educativas.

César Mureddu

Frente a este fenómeno, la universidad contemporánea sufre una gran tentación dentro y fuera del campus. En el ámbito educativo, la creciente demanda de saberes aplicados ha incidido de forma tal que no pocas instituciones universitarias, sobre todo las de carácter público (por lo menos en nuestro país), se han visto compelidas a determinar su rumbo por la vía de la absorción de la matrícula en áreas de carácter enfáticamente aplicativo-profesional. Con ello, el cultivo del conocimiento en sí mismo, por su carácter formativo y liberador de la conciencia humana, ha decrecido en forma contundente.

Para sostener un ambiente en el que se cultive la ciencia, la cultura y la conciencia humanas, son necesarias comunidades académicas capaces de generarlo, sin la presión de la mayor o menor aplicabilidad técnica o productiva de lo que se enseñe. Por ello, las universidades se han visto invadidas por un ambiente diverso al descrito. La aplicabilidad y la inmediatez, propias de la inteligencia instrumental, o en la terminología weberiana, la racionalidad instrumental por oposición a la racionalidad formal, se ha enseñoreado de los diversos campos de la educación superior.

42

Es verdad que no se trata de un fenómeno nuevo en nuestro país, sólo se ha generalizado por vía de la demanda. En efecto, el peso excesivo que la sociedad mexicana otorgó al credencialismo universitario, como factor decisivo en el escalamiento social, no es de ayer. Ahora bien, las exigencias actuales han agravado esta situación, colocando a la institución universitaria en un grave peligro, pues no cuenta con las condiciones óptimas para contribuir a la generación de una masa crítica, científica y creativa.

En la analogía entre el fin del siglo veinte y los inicios del diecinueve, vemos que falta uno de los miembros de la comparación, específicamente aquél que corresponde a lo que Alemania hiciera en cuanto al cultivo de la ciencia pura. Hoy los nacionalismos étnico-culturales están produciendo los mayores núcleos de violencia, y no se ve que a ésta esté correspondiendo una mayor reflexión en las instituciones universitarias de estas regiones.

En cuanto a la educación universitaria, pareciera que el sentido utilitario de la profesión ha desplazado, casi de manera completa, otros sentidos centrados en el ser humano, como el cultivo de la ciencia y del

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

saber en sí mismos, la forja de la propia conciencia, el despliegue de las potencialidades humanas, etc.

En el momento actual no es de extrañar que las posiciones y análisis sobre la educación transiten por otros derroteros, pues asignan a ésta un valor meramente mercantil, basado en el impacto innegable de las nuevas tecnologías en el mercado de trabajo. Por lo mismo, casi todos los autores que han dedicado algún esfuerzo al análisis de la educación contemporánea, de una u otra forma sucumben a la perspectiva económica, aunque ni siquiera ven el enorme costo de la hipoteca que lleva consigo esta prevalencia unilateral.

La economía ha transferido a la transmisión y apropiación del conocimiento un recorte sumamente simple pero de enorme repercusión. Se basa en un razonamiento sencillo y aparentemente inocuo: "Todo conocimiento para que tenga *valor* debe ser *útil*". En este caso *valor*, aplicado al conocimiento significa: "precio con que se puede ofrecer en el mercado", esto quiere decir que el conocimiento es entonces sólo una mercancía, que su ausencia o presencia incidirá, como otras muchas, en el precio final del objeto, de ahí su utilidad.

Pero además, la economía ha transferido al acto cognoscitivo y a su efecto propio un recorte aún más drástico, pues ya ni siquiera se postula la necesidad de ponerse en contacto, de discutir, de ampliar o rechazar el conocimiento existente, sino que sólo aquel tipo de conocimiento aprovechable en el mercado por la producción merece la atención. Saberes de alta eficacia productiva, por los que se hacen bienes (es decir, mercancías que están a la mano para ser consumidas), o se otorgan servicios (que en algunos casos quiere decir dar servicio al servicio previamente otorgado).

Por estos recortes, que asume con toda tranquilidad la sociedad contemporánea, se cometen ilegitimidades, incluso teóricas, al hablar de educación. En efecto, en el saber hacer propio del *homo faber*, lo mismo se incluyen nociones teórico-abstractas de las ciencias puras, que conocimientos práctico-empíricos o habilidades y destrezas sensorio-motrices. Es verdad que todas estas denominaciones pueden ser conocimiento humano, pero también es verdad que en ellas no se agota el mismo.

Por ello, algunos no dudan en calificar a la educación como una inversión en el capital humano, lo que en realidad es una reducción de

César Mureddu

la inteligencia a su ámbito meramente instrumental. Estos casos son extremos, pero muy significativos.²

Otros teóricos contemporáneos rehúsan aceptar como válidas la relación directamente proporcional entre educación y producción, para lo que hacen intervenir otros elementos de corte social más amplio, sin que logren escapar al marco mercantilista que ha reducido el carácter propiamente humano de la educación, en tanto que cultivo del propio ser.³

Pero por este tipo de excesos e ilegitimidades, la universidad no puede abdicar de su específica función al interior de la sociedad, pues si lo hiciera todos, y especialmente la sociedad misma, perderíamos. Por ello, la universidad debe seguir siendo el espacio privilegiado donde mediante su interpretación, se recupera el pasado; con la crítica certera y constructiva se analiza el presente; y, por el cultivo de la creatividad, se prefigura el porvenir.

En este sentido es acertada la apreciación de David Noble cuando dice que ninguna institución está equipada como la universidad, pero el problema surge cuando únicamente enfatiza los requerimientos de la

44 ² David Noble es el autor que intenta aplicar los elementos de análisis de la teoría marxista a la educación, en tanto que fenómeno social, concibiendo a la revolución industrial como un nuevo modo de producción, en el cual la ciencia y la tecnología son partes integrantes. En su perspectiva la educación se alinea a este modo de producción, resolviendo uno de los problemas serios con que se encuentra la incorporación misma de la ciencia y la tecnología a los procesos productivos. De ahí que Noble considere a la educación como un proceso de *racionalización* de la tecnología moderna a través de métodos y terminologías estandarizadas. Según Noble, no hay mejor lugar para hacerlo que la universidad. Con ello la universidad se convierte en el instrumento de un modo de producción, llamado revolución industrial, para efectuar la reducción de la inteligencia humana al nivel de la racionalidad instrumental. *America by Design*, 1977, New York, Oxford University Press.

³ Los enfoques de corte mercantilista han permeado el pensar de otros analistas; desde la década de los 60 se incrementaron las aportaciones que enfatizan este carácter de la educación, aunque no tan claramente reducida a la esfera instrumental. De hecho se puede trazar una línea de pensamiento educativo meramente mercantilista desde el final de la Segunda Guerra. Autores como Theodore Schultz y Edward Denison, ya habían percibido en los años 60 el carácter específicamente mercantil que podría tener la educación.

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

industria moderna en ingeniería y en ciencia,⁴ sin considerar el papel formativo que tiene el contacto con el conocimiento por el conocimiento mismo y la incidencia de este factor en la justipreciación de la irrenunciable dignidad humana.

Por cierto, no existe espacio social alguno que posea las características de la universidad. Aun en los peores momentos de ostracismo academi-cista, cuando por los campus universitarios no pasó la inquietud social o científica, la universidad mantuvo una presencia sin cuyo influjo hasta las academias y las sociedades científicas hubieran sido impensables.

Permitir el paso de las generaciones nuevas por este espacio puede potenciar la reflexión sobre la complejidad de lo humano y evitar reduc-cionismos fáciles que, en el mejor de los casos, lo son en la perspectiva del conjunto. Reducción irremediamente implica pérdida.

Sin embargo, a este influjo no escapan ni siquiera los organismos internacionales. En efecto, debido a las evidentes diferencias económi-cas que hoy existen entre los pueblos y las naciones, la educación tiende a ser considerada como un factor en las estrategias económicas para alcanzar el desarrollo. Así lo manifestó la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) en un documento de 1990.⁵ Pero aún cuando se utiliza un concepto ético como el de equidad, al aplicarlo a la educación en tanto que producción de conocimiento y acumulación de capital humano, reduce el potencial humano a su capacidad fabril, lo que supone un cercenamiento ético que afecta directamente a la acción formativa de la universidad.

Si la universidad sucumbe ante estos embates, la sociedad pierde el único bastión que pudiera, eventualmente por la vía educativa-formati-va, cambiar la direccionalidad de un capitalismo materialista galopante, que ante todo avasalla al propio ser humano. El peligro es mayor en casos como el nuestro, en el que está muy arraigada la expectativa de escala-miento social por vía de la educación, que combina muy bien y sirve a los intereses de reducir la función cognoscitiva a una mera aplicación de la racionalidad instrumental.

45

⁴ *Op. cit.*, p. 128.

⁵ *Transformación productiva con equidad*, 1990, Santiago de Chile, CEPAL, Naciones Unidas.

César Mureddu

Sin embargo, para combatir este peligro es necesario un ambiente propicio, formado por las comunidades de académicos que constituyen el alma de la vida universitaria. Por una curiosa paradoja, durante los últimos 18 años en nuestro país las universidades públicas han enfrentado los embates derivados de la reducción en el gasto público sobre educación, que ha imposibilitado la formación y conservación de grupos académicos que pudieran cohesionar la vida universitaria en torno a inquietudes más amplias sobre el hombre, la ciencia y la investigación y su sentido.

Por otro lado las instituciones privadas, presionadas por requerimientos curriculares profesionalizantes de gran especificidad y eficacia, se han visto empujadas a llenar su capacidad matricular, de suyo limitada. En ambos casos el resultado es similar en cuanto al debilitamiento de los grupos académicos y al aumento de profesionales que eventualmente atienden cursos específicos, sin participación enfática en la vida académica.

46 En estas circunstancias, los peligros para la institución universitaria brotan tanto del exterior como del interior. Del exterior, al exigírsele que centre su atención en la formación técnica-profesional del estudiantado; del interior, por la dificultad de congregar comunidades académicas dedicadas al cultivo del conocimiento por el conocimiento mismo, sin ceder a la tentación de validar únicamente el conocimiento de aplicación inmediata.

Ante lo expuesto, la universidad no puede ni debe comprometer su propia direccionalidad, cediendo indiscriminadamente a las exigencias de un mercantilismo que únicamente ve en el profesional un insumo más de la cadena productiva, que como cualquier otro, puede ser estandarizado y reemplazado.

Es verdad que la universidad no puede abstraerse de los requerimientos del entorno, por lo tanto el reto consiste en responder a ellos sin perder su especificidad y compromiso de formar no sólo profesionales sino seres humanos armónicamente desarrollados.

En la analogía planteada al inicio de este apartado parece que algo le falta a nuestro momento actual. En efecto, a mi juicio la línea francesa de potenciar la profesionalización ha llegado a niveles de una enorme eficacia y trascendencia, sin embargo la línea alemana que propugnó un cultivo de la ciencia y del saber en sí mismos no encuentra su correlato. Como antaño, la educación profesional responde al movimiento expan-

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

sivo de la economía, pero al retraimiento étnico, cultural y nacional hoy no está respondiendo un movimiento universitario que propugne por una formación integral del ser humano en tanto que tal.

Bien pudiera suceder que si únicamente se enfatizan los elementos profesional-aplicativos sin la necesaria formación en lo humano, lo ético y lo cultural se estén propiciando endurecimientos e intolerancias, que al chocar en el campo de los valores o de las manifestaciones étnico-culturales y nacionales podrían derivar en actitudes violentas, como ha ocurrido en el oriente europeo y en el corazón de África.

4. Conclusiones

A mi juicio, puede resultar de mucha ayuda el análisis en perspectiva histórica de este fenómeno social tan particular y específico que aún hoy llamamos universidad.

La hemos visto nacer de las entretelas mismas del tejido social propio del medioevo, la hemos visto también retraerse y aislarse de los profundos cambios del Renacimiento; por último, la vimos renacer y retomar su lugar de cuidado y amor por el estudio y la formación de las nuevas generaciones, bajo formas novedosas de organización y acción, como los cambios en las facultades, el nacimiento de las escuelas, los institutos y los departamentos.

No cabe duda de que la prevalencia de una racionalidad instrumental incidiendo en la concepción de sí misma es un enorme peligro para la universidad. Para resolverlo adecuadamente debe apelar a su propio acervo y de allí extraer los elementos que le permitan continuar su noble e insustituible labor, sin desvirtuar su especificidad.

A lo largo de este escrito, no he pretendido encontrar la solución a lo que en un inicio planteé como un trinomio de valores cambiantes. Centré mi atención en la expectativa que la sociedad y la familia pueden tener frente a la labor educativa de la universidad, contemplándola en la perspectiva fugaz y resumida de ochocientos años de una existencia rica y variada. Justamente al hacerlo no he podido menos de encontrarme con las paradojas que en algún momento enfrentó su existencia. La fuerza de tales paradojas me permitió delinear un poco el reto que ahora

César Mureddu

se le presenta a la labor universitaria, pretendiendo con ello colaborar a un renacimiento y fortalecimiento en la línea de su propio actuar.

De todo lo visto se podría extraer el *ethos* específico de una institución tan importante para el destino de la juventud. Pudiera ser que el punto de partida para un replanteamiento fructífero se ubique en el fomento de un cultivo y dedicación al conocimiento en sí mismo, un retorno a la inteligencia sin adjetivos, que permita el discernimiento esclarecedor y el juicio certero.

Quizás la retracción que el momento actual exige a las universidades sea más ética que política; más de autoconciencia del propio hacer, que de cambios en el hacer mismo; más reflexiva que activista; más formadora que informativa.

Puede ser que el mayor problema de la universidad actual sea fundamentalmente ético, en cualquiera de los casos es un reto y, como tal, es también una esperanza.

UNIVERSIDAD, NOSTALGIA Y ESPERANZA

*Alfredo Furlán**

1. Pedagogo

Al iniciar los estudios de licenciatura, la carrera por la que opté se denominaba Pedagogía. Había cursado la mitad, cuando sobrevino (así lo percibí entonces) un cambio de nombre con un ajuste del plan de estudios. Egresé como Licenciado en Ciencias de la Educación. Creo que transcurrieron muchos años hasta que conocí el significado de las diferentes denominaciones. Se pretendió pasar de una vocación normativa, al trabajo de investigación apoyado en los nutrientes conceptuales y metodológicos de las ciencias humanas.

49

Sin embargo, en el trajinar profesional la mayor parte de las demandas que recibí fueron solicitudes de intervención con fines de resolución de problemas o de orientación para el mejoramiento. En cambio, la investigación comprensiva fue un requerimiento que surgió en los equipos pedagógicos, desde interrogantes propios y aspiraciones a la lucidez. Contar con espacios para desarrollarla frecuentemente ha sido conflictivo. Cuesta legitimar investigaciones educativas que se abstengan de formular propuestas para la acción. Hay que reconocer que también es difícil pensarlas. Pensar la educación resulta siempre una encrucijada axiológica, una convocatoria a la valoración. Aunque el diploma proclame Ciencias de la Educación, cuando hablamos de educación como especialista, el que escucha espera que, como descendientes del antiguo esclavo, señalemos hacia dónde hay que guiar al niño; y si fuera posible

* ENEP-Iztacala, UNAM.

Alfredo Furlán

que lo acompañemos. Se nos ve como pedagogos más que como sofistas. Nos situamos como fabricantes de señales luminosas más que como forjadores de finos argumentos.

El camino que se recorría para llevar al niño a la casa del maestro, se convirtió en la época moderna en un recorrido en el tiempo: Llevar al *paidós* hacia su futuro, hacia *el* futuro. O según malignos sociólogos, hacia el pasado de todos, la cultura existente. Para contemporizar, digamos que hacia un pasado constructor, o también, hacia un futuro memorioso.

Escribir sobre educación y futuro, para algunos podría resonar como redundancia, para otros como ficción impertinente. Para los comisionados de paz, como apuesta conflictiva, como zigzagueo entre un pasado activo y un futuro imaginario, entre memoria y deseo, entre nostalgia y esperanza.

Quiero que se lea lo que sigue no como lo que ve un cosmonauta desde fuera de la atmósfera. Estoy tratando de decir lo que veo desde el interior de las instituciones, en donde somos tantos que empañamos las ventanas, y también los espejos.

50 2. Educación

Se han dicho demasiadas cosas sobre educación como para pretender ser justo con la densidad de la noción. Según Durkheim las definiciones de su tiempo adolecían de una inclinación al ideal, al deber ser de la educación y no a lo que ésta efectivamente era. Propuso su muy conocida definición genérica y descriptiva, del conjunto de acciones al que en todo grupo humano se le pueda asignar el concepto. Esta explicación abrió las puertas a la objetivación sociológica, es decir, al tratamiento científico de la "cosa" educación. Pero en otros textos sugirió dos claves preciosas para rediscutir esta propuesta: por una parte, que la visión unitaria y transformadora que todavía sigue tiñendo al concepto, fue forjada por el cristianismo (el camino de la conversión); por otra, que la pedagogía se produjo sólo en algunos momentos de la historia, en los que se requería instituir nuevas formas de transmisión cultural.

Sin poder desarrollar ahora el argumento, sostengo que el carácter unitario sigue asociándose al uso en singular de la palabra educación,

NOSTALGIA Y ESPERANZA

aún en sus interpretaciones laicas. Y que esto implica un tráfico normativo, pues influye en la determinación del conjunto de hechos que designa. La aparente unidad podría ser un valor agregado.

La temperatura valorativa se incrementa en los momentos que generan la producción de pedagogías, pues éstas construyen nuevas posibilidades como reacción a las crisis, a las disfuncionalidades o a la anomia. En otras palabras, la producción de pedagogías moviliza un trabajo de selección y valoración de prácticas de transmisión, por lo que demanda una constitución normativa de la noción de base.

Tengo la impresión de que estamos en una época que está requiriendo una configuración diferente de su pedagogía. Que presenta signos de difícil lectura: por ejemplo, la creciente introducción de un tratamiento pedagógico en el ámbito de la educación superior podría interpretarse como una expansión de esta disciplina (currícula, formación docente, desarrollo de sistemas de evaluación, metodologías de enseñanza a distancia, etc.). Pero al mismo tiempo, la importancia que ha adquirido el concepto de aprendizaje en dicha expansión puede ser vista como la emergencia de otro discurso, que puede prescindir de la función magisterial como supuesto ineludible (el aprendizaje surge de la interacción del sujeto con estímulos apropiados, no necesariamente con un profesor o libro). Se puede plantear seriamente la duda acerca de si estas transformaciones pueden seguir incluyéndose en la impronta unitaria de la noción educación, y por lo tanto si son constitutivas de una resignificación de la pedagogía o si están prefigurando otra cosa.

Vale decir, tal vez estemos en una época que exige decidir, desde un concepto que subraye un filo normativo, qué conservaremos como educativo y qué no. O si lo que habría que desechar es el sentido aún vigente de educación. La crisis de la educación puede ser la crisis del concepto. Por lo tanto también de la pedagogía.

Si la educación es desde el cristianismo una conversión, una humanización, la creación de un sujeto social, moral, y desde la modernidad un desarrollo de nuevas potencialidades, un progreso, un mejoramiento, la construcción intencional de un *plus*, parecería que el renacimiento de la ética en el interés de la filosofía contemporánea, e incluso el auge del discurso productivista como lugar común de las políticas institucionales, podrían solventar los remozados ideales para la orientación actual de la educación.

Alfredo Furlán

Sin embargo, la defensa del pluralismo axiológico y el amoralismo del mercado que define lo que se califica como productivo, vuelven dificultosa la tarea de clarificar el sentido del *plus* que soporta la búsqueda educativa, y más todavía de consensuarlo.

Como se puede apreciar, los pedagogos actuales navegamos en corrientes que se arremolinan. Necesitamos nortes normativos que se empeñan en disiparse, erosionando los cimientos de nuestro discurso. Las viejas seguridades no garantizan la flotación, y los nuevos mapas apenas están dibujándose. Compleja es la tarea de escribir desde la pedagogía, y particularmente extenderla al futuro.

3. Educación Superior

52

En otros países se denomina Tercer Ciclo, Nivel Terciario o Estudios post-secundarios. En México, como en la mayor parte del mundo seguimos llamándola Educación Superior. Educación parece un término usual, aunque de vez en cuando no estorbaría que aparezca entre signos de interrogación. Superior, es igualmente usual, si bien las otras denominaciones parecen advertirnos de un contraste: primaria, secundaria, pero en lugar de terciaria, superior. Básica, media, superior; básica es una valoración, como superior, pero que no decora más al sustantivo educación que la hoy poco recordada calificación de "elemental" (o "primeras letras"). Superior supone inferioridad de los otros "niveles" (otra palanca valorativa, a diferencia de "ciclos"). Superioridad. Algo parecido pasa con las dos parejas que compiten dentro del nivel superior: grado-posgrado (la licenciatura gradúa) y pregrado-grado (la maestría y el doctorado son los que gradúan, con lo que se "degradan" las licenciaturas en su capacidad de "licenciar").

Quizá una de las hominizaciones de Dios le asigna una inteligencia superior, un ser superior. ¿Sería que el calificativo de superior aplicado al tercer ciclo sugiere una deificación de esos estudios?

Son diversas las fuentes que alimentan la superioridad: el hecho de que todavía en ninguna parte se haya decretado la obligatoriedad del tercer ciclo, lo garantiza como nivel electivo, tanto para quienes eligen cursarlo como para que las instituciones que escogen los sujetos a admitir. Mercadeo de los dones. Pero tal vez la más arcaica de las figuras

NOSTALGIA Y ESPERANZA

sea la de la superioridad de la teoría sobre la práctica. En la academia de Platón se cultivaba la filosofía. Las primeras universidades enseñaban teología y una de las primeras prácticas reconocida como arte superior: la medicina. El derecho fue acogido tempranamente. Las artes constructivas tardaron más tiempo en superiorizarse y las industriales se fueron filtrando, aunque se las trató de recluir en los institutos tecnológicos. Demás está decir que la pedagogía es desde hace poco una carrera universitaria, tal vez a partir del momento en el que ya no se pudo seguir impidiendo la irrupción femenina en el recinto de los “altos estudios”. La teoría corresponde a la cabeza, la parte más “elevada” del cuerpo en posición erecta. La más lejos del suelo, de la madre tierra, de la madre naturaleza, de la *mater* materia. La más cerca del cielo, donde habita Dios Padre: no deja de ser una señal que las universidades hayan nacido en torno a las catedrales, las más altas campanas, las más altas torres.

En lo que va del siglo que estamos terminando, se consolidó la “elevación” de muchas tecnologías. Se desarrollaron con poderoso brío los institutos tecnológicos, politécnicos, dentro, fuera, y a veces sobre las universidades. Poco a poco se han ido posicionando entre los peldaños selectos del reconocimiento distinguido. La *tecné* se ha apareado a la *episteme* en la cima, en tanto la filosofía busca afanosamente amarrarse al remanente de sombras de los punteros, y la *sofía*, la sabiduría, antigua reina griega, se recluyó desconcertada en algún lugar lejano de las instituciones educativas.

53

No solamente los tecnológicos disputan la cúspide. Las universidades están siendo trasvertidas con el *ethos* y el *logos* de las producción, tanto en su identidad (ahora son una subclase de las “IES” en el idioma burocrático), como en su modo de gestión y en su organización pedagógica. Hasta sus más íntimos modos se registran en la contabilidad que imponen los mecanismos guardianes de la “excelencia” (símil de la empresarial “calidad total”, aunque ese ámbito incluye un rescate de los valores convivenciales y la satisfacción de la pertenencia, en tanto que su novedosa pariente académica, quizás porque acaba de nacer, padece del síndrome taylorista).

En fin. Una educación superior que conserva aún su imaginario de superioridad, pero que por otra parte ha tenido que ir incorporando el *ethos* del trabajo antiguamente definido como manual para mantenerse con los pies en la tierra, es decir, en el presupuesto y en la estima de las

Alfredo Furlán

nuevas élites. Una educación cuya superioridad debe ser corroborada y probada con evidencias objetivadas por los instrumentos de vigilancia que se van diseñando año a año. Una superioridad a la que se exige "responsabilidad", adaptabilidad, capacidad para responder a las demandas que provienen de los mercados de empleo.

4. Crisis

La maltrecha superioridad en realidad no ha sido afectada solamente por la aplicación de políticas de inspiración productivista. La puesta en marcha de éstas es también efecto de una crisis más profunda, que tiene que ver con transformaciones de la sociedad y la cultura. Sin olvidar el antecedente local de la desinversión en educación pública de los ochenta, que devaluó poderosamente el trabajo académico en estas instituciones, cortando de cuajo el brío expansivo e innovador de los sesenta y setenta.

Las transformaciones son muchas y muy complejas. Menciono sólo algunos de los planos.

54

La mayoría de los estudiosos del desarrollo histórico contemporáneo coinciden en destacar que el conocimiento científico aplicado a la innovación tecnológica, organizacional y comunicacional, ha devenido uno de los principales resortes del éxito en la competencia empresarial por los mercados. Esto, que podría considerarse como un logro mayor de los académicos productores y reproductores de ciencia, ha sido en todo caso una victoria pírrica. Dado el carácter estratégico de la posesión del valioso conocimiento, la producción de frontera en los temas que se suponen decisivos, ha ido siendo expropiado del mundo de las instituciones educativas. Se ha desarrollado un sistema paralelo, vinculado a las grandes organizaciones empresariales, que controla cada vez más el saber de punta.

Aunque este fenómeno está lejos de ser una realidad en nuestro país, opera como telón de fondo de las tendencias recientes de la educación superior. Se inscriben en ellas múltiples síntomas: desde la captación de cuadros académicos para desarrollar tareas ejecutivas ligadas al control de calidad en grandes empresas, hasta el desarrollo de un sistema de pagos a los investigadores que se opera desde el exterior de las institu-

NOSTALGIA Y ESPERANZA

ciones universitarias, y que se ha ido estableciendo como el principal referente legitimador (alterando el arraigo a las propias instituciones).

En un informe reciente del Banco Mundial se sostiene que lo que aparece cada vez más como garantía formativa de un establecimiento educativo es el contar con una fuerte identidad y, consecuentemente, con una clara adhesión, sentimiento de pertenencia de sus miembros. La identidad no depende de manera determinante del sistema de enseñanza, sino más bien se vincula con el estilo de gestión pedagógica y del manejo de una imagen congruente entre la filosofía y la acción institucional. Cabe la anotación de que este nuevo soporte permite apreciar las delicadas consecuencias que acarrearán a las instituciones los sistemas que favorecen el desarraigo de sus mejores cuadros. Pero tengo la impresión que en el nivel terciario esto expresa lo siguiente: ya que las universidades han dejado de ser “templos del saber” (los conocimientos más útiles no se producen allí, y el saber hoy se compra y se vende, no es algo sagrado que requiera recintos de adoración) lo que ahora ofrecen son principalmente mecanismos de inclusión en las redes simbólicas del prestigio y en las redes reales del poder. Seguramente las universidades cumplen desde sus orígenes con esta función inclusora, pero se disimulaba en la auto-sacralización. Sin embargo el nuevo mensaje no supone exclusivamente un salto desacralizador, sino quizás una resacralización afín a los actuales códigos de lo valioso; creo que todavía hay que esperar para ver efectos de mediano plazo, para poder calificar como “más racionales” a estas estéticas de la distinción.

55

En el territorio de la función docente del nivel superior se suscitan consecuentes mutaciones dentro de los marcos a los que nos venimos refiriendo. En los “templos del saber” los profesores profesantes del culto encarnaban el ideal al tiempo que desempeñaban funciones sacerdotales. Un rasgo típico de la antigua identidad, era que los mejores alumnos fuesen reclutados por las mismas cátedras para garantizar la continuidad del modelo. El éxito hoy se evalúa sobre todo desde los parámetros del que triunfa “fuera” del recinto académico. Los sistemas de “seguimiento de egresados” suponen una noción fuerte de “egreso” que requiere de la localización de los sujetos allende los claustros. Los profesores hoy no expresan entonces personalmente el perfil ideal perseguido, sino que lo esencial de su estatus se restringe al de funcionario institucional o agente de un programa (es preciso advertir que esta

Alfredo Furlán

generalización se aplica de maneras disímbricas según la institución, la carrera y los individuos). El campo aplicativo se emplaza con nitidez en las distintas esferas del mundo del trabajo, que es hacia donde se dirige la preparación de los estudiantes. Los mecanismos de reproducción de los cuerpos académicos han abandonado el ámbito de la cátedra, pues de hecho ésta ya no existe (por consiguiente tampoco tiene sentido seguir hablando de "libertad de cátedra"), se ubican más en los ciclos del posgrado. Los titulares intervienen menos que los funcionarios académico-administrativos en la selección del nuevo personal, incluso en algunas instituciones privadas operan departamentos impersonales para contratación del personal docente.

Se podría decir un tanto abruptamente que está en crisis el dispositivo académico (escuela de filosofía ubicada en jardines exteriores a la *polis*), en la medida en que crece la demanda de funcionalidad respecto a los mercados de trabajo y a que la producción de conocimientos se ha entrelazado con el sistema industrial o de servicios; que la filosofía ha dejado de ser la cúspide de la integración intelectual de la realidad y que hoy se cotiza más como productora de idearios institucionales que como elaboración de inteligencia crítica. Y el dispositivo docente también está en crisis en la medida en que el conocimiento que puede transmitirse en el aula se diferencia del que realmente opera en el trabajo real, que el currículum como oferta institucional prevalece sobre los cursos singulares, y que la coparticipación en una identidad institucional fuerte garantiza más la formación, que las diversas estrategias didácticas. Sin necesidad de introducir el inmenso tema del desarrollo de tecnologías de comunicación, instrucción y diseño que permiten vías alternas de acceso a conocimientos y al desarrollo de capacidades.

5. Futuro

Entre los múltiples problemas que plantea Jacques Lesourne como "los desafíos del año 2000", elijo los que se sintetizan en el siguiente párrafo, que corresponden con los que veníamos abordando:

...Más importante, a fin cuentas, será la evolución de las formas de organización, con la búsqueda por las empresas, y tal vez por las

NOSTALGIA Y ESPERANZA

administraciones, de personas con una doble característica: por una lado, comportamientos que se traduzcan en una aceptación de responsabilidades, la capacidad de trabajo grupal, autonomía y adaptación; por otro, conocimientos y aptitudes que les permitan ser verdaderos profesionales. En cuanto a los candidatos, no deberán olvidar que las mutaciones económicas y tecnológicas podrán liquidar en cualquier momento su profesionalismo y que su real protección está dada por su capacidad de adaptación (Lesourne, p. 26-7).

Cabe señalar que el pronóstico que en términos generales plantea el trabajo de Lesourne y su equipo, es que Francia (se trata de un informe presentado en 1987 al gobierno de ese país), si pretende permanecer en la contienda por los mercados y ocupar un lugar protagónico en la Comunidad Europea, debe incrementar la capacidad de su población a través de la acción concertada de las agencias no-formales y de un revitalizado esfuerzo de todos los niveles escolares. Se deriva de esto una exhortación a la inversión en educación, lo que representa una perspectiva optimista respecto del mejoramiento del sector.

El fragmento seleccionado está extraído de una sección dedicada a la educación superior, nivel al que se la asignan formidables tareas.

Me interesa remarcar la tensión que constituye al nuevo perfil formativo que anticipa el autor: los futuros egresados de los estudios superiores deberán ser verdaderos profesionales, lo cual incluiría la preparación para adaptarse a las consecuencias de una liquidación eventual de sus profesiones. Ser profesional, responsable, capaz de trabajar en equipo, al mismo tiempo autónomo y adaptable. La tarea no es sencilla si se la quiere planificar racionalmente. Si se la deja librada al impacto de los funcionamientos efectivos de las transformaciones laborales, como sucede actualmente en muchas carreras, a la inercia del currículum oculto, pueden producir resultados en la dirección del pronóstico insólitamente: a través de cierta inclinación a la simulación que se ejerce en algunas instituciones del medio, se puede aprender a actuar como si se fuera un verdadero estudiante, lo cual se puede transferir a la capacidad de actuar como si se fuera un verdadero profesional; en ambos casos estaría claro que se puede dejar de serlo si varían las reglas del juego. Por supuesto que este tipo de transacciones informales también pueden producir

Alfredo Furlán

resultados adversos: sujetos con gran capacidad de adaptación pero que no saben actuar como verdaderos profesionales.

Desarrollar un planteamiento sistemático para alcanzar intencionadamente ese perfil, no es en absoluto imposible, pero sí es complejo. Para que se perciba con más nitidez el tamaño del problema me remito a las modificaciones que implicaría en el ideario básico del discurso educativo. La clásica trilogía de finalidades formativas de la segunda mitad de nuestro siglo “aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer” debería actualizarse con el nuevo complemento de “aprender a ser y dejar de ser; aprender y desaprender; hacer, deshacer, rehacer”. En la práctica implicaría una preparación sólida para ejercer con cierta liviandad no cínica la posesión de saberes y capacidades especializadas. Indudablemente hay muchas estrategias ya experimentadas y otras imaginables. La más obvia consiste en aumentar la formación básica e instrumental, y en promover otras fuentes de estabilidad fuera de los asuntos profesionales: artes, deportes, funciones políticas y asociativas, etc. Todo esto tendría que contar con múltiples apoyos externos y la corroboración continua de que éstas son efectivamente las tendencias de los trabajos profesionales. Requeriría de cuerpos docentes a los que se estimule sustancialmente por su versatilidad más que por sus rígidas pautas de productividad, y muchas otras condiciones de las que sin duda ya hay buenos ejemplos.

Como se puede apreciar, mi formación pedagógica previa hace que tenga una mirada “crispada” sobre tales perspectivas. Siempre concebí la educación como esfuerzo de construcción de identidades coherentes, al menos en el papel. Se sabe que la coherencia no suele habitar en demasiados sujetos reales. Pero si ya veía con recelo el instrumentalista “aprender a aprender”, el redoble futuro de “adaptarse a la adaptación” me genera sensaciones de vértigo. En las primeras páginas advertí acerca de la necesidad de un concepto normativo de educación. “Aprender a adaptarse a las distintas circunstancias que se presenten en la vida”, es una definición que encontré en un documento de una asociación civil que trabaja en la formación de jóvenes con aptitudes de liderazgo, que exagera lo que Lesourne sugiere con pudor. La adaptación oficial de norma para las normas.

NOSTALGIA Y ESPERANZA

6. Esperanzas

Para los profetas del futuro de la educación, la posibilidad de que se profundice el proceso de desacralización equivale a la esperanza: si su óptica apuesta a las bondades del progreso científico-técnico no hay más camino que una adaptación sin fricciones, lo cual sin duda requiere una superación del resabio unitario y trascendental que todavía se agita en el significado de la educación, aún en su versiones laicas. Por haber internalizado este fondo metafísico, me cuesta metabolizar que el desarrollo de la autonomía, por ejemplo (para no salirnos del pronóstico de Lesourne), se pueda subordinar a un cambio de condiciones externas. Es decir, que hay que preparar a los “adaptandos” para que actúen con autonomía mientras la tengan y que soporten alegremente el perderla si una mutación económica así lo demanda. El discurso clásico pretende preocuparse más por los sujetos que por los vaivenes del mercado. Pretendía un superyó fuerte, según lo hizo notar desde hace tiempo Habermas.

Hay que admitir que en nombre de la preocupación por el sujeto la inquisición educativa ha condenado a la hoguera a muchos, demasiados, educandos. También que a los que trabajamos en educación superior nos viene bien interrogarnos si lo que hacemos es educar y es superior respecto a otras educaciones. O que no nos viene tan mal que alguna vez insignes sociólogos nos hagan ver que los profesores actuales somos generacionalmente ineptos para adaptarnos (¿nosotros también?) a los cambios que “necesitan” nuestras instituciones. Pero frente a la *realpolitik* de ciertas tecnocracias que tienen la esperanza que se trituren las nostalgias, creo que podemos reclamar la nostalgia de las viejas esperanzas de que en ocasiones el mundo siga iluminándose por la crítica. Al supuesto pluralismo de la adaptación, hay que contraponerle el ya ajado pluralismo democrático que todavía caracteriza a muchas universidades que se enorgullecen de sus entrañas hechas de confrontaciones, polémicas, diálogos y pactos. Sintamos nostalgia de un futuro plural y tolerante.

Alfredo Furlán

Bibliografía

Durkheim, Emile, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, 1982, Madrid, La piqueta.

Lesourne, Jacques, *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*, 1993, Barcelona, Gedisa.

Neave, Guy y Van Vught, *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, 1994, Barcelona, Gedisa.

LOS ACADÉMICOS Y EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD

*Manuel Gil Antón**

1. Breve nota previa

Siempre ha sido difícil realizar trabajos que procuren estimar el comportamiento de las instituciones sociales, pues la cuota de incertidumbre que se deriva de la limitación de nuestras estrategias intelectuales para conocerlas es muy grande. La percepción que hoy tengo, al finalizar la redacción de estas cuartillas —a escasos 6 días de las elecciones federales en México— hace más profunda la fragilidad aplicable a toda prospectiva en el ámbito de las relaciones sociales.

El futuro del país, sin que en esta socorrida frase persista exageración alguna, está en juego y el que esto escribe forma parte de un sector muy amplio de ciudadanos que cuentan con su credencial de elector y la decisión de votar como siempre, pero que esperan que esta vez, por fin, los votos cuenten y decidan.

Esta condición ciudadana elemental debería bastar para abrir un margen de certidumbre, pero no parece ser el caso: hace tiempo advertí que nuestra transición democrática no pasa necesariamente por el ejercicio simple y llano —pero fundamental— del voto de cada uno y su contabilidad con arreglo a la aritmética general. Un desconocido me encuestó en la acera izquierda de una calle imaginaria y he aquí una síntesis del interrogatorio:

61

* UAM-Azcapotzalco.

Manuel Gil Antón

¿Quién es usted? Pues un tipo con credencial de elector y derechos a salvo para votar... ¿Asistió al encuentro Vuelta? No. ¿Al organizado por Nexos? No. ¿Forma parte del Grupo San ángel o el Grupo Santa Julia? No. ¿Lo ha convocado el EZLN para asistir a la Convención? No. ¿No tiene ni una carta del señor Marcos? No. ¿Fue usted parte de los casi 70 convocados por Mejía Barón para la Selección Mexicana? No. ¿Quién es usted, entonces?

Tal vez sigamos siendo ciudadanos imaginarios en un país de corporaciones y pactos, de unciones desde lo alto; no lo sé, pero me adscribo a la esperanza de que los votos cuenten y decidan.

Desde estos días de incertidumbre y conciencia del riesgo, lo que ofrezco al lector es una propuesta de rumbo para las universidades mexicanas que resulta coherente con una delimitación del concepto de universidad —que inevitablemente se ancla en ciertos valores—, y un análisis general de la evolución del sistema de la educación superior en los pasados treinta años, con base en el trabajo de investigación sobre los académicos mexicanos en que he participado. Es una propuesta de rumbo abierta al debate y a la crítica que procura atenerse a la enseñanza de Max Weber:

62

Una ciencia empírica no puede enseñar a nadie qué debe hacer, sino únicamente qué puede hacer y, en ciertas circunstancias, qué quiere.

2. ¿Qué es una universidad?

Hace poco más de un año, por iniciativa de dos colegas que consecutivamente han ocupado el puesto de rectores de mi universidad, formo parte de un grupo de académicos¹ que hemos tratado de delimitar los rasgos invariantes que de manera típica se pueden postular como propios de la institución social a la que llamamos universidad.

¹ Grupo de Trabajo sobre la Universidad (UAM): Ernesto Azuela, Fernando del Río, Manuel Gil, Rafael López Rangel, Manuel Meda, Adolfo Mir, Fernando Mora, Luis Porter, Daffny Rosado, David Torres y Roberto Varela.

LOS ACADÉMICOS Y EL FUTURO

Se trata de un esfuerzo —necesariamente inacabado y abierto a su profundización— por caracterizar a la universidad de tal modo que permita su distinción nítida de otras instituciones, esto es, que haga posible su identificación. Sin pretender exhaustividad, se han propuesto seis características necesarias que, al relacionarse, delimitan a lo que entendemos por universidad:

1. La universidad es una institución que tiene como tarea central el **cultivo del conocimiento** en su más amplio sentido.
2. En la universidad, el conocimiento se concibe como **bien público**.
3. Es propio de la actividad universitaria la **integración** institucional de los procesos de generación, transmisión y difusión del conocimiento. Que estos tres procesos se encuentren intergados conduce a distinguir a la universidad de un centro o instituto de investigación, una escuela de estudios superiores o una casa editorial.
4. De lo anterior se sigue que es propio de la universidad la generación de ambientes específicos en los cuales es posible **socializar** a sus actores en la cultura académica. En la universidad no sólo, ni principalmente, se transmite información, sino que se adquieren valores, ritos, hábitos, destrezas y habilidades propios de los diversos campos del conocimiento y de sus aplicaciones.
5. El valor más profundo de la relación con el conocimiento consiste en el respeto y cultivo de la **actitud crítica fundada en la razón** como criterio de dilucidación de diferencias y garante de la libertad y autonomía de la universidad.
6. Por lo antes dicho en los rasgos previos, la universidad es una institución social idónea para la **acreditación** del conocimiento adquirido.

63

Dados estos aspectos típicos que surgen de la centralidad que en la universidad tiene el desarrollo del conocimiento, resulta claro que los

Manuel Gil Antón

actores fundamentales de la vida universitaria son los académicos y los estudiantes.

No viene al caso, para los fines de este trabajo, detenernos más en esta delimitación o desarrollar más su contenido e implicaciones, pues se enuncia con el fin de aclarar la concepción de universidad desde la cual se piensa su futuro.

3. El papel crucial de los académicos

Para lograr la concentración de la institución universitaria en el conocimiento como bien público, de tal suerte que se generen espacios de socialización en la vida académica por medio de la integración de las tareas de docencia, investigación y difusión, es preciso contar con grupos académicos sólidos y vitalmente comprometidos con el desarrollo del saber y su cultivo a través de la crítica racional e independiente.

64

Estos grupos o núcleos de académicos deben operar como los organismos de base que, a través de su dinámica, fortalezcan y orienten a las universidades y les permitan transitar conservando su identidad, por ejemplo en nuestra época, sin dejarse atrapar por el inmediatez del mercado pero, a su vez, evitando que la universidad se aisle del mundo de manera absoluta.

De manera muy general, estas redes de identificación académica se caracterizan por la vinculación de diversos sujetos a través del lazo común de su afiliación con la producción y transmisión de un cierto saber, inscrito en algún campo científico o humanístico, relativo a un objeto de estudio o a una forma de plantear un nuevo problema.

Estas entidades académicas, con mayor o menor grado de formalidad al interior de las instituciones universitarias, son vitales para la conservación de los rasgos invariantes propuestos como delimitación de la universidad. De su fortaleza y vitalidad se desprenden las mejores estrategias para la relación de la universidad con otras instituciones sociales, y de ellas derivan las más confiables alternativas para el desarrollo de la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento.

En su ausencia, las instituciones pretenden sustituir su función reguladora y orientadora a través de estructuras administrativas y reglamentaciones abundantes: su eficacia es muy dudosa. ¿Qué estructura

LOS ACADÉMICOS Y EL FUTURO

burocrática puede sustituir eficazmente a un núcleo de académicos vital y dinámico como base de un programa de licenciatura o de un proyecto de investigación? Las experiencias de coordinadores administrativos de la “asignación” de cursos para un conjunto desarticulado de “enseñantes”, o el detalle exhaustivo de los formatos “correctos” para los proyectos de investigación no tienen la fuerza necesaria para orientar la vida académica.

4. La situación en México

Hasta ahora se ha propuesto una delimitación de la universidad a través de la relación compleja de seis rasgos invariantes, cuestión que conduce a advertir la relevancia institucional de los grupos académicos como base de su sistema de regulación inteligente y garantía de la conservación del sentido profundo de la actividad universitaria.

Conviene dar un paso más: ¿La conformación del sistema universitario mexicano ha sido guiada por la lógica del fortalecimiento y consolidación de sus núcleos académicos?

A mi juicio, la respuesta es negativa. El eje central del desarrollo del conjunto institucional de la educación superior mexicana no ha sido la consolidación y el desarrollo de sus núcleos académicos.

Otros aspectos han ocupado el centro en la conducción del sistema: uno de ellos, muy relevante, ha sido la atención simple a la demanda de estudios o, más bien, a la demanda por certificados que diversos grupos sociales han generado en las últimas tres décadas (Fuentes Molinar, 1989). La respuesta a la demanda de certificados, concebida como la tarea central a atender, conduce a la construcción de un sistema nacional de *certificación escolarizada* para el cual la necesidad de núcleos académicos sólidos es innecesaria.

Un sistema así orientado, no por el conocimiento y su ulterior certificación, sino por la certificación y su *eventual* relación con el saber relevante, no requiere invertir en la consolidación de grupos académicos; más bien, invertirá en sistemas administrativos de distribución de insumos para el logro de la certificación, diluyendo la densidad de la función docente y excluyendo, como regla general, la función que la investigación

Manuel Gil Antón

y la difusión tienen como componentes integrados de la relación de los académicos con sus campos disciplinarios y problemáticos.

5. Los académicos mexicanos

Esta consideración hipotética que hace del sistema de la educación superior en México una tarea pendiente, habida cuenta de que en general lo construido hasta ahora ha sido más bien un sistema certificador insuficiente ante los retos del país, puede ser puesta en relación con el proceso de conformación del cuerpo académico mexicano.

Para ello, en seguida se ofrecen algunos rasgos de las condiciones sociales e institucionales que los académicos, que hoy laboran en las instituciones superiores, tuvieron al momento de ser contratados por primera vez como profesores en el nivel de la licenciatura. Esta información procede de la investigación desarrollada por el Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos.²

5.1 La multiplicación de los puestos

66

Entre 1960 y 1992 ocurrió un proceso de crecimiento y diferenciación del nivel superior de la educación en México muy notable. En 1960 había 50 instituciones de educación superior en todo el país, a las que asistían

² *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, UAM, 1994. El Equipo de Investigación estuvo conformado por: Manuel Gil, Rocío Grediaga, Lilia Pérez Franco, Norma Rondero, Miguel Casillas, Adrián de Garay, Edgar Armenta, José Raúl Rodríguez, Patricia Camarena, Lorenza Villa Lever, Carolina Acevedo, Martín Patricio Fernández, Atala Livas, Miriam Ramírez, Angélica Vences, María Luisa Chavoya, Silvia Aguila, Héctor Álvarez, Ricardo Moreno, Themis Ortega, Jenny Beltrán, María Elena Campuzano y Elia Hernández.

Este conjunto de colegas pertenecen a once instituciones de educación superior y elaboraron una muestra de 3764 académicos adscritos a 24 instituciones — públicas, tecnológicas y privadas — en el nivel de licenciatura, ubicadas en ocho estados de la república: Baja California Sur, Sonora, Nuevo León, Jalisco, Puebla, Veracruz, Hidalgo y la zona metropolitana de la Ciudad de México.

LOS ACADÉMICOS Y EL FUTURO

78 mil jóvenes, lo cual implicaba que sólo 2.7 de cada 100 muchachos mexicanos en edad de estudios superiores —20 a 24 años— estuviesen inscritos en alguna de esas escuelas.

Tres décadas después, según los datos de 1992, contábamos con 372 instituciones a las que asistían 1,126,805 estudiantes. La tasa de cobertura del grupo de edad respectivo ascendió al 15%.

La dotación institucional se multiplicó por más de 7, la matrícula de licenciatura por más de 14, y esto condujo a un incremento muy importante en la tasa de cobertura del servicio. Por supuesto, éstos son sólo algunos de los rasgos más generales del proceso, cuya complejidad es muy grande, pero bastan para advertir el contexto en el que ocurre la multiplicación de los puestos académicos: en 1960, el espacio laboral de la licenciatura nacional constaba de alrededor de 10,000 puestos de trabajo; en 1992 la cifra había ascendido a 113,238.

El proceso de crecimiento del nivel superior de la educación mexicana implica pues que —en promedio— se han generado casi nueve puestos de trabajo académico cada 24 horas, con el fin de contender con la expansión institucional y el crecimiento de la matrícula. Si detenemos la mirada a un subperíodo, el que corre de 1970 a 1985, el indicador de puestos académicos diarios se eleva a casi 13.

67

5.2 Los ocupantes de los puestos

¿Quiénes ocuparon esos puestos, con qué características demográficas y académicas arribaron a la condición de profesores universitarios? En el estudio que comento, se hallaron los siguientes rasgos generales:

68% de los entrevistados es masculino y el restante 32%, femenino. Este dato de la distribución por género del cuerpo académico que se estudia es interesante y no era visible cuando el único referente de las consideraciones eran los puestos de trabajo. La proporción femenina se ubica casi en un tercio del total. Según la información más reciente, en la matrícula de licenciatura las mujeres están por alcanzar el 50%, después de varias décadas de incesante incremento.

Al momento de ocupar por primera vez en sus vidas un puesto de trabajo como profesores en el nivel de la licenciatura, la edad promedio era de 28 años. Con menos de 24 años, esto es, cuando aún pertenecían

Manuel Gil Antón

al grupo de edad censal correspondiente a los estudiantes de licenciatura, encontramos al 28%. Mientras que el 41% se ubicaba en el rango entre los 24 y los 30 años: en síntesis, el 69% obtuvieron su primer contrato como docentes antes de iniciar la tercera década de sus vidas.

En ese momento, el 61% se encontraba soltero y el 43% todavía no tenía responsabilidades económicas con dependientes de sus ingresos. Los índices expuestos no registran una variación considerable si se desagregan por tipo de institución en la que iniciaron sus carreras académicas: universidades públicas, tecnológicos públicos e instituciones privadas.

Acerquémonos un poco a sus características académicas: en el momento del primer contrato, el 34.7% de los entrevistados no había culminado sus estudios de licenciatura, esto es, iniciaron sus labores docentes *antes* de terminar los estudios en el nivel en el que impartían clases. El 49.1% contaba exclusivamente con el título de licenciatura, de lo que se sigue que, en números redondos, el 84% no poseía un grado superior al que impartía. Las proporciones de inicio de carreras académicas con maestría —4.7%—, doctorado —1.8%— y especialidad —4.6%— nos muestran que la habilitación como académicos operó con rangos bajos de exigencia en esta dimensión.³ Las diferencias entre los diversos tipos de institución no son muy marcadas.

68

Si ya vimos una tendencia a reclutamientos tempranos en cuanto a la edad de la incorporación a la carrera académica, y un nivel de exigencia en cuanto a grados académicos concluidos que en proporción relevante —más de un tercio— no cubrió a la tenencia de la licenciatura, resulta lógico observar que el 60.9% de los colegas que integran el estudio al momento de iniciar sus trabajos como docente en la licenciatura, no tenía ninguna experiencia previa de docencia en otro nivel educativo, y que el 93.4% no había tenido con anterioridad ninguna experiencia como investigador.

Es sorprendente que un espacio laboral que recluta a sus integrantes fundamentalmente para realizar actividades docentes, no haya podido establecer una cierta cantidad de experiencia semejante como condición de contratación inicial.

³ Por si un colega atento realiza las sumas de las proporciones del párrafo, conviene señalar que el 5.1% de los entrevistados no respondió a esta cuestión.

LOS ACADÉMICOS Y EL FUTURO

Los primeros contratos fueron de carácter temporal en un 73%, alcanzando el 75% bajo la denominación de profesor "por horas" o de tiempo parcial. La lógica del reclutamiento para atender a cursos que, sobre todo entre 1970 y 1985 en los sectores públicos, se multiplicaban sin cesar, parece ser clara: situar en cada curso a un sujeto que hiciera las veces de profesor y que, respecto de los muchachos que ocupaban los pupitres, estuviera un par de pasos adelante en sus estudios. Las instituciones privadas harán lo mismo en los ochenta, período en que se expanden sus servicios.

Un dato de considerable importancia sobre el modo general con que operaron los reclutamientos en el país, nos lo ofrece la respuesta de los entrevistados a la pregunta sobre la modalidad de actividad docente desarrollada durante el primer año de sus carreras académicas: en el conjunto de la muestra, el 71.2% contestó que ese primer año emprendió sus trabajos docentes bajo su exclusiva responsabilidad, esto es, sin formar parte de una relación colegiada de iniciación en el oficio.

"Bajo su exclusiva responsabilidad" significa que la iniciación en esta actividad, antaño gregaria, fue, en el mejor de los casos, a través de la entrega del programa de la asignatura a impartir, de la obtención de un gis y un borrador y el auxilio mínimo para localizar el salón respectivo: *Le toca en el K 3278, buena suerte colega* fue, sin duda, la instrucción más común del encargado de la asignación docente en nuestras instituciones.

69

Esta modalidad solitaria, aislada, descansando en reclutamientos tempranos y en frágiles desarrollos de competencia académica por la vía de los estudios, es la mayoritaria en todos los tipos institucionales: así la recuerda el 67.3% de los que iniciaron sus carreras académicas en universidades públicas, el 78.6% de los que fueron reclutados por los tecnológicos públicos y el 85.1% de los que arrancaron sus carreras en las instituciones privadas.

Este dato es contundente: la iniciación en el oficio de la mayoría de los docentes que se entrevistaron en 1992, ocurrió sin referencias colegiadas, sin un grupo de académicos al que se pudiese recurrir en un proceso pautado de incorporación e iniciación. Aislados, con el reto de resolver la encomienda por sus propios medios, a lo sumo relacionados por la adscripción abstracta a alguna entidad administrativa...

Por definición, la muestra obtenida en 1992 no cuenta con colegas ingresados al espacio laboral académico y que lo hayan abandonado

Manuel Gil Antón

posteriormente: en todos los casos, se trata de profesores activos en 1992. Por esta razón el análisis del tiempo en este conjunto ha de tomarse con mucha precaución, pues aunque los académicos se pueden agrupar según su período de incorporación a la actividad académica, esos grupos *no son* una muestra de los académicos por período, dado que no tenemos noticia de los que han abandonado sus puestos.

No obstante este límite establecido por el diseño de la muestra, si agrupamos a los colegas por su período de incorporación —es decir, la parte que ingresó en determinado lapso a la actividad académica— la proporción de los que tuvieron ingresos aislados es creciente: los incorporados hasta 1959 inclusive tuvieron iniciación solitaria en un 45.9%; los que inician sus carreras en los sesenta la hacen subir al 58.6%; los que obtienen su primer contrato entre 1970 y 1985 —la fase de mayor expansión de los puestos a nivel nacional— iniciaron sus carreras con actividad docente bajo su exclusiva responsabilidad en un 70.6%; y los colegas que fueron contratados por primera vez entre 1986 y 1992 ubican esta proporción en el 79.4%.

70 | A mi juicio, como rasgo general en nuestro conjunto institucional de referencia, este modo de iniciación es un indicador muy claro de la ausencia de una política de conducción de la vida universitaria a través de la generación de núcleos académicos. La actividad docente aislada, a lo sumo organizada a través de la referencia a un programa de estudios y su forma de distribuir “cargas docentes” entre individuos agregados administrativamente, ha sido predominante en los procesos de incorporación e iniciación en la actividad académica.

5.3 El origen social de los ocupantes de los puestos

Toda la información previa ha de ser puesta en relación con el proceso de vertiginosa movilidad escolar y ocupacional que implicó, para sus actores, la conformación del cuerpo académico nacional. En el estudio se pregunta a los profesores sobre la escolaridad de sus padres, con los siguientes resultados:

Los académicos que entrevistamos, en un 70.7% con respecto a sus padres, y 89.8% a sus madres, son parte de la primera generación de sus familias que logran arribar a los estudios universitarios. Si, simplemente

LOS ACADÉMICOS Y EL FUTURO

a título de ejemplo se me permite una referencia personal, de *Cromagnon* a la fecha, soy el primero de los Gil y de los Antón que pisa un salón como estudiante de una universidad.

Más aún: el 42.3% de los padres y el 50.3% de las madres de los académicos alcanzaron, como máximo nivel de estudios la primaria completa. El salto generacional en términos de escolaridad es muy grande y, en el caso que estudiamos, aún mayor es la movilidad, pues no sólo se arriba a niveles de estudio inéditos para la mayoría de las familias de las que proceden, sino que además, se obtiene un empleo como profesor universitario: el estatus de la ocupación es incomparable.

Recapitemos: en el contexto de un proceso muy relevante de movilidad escolar y ocupacional, obviamente en relación con modificaciones muy profundas en las estructuras sociales de la sociedad mexicana posteriores a la segunda guerra mundial, vemos conformarse un creciente conglomerado de trabajadores académicos en sintonía con la expansión institucional y el incremento de la matrícula. Los reclutamientos son tempranos y la celeridad de la incorporación no permite una consolidación de la formación personal de los reclutados. Sin embargo, se trata de lo que podríamos llamar "lo mejor de cada casa" en el contexto de la expansión de oportunidades educativas del país. Pero, como condición general en el sistema, la forma de organizar las instituciones, fuertemente presionadas por la atención a la demanda de cursos para abrir paso a la vía certificadora, derivó en modalidades de iniciación aisladas, solitarias, sin vestigios de colegialidad en los primeros pasos.

Ante la ausencia de grupos académicos cohesionados como entidades reguladoras y dinamizadoras de la vida académica, no resulta incomprensible el predominio en las instituciones de cuerpos administrativos y sus lógicas no-académicas de desarrollo.

5.4 Una mirada a las trayectorias y la diversidad actual

A la luz de esta descripción general del modo de incorporación e iniciación de la mayoría de los académicos que se estudian, no resulta sorprendente la fragilidad de los cuerpos académicos sino el hecho de que, a pesar de todo, existan embriones de redes académicas de identificación y éstas modulen, de maneras diferenciadas, sus carreras y estrategias de

Manuel Gil Antón

reproducción. Veamos algunos rasgos de la diversidad que, en un contexto homogeneizador e indiferente a la diversidad de los grupos académicos, a duras penas ha podido sostenerse a lo largo de las últimas décadas.

El espacio laboral estudiado tiene como característica una alta tasa de autorreclutamiento, entendiéndolo por ello, que se inicia la carrera académica en la misma institución en la que se han cursado los estudios de licenciatura: 71.1%. A su vez, una proporción muy relevante de los colegas entrevistados ha mantenido una vinculación contractual constante con la misma institución en la que iniciaron sus trayectorias académicas: 64.8%. Se trata pues, de un espacio laboral donde lo predominante no es una intensa movilidad interinstitucional, sino más bien la estabilidad con el referente laboral específico. En ese contexto, sus rasgos han variado considerablemente.

La edad promedio del conjunto, en 1992, era de 40.89 años, que restada a la del primer contrato—28.16—nos informa de una antigüedad promedio cerca de los 13 años. En ese lapso, por ejemplo, los perfiles formativos han variado sustancialmente: mientras en el momento del primer contrato el 84% no contaba con un grado superior al de la licenciatura —y 34.7% no lo había obtenido—, en 1992 se encontraba en esa situación el 35.7% —reduciendo la proporción de colegas sin licenciatura al 4.8%— y, por ende, la proporción con estudios de posgrado había ascendido al 64.3%.

Como rasgos de la diversidad se destacan distintas formas de apreciar la diferenciación de las trayectorias académicas. Para los fines de este artículo, me concentraré en algunos indicadores relevantes y mostraré la diversidad que exhiben si se atiende a los colegas que están plenamente concentrados en las actividades universitarias y se les compara con los que mantienen una vinculación marginal con la vida académica.

En el primer caso, que llamaremos tipo de “plena dedicación académica”, se trata del conjunto de entrevistados que respondieron que los ingresos que obtienen de sus actividades universitarias son la totalidad o la parte más relevante de sus ingresos y que, además, no cuentan con otro empleo fuera de las instituciones de educación superior. El segundo grupo, denominado tipo de “dedicación académica marginal”, se conforma con los colegas para los cuáles los ingresos académicos son irrelevan-

LOS ACADÉMICOS Y EL FUTURO

tes en comparación con lo que obtienen en sus otras actividades remuneradas no-académicas.

Veamos primero sus perfiles formativos: Los colegas adscritos al tipo de plena concentración en la vida académica, tienen el grado máximo de licenciatura en una proporción cercana al 31%. Sólo el 7.6% ha optado por la vía de las especializaciones post-licenciatura, de tal suerte que, en números redondos, el restante 61% se encuentra modificando sus niveles formativos a través de maestrías y doctorados.

El grupo de los que mantienen una vinculación marginal con las universidades concentran al 37% con grado máximo en la licenciatura y al 27% con especializaciones, esto es al 64%, orientando sus pasos formativos a través del patrón de la alta habilitación profesional. El restante 36% ha emprendido estudios en los sistemas de posgrado de corte más académico, como son —en términos generales— las maestrías y los doctorados.

Sin que sea un contraste espectacular, ambos grupos muestran una tendencia diversa: si se quiere ver con más detalle este asunto, resulta un buen indicador que casi el 20% del primero haya obtenido o esté por obtener su doctorado, mientras que en situación semejante se encuentra sólo el 5% del segundo grupo.

Al preguntar a ambos grupos cuál sería la modalidad de actividad académica que preferirían desarrollar si estuviese en sus manos decidirla, los concentrados en la actividad académica, en una proporción del 67%, preferirían combinar la docencia con la investigación; mientras que el conjunto con vinculación marginal optaría, en una proporción idéntica (67%), por la relación entre actividades profesionales y labores académicas. La fuerza de atracción de la vida académica es diversa, y no es resultado directo o exclusivo de las condiciones de trabajo que ofrecen las instituciones: también tienen que ver con las opciones de los actores.

Un último dato muestra que, si se pretende comprender al cuerpo académico en México y, por supuesto, si se estima necesario impulsar el fortalecimiento de los grupos académicos en nuestro sistema, la diversidad es una realidad a tomar en cuenta. Cuestionados en torno al criterio de prestigio académico que debería operar al interior de las instituciones, el primer grupo concentró sus preferencias en las publicaciones, mientras el segundo optó por el reconocimiento en el ejercicio libre de la profesión.

Manuel Gil Antón

La agregación hasta el momento explorada, aunque ya significativa y alentadora de las perspectivas analíticas y políticas favorables a la diversidad, es aún considerablemente gruesa, heterogénea. Para culminar esta parte del texto, vale la pena mencionar un nivel de desagregación mayor tratada en el estudio, como es la afiliación disciplinaria.

Por ejemplo, mientras que el 66% de los físicos del estudio cuentan ya en 1992 con maestría o doctorado, los académicos afiliados a la contabilidad poseen maestrías en 8.4%, y carecen de doctorados: el grueso de sus integrantes —74%— cuenta con licenciaturas y otro 15% ha obtenido alguna especialización. Otro caso relevante es el de los médicos, pues el 57% posee especialización, y es de sobra conocido que esos estudios en el campo de la salud, son tanto o más difíciles de desarrollar con éxito que los posgrados clásicos: ¿conviene, por decreto, orientar al sistema para que todos los académicos obtengan doctorado con independencia de sus campos disciplinarios de afiliación?

6. A manera de conclusión

74

A pesar de que el conjunto institucional estudiado como regla general muestra un proceso de reclutamiento homogeneizador fuertemente atraído por la simple lógica de atención a la demanda y muy poco atento a la generación de condiciones para el surgimiento, fortalecimiento y consolidación de grupos académicos diversos como organismos reguladores de la vida intelectual que la universidad implica, la historia advertible de la sección del cuerpo académico mexicano que hemos estudiado presenta rasgos y tendencias a la diversificación, con arreglo —al menos— a la variación en las opciones de vinculación con las actividades académicas y su relación con las diferentes afiliaciones disciplinarias.

Si en un contexto desfavorable a la consolidación de núcleos académicos y poco atento a su diversidad como elemento dinamizador de la vida académica se presentan claros rasgos de diferenciación, ¿qué podría esperarse de una estrategia de reforma fuertemente anclada en la generación de ambientes institucionales para el surgimiento, consolidación y fortalecimiento de los grupos académicos? A mi entender, podríamos esperar el enriquecimiento de la diversidad y el subsecuente incremento de la energía intelectual que es característico de las universidades que

LOS ACADÉMICOS Y EL FUTURO

valen la pena, que se relacionan inteligentemente con su entorno, que se afianzan en el valor del conocimiento y en el desarrollo de sus distintas modalidades.

Se trata de una propuesta de rumbo que implica una gran *inversión*. Inversión en el sentido de una asignación mayor de recursos sociales a las universidades, pero acompañada de una radical inversión de la concepción de universidad que ha sido predominante en nuestro país: implica pasar de la concepción de la universidad como agencia certificadora que descansa en entidades administrativas, a la de la universidad como empresa cultural que finca su potencia en la vitalidad y dinámica de sus núcleos académicos.

En ocasiones pienso que es más fácil obtener dinero —y vaya si el proyecto es caro— que lograr el cambio de concepción de la universidad que implica el rumbo que he propuesto. Me animo a compartirlo, pues me parece que el país requerirá debatir el futuro de sus universidades en esta etapa de reorganización de sus estructuras de gestión pública y orientación general de los valores que nos permitirán transitar al nuevo siglo.

A mi juicio, en todas sus modalidades institucionales, el actor ausente en la trama de la vida universitaria mexicana ha sido el académico. Razones estructurales y de conducción profunda lo hacen comprensible, pero no deseable para el futuro: en estos días es necesario asumir la ciudadanía de tiempo completo, y en el nivel de la educación superior esto significa, que los académicos no podemos seguir viendo el partido desde fuera del estadio: la cancha es nuestra, y es preciso jugar.

75

Referencias

Fuentes Molinar, Olac, "La educación superior y los escenarios de su desarrollo futuro", en *Universidad Futura* n° 3, 1989, UAM-A.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: APORTES DE JOHN DEWEY

*Juan Carlos Geneyro**

No sé exactamente qué significa la democracia en la época actual, en el conjunto de relaciones concretas —políticas, económicas, culturales y domésticas— de la vida humana. Hago esta humillante confesión tanto más fácilmente porque sospecho que nadie sabe lo que significa en todos los particulares concretos. Pero estoy seguro, sin embargo, de que este problema es uno de los que exigen la más seria atención por parte de los educadores en la época actual. J. D.

77

La democracia, hoy por hoy, está sujeta a muchas dudas de distinto sino. Algunas, de ánimos totalitarios, están cargadas de escepticismos que ocultan sus creencias. Otras, que podemos denominar dudas empáticas, aceptan los valores comprensivos de la democracia. Al interior de estas últimas quizá se pueda diferenciar entre dudas conformistas (“es el sistema menos malo que tenemos”) o dudas activas, más interesadas en descubrir cómo se expresan e interrelacionan en realidades concretas dichos valores comprensivos. También,

* Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Juan Carlos Geneyro

cómo podrían ampliarse en su significación teórica y práctica. En Dewey sus dudas son, con respecto a la democracia, empáticas y activas. Mi interés por centrar este ensayo en *la educación como proceso vital y habitual* radica, precisamente, en que Dewey duda de cómo se realiza dicho proceso. Pero su ánimo dubitativo es, esencialmente, el mismo con el que afronta a la democracia como forma de vida y como moral. Lo habitual es sospechoso para él porque, expresado comúnmente a través de hábitos y procedimientos, puede anular la indagación, el descubrimiento y la innovación. Este sentido de lo habitual es especificado por Octavi Fullat de la siguiente manera:

Habitualmente los hombres existimos desde la seguridad y la certidumbre tanto al pensar como actuar. Esta confianza en nuestros pensamientos y en nuestros actos nos facilita la faena de vivir. Ahora bien; tal seguridad tiene mucho de animal por lo que encierra de parálisis y de entumecimiento. El progreso y el salto nacen de la duda, de la perplejidad y del apuro. Por esta razón, siempre será preferible el trabajo educativo a través del dubio y de la incertidumbre que el llevado a cabo valiéndose del dogma y del convencimiento.¹

78

Dewey, como veremos, no desdeña el conocimiento como elemento necesario en un proceso educativo, lo que en lenguaje técnico se denominan "contenidos"; pero éste no tiene carácter suficiente. Importan, de manera crucial, los hábitos y actitudes a través de los cuales se realiza dicho proceso. Si se promueven hábitos de indagación, de crítica, de reflexión, de argumentación fundada, entonces los conocimientos coadyuvarán a imaginar los posibles reales de esos valores comprensivos de la democracia. En esa perspectiva, los principios obvios o axiomas de la moral democrática demandan interrogarnos sobre sus formas de expresión y sus posibilidades de ser en diversos ámbitos socio-institucionales. Indagar en lo habitual es, por ello, un sugerente y vasto campo para la investigación educativa.

En una temprana obra de su dilatada producción, *Mi credo pedagógico* (1897), Dewey establece que la educación es un proceso social y que la

¹ Octavi Fullat, *Verdades y trampas de la pedagogía*, 1984, Barcelona, CEAC, p. 37.

APORTES DE JOHN DEWEY

escuela, como institución, es una de las formas de vida en comunidad: su proceso es un *proceso de vida*, más que un proceso para la vida adulta futura.² En la difusión de su teoría, especialmente en los ámbitos pedagógicos, este señalamiento ha pasado a ser una afirmación tópica. Sin embargo, interesa destacar aquí el *carácter vital* que asigna al proceso educativo y que ese carácter se expresa tanto en términos sociales como individuales, dentro de su teoría *de y para* la democracia.

La educación es un proceso vital para la sociedad porque a través de ella se transmiten los “hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, *la vida social no podría sobrevivir.*”³ Es a partir de aquí que el autor establece que existe un vínculo primordial entre los términos *común*, *comunidad* y *comunicación*. Un elemento principal que distingue a una *comunidad* de una asociación meramente física, es el de tener creencias y valores en *común*, y esto es posible mediante la *comunicación*:

No sólo la vida social es idéntica a la comunicación sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o ampliado se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra experiencia.⁴

79

Como puede apreciarse, bajo esa textura comunicativa es que la educación, además, posibilita a los individuos su participación en una

² J. Dewey, *Mi credo pedagógico*, 1963, Buenos Aires, Losada, 5ª, p. 55 (publicado junto con *El niño y el programa escolar*).

³ J. Dewey, *Democracia y Educación*, (DE), 1982, Buenos Aires, Losada, 9ª, p. 11.

⁴ *Ibid.*, p. 13.

Juan Carlos Geneyro

“inteligencia común”, esto es, intersubjetiva. Por ello, la razonabilidad o, si se prefiere, la *frónesis* aristotélica, es o debe ser una *libertad civil*.

En el artículo primero de su *Credo pedagógico*, Dewey señala que la educación es el proceso de participación del individuo en la “conciencia social”, proceso que arranca de manera inconsciente prácticamente desde su nacimiento, “saturando su conciencia y formando sus hábitos.” En esta primera etapa de su producción, el autor discrimina y a la vez destaca la diferencia entre un proceso educativo vital, inconsciente e incidental y otro escolarizado, consciente y sistemático. En su *Democracia y Educación* (1916), es donde apunta tal discriminación.⁵ El punto importa porque, además y paralelamente, a través de su análisis establece criterios de lo que es o debería ser una comunidad democrática. En esta obra, que es un clásico de la filosofía de la educación, relativiza el poder de transmisión que tiene la escuela respecto de otras instituciones (familia, iglesias, partidos políticos, empresas, medios de comunicación, etc.), orientada como tal a formar “las disposiciones de los seres inmaduros”. Comparada con aquéllas, la escuela es “un medio superficial”. Además, en su crítica de la educación sistemática, acentúa la gravedad del hecho porque ella opera generalmente desde la transmisión como *impresión*, antes que por la transmisión como *comunicación*. Años más tarde calificará a la primera como educación “fonográfica”,⁶ en virtud de que a través de ella se imprime en el sujeto, cual si fuera un disco, un conjunto de hábitos y conocimientos que luego éste reproducirá con una fidelidad acrítica.

80

Para Dewey lo que caracteriza o debe caracterizar a una educación democrática es la comunicación, en su significación pragmática, entendida como un proceso de compartir experiencias, hasta que éstas pasan a ser una posesión común. Pero como la vida misma, social e individual, siempre es continua reconstrucción y ajuste, puede decirse que la sociedad no sólo existe *por* la comunicación sino que existe *en* ella. El diálogo no agota la experiencia cuando ésta se hace común, ni aquél cesa entonces sino que, como acabamos de ver en un texto, la comunicación es dialéctica y reconstruye experiencia, es decir, *la inquieta*. De ahí el

⁵ *Ibid.*, p. 12-8.

⁶ J. Dewey, *La educación de hoy*, (EH), 1957, Buenos Aires, Losada, 2ª.

APORTES DE JOHN DEWEY

imperativo categórico deweyniano: "Obra de tal manera que aumentes el significado de la experiencia presente."⁷

Una comunidad, en tanto que democrática, no lo es sólo porque sus miembros trabajen para un mismo fin. Sólo lo será si ellos, todos y cada uno, han tenido oportunidad y condición de conocer, interesarse y consentir en ese fin o bien común. Y, al mismo tiempo, posibilidad de informar a los demás respecto de sus propios intereses y propósitos: "El consentimiento exige comunicación."⁸ Esta argumentación le mueve a señalar que en la sociedad hay un conjunto de *relaciones habituales* con un considerable poder efectivo en la configuración actitudinal (moral e intelectual) de los individuos, que no pueden ser consideradas como relaciones sociales democráticas. El diagnóstico que hace de las mismas, y que profundizará en términos socio-políticos en obras posteriores conviene reproducirlo *in-extenso*, porque es a partir de éste que asignará a la educación sistemática la finalidad de transformarlas:

... existen muchas relaciones que no son aún sociales ... Los individuos se utilizan unos a otros para obtener los resultados apetecidos sin tener en cuenta las disposiciones emocionales e intelectuales y el consentimiento de los que son utilizados. Tales usos expresan una superioridad física o una superioridad de posición, destreza, habilidad técnica y dominio de los instrumentos mecánicos y jurídicos. En tanto que las relaciones de padres e hijos, maestros y alumnos, patronos y empleados, gobernantes o gobernados, subsistentes en este plano, no constituyen un verdadero grupo social, por muy íntimamente que sus actividades respectivas

81

⁷ J. Dewey, *Naturaleza humana y conducta*, (NHC), 1975, México, FCE, 2ª, p. 258.

⁸ La idea de que el consentimiento exige comunicación está acompañada, al mismo tiempo, por algún tipo de negociación o acuerdo activo e inteligente que el hombre hace consigo mismo, con los otros o con la naturaleza: "La verdad absoluta requiere absoluta obediencia. El reconocimiento de la relación de las ideas filosóficas con las condiciones establecidas por la experiencia promueve, por el contrario, la intercomunicación, el cambio y la interacción. Mediante estos procesos se modifican las diferencias de opinión en el sentido del consentimiento. Son negociables." Ver *La ciencia de la educación*, (CE), Buenos Aires, Losada, p. 85.

Juan Carlos Geneyro

se conecten unas con otras. El dar y el tomar órdenes modifica las acciones y los resultados, pero esto no efectúa por sí mismo *una participación de propósitos ni una comunicación de intereses*.⁹

La función de toda institución social (económica, política, legal, familiar, religiosa) tiene (o debe de tener) la utilidad de “ampliar y perfeccionar la experiencia”. Sin embargo, en esta primera etapa del pensamiento deweyniano, ninguna —excepto la institución escolar— tiene como finalidad principal ese cometido, pues sus intereses son más limitados y, la mayoría de las veces, más directamente prácticos. La diversidad creciente de las actividades socioeconómicas y del propio conocimiento científico y técnico, junto a la moderna secularización, hace que la educación se configure más como un proceso vital, sistemático y consciente. Al punto que uno de los riesgos de este tipo de educación sea, para Dewey, engendrar una “separación indeseable” entre sus experiencias y aquéllas que se derivan de la vida cotidiana en otros ámbitos sociales. Pero, hemos visto también, según su diagnóstico, que en estos otros ámbitos predominan hábitos y pautas relacionales escasamente proclives a configurar una sociedad democrática. Quien debe favorecer el cambio de las mismas es la escuela; veamos como expresa esta primera versión “optimista” de la educación:

82

Toda sociedad está abrumada con lo que es trivial, con las ramas muertas del pasado y con lo que es positivamente perverso. La escuela tiene el deber de eliminar tales cosas del ambiente que ella

⁹ *DE, op. cit.*, p. 13. En *El hombre y sus problemas, (HP)*, 1969, Buenos Aires, Paidós, 2ª, Dewey establece dos ideas claves de la democracia: a) cada individuo debe ser consultado en forma activa y no pasiva, de modo tal que se haga partícipe por sí mismo del proceso de autoridad, de control social; al mismo tiempo, mediante esa consulta, que sus necesidades y deseos se tomen en cuenta, de modo que cuenten en la determinación de la política colectiva; b) la realización de la democracia implica que cada individuo cuenta como uno y sólo como uno, en igualdad con los otros, de modo que la voluntad resultante constituye una expresión cooperativa de muchas personas. Ver. p. 44-5. En el desarrollo de estas tesis, además de ser un derecho y un deber, Dewey destaca la necesaria oportunidad de la que todo individuo debe disponer para formarse sus propias opiniones.

APORTES DE JOHN DEWEY

proporciona y por tanto de hacer lo que pueda para contrarrestar su influjo en el medio social ordinario.¹⁰

Para propiciar a este deber ser, Dewey propuso entonces que la escuela fuera una sociedad en miniatura; en parte reflejo de la sociedad adulta, pero descartando los hábitos y costumbres que exhibe el diagnóstico citado. Consecuentemente (y con una clara reminiscencia roussoniana), las jóvenes generaciones al acceder a esa sociedad adulta serían un factor importante para la transformación social, al no estar "contaminadas" por los hábitos rutinarios e imitativos. De la misma manera, bajo ese enfoque optimista, en *Mi credo pedagógico*, años antes de esta propuesta que plantea en *Democracia y educación*, había señalado que la educación escolarizada es "el método fundamental del progreso y de la reforma sociales." Es bajo esta óptica que la educación sistemática y consciente constituye el método por excelencia para el progreso vital de la sociedad y del propio individuo. En resumen, en el primer período de su producción pedagógica, su tesis teleológica queda expresada de la siguiente forma: "En la escuela ideal (deber ser) tenemos la reconciliación de los intereses individuales y colectivos."¹¹

Como bien señala Richard J. Bernstein, en un lúcido análisis interpretativo de Dewey, ese optimismo le valió la crítica de pensadores marxistas y que, respecto a este punto, Bernstein comparte en alguna medida.¹²

83

¹⁰ *DE, op. cit.*, p. 29. Más adelante, en la misma obra señala que "este ideal tiene que luchar no sólo con la inercia de las tradiciones educativas existentes, sino también con la oposición de los que se han atrincherado en el mando de la maquinaria industrial, y que comprenden que tal sistema de educación, si se generaliza, amenazaría su posibilidad de utilizar a los demás para sus propios fines. Pero este mismo hecho es el presagio de un orden social más equitativo y luminoso porque demuestra la *dependencia de la reorganización social respecto a la reconstrucción educativa.*" Ver. p. 337-8.

¹¹ *Mi credo pedagógico, (CP), op. cit.*, p. 64-5.

¹² Richard J. Bernstein, *Praxis and action - Contemporary Philosophies of Human Activities*, 1979, Madrid, Alianza Ed., p. 207-35, especialmente para el punto p. 234-5. Por lo demás este autor establece vínculos significativos entre Marx y Dewey, así como las influencias que recibió este último de Peirce. Análisis que, a nuestro juicio, es más acertado que el intento crítico hecho por A. Broccoli en *Ideología y Educación*, 1977, México, Nueva Imagen, p. 103-37.

Juan Carlos Geneyro

Vista la cuestión como hasta esos momentos la plantea Dewey (fines de la 2a. década de este siglo), la crítica es acertada, pero entiendo que es parcial, porque omite posteriores desarrollos y reajustes conceptuales donde él mismo relativiza ese optimismo y ahonda en las dificultades que afronta el quehacer democrático.

En *Education Today* (1940) Dewey produce un reajuste al decir que:

Es antirrealístico, en mi opinión, suponer que las escuelas pueden ser una institución 'principal' para producir los cambios de actitud y disposición de pensamiento y propósito que son necesarios para la creación de un nuevo orden social. Tal concepción, ignora la actuación constante de fuerzas poderosas fuera de la escuela que forman el espíritu y el carácter. Ignora el hecho de que la educación escolar no es sino una institución entre muchas y que en el mejor caso es, en algunos aspectos, una fuerza educativa menor. Sin embargo, aunque la escuela no es una condición suficiente, es una condición necesaria para mantener un orden social auténticamente cambiado. Ningún cambio social es más que un cambio externo hasta que es ayudado por y arraigado en las actitudes de los que lo producen y de los que son afectados por él.¹³

84

En otro trabajo¹⁴ he señalado que durante las dos últimas décadas de su producción, Dewey critica las creencias y prácticas de una sociedad con una democracia reducida y residual, así como sus caracteres concomitantes en una moral segmentada y reticente. Brevemente, la democracia es reducida en tanto y en cuanto se restringe a una expresión pública-formal y no está igualmente imbricada, sustantiva y procedimentalmente, en muchas otras instituciones y ámbitos sociales: especialmente el económico, aunque también en el científico, el doméstico y aún en el propio sistema educativo. Y es residual porque se satisface a través de unas pocas prácticas ritualizadas. En tanto, su moral es segmentada porque los sentidos y las prácticas de algunas actividades (conscientes o inconscientes), por ejemplo las económicas o las científicas, están des-

¹³ *EH, op. cit.*, p. 178-9.

¹⁴ Geneyro, J.C. *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*, 1991, Barcelona, Anthropos.

APORTES DE JOHN DEWEY

vinculadas o son muy diferentes (e incluso contradictorias) con las específicas de otros ámbitos: así el escolar, el familiar o, incluso, el ámbito político *público-formal*. Este último, a su vez, casi nunca se corresponde con el ámbito político *privado-sustantivo*. Esta moral fragmentada, de dualismos alimentados por una ideología “pseudoliberal”, es reticente a mezclar los asuntos de la economía o de la ciencia con los “altos principios” de su propuesta ética. Y, de la misma manera, es reacia a aceptar cambios en el “orden social”. Bajo esta perspectiva, se diluye la importancia que el proceso de secularización otorga a la escuela en su papel formador de una moral cívica asentada en los derechos y deberes del hombre como ciudadano, pues sus efectos prácticos son neutralizados por los de las “fuerzas mundanas”.¹⁵ De modo incipiente primero y taxativo después, en *The problems of men* (1946) Dewey establece como condición necesaria no sólo la transformación de hábitos y creencias a través de la educación escolarizada sino que, además, piensa que es menester hacerlo mediante una educación ejercida en y por toda institución social, reduciendo en cada caso su carácter incidental e inconsciente.

...supongo que cualquiera que reflexione sobre el asunto, admitirá que el modo en que se desarrollan las actividades sobre la mayor parte de las horas del día, y la manera en que la suerte de los individuos está implicada en cosas como ganarse la vida y alcanzar la seguridad material y social, constituyen factores de gran importancia en la formación de las disposiciones personales; en suma, en la formación del carácter y de la inteligencia. En el sentido amplio y fundamental, todas las instituciones son educativas, en cuanto que actúan en la formación de las capacidades, las disposiciones, aptitudes e ineptitudes que constituyen la personalidad concreta.¹⁶

85

No se trata de menospreciar la importancia de la educación sistemática escolarizada (que muchas veces no está exenta, en sentido y consecuencia, de hechos incidentales e inconscientes). Ni, tampoco, de sobrestimar en exceso ese otro tipo de educación informal que Dewey en su primer

¹⁵ La categoría de “fuerzas mundanas” es de C.B. Macpherson.

¹⁶ *HP*, *op. cit.*, p. 74-5.

Juan Carlos Geneyro

época había adjetivado como habitualmente incidental e inconsciente. Distinción que al fin de cuentas es dudosa porque por ejemplo, tanto en ámbitos públicos como privados los medios de comunicación apelan deliberadamente a procedimientos *conscientes* y *sistemáticos* para desarrollar actitudes de exacerbado consumo; donde los perjuicios del *parecer* que advirtiera Rousseau encuentran una manifestación neurálgica. Se trata, más bien, de concebir y operar un proceso educativo que, vital y habitual, indague y descubra los problemas que afrontan los hombres en múltiples ámbitos para hacer de la propia democracia una empresa realizante (participio presente que Dewey gustaba de utilizar para indicar tanto la direccionalidad como la apertura axiológica y procedimental que deben de caracterizar a las verdades en la acción humana). Una de las tantas características con que el filósofo que nos ocupa concibe a la democracia, es que ésta abiertamente reconozca la existencia de problemas y la necesidad de explorarlos como tales.¹⁷

86

Así como Durkheim se cuestionaba sobre la efectiva vigencia de los derechos del hombre en la sociedad francesa y señalaba que en muchos de sus ámbitos y grupos estaban fuertemente arraigados hábitos y creencias que los negaban de hecho y de derecho, también Dewey tuvo clara conciencia del peso específico de los hábitos, de lo "primitivo" en el hombre, en los procesos sociales e individuales. De ahí que advirtiera los riesgos de una "arteriosclerosis social" por la pervivencia de costumbres y hábitos rígidos.

Lo habitual puede referir a lo que es "natural", a lo que siempre se ha hecho y por ende debe seguir haciéndose. Bajo esta perspectiva, lo

¹⁷ Esta característica de la democracia, estimamos, descansa en nuestra tesis de que la razonabilidad es una libertad civil, en la medida que supone en cada individuo la disposición de conocimiento que le permita información adecuada para analizar los problemas. Es así que Dewey plantea: "...la libertad de investigación, la tolerancia de diversos puntos de vista, la libertad de comunicación y la distribución a cada individuo como último consumidor intelectual de lo que se ha descubierto, están comprendidas en el método democrático, así como en el científico. Cuando la democracia reconozca abiertamente la existencia de problemas y se glorie de la necesidad de explotarlos como tales, relegará a los grupos políticos que se enorgullecen de rehusar admitir opiniones incompatibles a la oscuridad, que ya es el destino de grupos similares en la ciencia". Ver *Libertad y cultura*, (LC), 1965, México, Uteha.

APORTES DE JOHN DEWEY

habitual supone lo irreflexivo y aquí la cuestión consiste en determinar si siempre ha sido y es irreflexiva esa habitualidad o si, por el contrario ella ha estado y está sujeta al interrogante, a la incertidumbre y a la indagación para enriquecer o incluso transformar los hábitos que la sustentan y la expresan. Por ejemplo, hoy es habitual hablar de democracias “consolidadas” o “endebles”. Sin embargo, en uno y otro caso, hay que preguntarse hasta qué punto las costumbres y los hábitos que operan en muy diversos ámbitos han estado y están sujetos al análisis crítico, a la indagación y a la inventiva. Creemos que es acertada la reiterada observación de que cuando comienza a ser habitual en sociedades e individuos la consideración de que los derechos humanos ya se hallan satisfechos, se emprende el camino de su depreciación o, incluso, de su omisión. Por cierto esta observación es discutible, pero éste es precisamente el espíritu dubitativo que irónicamente sustenta la “humillante” confesión de Dewey, al declarar que no sabe en qué consiste la democracia en todas sus manifestaciones concretas. Este mismo tipo de habitualidad se expresa también en un giro típico de la educación filial: “estate quieto”; giro al cual el “sentido común” le otorga una reconocida finalidad educativa y que, tenemos la sospecha cierta, se prolonga usualmente con mayor o menor sofisticación (pero con sentido semejante) en múltiples ámbitos y relaciones sociales; cuando, por definición, *la democracia es inquieta*.¹⁸ Podemos decir que para Dewey *la resignificación constante de lo habitual es vital para una sociedad democrática*. Y esta empresa no es sólo tarea de la escuela o, en el mejor de los casos del Estado, sino de todas y cada una de las instituciones sociales.

Vemos, en su aire filosófico, una original recuperación de proposiciones aristotélicas y socráticas. Por un lado, reconoce la importancia de las costumbres en la configuración de la moral y, además, sus particulares manifestaciones en las diversas instituciones sociales. Por otro, subraya la necesidad de exponerlas al diálogo crítico (diálogo consigo mismo y con los otros), a partir de las necesidades que tiene el hombre y de los conocimientos que dispone, con el fin de elegir cómo actuar responsablemente. Y esta disponibilidad cognoscitiva y axiológica alude, otra vez, a la intersubjetividad. Importa pues que discriminemos entre una habi-

87

¹⁸ Es con ese sentido que Dewey sostenía que la democracia no es una herencia que proporciona una especie de renta, de la cual se puede vivir.

Juan Carlos Geneyro

tualidad que puede inhibir la indagación y el descubrimiento o, por el contrario, estimular y capacitar para estas actividades vitales que son constitutivas de la naturaleza humana. Dewey también apeló a categorías antinómicas: imaginación que “interviene” / imaginación que “sobreviene”; educación como “impresión” / educación como “comunicación”; experiencias “empobrecedoras” / experiencias “enriquecedoras”. De la misma manera, establece diferencias entre una habilidad que se limita a la repetición irreflexiva de actos anteriores, adaptados a condiciones pasadas, y aquella otra que es propicia a reajustarse según nuevas circunstancias.¹⁹ En este último sentido, la educación debería procurar que sea habitual la incertidumbre (y hay diferencias entre negar ésta, inducirla metódicamente o, desde nuestra tesis, favorecer su aceptación activa cuando se presenta). Pero, junto con ello, que también sea habitual la indagación inteligente, pues con ella se favorece la efectividad de la imaginación que interviene. La perplejidad, cruda expresión de incertidumbre, puede motivar aquéllas o, por el contrario, conducir a una pasividad soporífera. Si tal pasividad es predominante, advierte Dewey, legítima que los “hombres prácticos”, en una clara alusión a los que rigen las actividades esenciales del capitalismo, *piensen* por otros, que solamente trabajan.²⁰

88 Un código ético también puede ser habitual, en el sentido de “dado” y, por ello, bastar supuestamente para la conducta, si detalla con aceptable precisión los deberes y derechos. Dewey rechaza igualmente una habitualidad fundada en este supuesto, y conviene aquí reproducir su argumento:

Los hábitos rutinarios nunca alcanzan a corregir las cosas totalmente, sólo son efectivos cuando las condiciones permanecen iguales o se presentan una y otra vez de manera uniforme, los códigos morales rígidos que intentan establecer preceptos y prohibiciones definitivos para cada circunstancia de la vida, resultan de hecho ineficaces. Prolónguese el alcance de los diez manda-

¹⁹ Esta discriminación la establece en *NHC, op. cit.*, p. 71.

²⁰ Posible consecuencia, que reflejada también a juicio de Dewey en el dualismo teoría-práctica, plantea de manera persistente en su obra, p. e. en *NHC*, p. 72-3.

APORTES DE JOHN DEWEY

mientos o de cualquier otro número de ellos tanto como se quiera por medio de una ingeniosa exégesis, y todavía ocurrirán actos no previstos en ellos. Ningún estatuto legal puede prever las variantes de todos los casos ni evadir la necesidad de darles una interpretación *ad-hoc*. Los regímenes morales y legales que intentan lo imposible al tratar de llegar a una reglamentación definitiva, compensan su severidad explícita en unos aspectos con una lenidad implícita en otros. El único código verdaderamente severo es aquél que renuncia a la codificación, dejando la responsabilidad de juzgar cada caso a quienes intervienen en él e imponiéndoles la carga del descubrimiento y la adaptación.²¹

No es que su pragmática reniegue de toda proposición axiológica, ya que establece como necesario un cuadro de valores *comprensivos* de y para la democracia, pero éstos no se pronuncian con ánimo prescriptivo dogmático e insoslayable. Su significación teórico-práctica, como ya hiciéramos mención, es *relacional*. La razón moral categórica, desvinculada de la realidad concreta es siempre violenta, pues se basa en criterios *a priori*, de universalidad formal, ignorando que el hombre siempre es y debe ser en realidades concretas.

Dewey culmina su teoría con el análisis de su propuesta para la democracia, imprimiendo a ésta un *carácter radical*, que implica una ruptura con la tesis educativa que, respecto de los hábitos, mantuviera hasta las devastadoras consecuencias de la crisis de 1930. Hasta entonces, polemizando en particular contra el “determinismo” economicista de algunas posiciones marxistas y también contra el optimismo naturalista del *laissez faire*, había sostenido que los cambios económicos y políticos son menos reales de lo que inmediatamente puedan aparentar. A través de su argumentación pretende dar cuenta del peso específico que ostentan las tradiciones y hábitos en la configuración social e individual. De ahí, pues, la importancia de la educación sistemática en la creación de otros más reflexivos y dúctiles en las nuevas generaciones. Sin embargo, en escritos posteriores y especialmente en *The problems of men* (1946), sostuvo la necesidad de “un cambio radical” de las instituciones econó-

89

²¹ *Ibid.*, p. 102-3.

Juan Carlos Geneyro

micas y de los ordenamientos políticos que sobre ellas se basan.²² En nuestra opinión, ese carácter radical no deja de atribuir importancia a las tradiciones y hábitos como núcleo neurálgico a tener en cuenta para toda transformación sustantiva. Pero con este giro en su teoría de la democracia, entiendo que el autor pretende advertir que sin esos cambios radicales en las instituciones de las “fuerzas mundanas”, la educación escolarizada, por sí sola, no puede garantizar la construcción de una sociedad democrática. La educación como proceso vital y habitual demanda la concurrencia contemporánea de las diversas instituciones sociales.

En esta última propuesta suya hay un punto que nos ilustra sobre los sesgos que se pueden derivar de una educación cívica impartida por la escuela, si esta moral no se practica en el conjunto institucional social. Si bien el texto está dirigido en particular a la sociedad estadounidense, quiero reproducirlo porque considero que sus afirmaciones e interrogantes constituyen una fuente de reflexión nada desdeñable:

90

Sé que en muchas escuelas tenemos un hermosísimo juramento escolar, según el cual los niños de seis años, y más probablemente, se levantan y juran fidelidad a una bandera y a lo que ella significa —una nación indivisible, justicia y libertad. ¿Hasta cuándo vamos a permitir que un símbolo sustituya a la realidad? ¿Hasta cuándo los ciudadanos, legisladores y educadores van a tranquilizar su conciencia con la idea de que se instila en los niños un patrimonio genuino porque recitan las palabras de ese juramento? ¿Saben fidelidad y lealtad? ¿Qué quieren decir al hablar de una nación indivisible, cuando tenemos una nación que todavía se halla en cierta medida lacerada por la lucha de facciones y la división de clases? ¿Es ésta una nación indivisible, y el recitar un juramento verbal constituye una garantía educacional de la existencia de una nación indivisible?²³

En otras palabras, el “deber ser” transmitido rutinariamente, mediante prácticas y relaciones desvinculadas de la realidad social o incluso

²² *HP*, *op. cit.*, p. 148-9. En este punto diferimos del acuerdo de R. Bernstein a la crítica sobre una falta de radicalidad por parte de Dewey; ver R. Bernstein, *op. cit.*, p. 234.

²³ En *HP*, *op. cit.*, p. 52-3.

APORTES DE JOHN DEWEY

contradictorias con su direccionalidad axiológica, no redime por sí mismo dicha realidad. De ahí su crítica a una educación cívica que, además, proporciona tanto un conocimiento “anatómico” del sistema político-democrático, como “fisiológico” de los procedimientos fijados para éste. Se estudia así, casi de memoria, el *es* de una democracia supuestamente ya realizada y se presta escasa o nula atención a sus problemas y a cómo más podría ser. No se trata, pues, de alabar (o atacar) a la democracia en general; lo que necesita consideración es el análisis de “la calidad del gobierno popular, no el hecho de que [éste] exista”. Al mismo tiempo, el análisis de la democracia está íntimamente ligado a la calidad de las ideas e informaciones que circulan y que sustentan las creencias habituales. “La producción en masa de la opinión”, no favorece el mejoramiento cualitativo del análisis y, a su vez, constituye un indicador —axiológico y procedimental— de pérdida de calidad de los valores democráticos. Las “perplejidades de la vida moderna” pretenden abordarse generalmente con materias de conocimiento desactualizadas o, en el otro extremo, mayores dosis de conocimientos científicos segmentados. De esta manera, persiste un “analfabetismo” no menos pernicioso: la incapacidad para una lectura comprensiva de la realidad habitual y la formación de juicios propios, reflexivos y discriminativos. La consecuencia, arguye, es que se propicia la “baldronada social y política”. Sucede que en la formación cívica suele partirse de un erróneo supuesto: de que cuando más indiscriminadamente se idealiza la historia de la nación y las instituciones propias, mayor es la probabilidad de que se formen “patriotas leales” y ciudadanos bien preparados. Esta idealización, confrontada por los jóvenes con la realidad, puede fácilmente inducir al cinismo, del que derivan transacciones que paradójicamente socavan la calidad del consenso activo que caracteriza (o debe caracterizar) un régimen democrático. Con una figura provocativa, que homologa a la escuela con el púlpito, señala cuál es la consecuencia si, desafortunadamente, el niño o joven no tuviera manera de confrontar la información impartida con la realidad social:

91

Si el alumno corriente quedara aislado de toda idea o información desde su salida de la escuela, entraría en posesión de las responsabilidades de la comunidad social en completa ignorancia de que existen problemas sociales, males políticos y defectos industriales. Estaría convencido de que el camino está abierto para todos y de que la

Juan Carlos Geneyro

única causa de un fracaso en los negocios, en la vida familiar o en la vida cívica se debería a alguna deficiencia personal en el carácter del fracasado. La escuela está mucho más empeñada que el púlpito —lo que ya es decir— en aceptar francamente los males sociales. Y como el púlpito, compensa este negarse a discutir las dificultades sociales insistiendo sentimentalmente en los vicios personales.²⁴

Decíamos que es un lugar común en la interpretación de la teoría deweyniana que la educación es un proceso de vida centrado en el niño, antes que un proceso para la vida adulta. Sin embargo, en términos filosófico-sociales, Dewey señaló taxativamente que la escuela debe capacitar para la participación cívica responsable de las nuevas generaciones. Es decir, puso como condición necesaria una formación en valores y conocimientos que, articulada con la que se imparte en otras instituciones sociales, prepare para la vida adulta. Recuperando una inquietud de Horace Mann, se interroga sobre si la escuela, además, debería educar a los niños con referencia a un “sí mismo” centrado en intereses privados o, por el contrario, hacerlo —y así lo entiende— con referencias a los deberes y prerrogativas sociales que tendrá que afrontar como adulto.²⁵

92

En relación con este punto, hay otro que atañe a su concepción educativa como un proceso de la directividad a la autodirectividad. R. Bernstein acierta, cuando destaca que Dewey fue un crítico de los excesos de una educación inicial que exagera el papel de la autodirectividad en la determinación del proceso educativo. Para este autor, los reparos deweynianos tienen que ver con sus pertinentes planteos respecto de la inteligencia y la investigación, y éstos son sus argumentos:

La educación debe ser un proceso continuo de reconstrucción que dé juego a un movimiento progresivo desde la experiencia inmadura del niño a una experiencia que se hace cada vez más pregnante en significación, más sistemática y controlada. (...) El objeto de

²⁴ *EH, op. cit.*, p. 89.

²⁵ *HP, op. cit.*, p. 56, 60, 62. Hasta ahora, y creemos que por mucho tiempo más, las sociedades modernas no han renunciado a la educación cívica a través de un “fondo común de verdades”. El problema, y las diferencias, surgen al indagar cómo se configuran, se significan y se practican “relacionalmente” dichas verdades.

APORTES DE JOHN DEWEY

la educación es el desarrollo de una inteligencia crítica, pero debemos tener presente el significado característico que encierra este concepto para Dewey. La inteligencia no debe ser identificada con el concepto estrecho de razón considerada como habilidad de extraer inferencias y conclusiones de premisas establecidas explícitamente. La inteligencia consiste en un conjunto complejo de hábitos de flexibilidad creciente que implican sensibilidad; pericia en discernir las complejidades de las situaciones; imaginación ejercida en descubrir nuevas posibilidades e hipótesis; voluntad de aprender de la experiencia; firmeza y objetividad a la hora de enjuiciar y evaluar opiniones y valoraciones conflictivas; el coraje de modificar nuestros propios puntos de vista cuando lo requieren las consecuencias de nuestros actos y las críticas de los otros. Toda educación es moral, si entendemos 'moral' en el amplio sentido implicado en una valoración inteligente.²⁶

Sin duda, es ésta una buena síntesis del espíritu pragmático que caracteriza la pedagogía deweyniana. Cabe agregar que esa necesaria directividad debe estar muy atenta a la naturaleza humana individualizada. Importa sí, en términos sociales, tomar de cada quien según sus capacidades, pero con base en una "igualdad de las condiciones exteriores" (tal como lo propuso Durkheim), apreciar en cada quien sus originalidades como individuo. Es cierto que éstas se expresan activamente en el trabajo, *proceso vital* del hombre como especie y como individuo; pero que además es, o debería ser, un *proceso habitual*, es decir, el trabajo como virtud. Dewey no dejó de inquietarse por los problemas que encierra la "enseñanza" de la virtud, que habían merecido la atención por parte de Platón.²⁷ Recuerda que para Platón, el conocimiento de la virtud era el proceso de "entrar en religión"; es decir, *una experiencia personal y una realización vital*. En este sentido, el trabajo no es un medio para conseguir el bien sino que debería ser un bien en sí mismo. En buena medida, el problema radica en que el trabajo como actividad vital y expresiva de la naturaleza humana individualizada está permeado por la

93

²⁶ R. Bernstein, *op. cit.*, p. 228.

²⁷ Ver *EH*, *op. cit.*, p. 62-3 y *NHC*, p. 139-43 y 248-52.

Juan Carlos Geneyro

necesidad de adquirir bienes, antes que por expresarlos. La conversión de su valor en dinero distorsiona no sólo la actividad sino el consumo como necesidad vital, que conlleva la propia expresión del trabajo, sesgado a la adquisición de objetos materiales (en el espectro que va desde la subsistencia a la opulencia). Conviene aquí exponer un párrafo de su pensamiento:

¿A qué clase de felicidad debemos apuntar? También sé que se insiste sobre la capacidad para aumentar las ganancias que se deriva de una mejor educación industrial. Muy bien. Pero, ¿significa esto nada más que los trabajadores deben aumentar su habilidad para aumentar los beneficios de sus patronos evitando pérdidas, obteniendo más de sus máquinas y materiales, en los que participaran como si se tratara de un producto secundario incidental, o se trata de que el aumento de la inteligencia y capacidad industrial del trabajador, para su propio adelanto individual, ha de ser el factor preponderante?²⁸

94

La educación es un proceso vital para una sociedad democrática en tanto y en cuanto cada individuo se realiza a sí mismo como persona y, a la vez ella se beneficia de sus originales aportaciones. Premisa que no se agota en el ámbito económico sino que por todo lo expuesto, se irradia a los diversos ámbitos sociales. Pero, además hay que decir, para invalidar el juicio mediocre que la categoriza como excéntrica, que Dewey entendía que la originalidad de la naturaleza humana individualizada, debe estar expuesta a “duras pruebas experimentales” y a la argumentación que, siendo forma comunicativa, es dialéctica. En otras palabras, la originalidad requiere de la transacción cognoscitiva y ética.

No es extraño encontrar interpretaciones sobre Dewey que caracterizan su filosofía como “instrumentalista” o, incluso, que reducen su pragmatismo a una racionalidad técnica, lindante con un relativismo exacerbado. Siendo así, el conocimiento sólo tendría valor por la acción que persigue una inteligencia “práctica”. Ciertamente, estas versiones apuntan a algunos de los rasgos de la filosofía en cuestión, pero se quedan

²⁸ *EH, op. cit.*, p. 75.

APORTES DE JOHN DEWEY

cortas con sus análisis.²⁹ A diferencia de Marx, con quien en todo caso compartía sus críticas a las filosofías “racionalizadoras”, Dewey recuperó para el quehacer filosófico una visión crítica y deliberada sobre los vínculos que existen, tanto en la vida asociada como en la individual, entre el conocimiento y los valores que determinan los propósitos y aspiraciones fundamentales del hombre.³⁰ De esta manera, todo intento reflexivo que indaga sobre los usos y valores que norman uno u otro conocimiento es filosófico en cuanto se realiza. Ahora bien, así como la ciencia descubre y constituye conocimiento especializado (técnico), también la filosofía, en su sentido disciplinario, se interesa por indagar en “los fines y valores que los hechos y principios conocidos ofrecerían”. Dentro de este planteamiento, y por eso nos interesa, el autor señala que la filosofía no tiene como principal contrincante a la ciencia, sino a *la rutina*, a las creencias estereotipadas, a la influencia de ejemplos y preceptos no críticos, o la “acomodación sumisa” a las exigencias insti-

²⁹ Así p. e. Broccoli, *op. cit.*, p. 105 y 135, especialmente, afirma que el problema del conocimiento es dejado de lado por parte de Dewey. Contrariamente, tanto R. Bernstein, *op. cit.*, p. 207s., como A. Granese en *Introduzione a Dewey*, (1981, Roma, Laterza) p. 89s., destacan el interés de Dewey por el tema, y cómo las cuestiones epistemológicas cierran el conjunto de su obra. También T.W. More, en *Introducción a la teoría de la educación*, (1987, Madrid, Alianza, 3ª), critica la corta apreciación de Dewey sobre los aspectos “espirituales de la experiencia”, sin tener en cuenta los planteos deweynianos de *Una fe común*, por ejemplo. De la misma forma, señala que éste sólo consideró importante el conocimiento científico. Juicio que podemos confrontar con la advertencia de Dewey: “Los objetos de conocimiento, una vez alcanzados ejercen, como ya se ha dicho, la función de control sobre otros contenidos. Por esto los últimos dependen, respecto de su situación y valor, del objeto de conocimiento....Pero esta interpretación de la dependencia es estrictamente funcional; en lugar de comenzar por aislar el objeto de conocimiento o juicio, erigiéndolo luego así aislado como medida de la realidad de las otras cosas, vincula el objeto científico, genética y funcionalmente con las otras cosas, sin echar sobre éstas la desdolorosa mancha de un menor grado de realidad.” Ver *HP*, *op. cit.*, p. 242-3.

³⁰ También M.F. Sicacca, en *El problema de la educación*, desde la vereda opuesta a la de Broccoli, ve ese “instrumentalismo” deweyniano como la versión americana de las tesis marxistas y advierte que su teoría niega que existan “esencias, substancias o principios inmutables”, 1962, Barcelona, Míacle, 2ª, p. 776-7, 872-5.

Juan Carlos Geneyro

tucionales y a las tradiciones existentes. Porque la ciencia misma, en cuanto actividad teórica, tampoco desconoce el valor de la indagación y de la reflexión sustraídas de fines utilitarios e inmediatos. Una de las principales diferencias que tuvo con el utilitarismo fue, precisamente, la escasa o nula importancia que éste otorga al cuestionamiento de los fines. No en vano, en una de sus múltiples formas de caracterizar a la democracia, indica que ésta

...será una farsa a menos que el individuo sea preparado para pensar por sí mismo; para juzgar independientemente; para ser crítico, para ser capaz de discernir las propagandas sutiles y los motivos que la inspiran. La producción en masa y la reglamentación uniforme se han desarrollado hasta tal grado que la oportunidad individual ha disminuido. Ha de revertirse la corriente. El *motto* debe ser: Aprender a actuar con y para los demás, mientras se aprende a pensar y juzgar por sí mismo.³¹

96

Por otra parte, Dewey otorgó explícitamente un valor “en sí” al conocimiento (de índole científica o filosófica) y aclaró que el ánimo de su propuesta no perseguía reducir ésta a fines utilitarios, a un pragmatismo deformado. En su pedagogía como teoría-práctica, plantea que favorecer los hábitos de conocimiento implica o debería implicar que los mismos operan en circunstancias diversas de la acción humana, donde lo sustantivo y lo procedimental configuren la textura de la razón pragmática. El valor del conocimiento, aunado al de la imaginación que “interviene” es lo que permite al hombre, dialécticamente, trascender lo incidental, transformarlo y generar verdades operantes antes que verdades *adorativas*. (Dewey irónicamente dice que la verdad no es una “compañía de seguros”.) Es a través de estas verdades que la praxis adquiere ese carácter transformador y, al mismo tiempo, se enriquecen como tales o son sustituidas por otras. Decir que el hombre no opera con verdades absolutas y definitivas equivale a decir que el hombre no es Dios, y precisamente por no serlo, es moral.

Conviene aquí exponer las principales proposiciones que pueden derivarse para la educación de los textos de Dewey analizados:

³¹ LC, *op. cit.*, p. 88.

APORTES DE JOHN DEWEY

La educación institucionalizada tiene un papel preponderante en la formación de actitudes que propicien y expresen los valores compresivos de la democracia: esas actitudes deben de configurarse en el proceso mismo de transmisión y adquisición de conocimientos, en las relaciones educativas y en los modos de interrelacionar lo cognitivo y lo axiológico en el análisis crítico y propositivo de la democracia. Sin embargo, el protagonismo que tiene la escuela en ese cometido no implica desconocer que hay otras instituciones sociales que también son determinantes para dicha configuración actitudinal. En ese sentido, *todas las instituciones son educativas*. Una actuación segmentada de las instituciones específicamente educativas respecto de aquellas específicas de los ámbitos políticos, económicos y administrativos, desmerece la calidad misma del quehacer democrático y el propio desarrollo integral de los individuos.

Los hábitos arraigados, rutinarios y ajenos a un análisis reflexivo —que Dewey denomina “lo primitivo” del hombre— obstaculizan la innovación y la creatividad. Vale la pena recordar una sentencia de J.S. Mill: “Quien hace algo porque es la costumbre, no hace elección alguna.” Muchas veces, la programación de las actividades escolares se concibe y se realiza bajo el agobio de ese tipo de hábitos que se nutren de los estereotipos burocráticos. La secularización en el campo educativo contribuyó en sus inicios a privilegiar la *autonomía* del docente, favoreciendo el compromiso con su quehacer y también su capacidad de indagar, de innovar, de motivar. A medida que se expanden los servicios educativos, que se instituyen normas y se establecen estándares de logros para el proceso educativo, el docente se va transformando en un *operador* que rige su actividad por dichas normas y estándares. El desafío consiste ahora en regresar ese protagonismo al docente, sin que por ello haya que renunciar a todo marco normativo y a buenos resultados. Como bien se sabe, la autonomía implica —entre otras cuestiones— responsabilidad en su ejercicio.

97

Las escuelas, colegios, universidades, deben de considerar al proceso de la democracia como materia de estudio, de análisis crítico

Juan Carlos Geneyro

y de proposición, como una forma principal de relacionar la teoría y la técnica con la práctica, vgr.: La identificación de problemas (políticos, económicos, administrativos, culturales en general), el análisis y la discusión sobre los mismos, la búsqueda de soluciones posibles. En suma, la comunicación entre alumnos y maestros puede coadyuvar significativamente para una mejor realización de la democracia tanto en términos procedimentales como axiológicos.

Una moral cívica, necesariamente tiene que estar asentada en un conjunto de deberes y derechos; pero éstos deben estar expuestos al análisis, a la contrastación con experiencias y situaciones de los distintos actores y ámbitos sociales. De su revisión y enriquecimiento depende su propia legitimidad.

Quiero finalizar este ensayo con un pensamiento deweyniano que condensa esa íntima relación entre educación y democracia:

El punto positivo ... es que el ideal democrático, en su significación humana, nos proporciona un punto de referencia. No supongo que éste sea tan claro y definido que podamos mirarle como un viajero puede mirar a un mapa y decir dónde va a ir hora por hora. Más bien indicaría que el *problema* de la educación en su relación con la dirección del cambio social es idéntico al *problema de descubrir* lo que la democracia significa en todo el radio de sus aplicaciones concretas: económicas, políticas, domésticas, internacionales, religiosas, culturales.³²

98

³² EH, *op. cit.*, p. 180.

PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE LA ÉTICA: EXILIO Y RETORNO DE LA RAZÓN PRÁCTICA

*J. Curráis Porrúa**

*M. Pérez-Froiz***

La cultura del positivismo y el exilio de la razón práctica

La cultura del positivismo (Giroux, 1990) ha invadido y colonizado el mundo de la educación y, por ende, el campo del currículum, con sus diversos elementos. La dicotomía entre hechos y valores, entre medios y fines y entre teoría y práctica, propia de la epistemología positivista (Contreras, 1990) ha supuesto el triunfo de la racionalidad instrumental o técnica (Schön, 1992) en la educación. 99

El positivismo, al identificar la racionalidad con la ciencia, relegó la ética al ámbito de la irracionalidad y de la privacidad. Siguiendo el ideal weberiano de la *Wertfreiheit*, del conocimiento científico libre de valores, que trata de hechos objetivos, el positivismo realizó una separación radical entre ciencia y ética.

Los mitos de la neutralidad axiológica, de la objetividad absoluta y de la autonomía de la ciencia popularizados por el neopositivismo, configuraron el científicismo, absolutismo y dogmatismo de la ciencia, haciendo

*I.B. "R.O. do Uruguai", Vigo, España.

** CEFOCO, Vigo, España.

Curráis y Pérez

posible la antítesis entre el weberiano politeísmo axiológico (en cuestión de valores cada cual tiene su dios) y el monoteísmo de la razón instrumental. Con ello, la misma ciencia y la técnica cumplen la función ideológica que antaño desempeñaban las cosmovisiones religiosas (Habermas, 1984).

Desde Wittgenstein y el Círculo de Viena la ética quedó reducida, como la metafísica, al silencio y a la *Sinnlosigkeit*. Pero, a pesar de ello, la tradición analítica siguió hablando de ética. La consecuencia del reduccionismo positivista fue el emotivismo moral, para el que los juicios morales son mera expresión de emociones subjetivas; de forma que decir "X es justo" equivale a decir "yo apruebo X, apruébalo tú también".

Ello ha hecho decir recientemente a Mac Intyre (1987) que el emotivismo moral es la moral social de nuestra época, pues usamos el lenguaje moral con la íntima convicción de que expresamos sentimientos subjetivos, de los que podemos persuadir a los demás, pero sin poder llegar a un acuerdo racional. Al constatar el fracaso del proyecto de la modernidad, Mac Intyre acepta el triunfo inevitable de la razón instrumental, cuando afirma que en el reino de la práctica la razón sólo puede hablar de medios, pero sobre los fines, sobre los valores, debe callarse.

100 La invasión de la racionalidad instrumental, que eliminaba a la racionalidad axiológica, suponía el dominio del modelo tecnológico y eficientista del currículum (Gimeno, 1989). De ello derivaba la consideración de la educación como una acción técnica que, como la *poiésis* aristotélica, sólo adquiere valor como medio para producir resultados externos a la propia acción. De esta forma, la calidad de la educación se medía por los rendimientos académicos, como cualquier producto del mercado.

La pedagogía por objetivos operativos, apoyada por la psicología conductista (Gimeno, 1988) identificó las metas educativas con los resultados académicos, justificando así la ideología dominante del eficientismo economicista. La positivización y tecnificación de la educación eliminaba toda discusión racional sobre las metas y los fines educativos, que venían decididos de antemano. Al pretender plasmar la neutralidad axiológica en el diseño curricular se expulsaron del currículum formal las normas y los valores, dejándoles un reducto en las clases de religión y de ética, pero éstos seguían transmitiéndose por currículum oculto (Torres, 1991).

EDUCACIÓN Y ÉTICA

Signos de la invasión de la educación por la cultura del positivismo eran también la conversión de la evaluación educativa en una acción técnica, reducida a la medición y cuantificación de resultados, lo que le daba apariencia de objetividad y neutralidad, ocultando los aspectos éticos de la misma; el énfasis excesivo en la metodología y en las técnicas de enseñanza, la prioridad del cómo enseñar sobre el por qué y el para qué de los contenidos y objetivos del currículum.

La propia función docente fue reducida a la dimensión técnica de aplicar métodos o programas diseñados por expertos externos desvinculados de la práctica, síntoma evidente de la alienación docente, que reflejaba la separación de teoría y praxis educativa.

La rehabilitación de la razón práctica y la recuperación de la dimensión ética de la acción educativa

La superación de la epistemología positivista en filosofía de la ciencia, es paralela a la rehabilitación de la razón práctica en filosofía moral, lo que posibilita la recuperación de la dimensión ética para la didáctica y la pedagogía. Al considerar la acción educativa como práctica y no como técnica, como la *praxis* aristotélica y no como simple *poiésis*, era posible evidenciar la perspectiva ética intrínseca a todo acto de educar.

Desde el punto de vista de la racionalidad práctica, no es posible reducir la razón práctica a mera razón técnica ni sostener la neutralidad axiológica del currículum. Ni los objetivos, ni los contenidos, ni la metodología, ni la evaluación están libres de valores. Habrá que indagar más bien cuáles son los supuestos valorativos y normativos, así como las opciones ideológicas que subyacen a todos los elementos curriculares.

La racionalidad práctica trata de unir lo que el positivismo ha separado: los medios con los fines, los hechos con los valores, la teoría con la práctica. Las preguntas más relevantes son ahora las relativas a los fines de la educación, los por qué y para qué, frente a los cómo: ¿Por qué enseñar estos contenidos y no otros? ¿Por qué y para qué esta metodología? ¿Por qué esta forma de evaluar? etc.

El énfasis no se pone en la eficacia de los resultados, sino en la calidad educativa de los procesos. El valor de una acción educativa no depende simplemente de resultados exteriores a la misma. Esa acción no es un

Curráis y Pérez

simple medio instrumental para fines externos. La acción educativa es valiosa en sí misma con independencia de los productos, y la calidad de la misma vendrá dada por los valores y metas educativas que se realicen en la propia acción (Stenhouse, 1987; Elliot, 1990; Gimeno y Pérez, 1992).

No basta ya con la eficacia de las prácticas, es necesario examinar también la justicia de las mismas, y para ello tenemos que recurrir a criterios éticos y habérmolas con opciones y valores morales. “Es siempre, por lo tanto, una cuestión de valor y un problema ético elegir entre un aprendizaje para comprensión, libre opinión y expresión de las ideas (haciendo hincapié en la divergencia), y un aprendizaje orientado al logro de unos resultados previstos; entre una enseñanza para desarrollar la autonomía y la participación activa del alumno, o preocupada por el orden entre problemas u otro que reifique la naturaleza del orden social entre convertir la evolución de la labor del alumno en una situación inquisitorial de examen o en una oportunidad para el aprendizaje y la autoevaluación” (Angulo Rasco, 1989, p. 28).

102

Si el currículum está vinculado a una ideología (Apple, 1986) y si no hay conocimiento sin interés (Habermas, 1982), habrá que preguntarse a qué intereses sirven los diversos contenidos del currículum. Si ninguna selección es aséptica y neutral, habrá que preguntarse por qué se silencian determinadas culturas, quién legitima el conocimiento válido y qué valores se transmiten por currículum oculto.

Desde esta perspectiva, las prácticas educativas pueden estar guiadas por intereses de dominación o de emancipación (Habermas, 1982). Las metodologías y las relaciones sociales del centro y del aula pueden fomentar valores como la colaboración, la autonomía, la solidaridad, la crítica, la democracia, la justicia o sus contrarios, el individualismo, la heteronomía, la competitividad, la sumisión, el autoritarismo y la desigualdad. Y no se puede decir que en el campo de los valores “todo vale”. La evaluación, desde una perspectiva ética, es también un instrumento de poder, que tiene que ver con problemas morales de justicia o injusticia. La misma función docente es también aquí reconceptualizada. El profesorado, guiado por intereses emancipatorios, se libera de la heteronomía impuesta por un currículum tecnológico y de la alienación producida por la dicotomía de teoría y praxis, convirtiéndose en investigador de su propia práctica (Stenhouse, 1987; Carr y Kemmis, 1988), en práctico

EDUCACIÓN Y ÉTICA

reflexivo (Schön, 1992) o intelectual transformativo (Giroux, 1990) que, desde la deliberación práctica, indaga su acción educativa para poder mejorarla y transformarla.

La construcción de normas y valores desde la racionalidad comunicativa: Pensar la educación desde la ética discursiva

Tanto Piaget como Kohlberg (Cfr. Hersch, Reimer Y Paolitto, 1984), siguiendo la tradición kantiana de la razón práctica, nos enseñaron que el desarrollo moral es paralelo al intelectual y que la autonomía moral no le viene dada al sujeto moral, sino que éste ha de construirla. Pero ambos añaden a Kant la perspectiva de la interacción y la cooperación social.

Desde un enfoque cognitivista y constructivista del aprendizaje, para Piaget (1984) la formación de la conciencia moral no se explica por la simple influencia del medio ambiente ni por procesos innatos, sino por la construcción activa del sujeto moral a través de la interacción social con otras personas. Las relaciones de presión adulta, de autoridad y de respeto unilateral hacia las normas crean heteronomía, mientras que las relaciones de cooperación entre iguales y de respeto mutuo crean autonomía moral. La cooperación estimula tanto el crecimiento intelectual como el moral.

L. Kohlberg completa la investigación piagetiana con la teoría de los estadios de la evolución de la conciencia moral, elaborando una interesante aplicación pedagógica. Utilizando una metodología interactiva de discusión de dilemas morales, el juicio moral es construido intersubjetivamente a través del diálogo socrático y del procedimiento de la asunción ideal de rol, que produce desequilibrios cognitivos y hace posible el paso de un estado inferior a otro superior. Kohlberg además concibe la vida del aula como una democracia participativa y persigue el ideal de hacer de la escuela una "comunidad justa".

La teoría ética cognitivista y constructivista de Piaget, y especialmente de Kohlberg, es continuada y completada por la ética discursiva de J. Habermas (1991a) y K.O. Apel (1991). La ética discursiva, también denominada ética comunicativa y ética dialógica es, como la kantiana (Habermas, 1991b), deontológica y cognitivista; en oposición a todo emotivismo; universalista en oposición al relativismo; y procedimental

Curráis y Pérez

por proponer el diálogo o el discurso como el procedimiento para construir y legitimar las normas correctas. En cuanto ética universal de principios, corresponde al nivel post-convencional de Kohlberg.

Pero lo que añade la ética discursiva a Kant, es la dimensión lingüística de la comunicación discursiva. Hay un paso del monólogo al diálogo, del “yo pienso” al “nosotros argumentamos”, del solipsismo de la conciencia a la comunidad de diálogo —en Habermas— o comunidad de argumentación —en Apel. La ética discursiva, siguiendo la herencia socrática, ha mostrado que la razón es esencialmente dialógica. “El gran acierto de la ética comunicativa ha sido descubrir que la ética es comunicación, diálogo” (Camps, 1991, p. 250).

El principio específico de la ética discursiva, que reformula dialógicamente el imperativo categórico kantiano, afirma que sólo pueden pretender validez las normas que sean aceptadas por todos los afectados tras un diálogo celebrado en condiciones de simetría (Habermas, 1991a), y que tenga en cuenta los intereses de todos. Por eso es una ética de responsabilidad solidaria (Cortina, 1985) e implica la idea de una democracia participativa (Cortina, 1990/92), que si es aplicable al campo de la política (Rubio, 1992) no lo es menos al campo de la educación, como pretendía Kohlberg.

104

La acción comunicativa, que busca el entendimiento intersubjetivo y el consenso racional a través del mejor argumento, es axiológicamente superior a la acción estratégica, que sólo busca el éxito a través del argumento más persuasivo. El *ethos* dialógico de la ética discursiva bien puede servirnos de modelo para superar el *ethos* individualista y monológico de nuestros centros educativos, siendo la “comunidad ideal de diálogo” una idea regulativa a la que deben aproximarse nuestros diálogos reales y nuestros acuerdos fácticos en la educación.

El sujeto autónomo y solidario de la ética dialógica, dotado de competencia comunicativa, supera al yo narcisista de la posmodernidad y al yo comunitarista de la premodernidad. Más allá del cientificismo y del emotivismo, la ética discursiva se alía con una pedagogía crítica (Giroux, 1990) y liberadora y se compromete con valores como el diálogo, la colaboración, la autonomía, la democracia, la justicia o la solidaridad, que pueden servir de norte a los currícula y a la práctica de nuestros centros educativos. Desde la ética dialógica ya no se puede decir que en cuestión de normas y valores cada cual tiene su dios.

Bibliografía

Angulo Rasco, J.F., "Hacia una nueva racionalidad educativa: La enseñanza como práctica", *Investigación en la Escuela*, nº 7, 1989, p. 23-36.

Apel, K.O., *Teoría de la verdad y ética del discurso*, 1991, Barcelona, Paidós.

Apple, M. W., *Ideología y currículo*, 1986, Madrid, Akal.

Campus, V., "Comunicación, democracia y conflicto", en Apel *et al.* *Ética comunicativa y democracia*, 1991, Barcelona, Crítica.

Carr, W. & Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza*, 1988, Barcelona, Martínez Roca.

Contreras Domingo, J., *Enseñanza, currículum y profesorado*, 1990, Madrid, Akal.

Cortina, A., *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria: Ética y política en K.O. Apel*, 1985, Salamanca, Sígueme.

Cortina, A., *Ética sin moral*, 1990, Madrid, Tecnos.

Cortina, A., "Ética comunicativa", en Concepciones de la ética, *Enciclopedia Iberoamericana de filosofía*, 2, 1992, Madrid, Trotta.

Elliot, J., *La investigación-acción en educación*, 1990, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J., *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, 1988, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 1989, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, 1992, Madrid, Morata.

Giroux, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, 1990, Madrid, Paidós-MEC.

Habermas, J., *Conocimiento e interés*, 1982, Madrid, Taurus.

Habermas, J., *Ciencia y técnica como "ideología"*, 1984, Madrid, Tecnos.

Habermas, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*, 1991a, Barcelona, Península.

Habermas, J., *Escritos sobre moralidad y eticidad*, 1991b, Barcelona, Paidós.

Curráis y Pérez

Hersh, R. Reimer, J. Paolitto, D., *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, 1984, Madrid, Narcea.

Macintyre, A., *Tras la virtud*, 1987, Barcelona, Crítica.

Piaget, J., *El criterio moral en el niño*, 1984, Barcelona, Martínez Roca.

Rubio Carracedo, J., *Ética constructiva y autonomía personal*, 1992, Madrid, Tecnos.

Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del Curriculum*, 1987, Madrid, Morata.

Schön, D.A., *La formación de profesionales reflexivos*, 1992, Madrid, Paidós-MEC.

Torres Santomé, J., *El currículum oculto*, 1991, Madrid, Morata.

DEL CONSTRUCTIVISMO COGNITIVO AL CONSTRUCTIVISMO CRÍTICO: UNA LECTURA DIALÓGICA

*Fernando Hernández**

Introducción: dialogar con el constructivismo

El contenido de esta comunicación no se presenta como un texto acabado ni cerrado, es antes bien un intento de abrir puertas y ventilar el aire frente a un tipo de pensamiento psicológico que se nos ha brindado como “la respuesta” a los problemas de la educación escolar. Si ello no implicara una intención pretenciosa, sobre todo por las limitaciones de la propia comunicación, diría que la intención que me guía es la de dialogar, a la manera de Bakhtin, con la noción de constructivismo adoptada por el Diseño Curricular (DC) como la explicación del aprendizaje escolar. La finalidad de este diálogo sería develar algunos de sus supuestos y las consecuencias que puede reportar su adopción a modo de etiqueta y sin un proceso de reflexión. Etiqueta que parece necesario incorporar si uno no quiere quedarse fuera de las reglas del juego que hoy se están dictando en el discurso y la práctica dominante de nuestra educación escolar. Para construir este diálogo he recogido otras voces, sobre todo las de quienes desde una

107

* Universidad de Barcelona.

Fernando Hernández

intención crítica, tratan de repensar los implícitos que subyacen en las corrientes dominantes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El constructivismo en el DC: la huella de Piaget

De manera explícita, el DC señala que los principios psicopedagógicos en los que se asienta se enmarcan en “una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica (...)”. En la línea de ambigüedad mantenida en toda la propuesta curricular, y a la que se ha hecho referencia en otro lugar (Sancho y Hernández, 1993), esta opción no se identifica “con ninguna teoría en concreto (Wallon, Piaget, Vigostky, Ausubel, Bruner, los teóricos del procesamiento de información), sino más bien con enfoques presentes en distintos marcos teóricos que confluyen en una serie de principios (...)”. Estos enfoques, señala Coll (1991), coinciden en la idea de que “el desarrollo y el aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el hecho humano no puede entenderse como el despliegue de un programa escrito en el código genético ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias”.

108

A pesar de que estos autores representan concepciones dispares, sus coincidencias podrían estar en la idea de que el conocimiento escolar no “entra” en el estudiante como en una caja vacía, sino que éste posee referencias previas, desde las cuales organiza su propio aprendizaje. Sin embargo, no me consta que estos autores hagan una referencia expresa a la noción de constructivismo vinculado a la escolaridad. Este término, tal y como señala O’Loughlin (1991), por lo general se utiliza para definir la posición de quienes sostienen la idea de que “los alumnos construyen su propia comprensión”. Desde este punto de vista, lo cierto es que el constructivismo, tal y como apuntaba Coll, es una noción vinculada al desarrollo cognitivo, y cuya visión más reconocida es la que se fundamenta en la visión estructuralista sobre el desarrollo intelectual que subyace a la teoría de Piaget.

Por ello se hace necesario revisar lo que representa el pensamiento de Piaget como punto de origen de la opción constructivista del aprendizaje. Con este propósito lo primero que hay que recordar es que Piaget no se interesó tanto por el razonamiento individual de los seres humanos,

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

como por la trayectoria general del desarrollo desde una perspectiva epistemológica. Esta opción le llevó a centrarse en el estudio de los principios generales del razonamiento humano, excluyendo de sus consideraciones aspectos tales como el contexto social y cultural del razonamiento, así como las experiencias autobiográficas de los individuos en los que fundamentaba sus estudios. El sujeto de los estudios de Piaget, como han señalado Venn y Walkerdine (1977), "es sólo un sujeto epistémico, que abstrae de la experiencia lógica los esquemas y descarta las experiencias como conchas vacías". Y de este sujeto, lo que le interesaba sobre todo era la génesis de su razonamiento lógico-matemático (Parsons, 1987), que normalmente se identifica con la resolución de problemas matemáticos y las concepciones empíricas de la racionalidad científica. Como es sabido, en el modelo de Piaget la adquisición de las operaciones formales representa el estadio más alto de razonamiento. La focalización en la racionalidad científica, el interés en describir el desarrollo intelectual en términos de un recorrido que va desde la progresiva descentralización de la subjetividad hacia la objetividad, y el deseo de expresar las más altas cuotas de razonamiento en términos de formalizaciones matemáticas, configuran su modelo para describir el desarrollo cognitivo. En este modelo el razonamiento del que se habla carece de historia y de valores, y el pensamiento abstracto vinculado al razonamiento científico-matemático se presenta como la culminación del desarrollo cognitivo (O'Loughlin, 1991).

109

Hasta aquí sería la parte de la historia por todos conocida. Pero ¿qué sucede cuando este modelo de desarrollo se utiliza como referencia para explicar cómo se aprende y, en consecuencia, cómo hay que enseñar? Es en este cambio de registro en el que habría que situar la noción del constructivismo que trato de analizar. Para ello resulta esencial afrontar algunos implícitos en el modelo piagetiano.

Qué presupone la concepción constructivista del aprendizaje

Lo primero que se desprende de este planteamiento es una noción de la mente y de la representación de la realidad dotados de un carácter universalista. Para la psicología evolutiva de orientación cognitiva, casi toda en la actualidad (Kagan, 1992), la cognición es una actividad mental

Fernando Hernández

en la cual las ideas son los objetos que la mente produce y que el investigador estudia. Pero como apunta O'Loughlin (1991), esta concepción y el juego de estadios y niveles que conlleva para valorar los resultados del proceso de conocimiento, supone una serie de asunciones sobre el desarrollo humano y la racionalidad que están vinculados a nociones de pensamiento como algo "lineal, descontextualizado, mental, organizado de manera jerárquica, normativo, carente de valores, tecnocrático." Esto hace que la mayor parte de las concepciones subyacentes en las investigaciones cognitivas sean reflejo de una actitud eurocéntrica, basada en la concepción occidental de la "razón", iniciada en Europa a finales del siglo XVIII. Noción en la que debían basarse las normas para el buen gobierno y el buen razonamiento, y que las potencias colonizadoras llevaron a otras culturas con afán de homogeneidad civilizadora. Al asumir como única una noción de mente y de razonamiento, se tiende a unificar bajo una metáfora que responde a una determinada concepción del mundo, formas diferentes de concebir el pensamiento y su génesis.

110 Esta concepción sobre la razón, nos conduce a otro ámbito. El conocimiento se nos presenta como algo que está y se produce "en" la mente, y responde a patrones y procesos universales. Sin embargo, ¿qué sucedería si intentamos responder a la pregunta, qué es el conocimiento y cómo lo adquirimos? Es posible que, aun perteneciendo al mismo entorno cultural, nuestra biografía nos llevara a plantear formulaciones diferentes. Ello ocurre porque el conocimiento no opera como una realidad, sino como una representación, un significado socialmente construido, y por tanto su definición depende del lugar del que se habla y del momento histórico y la cultura a la que se pertenezca. El conocimiento "opera" desde un *self* (que representa la capacidad del individuo a pensar, desde un contexto, sobre sí mismo) histórica y culturalmente constituido.

El conocimiento es para cada individuo un proceso dialéctico que tiene lugar en contextos sociales, culturales e históricos específicos. No es que la mente se adapte al mundo, sino que éste (en cuanto cultura) contribuye a dotar de sentido a la propia noción de mente y a cómo la representamos. La cultura construye el significado de la mente y señala la pauta para las diferentes representaciones de dicha noción.

Desde estos supuestos, conocer no es algo que tenga que ver sólo con el recorrido hacia el pensamiento abstracto en los términos formulados por Piaget. Conocer también puede ser el proceso de examinar la

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

realidad críticamente y de construir “visiones” y “versiones” no sólo ante la realidad presente, sino ante otros problemas y realidades. El modelo piagetiano, que es la referencia subyacente para la noción de constructivismo utilizada entre nosotros en el DC (Escalaño y Gil, 1992), es para autores como Broughton (1981) u O’Laughlin (1991) un modelo conservador, en la medida en que el problema central de su epistemología es el de cómo llegamos a conocer la realidad en orden a adaptarnos a ella de manera satisfactoria.

Para que esta adaptación se lleve a efecto, el conocimiento se fija en términos de estadios y de niveles, lo que conduce a que el primer punto para organizar la intervención educativa sea “la necesidad de partir del nivel del desarrollo del alumno”. Pero ¿en qué términos se establece este “nivel” de desarrollo?, ¿qué normatividad cultural y social se proyecta al establecerlos? Si sólo se refiere a criterios de “nivel” de tipo psicológico, ¿son éstos de tipo universal? Feldman (1980) ha planteado que el universalismo cognitivo es una ilusión, y Kagan (1992) ha puesto en evidencia que muchas de las investigaciones y afirmaciones de la psicología son respuestas a intereses y valores sociales dominantes.

Estos serían algunos de los fundamentos del constructivismo sobre los que habría que volver con mayor profundidad y análisis, dado que reclaman una revisión más extensa. Sin embargo, los temas señalados nos van a permitir acercarnos a lo que todo ello supone en contextos de enseñanza.

111

¿Cómo se concibe la enseñanza escolar desde el constructivismo?

En opinión de Siegely Cocking (1977, citado en *Sigue*, 1978) el constructivismo es un concepto que se refiere a la actividad conceptual mediante la cual “en el transcurso de las interacciones con los objetos, las personas o los hechos un individuo construye una realidad de ellos. Esta construcción mental guía entonces las subsiguientes acciones con el objeto o con otros hechos”.

En este recorrido el alumno realiza un proceso activo, que tiende a favorecer la adquisición del tipo de razonamiento científico que le interesaba de manera muy especial a Piaget, y que contrasta con la visión pasiva tradicional de otros modelos de aprendizaje. El alumno aprende

Fernando Hernández

manipulando objetos e información y estableciendo inferencias. En este proceso actúa como un científico, estableciendo hipótesis y tesis. Para Fosnot (citado por O'Loughlin, 1991) la enseñanza constructivista es un modelo "que enfatiza que los aprendices necesitan estar activamente implicados, para reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar inferencias y experimentar el conflicto cognitivo".

Un profesor constructivista que favorezca este proceso sería, en opinión de Fosnot (1987), el que asume "que el alumno debe tener experiencia en formular hipótesis y en predecir, manipular objetos, plantear cuestiones, investigar respuestas, imaginar, investigar e inventar, con la finalidad de que desarrolle nuevas construcciones. Desde esta perspectiva el profesor no puede asegurar que los aprendices adquieran el conocimiento sólo porque el profesor lo reparta; se requiere un modelo de instrucción activo y centrado en el aprendiz; el profesor ejerce como mediador creativo en este proceso". La actitud de este profesor es la de un investigador de la cognición y de los significados de los alumnos. El profesor es como un psicólogo que utiliza el método clínico de Piaget para conocer en qué medida el alumno representa el conocimiento y en qué estadio se encuentra. Éste fue el modelo favorecido durante muchos años por la entre nosotros denominada Pedagogía Operatoria.

112

Sin embargo esta actividad no se produce en el vacío, y al docente le sucede lo que a los antropólogos cuando realizan trabajo de campo. Se acercan al aprendizaje del alumno con un modelo, una referencia, una teoría subyacente de cómo es y ha de ser la realidad y de los valores que han de vehicular la enseñanza. Esta teoría guía su acción y tiende a universalizar el aprendizaje de los estudiantes. Pero además, la escuela como institución no es un centro en el que sólo se aprenden conocimientos. Es una institución reguladora, favorecedora de comportamientos y valores, que cumple con una función socializadora de primer orden, pues transmite esquemas de relación y de poder y representa un entramado de intereses que van más allá de los contenidos y de la conciencia que de ello puedan tener los alumnos y muchos profesores.

Una vez que el docente constructivista sabe "dónde" se encuentra el alumno, ha de promover el conflicto cognitivo como forma de aprender. De lo que se trata es de que los estudiantes sean conscientes de dónde parten (conocimientos previos) y de cómo desde la reflexión facilitada por el docente reorganizan sus experiencias en la dirección que les

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

conduce hacia el conocimiento abstracto y al modo de razonamiento representado por el conocimiento científico formalizado matemáticamente. El aprendizaje ocurre (al igual que el desarrollo cognitivo) “a través de la reflexión y la resolución del conflicto cognitivo que pone en evidencia los niveles de comprensión inapropiados por parte del alumno” (Fosnot, 1987). En este proceso los alumnos deben construir respuestas más que buscar soluciones. En términos piagetianos, esto supone que en el proceso de enseñanza el alumno se ha de fortalecer, y que aprender se concibe más como lo que el alumno hace, que como algo que se le da desde fuera. El objetivo último del enfoque constructivista del aprendizaje es que el alumno llegue a construir representaciones abstractas del mundo a través de un proceso consciente de integración de la realidad, como resultado de la comparación consciente con las concepciones que ya posee. Este proceso fue denominado por Piaget como “descentración”.

Habría que preguntarse cómo se constituye este criterio de referencia que conduce al estudiante a la objetividad y la abstracción y por el papel que juegan el docente y las disciplinas socialmente constituidas, de manera especial, las relacionadas con la Física y las Matemáticas. Por eso no ha de sorprender que cuando se realizan formulaciones curriculares con una orientación constructivista, a pesar de que se diga que se ha de tender a favorecer concepciones interdisciplinarias o globalizadoras, el eje organizador de los contenidos se fundamente en la noción de las disciplinas articuladas como tales a finales del siglo XVIII. Esta concepción mediadora de las disciplinas se adapta a la visión cognitivista de una mente sin cuerpo, que construye los significados de la realidad de manera ahistórica y olvida que este tipo de conocimiento representa y consagra una determinada representación de la realidad y del individuo. Representación que nos ofrece una visión de la realidad dual (mente y cuerpo, sujeto y objeto); centrada en la racionalidad occidental; basada en la acumulación y clasificación de evidencias; verificada mediante la aplicación de un método experimental como única forma de conocimiento; sin referencias a construcciones sociales o representaciones colectivas e históricas, favorecedoras del “individualismo cognitivo” y competitivo del modelo de gobierno y de economía que desde entonces se afianza en Occidente. No hacer mención a estas implicaciones y a su adaptación a la sociedad y valores contemporáneos constituye un olvido sospechoso,

Fernando Hernández

como lo es que en las decisiones que se instrumentan no se expliciten las referencias sociales y culturales que les sirven de apoyo.

¿Qué no tiene en cuenta la concepción del constructivismo cognitivo?

Existe una amplia bibliografía donde se discute y cuestiona la visión constructivista sobre el aprendizaje y sobre la formación del profesorado en la línea hasta ahora reseñada (O'Loughlin, 1991; 1992 a; 1993; Taylor y Campbell, 1993). La mayor parte de estas críticas se centran en lo parcial y limitado de la concepción del conocimiento y en la racionalidad que se fundamenta; la visión individualista del sujeto que representa y el reduccionismo simplificador que adopta frente a las complejas funciones de la escolaridad y de la trayectoria de los saberes culturalmente establecidos. Voy a sintetizar algunas de estas críticas con el fin de esbozar elementos de reflexión ante una concepción que se nos ha presentado como el mejor y único camino para enseñar, aprender y ordenar los contenidos escolares.

114 El constructivismo cognitivo se caracteriza por no contemplar el subjetivismo humano en el proceso de construcción de la realidad.

Uno de los principales problemas del constructivismo, fundamentado en el modelo piagetiano y en las posteriores versiones cognitivistas sobre la adquisición del conocimiento, es que se fundamenta en el modelo del idealismo kantiano. Éste da primacía a las estructuras mentales racionales y abstractas a expensas de una subjetividad histórica y socialmente constituida que la persona utiliza en el proceso de razonamiento. Tal y como señala Sampson (1981), esto explica que el constructivismo relacionado con el enfoque cognitivista que tiene sus raíces en el pensamiento piagetiano, preste una atención preferente a las construcciones mentales que ocurren "en la cabeza" de los sujetos y muy poca "a los intereses materiales, las prácticas sociales o las propiedades objetivas de la situación" en que el individuo se encuentra. Pero los constructivistas piagetianos podrían argumentar que esta crítica es infundada porque el aprendizaje se produce, sobre todo en el período sensorio-motriz, me-

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

diante una regulación dialéctica entre la realidad y la construcción de la mente, entre la asimilación y la acomodación. Sin embargo, esta dialéctica no se mantiene y, como señala Wozniak (1974), “en los siguientes períodos, la idea piagetiana del sujeto activo cobra mayor preeminencia a expensas de la acción del entorno”. Las consecuencias de esta asunción son importantes para la educación escolar.

Si nos preguntamos ¿qué es lo que se construye en la escuela? y ¿qué conocimiento se representa en esta construcción?, la respuesta última sería que son representaciones abstractas y ubicadas en “la mente”. Esto implica que lo que se construye es ahistórico, libre de valores, y que las representaciones son significativamente universales y pueden ser modeladas en términos de formalizaciones matemáticas. Si tal y como señala Sampson (1981), para la visión cognitivista “los objetos de la realidad son vistos como productos de las operaciones cognitivas individuales más que como productos social e históricamente establecidos”, habría que preguntarse ¿a qué intereses sirve la perspectiva cognitiva del desarrollo cuando se define en términos de la habilidad de pensar racionalmente sobre los problemas “apartándolos de su vinculación a una práctica social e histórica” (Sampson, 1981) y reduciendo el desarrollo intelectual puramente a un ejercicio mental? (O’Loughlin, 1991).

Como indica el mismo Sampson, la respuesta a esta pregunta habría que plantearla en términos de que la perspectiva cognitiva, al poner énfasis en la actividad mental de tipo interno: planificar, decidir, pensar, organizar, reconciliar y transformar conflictos y contradicciones “dentro de la cabeza”, tiende a mostrarse impotente y distante (pues se sitúa desde el mundo de la psicología) a la hora de favorecer y producir cambios en el mundo social. “Al sustituir pensamiento por acción, transformaciones mentales por transformaciones reales, el cognitivismo cubre con un velo las referencias y las bases de la vida social y relega el potencial individual al mundo interior de una gimnasia mental.”

115

El cognitivismo constructivista favorece un determinado tipo de valores en la educación escolar

Los valores sociales dominantes en los países que representan los criterios de la llamada “alta cultura” se dirigen hacia el conocimiento especí-

Fernando Hernández

fico y objetivo, las habilidades y estrategias basadas en un criterio de racionalidad. En opinión de Anderson (1992), estos valores son apreciados porque no cuestionan los establecidos por los grupos dominantes en esos mismos países. En este sentido, la tendencia cognitiva dominante, en la que se inscribe el enfoque constructivista del aprendizaje, aparece como la más adecuada a las características de un sistema social y productivo regido y orientado en una dirección tecnológica. En este sistema, el conocimiento que se requiere ha de ser lineal y jerárquico, fundamentado en lo que se conoce como “conocimiento básico” y pondrá énfasis en los procesos lógicos y en el pensamiento orientado intelectualmente. La idea que prevalece en todo ello es que es a través de la sistematización de la información, como se adquiere y se gana el conocimiento.

116 La estructura escolar que apoya este supuesto se basa en la idea de eficiencia, definida por unos objetivos y contenidos claramente establecidos, y donde los resultados esperados, que han de guiar la evaluación, se definen antes de que comience el proceso educativo y donde toda la planificación escolar se lleva a cabo en función de esos resultados. “En este modelo —apunta Anderson (1992)— los aspectos de la vida mental, tales como la intuición o la imaginación están devaluados, quedando reducidos a las funciones cognitivas aceptables y que puedan ser recogidas en términos de datos empíricos.” Con todo ello la escuela contribuye a cumplir una función socializadora que va más allá de la adquisición de unos conocimientos y que constituye, mediante la visión constructivista cognitiva que trato de analizar, un elemento regulador de primer orden del comportamiento individual y de su adaptación a las representaciones sociales dominantes.

Por otra parte, y ésta es una opinión que puede sorprender, los principios del constructivismo que hacen énfasis en que el aprendizaje se produce centrado en la actividad del alumno (“el aprendizaje significativo implica una intensa actividad por parte del alumno”) supone, en opinión de autores como Delpit (1988), favorecer los valores y las aspiraciones de los estudiantes de clase media. Lo que iría en detrimento de otros valores y construcciones que no responden al modelo de inferencia de conocimiento, a partir de la manipulación de objetos o de información que favorece el constructivismo.

El argumento que sostiene esta afirmación se basa en que el enfoque constructivista, al no tener en cuenta las condiciones sociales y culturales

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

en la construcción del conocimiento y reformar un tipo de valores y esquemas de racionalidad normativa, se presenta como una auténtica "cultura del poder". Resulta una imposición de una forma de razonamiento que se universaliza, pero que para desarrollarla requiere "organizadores" (experiencias y lenguaje) que son prototípicos de la cultura de la clase media. Cultura que es un reflejo de los valores que se inculcan en la escuela y que se presentan mediante códigos que es preciso reconocer e identificar para acceder a ese sistema de poder. Los estudiantes de clase media poseen el código regulador de la construcción del saber en el aula antes de venir a la escuela y se adaptan con facilidad a ella, entre otras razones, porque algunos enseñantes comparten esos mismos valores.

En esta adaptación también se produce un ejercicio del poder representado mediante el proceso de comunicación que se establece en la clase. Como destacan Edwards y Mercer (1987), "las preguntas y respuestas tienen unas características peculiares... el docente, que sabe las respuestas, plantea casi todas las preguntas, sobre las que ya conoce las respuestas". El problema con este tipo de pedagogía, que por ejemplo, trata de identificar los conocimientos iniciales de los alumnos en función de la secuencia de enseñanza ya decidida por el docente, es que éste acaba imponiendo su propia definición de la realidad en función de su comprensión de la situación. Comprensión mediada por la normatividad de lo que transmite en la clase y su control sobre el conocimiento, y difícil para la adaptación de los estudiantes que ignoran sus códigos y pautas de actuación.

117

Para plantear en otros términos la noción de aprendizaje constructivista

Si como se ha indicado, el aprendizaje no se produce por una mera absorción del conocimiento, ni como hasta aquí se ha argumentado, como un simple proceso de construcción de una comprensión a través de operaciones mentales que llevan a un aumento de la abstracción, habría que plantearse con O'Loughlin (1991): ¿cómo se puede llegar a construir el proceso que lleva a conocer?

Algunos de los autores citados, a los que habría que añadir Vigostky (que no puede ser tomado como una coartada que legitima la visión

Fernando Hernández

constructivista cognitiva, por el mero hecho de añadirlo a la misma lista de autores), sostienen que es necesario pensar sobre el aprendizaje en términos de una relación entre la construcción por parte de la subjetividad individual y la construcción social de la comprensión. Cuando los estudiantes llegan a la escuela no sólo tienen experiencias que afectan a sus construcciones cognitivas y que se refieren a los contenidos de las disciplinas y conocimientos que se les presentan en la clase, sino que los alumnos son el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan un determinado tipo de valores. Acceden a la escuela con una identidad, una biografía en construcción, basada en sus experiencias de género, etnia y clase social y con una serie de nociones sobre la autoridad y el conocimiento. Llevan consigo no sólo conocimientos, sino construcciones de la sociedad y de sí mismos, basados en sus experiencias socio-culturales anteriores. Lo que se les plantea en la escuela no es tanto que aprendan unos contenidos “culturalmente establecidos” (nuevo universalismo) necesarios para adaptarse al mundo social y laboral y que afectan a “su mente”. La educación escolar sobre todo contribuye a la reconstrucción de su propia identidad en relación con las diferentes construcciones de la realidad que le circundan.

118

Tal y como señalan Edwards y Mercer (1987), aprender es un proceso social, comunicativo y discursivo. Al poner el énfasis en el aspecto discurso, como señala O’Loughlin (1991) siguiendo los planteamientos de Vigostky, se destaca el papel del diálogo en tanto que elemento de creación de significado. En este sentido la conversación resulta fundamental para interiorizar la comprensión, y viene a ser un proceso intermediario entre la realidad externa y el proceso interno de pensamiento. Esta consideración fundamenta el hecho de que el aprendizaje es a la vez un proceso dialéctico y social y no la respuesta del individualismo manipulativo e inferencial sostenido por el constructivismo cognitivo. Como señalan Venn y Walkerdine (1977), “la historia del pensamiento es inseparable de la historia del desarrollo humano en cuanto ser social, y no podemos referirnos al sujeto como alguien que está solo, ni como sujeto epistémico, ni, en última instancia, debido a la normatividad biológica, como sujeto natural”.

En este proceso, el papel del docente no puede limitarse a realizar “una intervención activa, planificada e intencional” para que “tengan lugar los aprendizajes necesarios para el desarrollo global del alumno”.

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

Si nos quedáramos en esta externalidad planificadora, ello supondría eludir una cuestión epistemológica fundamental: que el profesor también posee pensamiento y una representación de la realidad que se proyecta en “lo que” y en “el cómo” enseña. No puede separarse la actividad de enseñar del hecho de que él o ella también poseen una concepción de sí mismos como “conocedores”. Concepción que está mediatizada por una subjetividad histórica, social y culturalmente constituida que afecta a su ética como docente, a sus expectativas de cómo aprende cada alumno, a sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento disciplinar, y al cómo debe ser enseñado y aprendido.

Todo ello nos enfrenta con una problemática que no puede quedar reducida a una definición general de constructivismo y a cinco principios básicos para la intervención educativa. Nos lleva a pensar críticamente sobre las propuestas que recibimos y los valores que éstas representan. Y sobre todo, a considerar que la visión constructivista que se nos ofrece no es la única posible, sino que hay otras fuentes y referencias procedentes no precisamente de la psicología, sino del post-estructuralismo, la teoría crítica y el pensamiento feminista, que pueden contribuir a favorecer otro tipo de cambio (más radical) en la educación escolar (O’Loughlin, 1992). Abordar estas perspectivas no es el objeto de esta comunicación, sino que forma parte de un debate más amplio en el que todos podemos estar implicados.

119

Referencias

Anderson, T., “Premises, Promises, and a Piece of the Pie: A Social Analysis of Art in General Education”, *The Journal of Social Theory in Art Education* n° 12, 1992, p. 34-52.

Broughton, J. M., Piaget’s structural-development psychology IV: Knowledge without a self and without history, *Human Development* n° 24, 1981, p. 320-46.

Coll, C., *Psicología y Curriculum*, 1991, Barcelona, Paidós.

Delpit, L., The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people’s children, *Harvard Educational Review* n° 58, 1988, p. 280-98.

Fernando Hernández

Duckworth, E., "The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning, 1987, New York, Teachers College Press.

Edwards, D. & Mercer, N., *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*, 1987, London, Methuen.

Escaño, J. y Gil, Ma., *Cómo se aprende y cómo se enseña*, 1992, Barcelona, ICE/Horsori.

Feldman, D., *Beyond Universal in Cognitive Development*, 1980, New Jersey, Ablex.

Fosnot, C. T., *Enquiring teachers, Enquiring learners: A constructivist approach for teaching*, 1989, New York, Teachers College Press.

Kagan, J., "Yesterday's Premises, Tomorrow's Promises", *Developmental Psychology* n° 28, 6, 1992, p. 990-7.

O'Loughlin, Beyond constructivism: Toward a dialectical model of the problematics of teacher socialization, Comunicación presentada en el Congreso de la American Educational Research Association, Abril 4-7, 1991, Chicago.

O'Loughlin, Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction, *Journal of Teacher Education* n° 43, 5, 1992, p. 336-46.

O'Loughlin, Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Toward a Sociocultural Model of Teaching and Learning, *Journal of Research in Science Teaching* n° 29, 8, 1992a, p. 791-820.

O'Loughlin, *Developing a rationale for emancipatory knowledge construction: Five questions for constructivists*, Comunicación presentada en el Congreso de la American Educational Research Association, Abril 12-16, 1993, Atlanta.

Parsons, M., *How we understand art?*, 1987, New York, Cambridge University Press.

Sampson, E., Cognitive psychology as ideology, *American Psychologist* n° 36, 1981, p. 730-43.

Sancho, J. Ma. y Hernández, F., *La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogenización de la realidad escolar*, Congreso Internacional de Didáctica, 1993, La Coruña.

Taylor, P. y Campbell Williams, M., *Critical Constructivism: Towards a Communicative Rationality in the High School Mathematics Classroom*, Comunicación presentada en el Congreso de la American Educational Research Association, Abril 12-15, 1993, Atlanta.

DIALÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

Venn, C. y Walkerdine, V., The acquisition and production of knowledge, *Ideology and consciousness* n° 3, 1977, p. 67-94.

Wozniak, R.H., Dialectics and operational thinking, *Human Development* n° 17, 1974, p. 392-94.

LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

*Silvano Espíndola**

Este ensayo tiene como propósito presentar algunas consideraciones sobre la manera en que pretendemos orientar la enseñanza de la ciencia económica, basada no sólo en la experiencia sino también en una concepción propia acerca de las funciones que toda sociedad demanda de los profesionales de la economía.

Es claro que no podemos desvincular los programas de estudio o los métodos de enseñanza de la economía de aspectos relacionados con los fines de la universidad como un todo, y de los propósitos más generales de la actividad académica, de tal forma que dedicamos unos párrafos a tratar estos temas.

123

I. El papel de las universidades

Las universidades forman parte de las instituciones sociales, que juegan un papel fundamental en la transformación de las sociedades. A través de estas instituciones que transmiten a los individuos el conocimiento intelectual indispensable para la modernización y la democratización de la sociedad, se proporcionan los esquemas y los valores que aseguran la estabilidad social, asistiendo y sirviendo a las comunidades en la solución de los complejos problemas asociados con su desarrollo y bienestar, conduciéndolos a formar parte del proceso de integración que incidirá sobre el futuro de su organización social.

Compete a las universidades la planeación y la ejecución de programas educativos de nivel superior para la formación de recursos humanos y

* Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Silvano Espíndola

para la producción y distribución de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, los cuales deben perseguir la excelencia académica y la formación de universitarios comprometidos con la sociedad, para que a través de su desempeño profesional contribuyan al logro de una sociedad más próspera, más libre y más justa.

Para que las universidades cumplan satisfactoriamente con sus propósitos deben orientar sus actividades académicas al desarrollo de la conciencia objetiva y crítica de los estudiantes respecto a la realidad que vive la sociedad, los rasgos de la evolución de esta realidad en el pasado y las perspectivas que presenta para el futuro. Se tratará no sólo de lograr el entendimiento de dicha realidad sino también de establecer la responsabilidad del estudiante frente a ella, en cuanto a los valores y objetivos fundamentales que deben alcanzarse; además de adquirir instrumentos de análisis y metodologías que aplicados en la actividad práctica conduzcan al logro de tales objetivos.

Lo anterior requiere de una actividad docente que:

124

a. Imparta con el mayor esmero los conocimientos teóricos y aplicados, y permita el dominio de las correspondientes metodologías en cada campo de estudio;

b. Relacione la importancia de esos conocimientos y el dominio de esos métodos con los datos de la realidad económica, política y socio-cultural que vive el país, de tal modo que esta última sea, por una parte, campo de observación para comprobar, corregir y profundizar los enfoques teóricos y, por otra parte, sea adecuadamente identificada como el marco real dentro del cual el estudiante habrá de encontrar su propia identidad como profesionista;

c. Enmarque el campo de reflexión crítica y actividad práctica dentro de una visión de conjunto de la realidad social, que muestre las interacciones entre las diversas manifestaciones o segmentos de ésta y permita establecer las interdependencias entre las distintas esferas de la actividad práctica;

d. Finalmente, y sobre todo, aliente a hacer explícita y contribuya a consolidar en cada estudiante, la conciencia de su propia posición ante los problemas sociales y los valores a los que habrá de subordinar el ejercicio de su profesión.

ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

II. La enseñanza de la economía en el ITAM

El programa de estudios de la carrera de economía persigue el cumplimiento de los propósitos mencionados en el apartado anterior, proporcionando al estudiante de esta disciplina un marco conceptual y metodológico apropiado para el análisis y formulación de políticas fundamentadas en información económica, política y social relevante. Se pretende evitar la excesiva simplificación del análisis económico, que realiza un análisis cuantitativo de los problemas en forma abstracta, sin considerar el marco social y político del que emanan. Pero también se procura evitar caer en lo limitado de estudiar teorías políticas, ideologías e instituciones sin considerar su impacto sobre los resultados económicos.

El objetivo es hacer que la ciencia económica no sea una rama de la ciencia política, pero reconociendo que la política forma parte —y debe formar parte— de la economía.

El campo de la economía es el estudio del funcionamiento de los mercados, de la determinación de los precios relativos, del nivel general de precios, de las fluctuaciones en el ingreso, en las tasas de interés, en el empleo, en los salarios, etc., pero no tiene que ver de inmediato con la solución de los problemas económicos; al igual que la biología no corrige enfermedades.

Los conocimientos químico-biológicos pueden utilizarse con fines curativos y entrar entonces en el campo de la medicina; igualmente los conocimientos económicos pueden aplicarse a la solución de los problemas económicos, pero en ese momento se deja el campo de la economía y se entra al de la política.

Así es como nos adentramos a la economía política como el estudio de cómo hacer política en un contexto institucional, el estudio de la toma de decisiones de política económica a los niveles más altos del gobierno de un país. Los problemas a considerar tienen que ver con la elección de las metas, la formulación de las políticas de soporte, el desarrollo de instituciones y la movilización de recursos. Así definida, la economía política parece ser privativa de un pequeño número de personas; sin embargo, a todos los niveles de decisión, públicos y privados, se requiere de la comprensión de las decisiones de política económica, para poder diagnosticar y anticipar, no sólo los cambios producidos por la política,

Silvano Espíndola

sino también sus implicaciones, lo que nos conduce nuevamente al campo de la economía, y a la necesidad de tener un marco conceptual y una metodología adecuados, obtenidos a través del rigor y de la profundización en el estudio de la teoría económica y de los métodos de estimación y pronóstico.

No debe descuidarse la formación de la conciencia histórica, social y personal del economista, estableciendo la relación entre las materias de estudio con la historia y con el hecho económico-social: se ha de facilitar el aprendizaje poniendo en contacto a los estudiantes con experiencias vitales, con el fin de que descubran los conocimientos que les serán significativos en el ejercicio profesional y en su vida en general; y que les hagan capaces de proponer e instrumentar planes y programas de política económica que conduzcan a mejorar el bienestar de los individuos y de la sociedad en conjunto.

El papel de los profesionales en general, y de los economistas en particular, es adecuar los recursos escasos a los fines que son múltiples. Fines ante los cuales el economista no debe permanecer neutral, sino que debe participar activamente en su determinación, para que quienes toman decisiones de política reconozcan la existencia de costos de oportunidad, y distingan fines auténticos de medios que podrían parecer fines.

126

El propósito último del programa de economía es formar a profesionales que tengan plena capacidad de diferenciar entre medios y fines de interés colectivo, que posean una formación académica bien cimentada para identificar las soluciones adecuadas a los problemas que enfrenta la sociedad; que apliquen sus conocimientos de manera responsable y crítica; que lleguen a ser líderes y dirigentes sociales comprometidos con los intereses nacionales.

III. Consideraciones finales

El perfil profesional del economista se define mediante las habilidades e intereses que debe poseer quien estudia esta disciplina. Estas habilidades e intereses se acentúan y amplían mediante los programas académicos, los cuales deben ser estructurados con este objetivo, pero además

ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

deben conducir a desarrollar el sentido crítico y comprometido de los estudiantes ante la realidad social que enfrentan.

Para finalizar, quiero mencionar algunas preocupaciones personales respecto a lo que deben evitar los programas académicos de nuestra disciplina.

—El papel de los economistas frente al público en general no debe ser el de quienes se encuentran en la cima de una torre de marfil y que presentan sus ideas y postulados en un lenguaje sólo entendible por sus colegas. Al contrario, y sin sacrificar la riqueza de los conceptos económicos, los profesionales de la economía deben tratar de mantener una estrecha comunicación y entendimiento con los demás, aprendiendo a poner de manera clara y sencilla los planteamientos económicos.

—Por otra parte, como señala A.C. Harberger (1988), debemos cuidar de manera muy especial que la enseñanza de la economía se base en lo fundamental, en lo que es básico, lo que está en el centro de nuestra disciplina, como una actitud indispensable para comprender los problemas que estudiamos los economistas. Es decir, debemos evitar caer en el supertecnicismo que permite a los estudiantes manejar técnicas esotéricas, pero que los aleja de estar preparados para diagnosticar las situaciones del mundo real que les rodea.

—Por último, reitero que es de gran importancia evitar sobresimplificar el análisis económico basado únicamente en el análisis cuantitativo, sin considerar el marco social y político del que emanan los problemas que estudia la disciplina de la economía.

127

Bibliografía

Dimensions of International Higher Education, The University of California, Symposium on Education Abroad, editado por William H. Allaway y Hallam C. Shorrock.

Friedman, M., "The Methodology of Positive Economics", Cap. 10 del libro *The Philosophy of Economics: An Anthology*, 1984, ed. por D.M. Hausman, Cambridge Univ. Press.

Harberger, A.C., *The Economist and The Real World*, 1988, Univ. Cat. de Chile.

Silvano Espíndola

Robbins, L., "The Nature and Significance of Economic Science",
Cap. 4 del libro *The Philosophy of Economics: An Anthology*, *op. cit.*

Schumpeter, J.A., *Historia del Análisis Económico*, 1971, México,
FCE.

Universality Diversity Interdependence - The Missions of the University,
International Association of Universities, Report, Ninth General Con-
ference, Helsinki, 5-11 Agosto, 1990.

REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE EDUCACIÓN EN INFORMÁTICA

*Carlos Zozaya**

Introducción

La importancia de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de un país ha sido señalada en repetidas ocasiones por diversos autores. Salam¹ afirma que el nivel de vida de una nación depende en gran medida de la generación y el uso de la ciencia y la tecnología. Por su parte, Toffler² menciona al conocimiento como uno de los tres elementos sustentantes del poder, y califica la aparición de las tecnologías de información como el cambio más importante dentro de lo que él denomina la “revolución del conocimiento”. Asimismo, De Alba³ y Gamboa⁴ comentan el papel que juega la educación como un elemento primordial en la creación de una infraestructura que permita a nuestro país la generación y no solamente el uso de la tecnología, mediante un fortalecimiento de la inves-

129

* Instituto Tecnológico Autónomo de México.

¹ Salam, A., “Ciencia y desarrollo”, Rev. *Ciencia y Desarrollo*, número 75, 1987, México, Conacyt.

² Toffler, A., *El cambio del poder: Conocimientos, bienestar y violencia en el umbral del siglo XXI*, 1990, Plaza & Janés.

³ De Alba, E., “El futuro de la investigación”, en *México al filo del año 2000*, 1989, ITAM.

⁴ Gamboa, R., “Necesidades de una educación en aspectos técnicos”, en *México al filo del año 2000*, *op. cit.*

Carlos Zozaya

tigación en esta área y una incorporación temprana del quehacer científico en los currícula.

Por otra parte, la evolución de las tecnologías de información y su incorporación existente o potencial a un buen número de actividades, procesos, productos y servicios, hacen fundamental reflexionar sobre qué tipo de educación requieren los profesionistas que generarán y harán uso de esta tecnología en el futuro.

Esta reflexión no es fácil de realizar. Por un lado, la vertiginosa evolución de las tecnologías de información hacen difícil pensar en modelos curriculares ortodoxos que tienen el riesgo de volverse obsoletos en un corto plazo. Por otro, la necesidad de formar profesionistas que tengan una visión amplia del mundo, con base en una formación humanista y universal, impone retos a todos los agentes e insumos que contribuyen en el proceso educativo.

130 Este artículo es el producto de algunas reflexiones sobre diversos aspectos relacionados con la educación en informática en nuestro país. El texto comienza por caracterizar a la informática con una disciplina propia que resulta de una convergencia de diferentes áreas del conocimiento, y por presentar algunas de las razones por las cuales su estudio debe considerarse como una actividad fundamental en nuestro proceso educativo. A continuación, se describe un análisis sobre la situación de la educación y de la investigación en informática en México con base en información proporcionada por el INEGI.⁵ Posteriormente, se discuten algunos lineamientos que podrían incorporarse en la definición de estrategias y políticas educativas con miras a impulsar a la informática en nuestro país.

Naturaleza e importancia de la informática

La informática debe concebirse en un sentido amplio y con un carácter propio. Si bien no existe una definición precisa del alcance de esta disciplina, es importante señalar que la misma ha surgido como una convergencia durante varias décadas entre las telecomunicaciones, las

⁵ *Situación de la informática en México*, Edición 1994, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática.

EDUCACIÓN EN INFORMÁTICA

ciencias de la computación y la microelectrónica, incorporando a su vez conceptos y técnicas de la ingeniería, la administración, la psicología y la filosofía, entre otras disciplinas. Algunas áreas de la informática como es la de la inteligencia artificial tienen una estrecha relación con los algoritmos de búsqueda y de optimización de la investigación de operaciones y con los conceptos de psicología cognitiva.

Por otro lado, es importante notar que la informática tiende a trivializarse como resultado de la accesibilidad al uso de las tecnologías de información. Esta trivialización se manifiesta con actitudes simplistas que buscan reducir el alcance de la educación en informática a cursos de capacitación sobre el uso de las tecnologías, o a actitudes derrotistas que descartan cualquier posibilidad de que nuestro país participe en el proceso global de investigación e innovación en este tipo de tecnologías.

Desde un punto de vista puramente pragmático, la informática es importante por tres razones principales.⁶ En primer término, la informática ha demostrado que puede dar valor agregado a los bienes y servicios de una organización, porque permite transformarlos o mejorar la coordinación de las actividades relacionadas con el proceso de generación de éstos.⁷ Asimismo, la informática puede ayudar a transformar la manera en que una organización compete, afectando las fuerzas que controlan la competencia en una industria. Gracias a la informática, algunas organizaciones han podido crear barreras de entrada, reducir la amenaza de productos o servicios sustitutos, cambiar su forma de competir de costos a diferenciación o a especialización, y aumentar su poder de proveedores o de compradores.⁸ Finalmente, y posiblemente ésta sea la razón más importante, la informática puede ayudar a reinventar la manera como una organización opera. La mayoría de los procesos de una organización operan de acuerdo a reglas obsoletas y no toman en cuenta las ventajas que proporcionan las tecnologías de información. Las bases de datos compartidas que permiten tener información accesible en

131

⁶ Zozaya, C., "Oportunidades para el uso de las tecnologías de información en las organizaciones", *Rev. Soluciones Avanzadas*.

⁷ Porter, M. y Millar, V. E., "How Information gives you Competitive Advantage", en *Harvard Business Review*, Julio-Agosto 1985, p. 149-60.

⁸ McFarlan, F. W., "Information Technology changes the way you compete", en *Harvard Business Review*, Mayo-Junio 1984, p. 98-103.

Carlos Zozaya

diferentes puntos en forma simultánea, el uso de los sistemas expertos para representar y utilizar el conocimiento, y el uso de redes para intercambiar información, son solamente algunas de las nuevas tecnologías que nos permiten rediseñar la manera como operan las organizaciones.

A las razones anteriormente expuestas, habría que agregar muchas otras relacionadas con el potencial que brindan estas tecnologías para modificar prácticamente todas nuestras actividades, incluyendo las relacionadas con el proceso educativo mismo. Farah⁹ señala algunas de las oportunidades y retos que brinda la teleinformática en el almacenamiento, acceso, presentación y manipulación de material didáctico e información, que constituye uno de los insumos fundamentales del proceso educativo. Por otro lado, el uso que han tenido las tecnologías de información para ahorrar energía y recursos naturales y para controlar la generación de desperdicios, resaltan la importancia de esta disciplina en la conservación de nuestro medio ambiente.

132

Adicionalmente, habría que comentar que la informática tiene una naturaleza horizontal y que, al igual que otras disciplinas como las matemáticas, no está circunscrita a un sector especial de la industria o de los servicios. Los conceptos y paradigmas que en ella se estudian, tienen un carácter propio y constituyen una base de conocimientos y técnicas que pueden ser aplicables a diferentes sectores de la economía.

Educación e investigación en informática en México

La matrícula de alumnos a nivel licenciatura en informática rebasa ya los 70,000 alumnos. Ello representa un 6.56% de la matrícula total de licenciaturas en el país y sitúa a los programas de informática en el cuarto lugar, en cuanto a matrícula se refiere, después de los programas de contaduría, derecho y administración. Por su parte, la matrícula de programas de formación de técnicos en informática ha tenido un crecimiento exponencial, de tal manera que en 1993 rebasaba ya los 170,000 alumnos.

⁹ Farah, J.L., "Del libro a la teleinformática: una oportunidad para el desarrollo", en *México al filo del año 2000*, *op. cit.*

EDUCACIÓN EN INFORMÁTICA

No obstante lo impactante que pudiesen resultar estos números, es importante señalar que la formación de recursos humanos especializados en informática es todavía incipiente. La gran mayoría de los programas existentes están orientados a formar usuarios de la informática y no a preparar profesionistas que puedan innovar en este campo. Sin emitir un juicio severo a las instituciones educativas que imparten este tipo de programas, el Grupo Consultivo de Informática recientemente creado por el INEGI considera que existen menos de 10 instituciones con la posibilidad de desarrollar programas a fondo de especialización de recursos humanos.¹⁰ Esto es consecuencia de las necesidades de profesorado y material de instrucción necesario, las cuales crecen día a día debido a la vertiginosa evolución que tienen las tecnologías de información.

Lo anterior queda de manifiesto al revisar la relación que guarda la investigación en informática con los programas de posgrado en esta disciplina. Si bien la matrícula ha crecido a poco más de 1,500 alumnos, solamente representan un 2% de la matrícula de licenciatura. Asimismo, el número de investigadores en este campo es muy pequeño, llegando solamente a 270. Por otro lado, los niveles salariales en la industria y en los negocios son significativamente superiores a los de las universidades y centros de investigación, por lo cual muchos de ellos abandonan sus actividades académicas.

Los resultados de una encuesta sobre proyectos de investigación en informática aplicada por el INEGI a 38 centros de investigación entre los cuales se incluyeron universidades, empresas, y laboratorios de investigación, muestran que en nuestro país solamente se están desarrollando 57 proyectos de investigación en informática, de los cuales apenas un 17.5% se refiere a investigación básica. Además, únicamente tres de estos proyectos tienen un presupuesto superior a los 200,000 dólares, lo cual demuestra la visión a corto plazo que se tiene de impulsar la investigación en este campo.

Adicionalmente, habría que comentar que no existen programas académicos que vinculen estrechamente a la informática con las demás disciplinas en un mismo plan de estudios. La carencia de este tipo de

133

¹⁰ *Elementos para un plan estratégico en informática*, Grupo Consultivo en Política Informática, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (en elaboración).

Carlos Zozaya

programas refuerza la desafortunada concepción del informático como un tecnólogo de bata blanca que solamente conoce de las tecnologías *per se*, pero que no cuenta con conocimientos sobre la aplicabilidad de estas tecnologías en las demás disciplinas. Si estamos de acuerdo en que la informática puede ayudar a reinventar la manera como una organización opera, es importante crear nuevos programas híbridos que den a los profesionistas una visión no solamente tecnológica sino más universal.

Reflexiones y recomendaciones

Habiendo comentado el papel de la informática como una disciplina fundamental en el desarrollo científico y tecnológico de una sociedad, y presentado un resumen de la situación de la educación y de la investigación en informática en nuestro país, es necesario proceder a hacer algunas reflexiones y recomendaciones con relación al proceso educativo.

134 En un sentido amplio, la educación no debe concebirse como un mecanismo de adquisición de conocimientos sino como un proceso, en permanente perfeccionamiento, que afecta a todas las facetas de la personalidad global de un individuo. Los nuevos modelos educativos del siglo XX han propuesto una visión más enriquecedora de este proceso. Las teorías de Decroly y de Freinet sobre una educación activa basada en el trabajo en equipo, así como las de Neill y sus discípulos sobre la educación anti-autoritaria demostraron la importancia de concebir al educando como un individuo con personalidad, intereses, contexto y cualidades propias.

George Williams¹¹ subraya el daño que causan aquellos profesores que no pueden hacer nada más que ridiculizar a sus estudiantes, que son víctimas de una óptica puramente ligada a los hechos y que inhibe cualquier indicio de imaginación o creatividad, que son tan apegados a la "verdad" que desaniman cualquier pensamiento libre, o que son tan autoritarios e inflexibles que quitan a los alumnos toda la posibilidad de disfrutar de la clase.

¹¹ Williams, G., *Some of my Best Friends are Professors*, 1958, Abelard-Schuman L.

EDUCACIÓN EN INFORMÁTICA

En esta misma línea, De la Isla¹² subraya la importancia de promover el cultivo de la imaginación, de la reflexión y de la inventiva, en contraposición al sistema tradicional de comprensión, conservación y repetición de los conocimientos programados en el proceso educativo. Sugiere mantener una mente abierta que permita explorar lo desconocido, y propone una nueva metodología pedagógica con base en seminarios abiertos dirigidos a despertar este tipo de actividades.

Esta inquietud es compartida por otros autores. En un estudio sobre la manera en la que los seres humanos resuelven problemas, Hayes¹³ resalta el papel de la creatividad y de la invención como aptitudes fundamentales para todas las actividades del ser humano y señala que gran parte de lo que se conoce como "inteligencia" depende de la adquisición de conocimientos especializados, los cuales deben tener un nivel de abstracción tal, que los haga útiles para diferentes dominios de aplicación. En particular, es importante que los estudiantes adquieran conocimientos especializados sobre cómo representar los problemas, sobre cómo inventar alternativas de solución, y sobre cómo seleccionar entre estas alternativas para tomar una buena decisión.

Sin embargo, la adquisición de conocimientos especializados y el estímulo de aptitudes creativas e innovadoras debe ser complementado con metodologías pedagógicas para que los estudiantes *aprendan a aprender*. En este sentido, es imperativo evitar actitudes impositivas o paternalistas en el proceso educativo. La asistencia al aula es solamente uno de los múltiples mecanismos que contribuyen a la formación de una persona; los estudiantes como miembros de una sociedad reciben muchos otros insumos de información que afectan su formación. Por ello, es importante que los planes de estudio contengan cursos de humanidades que amplíen y cuestionen su visión del mundo y que les den elementos para discriminar los insumos de información que reciben en su contexto social.

135

¹² De la Isla, C., "De la educación de la memoria al desarrollo de la imaginación", en *México al filo del año 2000*, *op. cit.*

¹³ Hayes, J. R., *The Complete Problem Solver*, 1989, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Carlos Zozaya

En una descripción de la educación transpersonal, Ferguson¹⁴ propone que el proceso educativo sea bidireccional en lugar de unidireccional, para que los alumnos tengan una participación más activa; que ponga más énfasis en elementos que permitan a los alumnos aprender a aprender, que en el contenido del material de estudio; y que busque estimular ambos lados del cerebro y no sólo el hemisferio izquierdo, asociado con los procesos intelectuales.

La opinión anterior es compartida por Lyon,¹⁵ quien hace una crítica del sistema educativo tradicional que solamente busca desarrollar las habilidades intelectuales de los estudiantes y que deja a un lado la parte afectiva de la persona. Lyon señala que la educación integral debe considerar a los sentimientos como una parte primordial de la naturaleza humana y, por lo tanto, del proceso educativo. Es necesario aprender a sentir, y sentir para aprender.

136 Las reflexiones anteriores nos llevan a una concepción más integral del proceso educativo, la cual me parece fundamental. Un profesionista sin imaginación e inventiva, sin conocimientos adecuados o sin amor por lo que hace, no es un profesionista completo. El licenciado o ingeniero en informática debe ser creativo para encontrar nuevas soluciones, para identificar oportunidades de mejoramiento y para aprovechar sus conocimientos en el uso de las tecnologías de información. En este sentido, la actualización permanente de los planes de estudio, la incorporación de laboratorios que permitan a los estudiantes jugar con tecnología de punta y que estimulen la invención de nuevos dispositivos o aplicaciones, así como la participación de alumnos en actividades de investigación junto con los profesores, son algunos elementos que deben estar siempre presentes en la formación de profesionistas en esta área.

Por otro lado, la creatividad y la invención requieren ser estimuladas desde temprana edad. Es imposible pretender despertar estas aptitudes con solamente cuatro años de formación a nivel licenciatura. Como ya se mencionó, existe un buen número de investigadores trabajando en

¹⁴ Ferguson, M., *La conspiración de Acuario: Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*, 1985, Madrid, Kairós.

¹⁵ Lyon, H. C., *Learning to Feel - Feeling to Learn*, 1971, Charles Merrill Publishing Co.

EDUCACIÓN EN INFORMÁTICA

este campo, y habrá que estar abierto para analizar las alternativas pedagógicas que ellos propongan.

Con respecto al diseño de los currícula habría que reiterar la necesidad de contar con programas de estudio flexibles, que puedan mantenerse constantemente actualizados, así como adaptarse al contexto socioeconómico en el que serán aplicados. No creo que puedan definirse modelos curriculares rígidos o que exista un único conjunto de programas educativos que puedan ser aplicables en todo el país. En informática los programas educativos se vuelven obsoletos en muy corto tiempo, por lo que los cursos deben diseñarse de tal manera que puedan incorporar los avances conceptuales y tecnológicos en forma continua.

El contexto social que rodea a las instituciones de educación superior debe jugar un papel fundamental en el diseño de los currícula. En un artículo sobre política educativa para comunidades de bajos recursos económicos, Dávila¹⁶ señala que los hogares más pobres para el año 2,000 seguirán presentando características cualitativas similares a la que se han presentado en las últimas décadas. Considerando que una alta proporción de estos hogares se encuentran ubicados en zonas rurales y que sus miembros se ocuparán en labores agropecuarias. Sería conveniente que los programas de estudio dieran un mayor énfasis al uso de las tecnologías de información en este tipo de actividades.

Una política educativa completa no puede dejar a un lado a los adultos y considerar solamente a los jóvenes o niños en sus programas. La educación tiene un papel muy importante como medio de transformación social y de la realidad socioeconómica de los individuos. La demanda de carreras técnicas en informática demuestra el interés que existe por adquirir conocimientos que permitan tener un mejor trabajo. En este sentido, las experiencias y los conceptos de Paulo Freire en sus estudios sobre educación y alfabetización para adultos deben ser asimilados dentro de una política educativa. El uso de la *palabra generadora* de Freire como una manera de vincular al educando con su contexto propio sugiere la importancia de tomar en cuenta las experiencias adquiridas por el adulto en el diseño de una metodología pedagógica y de un currículum adecuado.

137

¹⁶ Dávila C., E. R., "Los hogares más pobres en el año 2000 y la política educativa", en *México al filo del año 2000*, op. cit.

Carlos Zozaya

Por último, me gustaría comentar las oportunidades que dan las nuevas tecnologías de información para modificar al proceso educativo en sí. Los nuevos medios de comunicación son más poderosos, accesibles, interactivos y fáciles de usar que sus predecesores. Asimismo, la miniaturización y el bajo costo de las tecnologías de información abren la oportunidad de desarrollar aplicaciones de esta tecnología para apoyar el proceso educativo. Desafortunadamente, como lo menciona Toffler,¹⁷ falta mucho por investigar con relación a los vínculos entre la educación y los nuevos medios de comunicación. Si bien se tiene un riesgo de contar con un universo de información que produzca el *overflow* que menciona Farah,¹⁸ seguramente los avances de la inteligencia artificial producirán nuevas herramientas que permitan jerarquizar, interpretar, filtrar y aprovechar esta información de manera adecuada.

En resumen, y con base en las reflexiones anteriormente comentadas, se pueden elaborar algunas recomendaciones sobre la educación de las tecnologías de información en nuestro país:

138

Es necesario concebir a la educación en general, y a la educación en informática en particular, con un enfoque amplio e integral que considere todos los aspectos relacionados con la persona y su contexto.

El currículum de los programas de estudio en informática debe ser flexible, dinámico y adecuado al contexto social donde va a ser aplicado. Asimismo, se deben considerar las características propias del educando dentro de la planeación de las metodologías y contenidos, lo cual es particularmente importante en los programas de educación para adultos.

El proceso educativo debe de estimular la creación y la imaginación, así como la comprensión de conocimientos especializados que permitan a los alumnos adquirir las aptitudes necesarias para enfrentarse a la solución de problemas y a la toma de decisiones.

¹⁷ Toffler, A., *op. cit.*

¹⁸ Farah, J.L., *op. cit.*

EDUCACIÓN EN INFORMÁTICA

Es necesario impulsar nuevos programas híbridos, donde se combinen conocimientos de tecnologías de información con otras disciplinas, que den a los profesionistas informáticos una formación no solamente tecnológica sino más universal.

Asimismo, se requiere desarrollar nuevos programas de especialización que permitan crear una infraestructura suficientemente sólida para impulsar la investigación en esta área.

Finalmente, es importante continuar la investigación sobre la manera como la informática va a modificar al proceso educativo.

Desde luego, estas reflexiones y recomendaciones no pretenden ser exhaustivas. En un tema tan apasionante como el de la educación, con seguridad hay múltiples aspectos que aprender y discutir. Manos, cerebros y corazones a la obra.

HACIA UNA EDUCACIÓN IGUALITARIA Y DEMOCRÁTICA

Rodolfo Vázquez*

Desde 1971, fecha de publicación del libro de John Rawls, *A Theory of Justice*, la filosofía liberal ha cobrado un nuevo impulso que se refleja no solamente en la reflexión política sino también en el campo de la ética, del derecho y de la economía. Según Daniel Bell: “Mientras que el liberalismo como política pública se ha derrumbado, la filosofía política liberal ha estallado con gran fuerza intelectual y entusiasmo, y ha dado nueva vida a un campo que había estado moribundo desde mediados de siglo a causa de las críticas del positivismo y a la debilidad del utilitarismo que había servido de refuerzo al pensamiento liberal.”¹

Al mismo tiempo, la obra del filósofo estadounidense ha constituido, sin lugar a dudas, un punto de inflexión en la filosofía contemporánea, lo que permite afirmar con Robert Nozick que hoy los filósofos de la política deben trabajar dentro de la teoría de Rawls o bien explicar por qué no lo hacen.

Desde principios de los setenta hasta nuestros días, la línea abierta por Rawls en lo que se conoce como “liberalismo igualitario” ha encontrado numerosos seguidores, quienes apoyándose en mayor o menor grado en algunas de sus premisas, han desarrollado una línea de pensamiento que toma distancia no sólo frente a posiciones tradicionalistas y comunitaris-

141

* Departamento Académico de Derecho, ITAM.

¹ Daniel Bell, Las guerras culturales en USA (1965-1990), en *CLAVES de la Razón Práctica* n° 32, p. 16.

Rodolfo Vázquez

tas, sino también dentro de las mismas filas liberales, frente a posiciones utilitaristas y libertarias. En efecto, con respecto a estas últimas —las posiciones utilitaristas y libertarias— que también reconocen el principio de autonomía, el liberalismo igualitario se presenta como una tercera alternativa que, por un lado, rechaza el liberalismo holista de los utilitaristas, orientado “al incremento de la autonomía global de un grupo como si se tratara de un solo individuo” y, por otro, rechaza el liberalismo conservador de los libertarios que pretende “que la autonomía se distribuya espontáneamente” y en “dejar intacta la autonomía que cada uno parece (ilusoriamente) haber alcanzado por sí mismo”.² El liberalismo igualitario pretende “maximizar la autonomía de cada individuo por separado en la medida en que ello no implique poner en situación de menor autonomía comparativa a otros individuos”.³

Como se puede apreciar, esta directiva que propone Nino es una reformulación del principio de diferencia de Rawls, que pone el acento en el valor de la autonomía y en la obligación de expandir la de aquéllos cuya capacidad para elegir y materializar planes de vida esté más restringida. Si se parte de este principio para caracterizar al liberalismo es claro que éste responde satisfactoria y plenamente a los reclamos que comúnmente se le hacen sobre la base de valores igualitarios y democráticos.

142

El reclamo al liberalismo de que atenta contra la igualdad se ha apoyado en la idea de que frente a la tensión entre los valores de libertad e igualdad, el liberalismo otorga prioridad al primero argumentando que la idea de autonomía individual es antagónica con exigencias de apoyo solidario a los más necesitados.

La respuesta a este reclamo consiste en mostrar que no es genuina la tensión entre libertad e igualdad si se reconoce que ambos valores responden a estructuras diferentes. La libertad es un valor sustantivo, cuya extensión no depende de cómo está distribuido entre diversos individuos, ni incluye *a priori* un criterio de distribución. En cambio, la igualdad es en sí misma un valor adjetivo que alude a la distribución de algún otro valor. La igualdad no es valiosa si no se predica de alguna situación o propiedad que es en sí misma valiosa. Esto sugiere la posibi-

² Carlos S. Nino, *Ética y Derechos Humanos*, 1989, 2a. amp. y rev., Buenos Aires, Astrea, p. 344.

³ *Ibid.*, p. 345.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

lidad de combinación de ambos valores, de aquí que las diferencias de autonomía pueden estar justificadas si la mayor autonomía de algunos sirve para aumentar la de los menos autónomos sin provocar otras restricciones.

Como veré más adelante, esta reformulación del principio de diferencia supone, por una parte, la necesidad de deberes positivos generales para promover la autonomía de los menos autónomos y, por otra, el reconocimiento de necesidades básicas que son compatibles con la autonomía personal en la medida en que se identifican como estado de cosas que son prerequisites para el desarrollo de planes de vida libremente elegidos.

Si se acepta el punto de vista anterior, el liberalismo muestra que lejos de ser un adversario de los derechos sociales —como los derechos a la salud, a la educación, a una vivienda digna, a un salario justo...— éstos son extensión natural de los derechos individuales. Así pues, sería inconsistente reconocer un derecho referido a la salud o a la educación y no admitir que ellos son violados cuando se omite otorgar los medios necesarios para su goce y ejercicio. El liberalismo se opone, entonces, a quienes sostienen que los derechos negativos son los únicos existentes o bien que éstos tienen mayor jerarquía que los derechos positivos. Contra esta posición, el liberalismo igualitario otorga la misma relevancia moral a la actividad como a la no actividad, de tal manera que, según su concepción, los derechos no sólo se violan por actos positivos sino también por omisiones.

143

El reclamo de la democracia se presenta con respecto a la tensión que surge entre los derechos humanos y las decisiones democráticas. La alternativa consiste en sostener que los derechos humanos limitan las decisiones que se toman a través del proceso democrático, o bien, que las decisiones mayoritarias prevalecen en todos los casos sobre los derechos individuales, hasta el punto de que éstos son fijados a través de tales decisiones. Ahora bien, si se considera que el liberalismo igualitario abarca derechos que no sólo se violan por actos positivos sino también por omisiones, el campo de los derechos tiene una extensión tal que difícilmente deja espacio moral para las decisiones democráticas. Las únicas cuestiones que podrían ser decididas democráticamente no estarían dominadas por derechos y, en la medida en que éstos ocupan un papel relevante en la moral pública, no serían cuestiones morales.

Rodolfo Vázquez

Naturalmente, la validez de esta conclusión depende de la justificación de la democracia que se acepte. Sin entrar en mayores especificaciones, pienso que no es aceptable la justificación de la democracia por la vía del consenso fáctico de los individuos o del pueblo; tampoco es aceptable la justificación perfeccionista en la línea de lo que hoy se conoce como republicanismo cívico. Me inclino por la aceptación de una justificación dialógica de la democracia, en la línea de un objetivismo que parta de la “práctica social de la discusión moral”. Esta justificación disuelve la tensión entre democracia y derechos humanos estableciendo una distinción de planos: éstos pertenecen al plano ontológico; aquélla en cambio, se ubica en el plano epistemológico, es decir, la democracia es el mejor procedimiento para tener acceso cognoscitivo a tales derechos. De esta conclusión se sigue que la justificación epistemológica de la democracia, tal como sugiere Carlos Nino,⁴ provee las bases para una conciliación entre el liberalismo y la democracia, en tanto que ésta aun con todas sus imperfecciones, es el medio más apto para alcanzar el reconocimiento de los principios liberales de dignidad, autonomía e igualdad de la persona, con todos los derechos que de ellos se deriva, lo cual permite proponer como base de un consenso profundo un liberalismo igualitario y democrático.

144

A partir de este esbozo general del liberalismo, podemos ver que el enfoque liberal igualitario de la educación adheriría al esquema que Amy Gutmann ha denominado de “Estado democrático”. Éste rechaza los excesos que propicia el modelo libertario, con su marcado individualismo, con una concepción de la igualdad de oportunidades entendida exclusivamente desde un punto de vista procedimental y con una comprensión neutralista de los valores, que termina depositando la autoridad educativa exclusivamente en los educadores profesionales; también rechaza los excesos del modelo comunitario, con una visión integrista de la sociedad que descarga la autoridad educativa exclusivamente en los padres en el contexto de las comunidades vecinales; y asimismo rechaza los excesos en que incurre el modelo tradicionalista, desde una concepción teleológica del ser humano, en el contexto de un estado perfeccionista que deposita la responsabilidad educativa en las autoridades civiles o religiosas.

⁴ Carlos S. Nino, *Fundamentos de Derecho Constitucional*, 1992, Buenos Aires, Astrea, p. 194 s.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Por cierto, el modelo democrático de educación no excluye las verdades parciales contenidas por cada una de estas propuestas, pero su compromiso más bien es “distribuir la autoridad educacional de forma tal que proporcione a sus miembros una educación adecuada para participar en políticas democráticas, para escoger entre (un rango limitado de) formas de vida buena, y para compartir en las diversas sub-comunidades, tales como las familias, la identidad que existe en las vidas de sus ciudadanos”.⁵

Pienso que este modelo democrático de educación es coherente con las premisas de un liberalismo igualitario. Desde este punto de vista, en el marco de una justificación ética-política de la educación, en lo que sigue me propongo responder a estas cuestiones: I. Qué relación existe entre igualdad y educación; y II. Cuáles son las implicaciones de una educación igualitaria en el marco de un Estado democrático.

I

Thomas Nagel ha propuesto la visión de un proceso periódico a través del cual en Estados Unidos fueron estableciéndose medidas contra la discriminación. Este proceso es útil para ilustrar la transición desde la idea de igualdad ante la ley hasta la idea de igualdad de resultados, pasando por la de igualdad de oportunidades.

145

La primera medida contra la discriminación, especialmente racial y sexual, fue la abolición de barreras impuestas en estos campos. La previsión constitucional de igualdad frente a la ley —establecida en Estados Unidos a través de las enmiendas XIII a XV y XIX— parece ser el camino característico para alcanzar tal abolición.

Sin embargo las medidas legales, aun cuando sean obedecidas, no siempre sirven para eliminar los obstáculos en la práctica social. Ésta es la razón por la cual fue necesario un segundo paso, que consistió en considerar los criterios para la selección de los trabajos más codiciados, para evitar prejuicios ocultos y para garantizar la imparcialidad.

No obstante, estos procedimientos no sirvieron para dar una justa oportunidad en la obtención de tales empleos debido a las desventajas

⁵ Amy Gutmann, *Democratic Education*, 1987, Princeton University Press, p. 42.

Rodolfo Vázquez

en el punto de partida social, económico y educativo para los individuos anteriormente discriminados. Por ello fue necesario un tercer paso en la forma de no-discriminación, que Nagel llama “medidas compensatorias”, como programas especiales de enseñanza, apoyos financieros, guarderías, centros de enseñanza y grupos tutoriales.

Pero estos programas especiales tampoco sirvieron para superar las desventajas injustamente causadas por la discriminación, tales como sus efectos psicológicos y morales en la auto-estima, en la confianza y en la ambición. Por lo mismo fue instrumentado un cuarto paso, que introdujo medidas de “discriminación inversa” para intentar compensar las condiciones de menor capacidad de algunas personas, producto de discriminaciones anteriores.

Nagel sugiere la conveniencia de prever un quinto paso aún más radical —probablemente, como él reconoce, no realizable en Estados Unidos— para superar el punto de vista de que los individuos deben ser únicamente compensados por las desigualdades injustamente producidas; a saber, defender una igualdad de resultados independientemente de las capacidades.⁶

146

Creo que sin mayor dificultad podemos reagrupar los tipos de igualdad mencionados por Nagel en tres categorías: igualdad frente a la ley, igualdad de oportunidades (tanto de acceso como en el punto de partida, sea a través de compensaciones individuales o grupales), e igualdad de resultados. No es mi propósito hacer un análisis minucioso de cada una de éstas, sin embargo, sin dejar de hacer mención a la igualdad frente a la ley y reconocer la enorme importancia del debate contemporáneo en torno a los criterios de justicia distributiva, pienso que resulta más provechoso dedicar un mayor espacio al tratamiento de la igualdad de oportunidades en la educación, por los problemas que en seguida plantearé y sobre los cuales intentaré ofrecer una respuesta.

Con respecto a la igualdad frente a la ley, cabe decir con Bobbio que: “De las diversas determinaciones históricas de la máxima que proclama la igualdad de todos los hombres, la única universalmente reconocida, cualquiera que sea el tipo de constitución en la que esté inserta y cualquiera que sea la ideología sobreentendida, es la que afirma que

⁶ Thomas Nagel, *Mortal Questions*, 1979, Cambridge University Press, p. 91 s.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

‘todos los hombres son iguales frente a la ley’, o, con otra formulación, ‘la ley es igual para todos’.⁷

El principio, como lo refiere el mismo Bobbio, tiene que ver con el concepto clásico de “isonomía”, ilustrado con las siguientes palabras de Eurípides: “No hay peor enemigo de una ciudad que un tirano, cuando no predominan las leyes generales y un solo hombre tiene el poder, dictando las leyes para sí mismo y sin ninguna equidad. Cuando hay leyes escritas, el pobre como el rico tienen igual derecho.”⁸

El de igualdad frente a la ley es un principio genérico, que se interpreta como prescribiente de toda discriminación arbitraria, no justificada y, por tanto, injusta. Excluye toda discriminación entre los seres humanos por diferencias que se consideran irrelevantes: raza, religión, preferencia sexual... si bien debe admitirse que aun en su enunciación formal, el reconocimiento de esta igualdad ha sido en muchas ocasiones una ardua conquista histórica.

Más aún, el derecho a la educación, junto con otros, como a la previsión, al trabajo o a la vivienda, es un derecho a prestaciones en sentido estricto. Desde este punto de vista, el reconocimiento frente a la ley a un derecho igualitario a la educación, si se lo entiende precisamente como un derecho social fundamental, no sólo adquiere relevancia en nuestros días desde un punto de vista formal sino también sustantivo.

La igualdad de oportunidades puede entenderse como igualdad de acceso o como igualdad en el punto de partida. Con respecto a la primera, ésta exige la apertura en la admisión a la competición a todos; que como bien señala Ruiz Miguel: “pueden ser sólo ‘todos’ aquellos que cumplen unos requisitos mínimos relacionados con el mérito, lo que constituye una distinción relevante para el acceso, como exigir el título de licenciado en Derecho en una oposición a jueces o un mínimo de condiciones físicas para una selección de policías”.⁹

En la práctica, la igualdad de acceso se traduce en la eliminación de discriminaciones injustas y, positivamente, en la estricta consideración

147

⁷ Norberto Bobbio, *Igualdad y Libertad*, 1993, Barcelona, Paidós, p. 71.

⁸ Citado por Bobbio, *Ibid.*

⁹ Alfonso Ruiz Miguel, curso sobre “Igualdad”, en el marco del III Seminario Eduardo García Máynez, 1993, México, ITAM.

Rodolfo Vázquez

de los méritos. Ésta es la forma de igualdad de oportunidades que satisface el modelo tradicional de la meritocracia.

La igualdad de oportunidades en el punto de partida, tanto si se considera al individuo como tal o perteneciendo a un grupo, es la igualdad en las posiciones o circunstancias previas desde las que se accede a la competición, de modo que las capacidades o talentos de cada cual hayan contado previamente con iguales posibilidades de desarrollo, para que la selección por méritos individuales sea equitativa.¹⁰

Esta igualdad en la partida pretende corregir las desigualdades que se derivan de la situación familiar o social, especialmente en sus vertientes económica y cultural, de modo que no sólo se garantice la no discriminación sino que se excluyan las barreras de clase, destacando “la importancia de prevenir las excesivas acumulaciones de propiedad y riqueza y de mantener iguales oportunidades de educación para todos”.¹¹

Uno de los filósofos que con mayor lucidez ha trabajado el concepto de igualdad de oportunidades como punto de partida, James Fishkin, propone el establecimiento de un trilema, o dilema con tres cuernos, y parte del enunciado de tres principios:

148

Mérito: Debe existir una amplia equidad procesal para la evaluación de calificaciones para las posiciones.

Igualdad de oportunidades vitales: La perspectiva de los niños para eventuales posiciones en la sociedad no debería variar de manera sistemática y significativa con sus características nativas arbitrarias.

Autonomía de la familia: Las relaciones consensuales dentro de una familia dada que gobierna el desarrollo de sus hijos no

¹⁰ Con respecto a la educación es importante tener en cuenta el hecho de que “a diferencia de otros bienes, al ser consumida por el individuo, se vuelve parte constitutiva de su persona y lo transforma cualitativamente”; por lo tanto, “reducir la obligación de una sociedad de educarse al problema de distribuir oportunidades de educación con equidad puede resultar un tanto empobrecedor”, Pablo Latapí, *Reflexiones sobre la justicia en la educación*, México, Centro de Estudios Educativos, México.

¹¹ John Rawls, *A Theory of Justice*, 1971, Harvard University Press, Cambridge, Mass., p. 73.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

deberían ser coercitivamente interferidas, excepto para asegurar a los niños los prerrequisitos esenciales para la participación adulta en la sociedad.¹²

De acuerdo con Fishkin, el trilema surge porque cualquier combinación de dos de los tres principios excluye al tercero restante:

(i) si el principio del mérito y el principio de autonomía de la familia son satisfechos, se sacrifica el principio de igualdad de oportunidades vitales. Pienso que este esquema refuerza posiciones individualistas en el contexto de un mercado competitivo.

(ii) si el principio del mérito y el principio de igualdad de oportunidades vitales son satisfechos, se sacrifica el principio de autonomía de la familia. Este esquema puede dar lugar a posiciones autoritarias o de paternalismo injustificado.

(iii) si el principio de igualdad de oportunidades vitales y el principio de autonomía de la familia son satisfechos, se sacrifica el principio del mérito. Este esquema abre las puertas a medidas de discriminación inversa.

149

Con respecto al primer cuerno —el esquema propuesto por los liberales, por ejemplo— es inaceptable por dos razones. La primera, de orden fáctico, cuando se aplica a los casos individuales tiene que ver con las limitaciones propias del principio de igualdad de oportunidades vitales considerado abstractamente: 1. el punto de partida de la educación individual es diferente si consideramos el ambiente familiar y las aptitudes; 2. las preferencias individuales son también muy distintas y es difícil establecer equivalencias; 3. el entorno social que incluye a los

¹² James Fishkin, *Justice, Equal Opportunity and the Family*, 1983, Yale University Press, p. 22, 32 y 35-6. Por “características nativas arbitrarias” entiende Fishkin características tales como la raza, el origen étnico y el trasfondo familiar y por “prerrequisitos esenciales”, el alfabetismo, los aspectos rutinarios de la ciudadanía y otros elementos de la educación secundaria cuya ausencia justificaría la intervención del Estado.

Rodolfo Vázquez

mismos compañeros de escuela y de aula, es también muy distinto; 4. el esfuerzo personal no es un bien que se dé, sino una tarea que realiza cada persona con ciertos apoyos y recursos, que no determinan los resultados.¹³

La segunda razón tiene que ver con el supuesto normativo que se halla latente en (i), la posibilidad de justificar deontológicamente el mercado, es decir, que éste es bueno porque resulta ser la consecuencia del ejercicio de derechos indiscutibles, como el de la autonomía de la familia y el de equidad procesal en el trato a las personas.

Contra tal concepción habría que decir que el mercado no es algo bueno en sí mismo sino que su valor depende de los bienes primarios que permita alcanzar o garantizar en el marco de un sistema democrático representativo.¹⁴ Es claro que la autonomía y la equidad procesal son bienes primarios, pero si se acepta con rigor la relación entre mercado y democracia, a diferencia de los libertarios, deben aceptarse algunos supuestos que hacen posible tal relación: la necesidad de una sociedad homogénea y la exigencia de deberes positivos generales.

150

Una sociedad es homogénea, en términos de Garzón Valdés, cuando todos sus miembros tienen la posibilidad de ejercer los derechos vinculados con la satisfacción de sus bienes básicos o primarios. Éstos son los necesarios para la realización de todo plan de vida, y junto con los derechos a los que se hallan vinculados conforman lo que este autor llama “coto vedado”.¹⁵

En esta concepción de Garzón Valdés resulta importante comprender que ninguna cuestión concerniente a bienes primarios puede decidirse de acuerdo con la regla de la mayoría. Por lo tanto, el “coto vedado” se constituye como un prerrequisito para la democracia, es decir, no es susceptible de negociación alguna. La regla de la mayoría se aplica para resolver problemas prácticos vinculados con los deseos secundarios de los miembros de la comunidad, pero nunca con respecto a sus deseos primarios.

¹³ Pablo Latapí, *op. cit.*

¹⁴ Véase Ernesto Garzón Valdés, “Justicia y mercado”, Texto leído durante el Simposio sobre Justicia y Mercado en el Marco del Seminario Eduardo García Máynez, 1992, México, ITAM-Escuela Libre de Derecho, (inédito).

¹⁵ Véase Ernesto Garzón Valdés, “Representación y Democracia”, en *Derecho, Ética y Política*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993, p. 641 s.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Por ello se comprende que la estrategia de negociación y del compromiso en la persecución de los intereses secundarios —propios o ajenos— sólo es éticamente aceptable en el contexto de una sociedad homogénea que asegure una verdadera igualdad de oportunidades. El derecho a una educación básica pertenece, sin duda, al conjunto de derechos que conforman el coto vedado, por lo tanto, no es negociable en el mercado y su satisfacción contribuye al logro de una sociedad más homogénea.

Si aprobamos lo anterior difícilmente se pueda aceptar la propuesta de Milton Friedman y sus seguidores sobre el *voucher plan*, no sólo por razones fácticas sino también desde un punto de vista normativo.

En efecto, el *voucher plan* se propone bajo la suposición de la bondad del mercado *per se*. En este sentido, las escuelas, con el fin de obtener la confianza de los padres de familia, compiten entre ellas incrementando la calidad de los productos ofrecidos. Aun concediendo que las dificultades fácticas pudieran superarse, el *voucher plan* no va más allá de las demandas del mercado, omitiendo o ignorando el propósito fundamental de la educación básica, a saber, el desarrollo de un carácter democrático y liberal en los estudiantes.

Contra la propuesta de Friedman, pienso que se debe insistir en la idea de que el estado debe garantizar el bien público de la educación básica, cuyo contenido y condiciones favorables para su implementación deben permanecer fuera de cualquier negociación en el mercado.¹⁶ Esto significa que el Estado, lejos de mantenerse al margen, debe tener una intervención efectiva en la procuración de la educación básica. En otros términos, el del Estado es un deber positivo general.

Desde un punto de vista normativo, el principio de los deberes positivos generales establece que todo individuo está moralmente obligado a “una acción de asistencia al prójimo que requiere un sacrificio trivial y cuya existencia no depende de la identidad del obligado ni de la del (o

151

¹⁶ Se entiende por bien público o colectivo todo aquel que consumido por una persona en un grupo, no puede ser absolutamente negado a las otras personas del grupo. Véase Mancur Olson, *The Logic of Collective Action*, 1971, Harvard University Press, p. 14.

Rodolfo Vázquez

de los) destinatario(s) y tampoco es el resultado de algún tipo de relación contractual previa”.¹⁷

Si aceptamos que los deberes éticos son instrumentos para la protección de bienes que se consideran valiosos, la justificación de los deberes positivos generales es la misma que la de los negativos, a saber, la protección de los bienes primarios de los seres humanos. Desde este punto de vista entiendo con Garzón Valdés que la justificación moral de los deberes positivos generales en la relaciones interpersonales, en el plano de las instituciones implica que el único Estado que puede aspirar a legitimidad es el Estado social de Derecho.

Dicho con otros términos, la protección de la autonomía e igualdad del individuo y la satisfacción de las necesidades básicas que se requieren para su desarrollo exigen la imposición de deberes positivos generales. Para proteger y desarrollar la autonomía de los individuos y contribuir a la igualdad de oportunidades entendida no sólo como igualdad de acceso bajo reglas procesales imparciales sino sobre todo como igualdad de oportunidades sustantiva, es decir, desde el punto de partida, el Estado tiene que intervenir en la equitativa distribución de los bienes básicos. Es en este contexto que se debe entender como deber del Estado la distribución obligatoria y libre de la educación básica que, en tanto contribuye a la formación de la autonomía personal, hace posible el logro de una sociedad más homogénea.

En esta línea de reflexión, pienso que es de suma utilidad tener en consideración la distinción entre la formación de la autonomía y su ejercicio. A diferencia de la segunda, la primera no depende de los deseos o preferencias de las personas. Por lo tanto, la precedencia de necesidades sobre deseos puede sostenerse sobre la base del principio liberal de la autonomía, si ésta se entiende como autonomía de formación. En términos de Nino: “Creo que esta concepción (la de la autonomía de formación o de creación) no es otra que la vieja noción de auto-realización, que se relaciona con la adhesión que hace Frankfurt al florecimiento... En el centro de esta concepción del bien personal está la idea de capacidades rescatada por Amartya Sen. El individuo se autorrealiza en la medida en que actualiza en forma plena y equilibrada sus diversas capacidades... Esta articulación

¹⁷ Ernesto Garzón Valdés, “Los deberes positivos generales y su fundamentación”, en *Derecho, Ética y Política*, p. 339.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

todavía bastante impresionista del valor de autonomía en el marco de una concepción más amplia del bien personal sugiere que, efectivamente, debemos igualar a los individuos en la dimensión de sus capacidades, lo que implica satisfacer ciertas necesidades básicas.”¹⁸

Para crear y desarrollar la autonomía personal es necesario que el Estado cumpla con los deberes positivos generales, entre los cuales se encuentra en primerísimo lugar la educación básica. En este sentido, como bien ha señalado Ackerman: “No es tarea del Estado responder a las cuestiones fundamentales de la vida sino equipar a todos los individuos con las herramientas necesarias para responsabilizarse por sus propias respuestas.”¹⁹

Si se acepta la necesidad de una sociedad homogénea y los deberes positivos generales del Estado, deben rechazarse las posiciones individualistas en el contexto de un mercado competitivo que privilegia la autonomía de la familia y el mérito individual por encima de la igualdad de oportunidades en el punto de partida. No se puede sacrificar esta última si no es rechazando la posibilidad de un Estado social de Derecho.

Pero cuando no es posible rechazar el principio de la igualdad de oportunidades vitales, el segundo cuerno en el trilema de Fishkin propone el sacrificio de la autonomía de la familia, favoreciendo además el principio del mérito.

Si se aplica este esquema a la educación, el sacrificio de la autonomía de la familia con respecto a la educación de sus hijos parece contravenir convicciones profundamente arraigadas en la sociedad: ¿No son acaso los hijos una extensión natural de sus padres? ¿No justifica esta relación natural un derecho *a priori* de los padres sobre sus hijos? Y si éste no fuera al caso ¿quién tiene tales derechos? ¿Los tiene el Estado?

Tanto en una como en otra posibilidad, se corre el peligro de caer en un paternalismo injustificado, bien sea a través de la autoridad paterna o, peor aún, de la estatal. Éste es el caso, si se parte de la suposición de que los niños son una especie de propiedad de los padres o del Estado, que impide reconocer en ellos a seres humanos parcialmente autónomos. Contra esta opinión, es oportuno sostener con Amy Gutmann que, “una

153

¹⁸ Carlos S. Nino, “Autonomía y necesidades básicas”, *DOXA* n° 7, Alicante, p. 22.

¹⁹ Bruce Ackerman, *The future of Liberal Revolution*, 1992, New Haven and

Rodolfo Vázquez

justificación liberal del paternalismo hacia los niños debe descansar sobre una igual consideración de sus intereses como seres potencialmente racionales, seres capaces tanto de escoger libremente entre un rango competitivo de concepciones de la vida buena como de gobernarse inteligentemente en una sociedad democrática”²⁰

No hay duda alguna de que los padres tienen prioridad sobre otro tipo de instituciones en la educación de sus hijos, simplemente por razones empíricas como, por ejemplo, las psicológicas. Pero desde un punto de vista liberal, además del reconocimiento de la “incompetencia básica” de los niños, lo que justifica su paternalismo es la condición normativa de que sus medidas no se practican con la intención de manipularlos,²¹ sino previniendo los daños que podrían ocasionarse a sí mismos. Si esta condición normativa no se satisface, nada puede justificar una medida paternalista, como por ejemplo, un derecho natural absoluto de los padres sobre sus hijos.

154 Pienso que, desde un punto de vista liberal, debe afirmarse que el derecho de los niños a una educación básica debe prevalecer sobre las libertades de los mismos padres, cuando el ejercicio de éstas puede limitar la autonomía de los niños. Restringir tales libertades a través de la coerción legal evita daños a terceros —los niños— y crea las condiciones que hacen posible el gozo de las libertades de estos últimos. En este sentido, y de acuerdo con un orden lexicográfico de sus bien conocidos principios, la afirmación de John Rawls acerca de la prioridad de la libertad sobre otros bienes básicos, no es apropiada para este caso, porque sin educación las libertades liberales perderían todo su valor.

El juez William O. Douglas, refiriéndose a los niños pertenecientes a la Old Order Amish, ofrece un buen ejemplo cuando disiente en el caso *Wisconsin V. Yoder*: “Un niño Amish puede querer ser un pianista o un astronauta o un oceanógrafo. Para lograrlo deberá apartarse de la tradición Amish... Si sus padres conservan al niño fuera de la escuela más allá de la primaria, entonces el niño quedará imposibilitado de participar en el nuevo y apasionante mundo de la diversidad que tenemos hoy día...

²⁰ Amy Gutmann, “Children, Paternalism, and Education: A Liberal Argument”, *Philosophy and Public Affairs*, Verano 1980, n° 4, p. 338.

²¹ Véase, Ernesto Garzón Valdés, “¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?”, *DOXA* n° 5, 1988, p. 155s.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Si es constreñido a la forma de vida Amish por aquéllos que tienen autoridad sobre él y si su educación es truncada, su vida entera puede ser impedida y deformada.”²²

En este caso, el bien básico de la educación debe prevalecer sobre la libertad religiosa o las tradiciones de los padres de la Old Order Amish.

Me parece claro que la educación básica tiene relación directa con la formación de la autonomía y no con su ejercicio. Cuando la autonomía de los individuos es relativa a sus deseos o preferencias, ya no satisface la condición empírica de la “incompetencia básica” para justificar acciones paternalistas o para prevenir daños a terceros. Por esta razón, en el nivel de la educación post-básica, la autonomía tiene que ver más con la realización de planes de vida libremente elegidos que con la elección de los planes a realizar; el ejercicio de la autonomía prevalece sobre la formación de la autonomía. Esto justifica que en la distribución de recursos escasos se debe dar preferencia a la educación básica sobre la educación post-básica.²³ En ésta, gran parte del beneficio marginal no es social sino privado, lo que constituye una razón de peso, entre otras, para que sean los mismos beneficiarios quienes cubran sus costos a través de colegiaturas.

De lo anterior se infiere que, mientras la demanda por una educación básica de calidad no esté plenamente satisfecha, todos los recursos gastados en subsidiar la educación post-básica están siendo substraídos de los fondos que deberían servir a la educación básica, en detrimento de los niños con menores recursos económicos. Esto no implica, como afirma Pablo Latapí, que deba existir una prioridad lexicográfica entre educación básica y educación post-básica, que significaría que mientras hubiese un solo niño que careciera de la primera, no se podría gastar nada en la segunda. Lo que se quiere enfatizar es la necesidad de establecer normas que den una prioridad efectiva y con carácter de urgente al logro de los mínimos necesarios.²⁴

En síntesis, con respecto al segundo cuerno del trilema, está plenamente justificado interferir en la autonomía de los padres cuando éstos

²² 406 US 205 (1972). Citado por Stephen Macedo, *Liberal Virtues*, 1990, Oxford, Clarendon Press, p. 268.

²³ Véase, Carlos S. Nino, *Fundamentos de Derecho Constitucional*, p. 297.

²⁴ Véase, Pablo Latapí, *op. cit.*

Rodolfo Vázquez

obstaculizan la formación de la autonomía de sus hijos. El mismo Fishkin lo reconoce al considerar como “prerrequisitos esenciales” para la participación adulta en la sociedad, el alfabetismo, los aspectos rutinarios de la ciudadanía y otros elementos de la educación secundaria. Quizás habría que ser más explícito en cuanto a los “aspectos rutinarios de la ciudadanía” y decir, por ejemplo, que es necesario formar la autonomía de los niños con un carácter democrático, lo que supone el aprendizaje y ejercicio de ciertos valores. Pero de ninguna manera se debe esperar hasta el nivel post-básico para comenzar a desarrollarlos, supondría un paternalismo injustificado. En el nivel post-básico, la satisfacción de la igualdad de oportunidades vitales y el mérito de los educandos —con algunas restricciones, como en seguida se verá— son, sin duda, los dos principios rectores, y el sacrificio de la autonomía de la familia es irrelevante. Como dije anteriormente, en este nivel lo prioritario es el ejercicio de la autonomía, no su formación.

De acuerdo con lo anterior, el segundo cuerno del dilema se puede afilar hasta hacerlo desaparecer, sólo a condición de ser muy claros en el rechazo de la hipótesis naturalista de que los hijos son una prolongación “ontológica” de sus padres. Esta hipótesis sólo puede conducir a la justificación de cualquier tipo de indoctrinación que atentaría contra los derechos básicos de los niños.²⁵

²⁵ La normatividad jurídica internacional más completa en la materia es la Convención sobre los Derechos del Niño que, terminada a fines de 1989, entró en vigor el 2 de septiembre de 1990. La Convención parte de cuatro principios normativos: 1. principio de no discriminación, que expresa el tratamiento igual de los niños sin distinción por motivos de raza, color, religión, opinión política, origen nacional, étnico o social, posición económica, impedimentos físicos, nacimiento o cualquier otra condición del mismo niño, de sus padres o de sus representantes legales; 2. principio de aplicación de los derechos, haciendo especial referencia al cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales, y exigiendo a los Estados Partes adoptar las medidas hasta el máximo de los recursos disponibles; 3. principio de respeto a los padres en la dirección y orientación de los hijos en el ejercicio de sus derechos; 4. principio del interés superior del niño, reconociendo su bienestar por encima de otros intereses como principio para regular las decisiones de las autoridades públicas. De manera específica, con respecto al derecho a la educación (a. 28 y 29) se mencionan entre otros objetivos: desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad física y mental del niño hasta el

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

El tercer cuerno del trilema, que sacrifica el mérito individual, plantea el problema de “medidas compensatorias” y de discriminación inversa en el nivel de la educación post-básica. Es evidente que la educación básica, desde el mismo momento en que es considerada libre y obligatoria, excluye cualquier tipo de discriminación. A este respecto, el mérito del estudiante no debe ser una razón para la exclusión del sistema educativo, sino de una clasificación de acuerdo con estándares nacionales de calidad.

En el nivel de la educación post-básica la situación es distinta. En tanto no tiene que ver con la formación de la autonomía en la satisfacción de las necesidades básicas sino en la realización de planes de vida libremente elegidos, el derecho a una educación post-básica es, sin duda, un derecho, pero un derecho *prima facie*. Lo cual significa que este derecho puede ser desplazado por demandas de eficiencia y de justicia, si ello contribuye a la formación de la autonomía de los más necesitados.

La igualdad que se está considerando es la de oportunidades en el punto de partida, que trata de corregir las desigualdades en los méritos derivada de la situación familiar y social, especialmente en sus aspectos económicos y culturales. En términos de Rawls, la justa igualdad de oportunidades significa: “que aquellos con similares capacidades y habilidades deben tener posibilidades de vida similares. Más específicamente, aceptando que hay una distribución de las dotes naturales, quienes están en el mismo nivel de talento y capacidad, y tienen la misma voluntad de usarlos, deben tener las mismas perspectivas de éxito con independencia de su posición inicial en el sistema social, esto es, al margen del estrato de ingresos en el que han nacido”.²⁶

Para alcanzar la igualdad de oportunidades en el punto de partida “con independencia de la posición inicial en el sistema social”, pienso que se requiere la aplicación de un trato diferenciado y de discriminación inversa.

máximo de sus posibilidades y preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, religiosos, nacionales y personas de origen indígena. Para el análisis y discusión sobre los derechos de los niños a partir de la Convención, véase Philip Alston, Stephen Parker y John Seymour (ed.), *Children, Rights and the Law*, 1992, Oxford, Clarendon Press.

²⁶ John Rawls, *A Theory of Justice*, p. 73.

Rodolfo Vázquez

Si por discriminación inversa entendemos la acción que consiste en tomar en cuenta factores como la raza, el sexo o la religión para favorecer a los miembros de un grupo social como compensación al relegamiento tradicionalmente padecido por tales grupos sociales, parece que tal medida está justificada: (i) si tal relegamiento originado en el pasado se perpetúa hasta el presente y si la medida discriminatoria es temporal mirando hacia el futuro; y (ii) si con ella promovemos la formación de la autonomía de los miembros del grupo menos favorecidos social y económicamente.

Con respecto a (i) pienso que no tendría sentido hablar de medidas compensatorias por discriminación inversa para grupos que en el pasado han sufrido un relegamiento injusto pero cuya situación, por alguna razón, ya está resuelta en el presente. La exigencia de reparación, como sostiene Garzón Valdés apoyándose en George Sher, resulta del hecho de que la injusticia originaria sea periódica o continuamente actualizada: “En este caso, no nos encontramos ya frente a las consecuencias de una injusticia remota sino ante manifestaciones de una injusticia presente que posee características similares a las de la situación originaria. Lo éticamente exigido no es en este caso la implantación de un ‘mundo corregido’ con relación a una situación *ex ante*, sino la eliminación de una injusticia actual, cuyos responsables no son agentes temporalmente distantes sino actores del presente.”²⁷

Por otra parte, en tanto que las medidas de discriminación inversa se producen en una situación especial de escasez —lo que provoca que se considere que el beneficio de ciertas personas tiene como forzosa contrapartida un claro y visible perjuicio a otras— tales medidas deben ser temporales, en tanto se consigue una mejora sustancial para la situación de desigualdad. Perpetuar las medidas discriminatorias provocaría el efecto perverso de una imposición injustificada de unos grupos sobre otros acentuando la desigualdad social.

Por lo que respecta a (ii), en tanto la discriminación inversa es una clase específica de acción afirmativa, impone medidas encaminadas a privilegiar a determinados grupos minoritarios. El fin de una sociedad más igualitaria exige políticas que traten desigualmente a quienes son

²⁷ Ernesto Garzón Valdés, “La polémica sobre la justificación ética de la Conquista”, en *Derecho, Ética y Política*, p. 683.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

desiguales, con objeto de ayudar a los menos favorecidos y de disminuir las distancias económicas, culturales y sociales entre los miembros de la sociedad. En este sentido, las políticas de discriminación inversa se justifican como medidas de justicia correctiva que pretenden la reparación por un daño o perjuicio previamente realizado.

A diferencia de una justificación consecuencialista de la discriminación inversa, que se fijaría más en la idea del bienestar general o de la bondad ideal en la sociedad de un futuro, la discriminación inversa entendida como medida correctiva se justificaría deontológicamente. Desde este punto de vista, el peligro de extender la discriminación inversa a casos que no lo ameriten se minimiza si partimos de que los valores que se quieren maximizar son los de justicia y autonomía que, como se ha visto, son necesarios para la construcción de una sociedad más homogénea y, por tanto, más democrática.²⁸

Pienso que si partimos del reconocimiento del derecho a la satisfacción del bien básico de la educación para la formación de la autonomía de los educandos, limitando, si es necesario, las libertades de los padres; y de la aceptación del principio de una justa igualdad de oportunidades en el punto de partida a través de medidas compensatorias, el trilema de Fishkin se suaviza aunque no se resuelva definitivamente. La razón es que aun aceptando que se pueda lograr una igualdad de oportunidades sustantiva, se produciría un sistema que conlleva un componente de arbitrariedad, y por tanto de injusticia, en tanto permite, en términos de Rawls, “la lotería de los talentos naturales”.

Ni la más exigente y cuidadosa igualdad en el punto de partida deja de ser igualdad de oportunidades, es decir, igualdad en las condiciones para una competición con resultados desiguales. Como afirma Ruiz Miguel: “Aunque la igualdad de partida reduzca o modifique las condiciones de libre competencia en la carrera, no deja de operar en una carrera en la que se compite por un resultado desigual.”²⁹

Las limitaciones del principio de igualdad de oportunidades nos conduce al análisis de la igualdad en los resultados. Plantearse el problema de la igualdad en términos de resultados nos enfrenta al problema de la

²⁸ Véase Ronald Dworkin, *Taking Rights Seriously*, 1978, Harvard University Press, cap. 9.

²⁹ Alfonso Ruiz Miguel, curso sobre “Igualdad”.

Rodolfo Vázquez

igualdad, pero no ya desde la perspectiva de la no discriminación que, como se ha visto, se intenta resolver a partir de la igualdad formal y de la igualdad de oportunidades, tanto en el acceso como en el punto de partida. El problema ahora es encontrar un criterio objetivo que permita justificar el tratamiento desigual de las personas de acuerdo con el principio de que “a diferencias relevantes, tratamiento diferenciado”, y tiene que ver, entonces, con lo que se conoce como justicia distributiva. Desde este tipo de justicia, la pregunta general a responder podría ser la siguiente: ¿Cuál es el criterio relevante para una adecuada distribución de bienes, para una correcta asignación de derechos y obligaciones, en fin, para un mejoramiento real en la misma calidad de vida de los individuos y de los grupos humanos?

El debate contemporáneo está abierto con propuestas de solución muy sugestivas y todas controvertibles. Sin embargo, los filósofos coinciden en que la meta de una igualación en los resultados no sólo resulta imposible en la práctica, sino que aun la hipótesis de su factibilidad acarrearía un enorme componente de injusticia. No obstante, estas propuestas tienen su mérito por el intento de ofrecer soluciones más igualitarias en el marco de un liberalismo democrático. Como afirma Dworkin, a partir de una distribución ideal conforme a su criterio de la subasta: “Las personas tendrían diferentes recursos, ocupaciones y ahorros pero no existirían los grandes extremos de riqueza y pobreza familiares en la mayoría de las sociedades modernas.”³⁰

Pese a la importancia del tema y consciente de quedarme a unos pasos de un tratamiento más global de la igualdad en la educación, por razones de espacio prefiero detenerme aquí. Con todo, pienso que ya tenemos los elementos teóricos necesarios para responder con seriedad a la siguiente pregunta —aunque su respuesta quede también sólo esbozada—: ¿Cuáles son las implicaciones de una educación igualitaria en el marco de un Estado democrático?

³⁰ Ronald Dworkin, “What is Equality?”, parte 3, en *Iowa Law Journal*, n° 73, 1988, p.38-9. Para una síntesis de su concepción sobre la igualdad y el criterio de la subasta, véase del mismo autor, *The Tanner Lectures on Human Values XI*, 1990, University of Utah Press, parte IV.

HACIA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

II

Uno de los filósofos que más ha contribuido al desarrollo de una concepción democrática de la educación sin duda ha sido John Dewey. En su influyente libro, *Democracy and Education*, Dewey toma distancia del individualismo acusándolo de “una innominada forma de locura responsable de buena parte del sufrimiento remediable del mundo”.³¹

En su lugar, propone una noción de democracia que implica la realización de la naturaleza del hombre entendido como un ser dependiente e interdependiente de su entorno social. “Una democracia es más que una forma de gobierno; es, primariamente, un modo de vida asociado; un conjunto de experiencias comunicadas.”³²

La democracia es entendida como una interacción entre los individuos; una forma de vida que favorece el crecimiento (*growth*) personal en el entorno social. Y es precisamente la educación la que asegura que el individuo continúe en su proceso de crecimiento dentro y fuera de la institución escolar facilitando un *life-long learning*. En este sentido, afirma Dewey: “Los hábitos activos comprenden el pensamiento, la invención y la iniciativa para aplicar las capacidades a nuevos propósitos. Se oponen a la rutina que implica un impedimento al crecimiento y, en la medida en que éste último es una característica de la vida, la educación se identifica con el crecimiento; no tiene un fin más allá de sí misma.”³³

La educación es entendida entonces como un proceso de renovación y transformación constante. Un fin en sí misma que refuerza la interacción democrática entre los individuos, para cuyo crecimiento incorpora la variedad de perspectivas e intenciones —la experiencia— de cada uno de los miembros de la sociedad. En este sentido, la educación propuesta por Dewey toma distancia tanto de una visión atomista de la sociedad, como de una conservadora que privilegia las costumbres y tradiciones comunitarias como criterio de valoración.

Si la educación es un fin en sí misma cuando promueve el crecimiento personal, y si la experiencia a la que se refiere Dewey requiere de la diversidad como condición para su desarrollo, entonces una sociedad de-

³¹ John Dewey, *Democracy and Education*, 1916, New York, MacMillan, p. 52.

³² *Ibid.*, p. 101.

³³ *Ibid.*, p. 62.

Rodolfo Vázquez

mocrática que fortalece y facilita las diferencias individuales de sus miembros, y un sistema educativo que fortalece tanto la preservación como la diversificación de los productos culturales, se implican mutuamente.

Es cierto que esta síntesis apretada de la concepción de Dewey sobre las relaciones entre democracia y educación pasa por alto su pragmatismo naturalista como contexto ético y epistemológico, pero pienso que más allá del mismo, sus ideas vuelven a cobrar actualidad para la elaboración de una teoría de la democracia fincada en el valor de la educación como un proceso de comunicación interactiva, no lejana a la teoría crítica desarrollada en nuestros días por Jürgen Habermas.³⁴ En cualquier caso, es un punto de partida imprescindible para una justificación democrática de la educación como la que intento desarrollar en este apartado.

En la línea de pensamiento abierta por John Dewey, Amy Gutmann ha desarrollado en nuestros días una de las más claras y sólidas justificaciones de una educación democrática. Su propuesta de un "Estado democrático" parte de la idea de que la educación debe estar orientada por el debate democrático de los ciudadanos acerca de los valores, las políticas y los medios necesarios para su instrumentación, incluyendo aquéllos necesarios para la reproducción del proceso democrático mismo. Carácter democrático que resume en los siguientes términos: "La virtud democrática, para decirlo sencillamente, significa la posibilidad de debatir públicamente los problemas educativos... la habilidad para deliberar y, de esta manera, participar en una consciente reproducción social."³⁵

La propuesta de Gutmann sugiere un cierto equilibrio entre las partes que intervienen en el debate democrático, del que dependerá la extensión de los valores de una educación liberal. Vale la pena citar con holgura estas palabras suyas:

La amplia distribución de la autoridad educativa entre los ciudadanos, padres de familia y educadores profesionales favorece el

³⁴ Véase a este respecto Craig C. Howard, *Theories of General Education*, 1992, London, MacMillan, p. 73 s. Para un análisis contemporáneo de la relación entre educación y democracia en John Dewey, véase Juan Carlos Geneyro, *La Democracia inquieta* (Parte Segunda), 1991, Barcelona, Anthropos-UAM.

³⁵ Amy Gutmann, *Democratic Education*, p. 11 y 46.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

valor fundamental de la democracia: la reproducción social consciente en su forma más inclusiva. A diferencia del Estado familiar, el Estado democrático reconoce el valor de la educación de lo padres para perpetuar algunas concepciones particulares de la vida buena. A diferencia del Estado de familias, el Estado democrático reconoce el valor de la autoridad profesional que capacita a los niños para apreciar y evaluar formas de vida distintas a las que favorecen sus padres. A diferencia del Estado de individuos, el Estado democrático reconoce el valor de la educación política que predispone a los niños para aceptar aquellas formas de vida que son consistentes con los derechos y responsabilidades del ciudadano en una sociedad democrática.³⁶

Para guiar la acción del Estado democrático Gutmann sugiere un par de principios: el de no represión y el de no discriminación.³⁷ Por el primero se impide al Estado y a cualquier grupo en él, usar a la educación para restringir la deliberación racional sobre concepciones de planes de vida y de sociedades diversas. El segundo amplía el de no represión y es una condición necesaria para la reproducción del proceso democrático mismo: todo niño y joven educable debe ser educado sin distinción alguna por razones de raza, religión, sexo, preferencia sexual o condición socio-económica.

La educación en la sociedad democrática debe proveer la capacidad para participar efectivamente en el proceso democrático, sin embargo, es claro que no son idénticas las exigencias para el nivel básico de educación que para el nivel post-básico. Como ya he señalado, el primero incide primordialmente en la formación de la autonomía del educando, mientras que el segundo tiene que ver con su ejercicio. Esta diferencia se traduce en el problema de la distribución de la autoridad educativa: mientras en la educación básica los padres de familia juegan un papel relevante, al punto de que, como vimos, pueden generarse conflictos entre sus libertades y la autonomía de los niños, en la educación post-básica, el debate democrático incorpora de manera plena al estudiante en el ejercicio de sus libertades y derechos y restringe la participación de los

163

³⁶ *Ibid.*, p. 42.

³⁷ *Ibid.*, p. 44.

Rodolfo Vázquez

padres de familia. Abundando sobre lo analizado, precisemos que esta distinción exige políticas y estructuras de autoridad distintas para uno y otro caso: mientras es justificable, en principio, hablar de medidas de acción afirmativa e incluso de discriminación inversa en la educación post-básica, no tiene ningún sentido referirse a ellas en el nivel básico. De igual manera, en la asignación de recursos escasos debe darse prioridad a la educación básica sobre la post-básica.

A partir de las ideas sugeridas por Amy Gutmann y dado el deber positivo general del Estado de satisfacer el derecho a una educación básica, entendido como un derecho social fundamental, cabe preguntarse qué comunidad democrática —local, estatal o federal— debe ejercer la autoridad sobre las escuelas y quiénes son, en definitiva, los principales responsables de transmitir los valores de una comunidad democrática. No me extenderé demasiado en la respuesta a estas preguntas, pero pienso que son importantes si se quiere avanzar en una propuesta práctica del modelo democrático de educación.

164 Con respecto a la primera interrogante, me parece que se deben excluir dos posibles extremos: delegar en los consejos de escuelas locales el control total sobre la escolaridad, que reduciría el Estado a una colección atomizada de unidades independientes negando el interés colectivo en una educación común; o centralizar el control de la educación dejando en manos de la burocracia estatal su aplicación de facto.

El federalismo educativo exige preservar y fortalecer el control democrático local sobre las escuelas, pero dentro de los límites que propone el cultivo de una cultura común y la enseñanza de los valores democráticos.

Preservar el control a través de los consejos locales no sólo facilita una mayor eficiencia sino que permite que los contenidos educativos varíen de acuerdo con las propias circunstancias locales y las preferencias democráticas. Una ventaja adicional es que el control local facilita la participación de ciudadanos en actividades políticas más allá del simple acto de votar. Por su parte, asegurar, a través de la federación, la enseñanza de los valores democráticos y el cultivo de una cultura común pone límites a los excesos en los que podrían incurrir posiciones localistas o particularistas. Así por ejemplo, si el Congreso federal requiere que en todas las escuelas mexicanas se enseñe la historia nacional, la tolerancia religiosa, la igualdad racial y sexual sin exclusión de las minorías, y la enseñanza de los derechos y obligaciones de los ciudadanos, los estados

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

de la federación y los municipios no sólo deben servir como mediadores de estas políticas, sino también como agentes activos para añadir requerimientos locales, como por ejemplo, la historia propia del estado o las decisiones democráticas particulares. A su vez, los consejos locales deben mantener la autonomía suficiente para decidir cómo instrumentar los estándares federales y estatales, pero incluso y en la medida en que los estándares sustantivos no deben ser agotados por el gobierno, los consejos escolares deben poder decidir sobre políticas sustantivas que refuercen la cultura común y la enseñanza de los valores democráticos.

Ahora bien, si partimos de una justificación de la democracia no por la vía de un consenso fáctico o de un republicanismo cívico que refuerza posiciones conservadoras, sino a partir de un discurso racional y dialogado, se debe rechazar en todas las instancias gubernamentales, pero especialmente en los consejos escolares, perpetuar las creencias sostenidas por las mayorías dominantes y evitar caer en lo que Mill ha llamado "el despotismo sobre las mentes", o lo que en una frase feliz Kelsen llamó la "tiranía de la mayoría", distinguiéndolo del principio de mayoría. No existe verdadera democracia en las escuelas si los consejos escolares terminan controlando los contenidos curriculares o los métodos didácticos, reprimiendo los cambios razonables que pueden introducir los mismos maestros. Entonces, a la pregunta antes formulada, quiénes son los responsables más importantes de transmitir y difundir los valores democráticos en la comunidad, la respuesta es clara: los profesores.

El profesionalismo que se debe exigir al maestro demanda entonces un alto grado de autonomía personal, tanto como se exige a otras profesiones socialmente más reconocidas, como las de médico o juez. Insisto en este punto aparentemente trivial, pero que no lo es si se cae en la cuenta de que muchos maestros que comienzan su carrera profesional con un gran sentido de su misión intelectual y social, al cabo de algunos años caen en una actitud rutinaria y apática. En buena parte, la situación obedece a las mismas estructuras de gestión escolar con poca vocación democrática, y a los bajos salarios que desaniman y no satisfacen los bienes básicos necesarios para el desarrollo de su autonomía personal. A esto hay que agregar que en no pocos establecimientos públicos y también privados, los salones de clase son numerosos y se dispone de un tiempo limitado para la preparación de clases.

Rodolfo Vázquez

En este sentido, coincido plenamente con Gutmann cuando afirma: "Para apoyar el profesionalismo entre los profesores, las comunidades democráticas deben delegar en un grado sustancial el control sobre lo que sucede en el salón de clases. Aunque la junta escolar puede establecer el currículum, no debe dictar a los profesores la forma en que éste debe ser enseñado, en tanto ellos no discriminen a los estudiantes o repriman puntos de vista razonables. Aunque la junta escolar puede decidir los libros de texto, no debe controlar el uso que hagan los profesores de ellos... si los profesores de educación básica no pueden ejercitar la independencia intelectual en su salón de clase, no pueden enseñar a los estudiantes a ser intelectualmente independientes."³⁸

Si todo esto se puede decir con respecto a la básica, *a fortiori* de la educación post-básica en la cual la educación, como sugería Dewey, debe reforzar la interacción democrática entre educadores y educandos, entendidos como seres independientes en ejercicio de su autonomía.

166 En suma, en el marco de una educación liberal, pienso que el deber del profesor es doble: preservar, transmitir y recrear la cultura común y, al mismo tiempo, inculcar en los educandos y en la comunidad escolar los valores democráticos. La recreación de la cultura significa no sólo su transmisión a-crítica o pasiva, sino también la posibilidad de reflexionar críticamente sobre ella. Se trata de poner a prueba en cada momento su propia vocación democrática y ejercitarla dentro y fuera del salón de clases.

Para concluir, quiero hacer más algunas sugerencias de Pablo Latapí que, con algunas modificaciones y agregados, se pueden incorporar en el marco de una concepción liberal de la educación, entendida desde un punto de vista igualitario y democrático —como he intentado mostrar en este trabajo:

³⁸ *Ibid.*, p. 82. Gutmann apoya sus ideas con un comentario de Saul Cooperman, Comisionado de Educación por el estado de New Jersey: "Está bien hablar sobre la posibilidad de conseguir personas nuevas y talentosas para la enseñanza a través de salarios altos y otros recursos. Pero si no se puede también integrar a estos profesores en la elección de los currícula, en la selección de los libros de texto y en compartir las políticas escolares, no permanecerán mucho tiempo en la institución."

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

- El Estado tiene el deber positivo general de garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y en el punto de partida en la educación básica, tanto para niños y jóvenes como para adultos que carezcan de ella. Esta educación debe ser obligatoria y gratuita.
- El Estado debe tratar de igualar, en cantidad y calidad, los insumos de la educación en todos los establecimientos de enseñanza básica del país y exigir que funcionen con la normalidad mínima prescrita. La educación pública debe ser de una calidad equivalente a la privada.³⁹
- El Estado debe distribuir los recursos públicos para la educación procurando fortalecer, en sociedades profundamente desiguales, la autonomía de los menos favorecidos. Esto supone la urgente instrumentación de mecanismos de compensación en los establecimientos escolares de las zonas más pobres del país.
- El Estado debe fijarse la meta de alcanzar una igualdad mínima de resultados medible a través de exámenes nacionales. Este nivel mínimo, como promedio de cada establecimiento, constituirá un punto de referencia adicional para determinar los destinatarios de las acciones compensatorias. Dado que estoy hablando de una necesidad primaria como es la educación básica, con una elevada tasa de retorno social, no se aplica el criterio perverso de que a menor nivel mayor compensación.
- El costo de la educación post-básica debe ser absorbida por los beneficiarios directos que puedan pagar por ella. Esto no quiere decir que su expansión y calidad se abandonen al libre juego del mercado sino que, de acuerdo con las necesidades sociales y productivas del país, el Estado deberá regular su expansión y, de alguna forma, exigir acciones compensatorias. Desde este punto de vista,

167

³⁹ Con respecto a las escuelas privadas no existe una fuerte razón para excluirlas del sistema educativo. Un Estado democrático debe permitir un sistema mixto de educación básica, pública y privada, intentando alcanzar un balance: permitir a los padres insatisfechos con las escuelas públicas mandar a sus hijos a las privadas pero, al mismo tiempo, intentar desarrollar en los niños – independientemente de las creencias religiosas de sus padres – aquellos valores que conforman un “carácter democrático”. Véase Amy Gutmann, *op. cit.*, p. 115-23.

Rodolfo Vázquez

y en aras de una mayor homogeneidad social, las mismas instituciones privadas deberán procurar mecanismos compensatorios de acceso a la educación (sobre todo, un sólido esquema de becas) y, tal vez, algún tipo de retribución a la sociedad (por ejemplo, la obligación de prestar, al término de la carrera, un servicio social en zonas desfavorecidas, lo suficientemente prolongado como para asegurar su eficiencia y continuidad).⁴⁰

Por último, pienso que el sistema educativo en general debe reunir las siguientes características:

- Mixto en cuanto a los mecanismos de control y adjudicación de los servicios educativos, combinando la participación pública con la privada;
- Descentralizado, para asegurar la autonomía de los consejos educativos locales, pero dentro de los límites que impone el cultivo de una cultura común y de los valores democráticos;
- Democrático, de forma tal que la autoridad educativa se distribuya, según los niveles básico y post-básico, para asegurar que todos los implicados tengan participación en la gestión y control;
- Pluralista, con el fin de garantizar los contenidos de los currícula que maximicen las posibilidades de elección y realización de los planes de vida de los educandos.

168

⁴⁰ Cfr. Pablo Latapí, *op. cit.*

LA UNIVERSIDAD Y LOS DERECHOS DE BIENESTAR

*Paulette Dieterlen**

Sin duda alguna una de las teorías políticas más discutida en los últimos quince años es la teoría de la justicia de John Rawls. Me parece que una de sus contribuciones más importantes es la de conciliar dos principios que, dentro del pensamiento liberal, parecían irreconciliables: el de la libertad y el de la igualdad.

Con esta afirmación no pretendo decir que todos los pensadores liberales fueran defensores de la libertad a expensas de la igualdad. Un claro ejemplo de reconciliación de dichos principios se encuentra en la obra de J.S. Mill. El utilitarismo de Mill lo llevó a defender la idea, previamente sostenida por Bentham, de que una buena ley era aquella que producía mayor felicidad al mayor número de individuos. Pero por otro lado, él defendió la libertad de los ciudadanos pensando que una buena ley era la que garantizaba los derechos de los individuos, tanto políticos como económicos. Mill no vio que la defensa de un orden económico libre de la intervención del Estado traería como consecuencia que los ricos fueran cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres; y que este fenómeno es contrario a la máxima utilitarista.

A Rawls lo anima el mismo interés que animó a Mill, lograr una sociedad igualitaria que garantice los derechos de cada uno de los individuos que la componen, y para ello recoge varias tradiciones. Primero, toma la defensa de los derechos individuales que, según él, aparecen en la cultura occidental con las luchas religiosas que se dieron en

169

*Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.

Paulette Dieterlen

Inglaterra en el siglo XVII;¹ segundo, para evitar la contradicción del utilitarismo con la defensa de los derechos, recurre a una teoría contractualista heredada de Rousseau; tercero, se basa en la noción kantiana del imperativo categórico para afirmar la universalidad, por la intersubjetividad, de los principios de justicia.

La teoría de Rawls es inmensamente rica en cuanto a temas. Ha dado origen a discusiones en ética, por ejemplo, al sostener una moral constructiva, en filosofía del derecho, al abordar temas como la desobediencia civil, en economía, al defender ciertos criterios de distribución, etc. En este trabajo, por falta de tiempo y de capacidad, me referiré exclusivamente a la defensa que hace de la justicia distributiva.

De acuerdo con Rawls, para formular una teoría de la justicia tenemos que especificar de un modo particular, aunque abstracto, la concepción de la sociedad que subyace en ella. La concepción de la justicia como imparcialidad hace explícitos los rasgos generales que tiene que reunir toda sociedad en la que, tras la debida reflexión, nos gustaría vivir y nos gustaría que moldeara nuestros intereses y nuestro carácter. La noción de sociedad bien ordenada es el resultado de esta reflexión.

Ante todo, afirma Rawls, una sociedad bien ordenada se define como efectivamente regulada por una concepción de la justicia; esto es, una

170

1. Todo el mundo acepta, y sabe que los otros aceptan los mismos principios (la misma concepción) de justicia.

2. Las instituciones sociales básicas y su articulación en un esquema satisfacen esos principios; y con razón todo el mundo cree que los satisfacen.

3. La concepción pública de la justicia se funda en creencias razonables, establecidas por métodos de investigación generalmente aceptados.

En segundo lugar, se da por supuesto que los miembros de una sociedad bien ordenada son y se ven a sí mismos como personas morales libres e iguales. Expresado de forma más específica pueden ser descritos como sigue:

¹ Cfr. Rawls, John, "Justice as fairness: political, not metaphysical", en *Philosophy and Public Affairs*, 14, 1985.

UNIVERSIDAD Y DERECHOS

4. Cada uno de ellos tiene, y se ve a sí mismo como teniendo un sentido de la justicia que normalmente es efectivo, esto es, que el deseo de actuar con arreglo a esa concepción determina, en su mayor parte, su conducta.

5. Cada uno de ellos tiene, y se ve a sí mismo, como teniendo, metas e intereses fundamentales (una concepción de su bien), en nombre de los cuales es legítimo que presenten unos frente a otros pretensiones en el diseño de sus instituciones.

6. Cada uno de ellos tiene, y se ve a sí mismo como teniendo, un derecho de igual respeto y consideración a la hora de determinar los principios por los cuales ha de regularse la estructura básica de su sociedad.

7. Las instituciones sociales básicas generan un sentido de la justicia efectivo, que les presta apoyo.

Uno de los problemas de la sociedad bien ordenada, tal como la concibe Rawls, es que a pesar de que suponemos que los recursos naturales y el estado de la tecnología son tales que la cooperación social es al mismo tiempo posible y necesaria, los beneficios que arrojan quedan por debajo de las demandas que la gente plantea. Por consiguiente:

8. Existen condiciones de escasez moderada. Pero también se supone que las personas y los grupos tienen concepciones del bien que les inclinan en direcciones contrarias, y que plantean pretensiones y contra-pretensiones unos frente a otros. Tienen además creencias básicas (religiosas, filosóficas, y morales) opuestas, y formas diferentes de evaluar pruebas y argumentos en muchos casos esenciales, y por ello:

9. Hay una divergencia en los intereses y fines fundamentales, una diversidad de creencias básicas opuestas e incompatibles. Rawls da por supuesto que los arreglos son productivos; no son, por así decirlo, juegos de suma cero en el que la ganancia de una persona o de un grupo es la pérdida de la otra persona o del otro grupo. Por ello:

10. El esquema de instituciones básicas es más o menos autosuficiente y productivo de cooperación social para el bien mutuo.

Según Rawls los miembros de una sociedad bien ordenada no son indiferentes respecto al modo como se distribuyen los mayores beneficios producidos por su cooperación, por ello se requiere de un conjunto de principios para decidir entre los arreglos sociales que determinan ese reparto de ventajas. Esto se expresa de la siguiente forma:

Paulette Dieterlen

11. El papel de los principios de justicia es asignar derechos y deberes en la estructura básica de la sociedad y especificar el modo apropiado cómo las instituciones pueden influir en la distribución global de los beneficios y las cargas.

Finalmente Rawls añade:

12. Los miembros de una sociedad bien ordenada consideran la estructura básica de la sociedad como el objeto primario de la justicia (como aquello a lo que los principios de justicia han de aplicarse en primer término).²

Después de haber descrito lo que, según Rawls, son las características de una sociedad bien ordenada me parece importante referirme a dos puntos básicos de su teoría, los principios de la justicia y la noción de bienes primarios, ya que es dentro de estos temas que, a mi parecer, se inscribe una discusión acerca de la Universidad.

Los principios de la justicia son los siguientes: primero, toda persona que toma parte en una institución o se ve afectada por ella tiene un derecho igual a la más amplia libertad compatible con una similar libertad para todos; y segundo, las desigualdades sociales y económicas han de satisfacer dos condiciones: tienen que a) ser para el beneficio máximo esperado del menos favorecido; y b) ir adscritas a cargos y posiciones accesibles a todos en condiciones de equitativa igualdad de oportunidades.³

172

Según Rawls, el primero de estos principios tiene prioridad sobre el segundo; y la medida del beneficio del menos favorecido lo es en términos de un índice de bienes sociales primarios. Estos bienes primarios son los derechos, las libertades y oportunidades, la renta y la riqueza, y las bases sociales del respeto a sí mismo; los bienes sociales primarios son cosas que se presume que los individuos desean, sea cual fuera lo que además de ellos desean, y cualesquiera que fueran sus fines últimos.

Estos dos principios dependen de la concepción que se tiene de las personas que, según Rawls, son consideradas como poseedoras de metas e intereses fundamentales, cuyas pretensiones se tienen que proteger en la medida de lo posible.

Un rasgo importante de los dos principios es que valoran la estructura básica de la sociedad en términos de los bienes primarios —y la medida

² Rawls, John, *Justicia como equidad*, 1986, Madrid, Tecnos.

³ *Ibid.*, p. 107.

UNIVERSIDAD Y DERECHOS

de los beneficios es un índice de dichos bienes. Éstos tienen dos propiedades: 1) son características objetivas de las instituciones sociales y de la situación de las personas con respecto a ellas; 2) el mismo índice de esos bienes se emplea para comparar las circunstancias sociales de todos.

Ahora bien, Rawls caracteriza los bienes primarios bajo los siguientes rubros:

a. Primero, las libertades básicas, por ejemplo: la libertad de pensamiento y de conciencia; la libertad de asociación; la libertad e integridad de la persona, así como el imperio de la ley; y finalmente las libertades políticas.

b. Segundo, la libertad de movimiento y de elección, de ocupación sobre un trasfondo de oportunidades diversas.

c. Tercero, poderes y prerrogativas de cargos y posiciones de responsabilidad, particularmente de las principales instituciones políticas y económicas.

d. Cuarto, renta y riqueza; y

e. Finalmente, las bases sociales del respeto a sí mismo.⁴

La tesis que sostendré es que, si estamos de acuerdo con Rawls en que la justicia de alguna manera es la virtud que combate las desigualdades, la única institución educativa que cumple con los requisitos que nos exigen tanto los principios de justicia como la distribución de los bienes primarios es la universidad pública.

173

Definiré en términos muy generales la universidad pública, como aquélla que garantiza la libertad de cátedra y que por contar con un subsidio estatal cobra colegiaturas que pueden ser pagadas por un gran porcentaje de la población.

Si bien cualquier institución educativa tendría que respetar el primer principio de la justicia, es decir el que garantiza el derecho por igual al más amplio esquema de libertades básicas compatible con un esquema similar de libertades para todos, obviamente si se encuentra en una sociedad democrática creo que únicamente las instituciones educativas públicas cumplen con el segundo principio, el de dar mayor beneficio a los miembros menos favorecidos de la sociedad y ofrecer posiciones accesibles a todos en condiciones de equitativa igualdad de oportunidades.

⁴ *Ibid.*, p. 190.

Paulette Dieterlen

Me parece que es necesario defender la importancia de que la universidad tenga, entre una de sus funciones, la de garantizar el cumplimiento de los principios de justicia. Actualmente han cobrado mucha importancia las teorías políticas y económicas llamadas “libertarias”, que defienden la privatización de instituciones que hasta ahora había garantizado algunos de los derechos llamados de bienestar, entrando en esta rúbrica los servicios médicos y los educativos.⁵

A continuación me referiré a algunos de los argumentos que esgrimen los teóricos “libertarios” y utilizaré como ejemplo el caso de la universidad pública.

El primer argumento es de carácter económico. El libertarismo proclama la eficacia del mercado como la forma más eficiente de asignar recursos y oportunidades a los miembros de la sociedad. De esta manera, si las universidades están sujetas a la ley de la oferta y la demanda, mejoraría considerablemente la calidad de la mercancía académica. Si los alumnos pagan colegiaturas altas los profesores estarían mejor pagados y tendrían más recursos para continuar su preparación. Esto sería eminente porque sus puestos también dependerían de la oferta y la demanda y los que no cumplieran quedarían fuera del juego del mercado. Por su parte la universidad pública, al no estar sujeta a las leyes de la oferta y la demanda, provoca una ineficiencia que redundaría en contra de los profesores y los alumnos. De los primeros, porque no tienen ningún aliciente económico que los haga superarse, de los segundos porque, por un lado, reciben una educación ineficiente, y por otro se acostumbran a recibir sin tener que dar. Otra ventaja que ofrece el mercado a las instituciones de educación superior, es que el mismo mecanismo designa las profesiones que son demandadas, es decir las que el país requiere.

174

El segundo argumento, también de carácter económico, consiste en afirmar que la universidad privada es la única institución de educación superior que no es una carga para el Estado. Esta clase de instituciones dependen económicamente de las colegiaturas que pagan los alumnos y de patronatos que “voluntariamente” contribuyen a su mantenimiento. La palabra “voluntariamente” es importante por razones que veremos más adelante. Por el contrario, la universidad pública resulta un gasto

⁵ Nozick, Robert, *Anarchy, State and Utopia*, 1974, Oxford, Blackwell.

UNIVERSIDAD Y DERECHOS

innecesario para el Estado, sobre todo si éste se encuentra frente a una situación de escasez no tan moderada.

Otro argumento es de carácter político. Un Estado que da recursos a la Universidad es un Estado paternalista, es decir, un Estado que toma decisiones sobre ciertos recursos económicos, independientemente de lo que decida la mayoría de los ciudadanos.

El último argumento al que me referiré es, supuestamente, moral. Los hombres tienen derechos que ningún Estado ni alguno de los otros ciudadanos pueden violar. El imponer a unas personas una carga fiscal excesiva para contribuir con ciertas instituciones de las cuales probablemente nunca obtendrán ningún beneficio, es violar uno de sus derechos fundamentales, el derecho de elegir voluntariamente, en qué gastan el dinero que con tanto esfuerzo han ganado. El término "voluntario" es básico para el libertarismo, ya que por ello entiende cualquier decisión que tomen los individuos aun cuando las alternativas de acción que se les presenten sean dos. Un ejemplo célebre del carácter voluntario de las acciones lo da Robert Nozick al intentar demostrar la falacia de la tesis, propia del socialismo, de la explotación de los trabajadores por la venta de la fuerza de trabajo, ya que según él en un régimen de mercado éstos tienen la opción de trabajar para un empresario o de morir de hambre.⁶ Así, cualquier miembro de la sociedad puede elegir "voluntariamente" entre gastar sus recursos para que alguien de su familia tenga acceso a la educación superior, independientemente de los sacrificios que esto implique, o de gastarlos en otra cosa, por ejemplo en alimentos y ropa. Por otra parte, los miembros de la sociedad que tienen un nivel económico alto no tienen la obligación de gastar su dinero en impuestos destinados a la salud o a la educación pública; ese dinero pueden aprovecharlo para ir a Europa, tener un departamento en algún lugar de Estados Unidos, viajar en cruceros, etc. Por esta razón, sólo un sistema de educación privada no viola los derechos de las personas.

175

Comencé este trabajo con una exposición de Rawls porque creo que sus intuiciones básicas son las que nos permiten atacar las doctrinas libertarias y defender a la universidad pública. Veamos porqué.

El primer argumento del libertarismo, visto anteriormente, descansaba en la idea de la eficiencia del mercado para asignar recursos y

⁶ *Ibid.*, p. 263.

Paulette Dieterlen

oportunidades a los miembros de la sociedad. Esta virtud de dicho mecanismo económico prácticamente no es negada por nadie, sin embargo la posición de Rawls al respecto es que los individuos entran al juego mercantil con diferentes bienes que ofrecer, tanto en propiedades como en habilidades. De esta manera los que por su posición económica tengan menos, no se verán favorecidos por la oferta y la demanda; por esta razón Rawls exige que las desigualdades sean permitidas si van en favor de los miembros menos privilegiados de la sociedad. El mercado debe ser limitado por un sistema que redistribuya los bienes primarios de la sociedad. Rawls es muy claro al afirmar que el criterio de eficiencia no es suficiente para el diseño de una sociedad bien ordenada, es necesario además, un criterio de justicia. La universidad privada aumenta la distancia que existe entre los diferentes grupos de la sociedad, lo que trae como consecuencia que se viole el segundo principio de la justicia. Por el contrario, la universidad pública puede verse como uno de los bienes primarios, ya que favorece la elección de ocupación sobre un trasfondo de oportunidades diversas.

176

El segundo argumento económico, el de la carga que representa para el Estado la universidad pública, me parece que no se sostiene si se logra una planificación adecuada de los gastos del Estado, así como de los gastos de la propia universidad. Quizá el argumento libertario podría defenderse si nuestras expectativas son a corto plazo, pero no se puede mantener si lo son a largo plazo. Me parece que es posible afirmar que cuantas más personas tengan acceso a la universidad, más recursos tendrá el Estado para llevar a cabo un desarrollo económico y social.

Al argumento de la asignación de profesiones por la ley de la oferta y la demanda lo encuentro tan peligroso como falaz. Peligroso porque parece que ha tenido un cierto éxito en las sociedades contemporáneas, falaz porque con frecuencia se olvida que aquellas disciplinas que no son "rentables" y que por lo tanto no cuentan con mucha demanda, como las humanidades, son las que han fraguado la cultura de los países.

Me parece que el gran error de las teorías libertarias ha sido juzgar a todas las instituciones como si fueran empresas; y la producción académica no puede ser tratada como si fuera una producción industrial.

El argumento político acerca del Estado paternalista, puede ser criticado si hacemos una distinción entre lo que es un sistema de distribución justo y uno paternalista. Podemos decir que mientras el segundo impone

UNIVERSIDAD Y DERECHOS

preferencias a los sujetos, el primero ofrece varias alternativas para que los individuos elijan lo que prefieren. La educación pública aumenta las posibilidades de elección que tienen las personas. Creo que la libertad personal está íntimamente relacionada con la cantidad de alternativas que se tengan para elegir.⁷

Por último, el argumento moral puede ser atacado si pensamos que los libertarios sólo defienden los derechos llamados “negativos”, es decir, los derechos que tienen las personas a que nadie interfiera con sus planes de vida. Autores como Rawls también defienden los derechos llamados “positivos”, es decir, los derechos que los hombres tienen a que ciertas instituciones les garanticen la satisfacción de las necesidades básicas, como la salud y la educación. La defensa de los derechos positivos está basada en la creencia de que, por ejemplo, la libertad de expresión debe estar acompañada por la posibilidad de saber expresarse. En este sentido la universidad pública hace posible que un mayor número de personas tenga acceso al derecho positivo correspondiente.

Si los libertarios quieren atacar a la universidad pública, tienen que atacar con argumentos la existencia de los derechos positivos, también llamados derechos de bienestar.

En resumen, lo que quiero afirmar es que la universidad pública cumple con los requisitos de la teoría de la justicia de Rawls por las siguientes razones.

1) Favorece el cumplimiento del primer principio de la justicia, es decir, el de la libertad de pensamiento. 2) Se adecúa al segundo principio de la justicia, que se refiere a la aceptación de las desigualdades siempre y cuando éstas beneficien a los miembros menos favorecidos de la sociedad y al incremento de la igualdad de oportunidades. 3) Se encuentra dentro del esquema de los bienes primarios, ya que permite la elección de ocupación sobre un trasfondo de oportunidades diversas.

Me parece que aceptar estos puntos es aceptar que una de las virtudes que deben perseguir nuestras instituciones públicas es la justicia, y que una meta a la que deben aspirar es la disminución de desigualdades.

⁷ Para ver algunos de los problemas relacionados con la confusión entre las políticas paternalistas y las políticas de justicia distributiva ver: Paulette Dieterlen, “Paternalismo y Estado de Bienestar”, en *Doxa* No. 5, Alicante, España.

Paulette Dieterlen

Sé que el problema es complejo, sobre todo si nos encontramos en una situación económica crítica. No me he referido a la conexión entre la universidad pública y la universidad gratuita porque considero que es un problema que rebasa los límites de mi trabajo. Lo que no quiero dejar de afirmar es que la universidad debe estar al servicio de las personas, que por sus circunstancias económicas, se encuentran en una situación de desventaja. Es más, creo que si aceptamos que el mercado es un mecanismo eficaz de asignación de recursos, el acceso de un gran número de personas a la universidad lo hace más plausible porque de alguna manera limita las desigualdades iniciales.

Actualmente se habla mucho de la crisis de las universidades públicas, se acentúan sus defectos y se minimizan sus ventajas. No puedo afirmar que todo en ellas es perfecto, hay muchas cosas que corregir. Sin embargo creo que la lectura de un autor como Rawls debe llevarnos a reflexionar sobre la necesidad de plantearnos como meta, si no una sociedad igualitaria, sí una menos desigual, es decir, menos injusta, y no creo que esto sea posible si no defendemos con argumentos y hechos a la universidad pública. Su defensa es la defensa de una sociedad, en términos de Rawls, bien ordenada.

LA INTERNACIONA- LIZACIÓN DE MODELOS EDUCATIVOS

*Miriam Rodrigues**

Desde la Segunda Guerra, los Organismos Internacionales (OI) proliferan y se imponen como árbitros de las relaciones internacionales, disponiendo los campos y formas de cooperación e intercambio. Estas organizaciones poseen legitimidad frente a los gobiernos nacionales de todos los países miembros para su actuación e inserción —directa o indirecta— en diversas áreas, así como capacidad de intervención en los países no miembros. La cooperación gestionada representa la expresión y, a la vez, el paradigma de la globalización.

La definición de los conceptos de cooperación y mundialización y el surgimiento de significados “transsocietarios” (Sztompka, 1990), resultado de procesos históricos de disminución de fronteras reales o imaginarias entre los pueblos son problemáticos, considerando que dichos procesos están permeados por conflictos, contradicciones y resistencias. Además, paradójicamente, la globalización surge pautada por un proceso de inducción a la regionalización.

Entre los ámbitos de atención de la cooperación internacional, destaca el campo educacional. En el siglo XX, la educación fue considerada internacionalmente como una empresa nacional importante, generando discursos de naturaleza universalista y mundial que sugieren la impor-

179

* Universidad Complutense de Madrid.

Miriam Rodriguez

tancia de las políticas transnacionales para el desarrollo de la instrucción pública (Benavot *et al.*, 1991).

A través de actividades de “apoyo a la institución escolar” desarrolladas por OI como la UNESCO, el IIPE, el BIE, el BM y otros —conferencias y seminarios, técnicas, didácticas y pedagógicas, convenciones y “recomendaciones”, incentivos a políticas y financiación para proyectos especiales— la institucionalización de la educación como política pública gestionada por el Estado, así como todo el proceso vivido por los sistemas educacionales de los países, ha pasado a ser determinado esas instituciones.

Aunque muchos presenten un carácter de recomendación, los documentos producidos por los OI configuran discursos resultantes de una estructura dada, a la vez que son constructores de realidades. Estos discursos interfieren en la construcción de la realidad social, ya sea a través de la producción de nuevas configuraciones en el ámbito de la práctica y de la acción social o de nuevas formas discursivas, que también constituyen prácticas sociales.

180 La multiplicidad de discursos sobre la educación, que corresponde a las diversas configuraciones capitalistas, actualmente ha generado un nuevo discurso oficial crítico sobre la inadecuación de las medidas de desarrollo económico y su relación con la educación, engendrado por los mismos agentes que han canonizado el economicismo.

La eficacia de la ayuda internacional es puesta en cuestión, ya que los países que la han recibido no han experimentado tasas de crecimiento significativas en efectividad escolar (A. Nieto). Sin embargo, estas discusiones se limitan a la confirmación o negación de las políticas planteadas, estableciendo un tipo de evaluación de la eficacia de los programas en función a los indicios que apuntan el fracaso de la ayuda para la resolución de los “problemas educacionales” de los diferentes países.

Dado que la cooperación pretendía la institucionalización efectiva de la escolaridad, ¿cuáles han sido los motivos de su ineficacia? Y, ¿qué conclusiones se pueden extraer del hecho de que las altas tasas de crecimiento sostenidas por países como Brasil durante un largo período se hayan obtenido con una población de escasa instrucción?

Esos debates enfatizan las relaciones entre educación, universo laboral y perspectivas de desarrollo. De esta forma, no hacen más que

INTERNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA

replantear la escolaridad buscando una readecuación o readaptación a las nuevas configuraciones necesarias para la formación profesional.

De hecho, como centro de los procesos de cambio, a la educación se le impusieron papeles e imaginarios específicos. Además, en este proceso de imposición de escolarización estructurado con pedagogías de marcado etnocentrismo cultural, son operados clasificaciones y recortes en el tejido social, destinados a cumplir las funciones asignadas a la escuela. Ésas son funciones productivas que confieren determinadas naturalezas a los sujetos, dotando de identidad social a los diferentes agentes y grupos sociales. Además, la escuela institucionaliza ciertos conocimientos y capital cultural, legitimando a quienes los poseen (Varela, 1991) y, a la vez, deslegitimando y descalificando a los demás.

Observando los factores que influyeron en la difusión de la escuela —religiosos, nacionalistas, políticos y públicos: legitimación del orden, custodia, socialización para el trabajo, etc.— es posible entender las formas coercitivas por las cuales se ha impuesto, y porqué éstas han sido mucho más brutales fuera de Europa, en tanto que instrumentos para la difusión de la “civilización” occidental (Enguita, 1989), entendida como propagación de las instituciones y normas de comportamiento del Occidente, supuestamente superiores.

El papel de los OI ha sufrido modificaciones y desplazamientos en el transcurso del tiempo, habiendo cambiado la importancia y el peso de cada uno de los organismos involucrados en procesos de definición, gestión y financiación de pautas educativas.

Durante la guerra fría, en las décadas de los 50 a los 70, las agencias estadounidenses intentaron alejar a los países latinoamericanos de la ideología de izquierda, para evitar que cayeran bajo el control soviético. Este período viene marcado por la perspectiva y las “políticas de desarrollo”, utilizando a la educación como un instrumento; así como del predominio de los economistas con visiones y planeamientos macro-estructurales, de intentos de “modernizar” el Estado y de internacionalización de la economía, planteando la necesidad de ayuda a través de recursos financieros y expertos para la promoción de dicho desarrollo.

El “desarrollo económico” representó una estrategia de extensión del capitalismo para la inserción de los diferentes países, generando nuevas formas de relaciones, teorías explicativas y aplicación de políticas (Rama, 1984).

Miriam Rodríguez

En la década de los 80 disminuye la cooperación: se evidencia menos apoyo, sobre todo vinculado a la política; la educación se centra en las nociones de preparación para la ciudadanía. Destacan proyectos de escuela de tiempo integral y sistemas integrados educación-escuela para el campo, destinados a evitar el éxodo rural, financiados por el BM, que durante este período adquirió mayor proyección como órgano de financiación y de definición de políticas educativas.

En los años 80 y 90 se retoma la cuestión de la eficiencia, de la calidad total, a un nivel micro. Se intenta modernizar la escuela como una empresa, descentralizando y utilizando el sistema estatal como mero apoyo. Esta calidad total es operada mediante otro tipo de expertos, ingenieros y administradores, que actúan en un micro nivel. Se subraya la idea de una gestión democrática de la escuela, de la participación y la autonomía. Son definidos nuevos conceptos de eficacia, nuevas fórmulas de coste-beneficio y de cálculo del retorno de la inversión en educación.

182

Aunque un nuevo discurso que conecta educación y desarrollo aluda a los aspectos sociales de éste, se confirma la visión economicista, cuya matriz proviene de los países industrializados y las agencias financiadoras. En este sentido, a despecho del creciente escepticismo acerca del papel de la educación, los OI insisten en que en los países en desarrollo ésta ha jugado un importante papel (World Bank, 1983), y desde esta perspectiva se definen las nuevas necesidades y las áreas prioritarias de inversión.

Uno de los elementos centrales es el retorno a la valoración de la educación primaria. En un primer momento, bajo el patrocinio de la Unesco, la expansión de la escolaridad primaria se presentó como imperativo para los estados en desarrollo. Los propósitos de universalización eran dispuestos en términos cuantitativos: construcción de módulos físicos, cantidad de alumnos matriculados, entrenamiento de profesores, igualdad de oportunidades de acceso, etc.

Posteriormente, en los años 60 y 70, la cooperación se desplazará a los campos de la ciencia y la tecnología, a través de inversión en la enseñanza superior y media (técnico vocacional). Se conecta la idea de desarrollo a la de crecimiento económico e industrialización, según el proceso vivido por los países industrializados y considerados desarrollados.

La educación será entonces contemplada como formación de capital humano, valorando el retorno económico de la escolarización. Se esta-

INTERNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA

blece la planificación para operar los programas. En este sentido, en 1963 será creado el IPE, órgano de la Unesco para el incentivo y asesoramiento de la planificación, con financiación del Banco Mundial y de la Fundación Ford.

A mediados de los años 80 volverá el interés por la educación primaria, cuyos estímulos son la democratización, la eficacia de la enseñanza con respecto a los contenidos impartidos y su absorción por los egresados (eficiencia del alumno, adecuada organización de la estructura pedagógica y del currículum, acciones para evitar la repetición y el abandono), así como la equidad (que, distinta de la igualdad de acceso en términos de número de matrículas, implica que el Estado asegure las oportunidades, la integración total en la escuela, la oferta de servicios complementarios de salud, transporte, alimentación, material escolar, uniformes, etc., es decir, que supla las carencias y asegure el ingreso y permanencia).

Importa, sobre todo, la seguridad de la apropiación de ciertos conocimientos básicos de escritura, lectura y cálculo, modelados para los alumnos de todo el mundo, como instrumentos de modernidad cultural y social, además de promoción de la productividad. Para alcanzar estos fines, organismos como el BIRD y el BID proponen a los países de bajos PIB que transfieran parte de sus inversiones y préstamos a Universidades e Institutos de Investigación, los cuales, al nivel primario, deberían ser parcialmente privatizados.

Las diferencias de enfoque respecto a la enseñanza primaria entre los años 50 y la actualidad se centran en la mayor importancia concedida a los procedimientos de aprendizaje orientados a la disminución de los supuestos desfasajes entre los escolares de las diversas áreas geo-culturales, que obviamente son definidos según el modelo dominante desde una perspectiva económica.

El actual énfasis en la escolaridad primaria destaca las implicaciones positivas del aprendizaje en otras esferas, tales como mayor productividad, mejora de calidad de vida y mejores cuidados higiénicos alimentarios y maternos.

La evaluación de la importancia de la escolarización sigue basándose en mediciones realizadas por datos contables y estadísticos. La mentalidad que privilegiaba las obras físicas (construcciones y laboratorios) hoy da prioridad a un nuevo tipo de "obras" relacionadas con los contenidos (libros de textos, etc). Las nuevas dotaciones están orientadas por cues-

Miriam Rodriguez

tiones antes no consideradas por parte de los países receptores, tales como la dirección de las inversiones a programas de salud básica y al respeto de los derechos humanos. Aunque los OI argumenten que buscan responder a las prioridades y necesidades de las poblaciones, dichas prioridades y necesidades son determinadas *a priori* y difundidas por los mismos organismos.

En el transcurso de estos procesos, los distintos organismos han emprendido la conjunción de sus trabajos. En la prioridad concedida a la enseñanza primaria, esta coordinación de políticas se intensifica a partir de la Conferencia "Educación para Todos" de 1990, patrocinada por el BM, la Unesco, la Unicef y el PNUD.

Dicha conjunción no significa que cada uno de los citados organismos no presente políticas y formas de actuación específicas. A partir de una revisión de los documentos por ellos producidos, es posible distinguir los sistemas de definición de políticas, de planteamiento de pautas de necesidad, de interrelación con los países involucrados, así como las formas para lograr la adhesión de todos a los principios dispuestos.

184 Como entidad perteneciente al conjunto de las Naciones Unidas, la Unesco para la definición de sus políticas opera mediante procedimientos supuestamente consensuados entre los estados miembros. Sin embargo, por debajo de dichos formalismos, se descubre la imposición de determinados modelos.

Por otra parte, organismos como el BM y agencias de cooperación de algunos países, gestionan préstamos o financian proyectos acordes con políticas que ellos mismos definen previamente, lo cual significa que los países receptores deben adecuarse a las políticas fijadas por los donantes.

No se trata de meras transferencias, dado que en las diferentes culturas son operadas relecturas y readaptaciones. Las representaciones actúan sobre cuestiones locales seleccionadas y traspuestas al ámbito mundial para imprimirles un carácter de problema universal, de acuerdo con determinados intereses.

Conclusiones: Para los que se dedican a pensar la educación e instrumentar políticas, principalmente en países considerados "desfasados", pueden ser planteadas varias cuestiones.

La imposición de conocimientos institucionalizados como único capital cultural legítimo y la existencia de instancias que detentan el poder de emisión de un discurso oficial competente sobre educación nacional

INTERNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA

e internacional, así como la percepción de los alumnos de las clases populares o de los países “en desarrollo” como carentes, atrasados, etc., cierran la posibilidad de la participación creativa de las comunidades locales, dado que coartan la posibilidad de que éstas aporten su conocimiento como contrapartida. Esta percepción es funcional, ya que provoca la necesidad de programas compensatorios, como los que proponen y financian los OI.

Aunque las políticas de educación se inserten en contextos más amplios conectados a intereses políticos y económicos, donde destacan la importancia del masivo valor monetario involucrado internacionalmente y la difusión de modelos de estado, hay que subrayar que nuevas perspectivas y modelos alternativos están siendo gestados en cada país, potencialmente en conflicto con esta internacionalización; lo cual requiere de un análisis más pormenorizado.

Por lo demás, la participación conforme es predicada no es en sí necesariamente democrática, pues depende de la construcción de canales de participación realmente efectivos y de la posibilidad de expresión de la autonomía.

En resumen, deberían emerger nuevas formas de relaciones y valores que tengan más en consideración los diferentes entornos culturales, puesto que el cambio va más allá de la educación y pasa por el reconocimiento y el fortalecimiento de las sociedades civiles involucradas.

EDUCACIÓN Y POST-INDUSTRIALI- ZACIÓN: EL RETO DE LOS TIEMPOS

*Benjamín Zufiaurre**

Reformas educativas y desarrollo social

Al inicio de la década de los noventa, en el umbral de un nuevo siglo y tras un largo medio siglo de introducción de Reformas Educativas liberales en los diferentes Estados denominados “desarrollados”, queda fuera de toda duda que el logro de la “igualdad de oportunidades” y de mayores cuotas de “justicia social” a través de la educación, no es más que una panacea de uso retórico pero de difícil concreción práctica. Autores como T. Husen (1979) y B. Presseissen (1985), han disertado largamente sobre la problemática y el sentido de la educación en las sociedades “avanzadas”. Otros autores como G. Atherley (1985), J. Simmons (1979/1980) y G.P. Papagianus (1985), extienden también sus análisis a contextos educativos en países menos desarrollados e incluso en países con una estructura intrínsecamente revolucionaria.

Lo que sí queda claro de éstos y otros trabajos al respecto es que la educación es un arma de uso de los Estados y de la estrategia política dominante, en defensa de unos intereses sectoriales que no siempre favorecen a las necesidades de desarrollo de las comunidades de individuos y a la ciudadanía en general. En la sociedad industrial occidental, de hecho ha existido un paralelismo entre reformas educativas y necesidad social y política de atender a la escolarización de masas, que no es sino

187

* Universidad Pública de Navarra.

Benjamín Zufiaurre

el resultado de una política de desarrollo productivo ajustado a otros tiempos de inicio de la industrialización, que era cuando se requería de personal técnico capacitado o educado para tomar parte en estos procesos productivos.

Desde esta perspectiva, los Estados se enfrentan a la educación como una inversión en el desarrollo económico y, como tal, usan a la educación para defender sus fines de mayor desarrollo productivo, mejor ranking y mayor competitividad a nivel mundial. Autores como R. Dale (1989), T. Horton, P. Raggart (1982), K. Jones (1983), D. Lawton (1980/83), B. Salter (1981), analizan la situación educativa europea en un momento en el que había que construir Estados tras la debacle de la Segunda Guerra. El denominado “consenso de la posguerra” (K. Jones 1983), se impone como estrategia de reconstrucción económica y social.

Reformar la educación para abrir nuevas vías al desarrollo industrial y social y paralelamente, tener la opción en pro de la defensa de ideales hipotéticos de “justicia social” e “igualdad de oportunidades” a través de la educación, a la par que el desarrollo de una “educación progresiva”, aparece como la vía que defienden los diferentes Estados europeos. Este consenso se extiende hasta los años sesenta y, fruto de esto, será la extensión de la escolarización de masas iniciada en el siglo XIX y que ahora cubre no sólo la educación elemental, sino que también se abre hacia la enseñanza secundaria.

188

El receso industrial de los años sesenta rompe con este “consenso” y abre el camino a la intervención directa de los Estados en educación y a nuevas formas de control y de presión sobre la misma, considerada ahora elemento clave de desarrollismo económico y productivo. La competitividad económica e industrial entre los Estados lleva a éstos a hacer un mal uso de la educación, que ahora se va a regular política y socialmente como pilar de inversión económica productiva a un nivel general y como “credencial” del progreso individual, lo que lleva a marginar el desarrollo personal social y cultural.

Se supone que a través de la educación se amplían las oportunidades de desarrollo de las personas y de la sociedad, pero esto no puede ser interpretado del mismo modo en períodos de “consenso político” y de “desarrollo económico, productivo y social” que en períodos de “recesión económica” y de “crisis política”. Defender indistintamente en uno u otro período ideales de “igualdad de oportunidades”, “justicia social”

EDUCACIÓN Y POST-INDUSTRIALIZACIÓN

o “progresividad educativa”, puede ser un argumento de uso que sólo sirve para disfrazar y ocultar la realidad sociopolítica. El querer hacer y mejorar de la posguerra tenía un sentido, pero defender los mismos ideales en períodos de recesión implica fortalecer la selectividad en las enseñanzas media y superior, abrir cauces de diferenciación educativa, así como fortalecer la normativización y legislación curricular en pro de modelos de desarrollo educativo preestablecidos y controlados con efectividad burocrática, puesto que de este modo sirven para afirmar la normativización de la desigualdad social: véase Ph. Coombs (1985), R. Dale (1989), W. Feinberg (1975), M. Fullan (1986). Paradójicamente, utilizar la educación al servicio de ideales revolucionarios de Estado incide también en esta línea de normativización y uso de la educación para fines ajenos a la misma, como señalan G. L. Atherley (1985), G. P. Papagianus (1985), T. Simmons (1979/80).

Todas estas casuísticas nos llevan al desarrollo de continuas reformas educativas que resultan totalmente ineficaces a la hora de dar una salida alternativa y de progreso social a la educación, en tanto que lo que pretenden es servirse de las reformas como eje clave para una mejora en el desarrollo productivo. Los años sesenta, setenta y ochenta han sido clara muestra de todo esto a nivel internacional.

Las reformas educativas tipo “arriba-abajo” siempre se suceden en función de los intereses políticos de los diferentes Estados, que se plantean sus objetivos y metas educativas y planifican sus estrategias desde una clara posición centralizada y con criterios centralistas desde el poder y sus marcos institucionalizados. Hipotéticamente además pretenderán que este cambio educativo que propugnan pueda y deba llegar a las escuelas y que, en consecuencia, vaya a dar los resultados que también hipotéticamente se definen como adecuados y de progreso económico-social a través de la educación.

Ahora bien, el criterio de rentabilidad en la inversión educativa que preside esta tendencia, al igual que la propia estrategia de diseño ajeno a la realidad de las necesidades de los centros educativos y del profesorado, la ausencia de medidas de desarrollo educativo adecuadas, la carencia de medios, la falta de planificación, las contradicciones e inconveniencias administrativas que se crean en los niveles de desarrollo curricular intermedios, entre otras causas hacen que esta línea de reforma impuesta por los Estados no haya dado nunca los resultados hipoté-

Benjamín Zufiaurre

ticamente pretendidos, lo cual fuerza a los procesos educativos hacia nuevas y numerosas reformas.

Esta función de la educación, de reformas y más reformas en el marco de una sociedad liberal, ha sido tratada desde la sociología crítica por S. Bowles & H. Gintis (1976), M. Apple (1979/87), B. Bernstein (1975), Ph. Coombs (1985), M. Foucault (1974) y otros autores, que cuestionan la función tradicional de la educación como elemento de "reproducción social y cultural". Además, paralelamente nuevos planteamientos educativos emergen en un sentido opuesto de "abajo-arriba", y proponen que sea el perfeccionamiento del profesorado en su desarrollo el que fuerce a que el cambio educativo y la innovación escolar puedan ser efectivos. Este valor de la educación como "agente de cambio" más allá de la "Teoría de la reproducción", ha sido tratado desde diferentes tendencias, entre otros por Stenhouse (1984/87), J. Elliott (1988/90), L. Holt (1987), S. Kemmis (1986/89/90), Carr-Kemmis (1986), S. Grundy (1991) y H. W. Schubert (1986).

190

Ahora bien, el cambio educativo que ya está fundamentado desde una posición teórica y que desde la realidad práctica cuenta con numerosas experiencias positivas, ciertamente no parece que pueda ser una estrategia válida para las administraciones educativas y los Estados. ¿Quiere esto decir que el cambio educativo es algo que los Estados ni siquiera se plantean, pues podría llevar a una auténtica situación de crisis y de evolución-revolución social contra el *stablishment* y las inercias sociopolíticas? Tal como sostienen R. Dale (1989), W. Feinberg (1975), M. Fullan (1986), B. Salter (1981), B. Simon (1985), P. Coombs (1985), las razones de las reformas y contrarreformas educativas, de los cambios propugnados pero nunca pretendidos, están muy arraigadas en nuestra cultura y sociedad liberal, donde el liberalismo sólo es un valor para quienes están en mejores condiciones de desarrollo, nunca para oprimidos o marginados o para la mayoría de la sociedad.

Post-industrialización y cultura de mayorías-minorías en el marco de una sociedad internacional

Los años ochenta y los noventa introducen cambios en este estado de la cuestión. Por un lado, no puede decirse que nos estemos acercando al

EDUCACIÓN Y POST-INDUSTRIALIZACIÓN

final del período de “Reformas Educativas Liberales”, como propugnaban S. Bowles y H. Gintis (1976) y que ya no se reformulaba en ese mismo sentido más adelante: *Bowles S. and Gintis H. revisited* (M. Cole, 1988). Antes bien parece que la estrategia de reforma tras reforma en función de los diversos juegos políticos que van caracterizando a la sociedad occidental, ya sea rotación de poder, internacionalización de la economía y la política, auge del capital financiero, entre otras, sigue siendo la única vía válida para el Poder. Y en este sentido parece que el control de la educación es una de las pocas armas de defensa de los Estados frente a una liberalización financiera-económica-industrial cuasi universal.

Por otro lado, la crisis de las ideologías en pleno período de pos-industrialización, de receso industrial de grandes avances tecnológicos e informacionales, de terciarización de la economía, hace que caminemos hacia una “sociedad de servicios” más cercana ya a una “sociedad del bienestar”, y esto a pesar de las grandes dificultades que emergen como consecuencia de la recesión económica.

En este panorama, los Estados ya no pueden controlar la educación, que no sirve como defensa de los ideales y mitos del Estado del siglo XIX y primera mitad del XX. El paro estructural, la urgencia de una educación polivalente, permanente y cambiante, la formación en la práctica, la demanda de profesionalización, el auge del marketing, entre otras, plantean nuevas necesidades y reclaman un sistema educativo más abierto, ágil, cambiante, creativo, lo que se opone a la tecnocratización de la práctica educativa como estrategia por la que optan los Estados para imponer su impronta en educación, que sólo tecnifica y burocratiza el pensamiento y la acción educativa, que de hecho se opone al liberalismo social y económico y, a otro nivel, al libre pensamiento y a la creatividad humana.

La caída de los bloques militares y con ello de la bipolarización mundial hace que ya no se pueda hablar de dialéctica Este-Oeste en el sentido clásico de las ideologías comunista-capitalista. En su lugar emerge con cierta pujanza el nacionalismo y el fundamentalismo religioso en una línea de recuperación de valores clave, de esencias perdidas, de identidades colectivas. Este fenómeno, que llevado a un extremo dejaría de ser diferenciador, es decir, raíz de la aceptación de la diversidad colectiva e individual, para pasar a ser afirmación de unas identidades por encima de otras y, como tal, eje de una nueva barbarie de dominación del más

Benjamín Zúfiurre

fuerte, cabría encauzarlo con un desarrollo mundial y planetario más federalizante y homogéneo. Y esto nos lleva a la defensa de un modelo de desarrollo de las identidades colectivas en y desde su contexto o medio de desarrollo más equilibrado y ecológico.

En el otro extremo, la dicotomía Norte-Sur: Norte desarrollado y Sur marginado y explotado, está aún lejos de desaparecer (Zúfiurre, 1991). Mientras el Norte queda caracterizado por estrategias de control y de dominio, de explotación de recursos, de concentración de capital económico y financiero, de emprendimiento en el sector secundario o industrial y en alguna medida en el terciario o de servicios, el Sur ha sido marginado desde el desarrollo industrial, expoliado de sus recursos, vilipendiado en su sector primario agrícola-ganadero e hipotecado en relación al capital económico y financiero.

192

El fin del desarrollismo industrial y sus secuelas de desempleo, marginación, emigración, inmigración, el auge del sector terciario y de servicios en los denominados Segundo y Tercer mundo, aun cuando sólo proceda de la rentabilización de un capital que les es ajeno, y de forma paralela, la internacionalización de la cuarta generación tecnológica, hace que este modelo de desarrollo liberal entre Estados y controlado por los Estados se muestre anquilosado y caduco y sean las ciudades y los centros de comunicación y de servicios los que toman el relevo. Correspondería pues esbozar otras alternativas, dado que la sociedad mundial ha favorecido la concentración del capital y el desarrollo en unos pocos focos de comunicación y servicios a nivel mundial, lo que lleva a la marginación del resto del territorio y a favorecer políticas de desahucio ecológico, fenómenos extremos de migración, abandono y desertización de territorios, enormes gastos de infraestructura en los grandes centros urbanos, y de forma paralela a una pérdida de calidad de vida, falta de valores sociales y delincuencia, entre otros problemas.

En este estado de la situación ¿cuál puede y debe ser la actitud de los Estados y de la Comunidad Internacional? La única vía lógica será la de controlar el desarrollo para que éste no sea caótico. Y esto nos lleva a hacer uso de la educación desde una perspectiva de valores colectivos e internacionales abiertos. El papel de los Estados va a ser el de apoyar estrategias de **compensación de las diferencias** desde el apoyo a mecanismos de compensación interterritorial. A los Estados les va a corresponder apoyar la redistribución del desarrollo en su territorio desde una

EDUCACIÓN Y POST-INDUSTRIALIZACIÓN

opción diversificada de polos de desarrollo interdependientes. A su vez, los Estados, y dentro de una Comunidad Internacional, deberán desarrollar políticas igualmente interdependientes, ya sea a través del GATT, CE, Comunidad Iberoamericana, Ronda Uruguay u otras.

Desde esta doble disyuntiva de **apoyo a la diversidad** en el sentido Este-Oeste y de **compensación desarrollo-caminos de desarrollo** en el sentido Norte-Sur cabe afrontar un futuro planetario más enriquecedor, y la educación tiene mucho que hacer y contribuir en ese sentido. Mejorar las relaciones entre política y sociedad, tal como mantiene P. Maragall en "La proximidad de la política" (*El País*, 910/IV/93, p. 9) o, en otro sentido, entre educación y desarrollo, implica una idea de **descentralización** según mantiene este autor, quien para esto se apoya en la "idea de **subsidiariedad**, de que el poder político más próximo tiene la presunción de mejor", con lo que "los Gobiernos de nivel superior tienen que ser los que demuestren que, por razones de mayor eficacia, equidad, redistribución, pueden sustraer competencias hacia arriba".

J. Subirats, en "La responsabilidad del político" (*El País*, 8/IV/93, p. 10) a su vez diserta en torno a la "idea de americanización de la política o mayor individualización de la actividad y la responsabilidad política a partir del creciente papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública y de las imágenes o percepciones sociales", lo que le lleva a mantener que, "la creciente autonomía de los cargos institucionales en relación a los partidos hace que sean las instituciones y los cargos públicos quienes gobiernan de alguna manera a los partidos y que sus programas se sustituyan por temas aislados en los que éstos manifiestan sus opiniones", tanto es así que "la tematización de la política hace que los partidos pierdan su capacidad de representación de un modelo social propio y diferenciado", lo que lleva a que "las ideologías tengan un menor peso en el debate político frente a la capacidad de respuesta ante problemas específicos y ante la defensa de derechos individuales y colectivos". En esta línea, J. Subirats sugiere que "la ciudadanía debiera tener mejores medios de defensa y control y mecanismos de exigencia de responsabilidades hacia quienes nos representan", es decir, demandar una mejor comunicación social y una mayor representatividad, al igual que mayores exigencias ciudadanas de participación frente a la corporativización de los intereses de la ciudadanía.

Benjamín Zuffiurre

Y esto pasa por volver la vista hacia la educación humanista, hacia la educación en los valores del hoy internacional abierto a la diversidad y la diferencia, donde las mayorías no opriman sino respeten y potencien los derechos de las minorías, lo que implica una mayor y mejor democracia participativa, y no la mera delegación de poder en políticos de turno elegidos con vacuas promesas que se convierten en intereses partidistas y sectarios. Se trataría, en cambio, de “educar en y para la democracia” que, tal como mantiene F. Tomas y Valiente en “El uso de la libertad” (*El País* 27/III/93 p. 14), implica “enseñanza de la libertad como conocimiento práctico que se aprende ejercitándose en su uso”, “libertad que razonablemente ejercida consiste en el cuidado del límite, no en el esfuerzo por llegar hasta el límite sino en la noble preocupación por no transgredirlo por respeto al otro antes que por miedo a la sanción de la transgresión”; “si falla la educación la quiebra hay que percibirla en muchos resortes del tejido social, y esto pesa fuertemente en una sociedad que soporta el alud informativo de los medios de comunicación”. “¿Si se hace vil uso de la libertad no será que se les ha enseñado mal a ejercerla o que se pone más énfasis en la información útil que en la educación de la personalidad?”

194 No puede decirse que no estemos ante grandes retos del futuro: educación permanente, para el ocio, la creatividad, la libertad, desarrollo de una ciudadanía culta y participativa, emprendedora y civilizada. ¿Qué papel debe jugar la educación escolar y qué rumbo deberán tomar las reformas educativas? Desde luego no va a ser otro que el de superar la naturaleza dicotómica entre **educación al servicio de la economía** y del desarrollismo industrial como concepción ya caduca, y **educación al servicio de la cultura** y desarrollo de la ciudadanía en su diversidad, ya sea ésta de mayoría o de minoría como vía de futuro. El viejo debate de J. Dewey allá por 1938 —ver Dewey (1978)— cuando discutía con los industrialistas norteamericanos acerca del sentido de la educación al servicio de las necesidades económicas de los Estados o al servicio de las necesidades de desarrollo y de progreso de la ciudadanía, conviene ser retomado a la luz de los cambios políticos, económicos y sociales de la post-industrialización, y ya no tanto para propugnar la desescolarización sino una eco-pedagogía y un eco-desarrollo (I. Illich, 1975/83), o una educación como práctica de la libertad a favor del oprimido (P. Freire, 1975/83).

EDUCACIÓN Y POST-INDUSTRIALIZACIÓN

En el umbral del siglo XXI la educación no sirve para sus antiguas metas o como medio al servicio de la producción y del consumo. Hoy corresponde tomar opciones acerca de qué producir y qué consumir, para qué, con qué rentabilidad, con qué consecuencias ecológicas y sociales. Hay que superar y conocer los efectos de lo que se hace en un período de desarrollo en el que el sector terciario y la tecnología emergen como fuerzas pujantes, mientras el sector primario está en fase de reconversión hacia una recuperación cualitativamente distinta, y el secundario se va redistribuyendo hacia una internacionalización y regionalización progresiva.

Cabe buscar un nuevo equilibrio en el desarrollo y éste parece correr paralelo al **desarrollo de la ciudad** como centro de servicios, y al **desarrollo de las regiones** como focos de progreso. Paralelamente, los Estados pierden significado como entidades económicas y deberán ocupar su espacio como distribuidores del bienestar, como integradores y compensadores de las diferencias, como favorecedores de estrategias de desarrollo endógeno, de diversificación productiva, social, cultural y educativa. Sus aparatos o burocracia de Estado deberán reconvertirse en este sentido, y sus modelos de desarrollo educativo deberán abrirse igualmente hacia la integración de la diversidad, hacia modelos de desarrollo curricular que favorezcan la creatividad, la originalidad, la iniciativa, en una línea de contextos óptimos de desarrollo (B. Zufiaurre, 1991/93b). El cambio en la experimentación de las reformas hacia modelos de proceso, como se pretendía en 1982/83, nuevamente podría ser una alternativa, y esto nos llevaría a apoyar la investigación en el aula y la profesionalización del docente desde su práctica.

195

Referencias y Bibliografía

Apple M., *Ideology and curriculum*, 1979, London, Routledge and Kegan Paul.

Apple M, *Educación y poder*, 1986, Madrid, Paidós-MEC.

Atherley GL., "Education Reforms in the world" (documento manuscrito 34 p.), Division of Educational planning, 1985/Sept., Paris, UNESCO.

Bernstein B., *Class codes and control I*, 1977, London, Routledge and Kegan Paul.

Benjamín Zufiaurre

Bernstein B., "Monografía Basil Bernstein" en *Temps d'Educació* (p. 7-148), 1989, Universidad de Barcelona.

Bowles S. & Gintis H., *Schooling in capitalist America*, 1976, London, Routledge and Kegan Paul.

Carr W. Kemmis S. *Becoming Critical*, 1986, London, The Falmer Press.

Cole M., *Bowles and Gintis revisited Correspondence and contradiction in educational theorising*, 1988, The Falmer London, Press.

Coombs PH., *The world crisis in education. The view from the eighties*, 1985, New York, Oxford University Press.

Dale R., *Politics in the State and educational policy*, 1989, London, Open University Press.

Dewey J. *Democracia y Educación*, 1978, Buenos Aires, Losada.

Elliott J., "Education in the shadow of the Ed. Reform Act" en *Lawrence Stenhouse Memorial trust*, 1988, Norwich, University of East Anglia.

Elliott J. *La investigación acción en educación*, 1990, Madrid, Morata.

Feinberg W. *Reason and rhetoric Intellectual foundations of the XXth. century liberal educational policies*, 1975, New York, John Willey and sons.

196 Fullan M. *The meaning of educational changes*, 1986, Ontario Canada, OISE Press.

Foucault M. *Las palabras y las cosas*, 1974, Madrid, Siglo XXI.

Freire P., *Pedagogía del oprimido*, 1975, Madrid, Siglo XXI.

Freire P., *Educación como práctica de la libertad*, 1983, Madrid, Siglo XXI.

Grundy S., *Curriculum: Productor praxis*, 1987, London, The Falmer Press.

Holt M., *Judgement, planning and educational change*, 1987, London, Harper and Row Publishers.

Horton T. Raggart P., *Challenge and change in the curriculum*, 1982, London, The Open University.

Husen T., *The school in question comparative study in western societies*, 1979, London, Oxford University Press.

Illich I., *Educación sin escuelas*, 1975, Barcelona, Edicions 62.

Illich I., "Ecopedagogics and the commons" en *Tecnopolítica*, Abril 1983, Cuernavaca, México.

EDUCACIÓN Y POST-INDUSTRIALIZACIÓN

Jones K., *Beyond progressive education*, 1983, London, The MacMillan Press Ltd.

Kemmis S., *Curriculum theorising: beyond reproduction theory*, 1986, Victoria, Australia, Deakin University.

Kemmis S., "Metatheory and metapractice in educational theorising and research", (Documento manuscrito 40 p.) 1989, Victoria, Australia, Deakin University.

Kemmis S., "Curriculum contestation and change Essays on education", (Documento manuscrito 169 p.) 1990, Victoria, Australia, Deakin University.

Lawton D., *The politics of school curriculum*, 1983, London, Routledge and Kegan Paul.

Lawton D., *Curriculum studies and educational planning*, 1983, London, Hodder and Stoughton.

Papagianus G.P., "Educational Reform policies" en *The International Encyclopedia of Education*, 1985, New York, Vol. 7, (p. 4234-41), Pergamon Press.

Preseisen B., *Unlearned lessons: current and past Reforms for school improvement*, 1985, London, The Falmer Press.

Salter B., *Educational politics and the State*, 1981, London, Salter B. and Tapper T. McIntyre Grant.

Schubert H. W., *Curriculum. Perspective, paradigm and possibility*, 1986, London, MacMillan Publishing Company.

Simmon B., *Does education matter?*, 1985, London, Lawrence and Wishart.

Simmons J., "Lessons from educational Reforms", (documento manuscrito 28 p.) 1979, Washington DC, Policy Planning Division World Bank.

Simmons J., *The educational dilemma: policy issues for developping countries in the eighties*, 1980, New York, Pergamon Press.

Stenhouse L., *Investigación y desarrollo del currículum*, 1984, Madrid, Morata.

Stenhouse L., *Investigación como base de la enseñanza*, 1987, Madrid, Morata.

Zufiaurre B., *Proyecto de una pedagogía diferenciada y autónoma*, Tesis Doctoral (publicación en microficha), 1988, Universidad de Barcelona.

Benjamín Zúfiurre

Zúfiurre B., "División Norte-Sur en educación ante la Europa de 1992" en *La Sociología de la educación en España*, 1991, Madrid, Jesús M. Sánchez ed.

Zúfiurre B., *Proceso de Reforma educativa 82-88. La Reforma Maravall*, 1993a, Anthropos.

Zúfiurre B., *Contradicciones de la Reforma educativa*, 1993b, Anthropos.

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA INVENCION DEL FUTURO

*Carlos de la Isla**

Vivimos un momento histórico singular. En México, en el mundo se percibe un estado de incertidumbre y perplejidad. Parece que todo apunta hacia la necesidad de cambiar profundamente el presente y de inventar el futuro.

Como marco de referencia, cito algunas opiniones de reconocidos analistas de la sociedad y de la historia:

Cornelius Castoriadis: “El peso de la responsabilidad que recae sobre la humanidad occidental por el desenfreno de la técnica y de la economía me hace pensar que es ahí donde debe iniciarse una transformación radical.”

“Siglo cruel me ha tocado vivir —dice Isaiah Berlin— los sistemas ideológicos sociales en vez de proteger a sus hombres los han latigado, perseguido, sacrificado... La creatividad debe sustituir a la violencia.”

Mientras que, observa Daniel Bell: “Las formas políticas tal como las conocíamos se están desmoronando, las grandes ideologías están llegando a su fin...” Y Jacques Attali: “Nunca antes una sola generación ha tenido que tomar decisiones tan urgentes para su prosperidad y para su sobrevivencia.” “Para poder crear una civilización que perdure, la humanidad debe reconciliarse con la naturaleza y con ella misma...” Sobre el futuro “lo único que razonablemente puede decirse es que el mundo va

199

* Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

Carlos de la Isla

a cambiar más en los próximos diez años que en ningún otro período de la historia". "La creación, la invención son ya el trabajo más importante..." Y agrega en otra parte: "Las mismas razones de éxito del capitalismo son las que pueden producir su fracaso... El sueño de la elección sin límites puede terminar en la pesadilla de cero elección."

En este contexto de un presente que se resquebraja y de un futuro que hay que inventar, voy a hacer algunas consideraciones sobre la responsabilidad de la Universidad, responsabilidad de tal dimensión que de ella puede depender que el próximo milenio sea maravilloso o terrible.

Todo parece indicar que en los años restantes del actual milenio y tal vez algunas décadas del próximo siglo, las naciones del mundo se encontrarán orando en el altar del dinero.

Hay quienes piensan con Fukuyama, que después del fracaso del socialismo real, el capitalismo reinará por siempre sin ninguna antítesis significativa. Otros con mucha mayor sensatez, piensan que el capitalismo real se ha fortalecido a pesar de sus vicios, porque su oponente traicionó su camino y su meta.

200 Para que el Liberalismo, teoría de las libertades personales, políticas y de mercado tenga esperanza de vida sana, el capitalismo real debe corregir los vicios que provocarían su autodestrucción (como afirma Attali).

Debe combatir con vigor las graves, hirientes, ofensivas diferencias sociales que ha engendrado. Diferencias que nuestro México ejemplifica con triste y dramática evidencia, mostrando la distancia entre los muchos que nada tienen y los muy pocos que tienen tanto como para obtener reconocimientos internacionales... Y aquí hay que señalar que el énfasis de lo dramático no se hace por el hecho de que sean pocos los que tienen mucho, sino porque la riqueza nacional no beneficia a todos los mexicanos, dado que el régimen de propiedad privada se legitima si, y sólo si, bajo el mismo se explotan mejor los recursos de todos a favor de todos.

El capitalismo real debe corregir las enormes diferencias que ha causado o acrecentado entre las naciones. ¡Qué distancia entre el primer mundo y el tercero y cuarto; desde los países del Norte hasta los del Sur! Y mientras las distancias se reducen no reina la libertad porque, como dice Lacordaire: "Entre poderosos y débiles la ley es la que protege y la libertad la que oprime."

PARA LA INVENCION DEL FUTURO

Junto a muchos otros críticos, Octavio Paz afirma: "El capitalismo deifica al mercado y degrada al ser humano." Lo degrada cuando le impone la unidimensionalidad de los valores económicos. Lo degrada con las estructuras políticas que maneja y a las que pone el ropaje de la democracia; lo degrada con los medios masivos de condicionamiento, imponiendo sus ideas y valores a través del código legendario de su manera de leer el mundo de acuerdo con sus intereses de poder y dominación. El capitalismo real degrada al hombre cuando impone una tecnología gigante, ciberneticada para producir más ganancia, sin importar esa muerte lenta de la sociedad activa que es el desempleo, ni tampoco ese otro precio que es la enajenación e idiotización del trabajador; y eso aún cuando se ha demostrado que es posible una tecnología con rostro humano y amiga del hombre.

Con la idolización del consumo y la cultura de la elección no hay saciedad posible. Ni siquiera se respetan los límites del equilibrio ecológico. Fuera de los congresos, las alarmas sobre el rompimiento del desarrollo sustentable nada significan. Los que en verdad saben de este problema exclaman: "Ayúdenos a salvar la tierra. Es necesaria una nueva civilización global para salvar la tierra." Cuánta imaginación y creatividad se necesitan para no sacrificar al hombre de todos los niveles en aras de la ganancia; para no considerar a la naturaleza como una infinita fuente de recursos sino como la casa bondadosa en la que todos somos inquilinos.

Será necesario destruir la idea soberbia y prometeica del hombre autónomo por soberano, que se atribuye el derecho de hacer y deshacer; la idea de este hombre que de continuar dominando —como advierte Frömm— conducirá al suicidio más cierto que haya inventado la cultura humana.

Ante los problemas del futuro, los hombres que el mundo necesita con más urgencia, no son los técnicos, ni los eruditos, ni siquiera los científicos, sino hombres con gran capacidad de analizar, juzgar, discernir, imaginar y proponer soluciones y proyectos de acuerdo a las necesidades de cada país, de cada cultura.

Cuando se trata de organizaciones nacionales, ni las revoluciones, cambios, sistemas, métodos o técnicas deben imitarse. ¿Cómo es posible que un país con psicología tan particular, con etnias diversas y recursos, aspiraciones, geografía, historia y cultura tan variados tienda a imitar a otro tan marcadamente extraño; sobre todo cuando su modelo de desa-

Carlos de la Isla

rollo tiene tan grandes grietas en lo que se refiere a un desarrollo humano deseable?

Esta pretensión de un crecimiento singular de acuerdo con los valores culturales y la propia identidad no es contraria a la tendencia globalizante, que sobre todo en la línea de las soluciones se hace necesaria. Como dice Isaiah Berlin: "Creo con Herder que el cosmopolitismo en el plano cultural es vacío ... No deseo abandonar la creencia de que un mundo capaz de ser un ordenado tapiz de diversos colores en el que cada fragmento desarrolle su propia y original identidad cultural y sea tolerante de las demás, no es un sueño utópico."

En síntesis, si hemos de dar crédito a los críticos de nuestro tiempo, las grandes formas políticas y económicas están en quiebra y nos están conduciendo a situaciones de alto riesgo regional y mundial. Los grandes sistemas ideológicos que daban seguridad han muerto o agonizan. La convergencia unánime del diagnóstico apunta a la necesidad del cambio.

Estos señalamientos están muy lejos de una visión catastrofista. La percepción y evaluación de la realidad constituye la plataforma del reto para la construcción de nuevos valores, aspiraciones, creencias y modelos que transiten por nuevas áreas, inspiradas tal vez en lo sagrado, en la naturaleza, en la humanidad... De aquí que la necesidad más importante del presente frente al futuro sea la de modelar, inventar... La creación es el trabajo más urgente, y debe ser el más cultivado y generosamente recompensado.

Aquí es donde se agigantan la misión y la responsabilidad de la Universidad. De aquí su compromiso con la transformación del mundo, si no quiere ser cómplice en sus desgracias. Y es que la Universidad es el espacio natural, privilegiado para pensar, para promover las cualidades de esos hombres que la sociedad necesita.

Por eso y por la magnitud de su empresa, yo diría que la Universidad más que nunca debe mantenerse libre y autónoma para concentrarse en la difícil tarea de formación de hombres libres y comprometidos, que desarrollen su inmenso potencial de invención, descubrimiento, pensamiento crítico y creación.

La Universidad debe mantenerse libre frente a los poderes políticos y económicos que quieran someterla y convertirla en su más poderoso instrumento de afirmación y reproducción. Debe mantener su autono-

PARA LA INVENCION DEL FUTURO

mía y dignidad ante las políticas económicas globalizantes que la piensan como una empresa eficaz y competitiva.

La Universidad beneficia mucho más a la sociedad si en vez de emplearse en moldear productos humanos competitivos en el mercado del dinero, se concentra en la formación de hombres capaces de construir un mercado en el que el valor de las personas esté muy por encima del monetario, un mercado que maneje el capital al servicio de todas las personas y de su hábitat.

La Universidad de la época presente será juzgada por la historia con mucha mayor dignidad si opta por la actitud crítica y creativa más que por su valor mercantil en el sistema de mercado.

La gran tarea de la Universidad exige no educar hoy para un presente que antes de terminar el programa ya es pasado. Se ha de educar para el futuro, es decir, para siempre. Y se educa para siempre cuando se logra que el estudiante aprenda el oficio más importante y más difícil, el oficio de ser hombre; cuando se logra que el estudiante se comprometa desde su convicción profunda con su desarrollo personal con su sociedad y con su historia.

El objetivo de la educación, cuando no se ha empleado como instrumento de control, siempre ha sido propiciar el desarrollo integral y armónico de las potencialidades que existen en todo ser humano.

El cultivo de la imaginación, de la reflexión, de la inventiva requiere una modificación sustancial del sistema tradicional que se propone el aprendizaje, la conservación y repetición de los conocimientos programados. Este sistema funciona en torno a la memoria. Es, por lo tanto, un mecanismo conservador. Los métodos que emplea son bien conocidos, pero es útil tenerlos presentes para poner énfasis sobre las diferencias y hasta oposiciones con el sistema que aquí se sugiere. Su medio favorito para la transmisión del saber es la exposición docente con tono profético o velado por la modestia, pero finalmente impositivo y autoritario. El valor del mensaje está revestido de "cientificidad" y de "verdad demostrada". Consecuencia: el alumno debe recibir y conservar. Puede interrogar, pero no con espíritu de cuestionamiento, sino para apoyar mejor el mensaje recibido. La relación es vertical: la verdad descende de la cátedra. El mejor maestro es el más fiel transmisor. El mejor alumno es el que tiene mayor capacidad receptiva para captar la teoría completa. Después éste se convierte en maestro para repetir el proceso, y así se

Carlos de la Isla

conserva la tradición que mantiene el conjunto de las mismas verdades, de las mismas relaciones sociales, de los mismos beneficios y beneficiados.

Ése es el obstáculo radical: Todo está permitido y minuciosamente estudiado para construir y mantener la defensa de los poderes establecidos: La cultura oficial, la tradición selectiva de los conocimientos “valiosos”, las construcciones ideológicas de los currícula, cuyos contenido y forma conllevan el conocimiento oficial, la epistemología y la cultura del positivismo, la filosofía analítica que reduce a la ética a la silenciosa contemplación, la reducción de la función docente a la dimensión técnica, la obsesión cuantificadora de los resultados formulados y previstos ... Éstos son algunos medios de “legitimación”, algunos medios para la incorporación de los “educados” al sistema; incorporación fácil y dócil que produce el “servilismo ilustrado” del que habla Gabriel Zaid. La educación para el sistema es incuestionablemente la antítesis de la educación de las personas.

Conviene señalar cómo para el logro del “fin” se emplea también un recurso que repugna a la razón educativa, el recurso perverso de la contradicción:

204

En el currículum oficial se exalta el valor de la educación para la democracia, pero por otra parte, las estructuras académicas y administrativas de escuelas y universidades son impositivas, piramidales, antidemocráticas.

En el currículum oficial se enfatiza la necesidad de fomentar en los estudiantes el *ethos*, el impulso interior al saber y a la verdad, al desarrollo integral, a la convicción que da estatura, dimensión humana, mientras que en la realidad “educativa” cotidiana aumentan las presiones, los controles, las sanciones...

En la filosofía educativa curricular se enfatiza la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico, de las ideas propias como móvil de la propia existencia y defensa contra el condicionamiento agresivo de la sociedad y del mercado, mas en la realidad “educativa” curricular se reproducen y fortalecen las actitudes dogmáticas, “proféticas”, de incuestionable donación de verdades.

Los objetivos educacionales señalan que la formación es más importante que la información (por la incertidumbre del futuro, por el vertiginoso cambio, por la pronta caducidad de los conocimientos técnicos), al tiempo que en los programas de todas las materias la información

PARA LA INVENCION DEL FUTURO

abrumadora no permite los espacios para la reflexión analítica, crítica, imaginativa y creadora.

Las contradicciones evidentes entre el *desideratum* curricular (deber ser) y las prácticas reales del quehacer educativo generan en los estudiantes de todos los niveles un conflicto (se ha llegado a llamar esquizofrenia), que da como resultado el desprecio de los valores explícitos y de los autores de las contradicciones; al mismo tiempo que aparecen con clara evidencia los verdaderos objetivos de las estructuras "educativas": el espíritu dócil y acrítico de los estudiantes, la sumisión a un sistema de control, la adaptación a las exigencias del mercado académico, el servicio eficaz conservador de todos los mecanismos. En pocas palabras, se trata de la reproducción de los valores y verdades que mantienen el "orden" establecido, que a su vez privilegia "la significancia de múltiples grupos de relaciones de poder" (M. Apple).

Así se han mantenido los grandes sistemas de verdad por apropiación, los sistemas sociales, políticos, económicos dominantes, los que manifiestan las grietas profundas y que han sido incapaces de resolver los problemas más apremiantes.

Parece pues, que la alternativa es el desarrollo de la imaginación, donde el método es radicalmente distinto. Empieza con el lenguaje, que consiste en la expresión de acciones comunicantes, en las que poco o nada importa el agregado o la etiqueta de la palabra. (Los griegos pensaban sin nombres, dice Heidegger.) Es lo que podría llamarse comunicación sustantiva.

Dialógico es el término más aproximado para significar esta actividad educacional dirigida a inventar, a descubrir. La raíz de la palabra es la primitiva *logos*, que proviene de *legein* que significa decir; y decir es mostrar o manifestar. *Dia* significa "a través". Este diálogo es un discurrir a través de lo que se muestra. El punto de partida es el *logos* o mostración de la realidad sin interpretación ni calificación. (Sin exégesis ni hermenéutica preconcebidas). Es expresión original que se ofrece al discurso múltiple y que propicia la visión personal, la perspectiva de cada sujeto, los matices captados y proyectados por lentes singulares.

Ya los primeros acercamientos escolarizados a la realidad tienen la intención de captarla y expresarla (fines de la ciencia y del arte). El niño, el adolescente y el joven son invitados a apresar su segmento del mundo que les rodea, que se les muestra, y a expresarlo con todos los matices de

Carlos de la Isla

la riqueza subjetiva de la interioridad personal. Este método es una invitación a hacer ciencia y a producir arte a la vez. ¡Qué diferente a la orden de copiar lo que se ve y repetir lo que se oye!

Discurrir la realidad tal como se muestra desde tales perspectivas ¿no conduciría a descubrir segmentos nuevos, diferentes? ¿No podrán captarse dimensiones nunca conocidas para construir nuevas utopías como visiones que hacen posible lo deseable?

Estas hipótesis del discurso de la imaginación sobre la realidad suelen atacarse con argumentos del “racionalismo”. Pero ¿no se han jugado ya demasiado las cartas del realismo, del positivismo, del materialismo, de todos los “ismos”? Resulta, pues, más que legítimo explorar el campo de lo desconocido, que muy probablemente es más amplio que el de lo conocido. La invitación es entonces a incursionar en el mundo de las posibilidades que pueden mostrar caminos diferentes, tal vez más seguros y mejores.

Presentar las opciones existentes como las únicas reales es una trampa que ponen los pocos a quienes conviene perpetuar lo establecido.

206

La universidad, que por su misión debe conservar y acrecentar la luz, es señaladamente responsable de favorecer la invención para caminar al frente, hacia la oscuridad del futuro. Debe generar el cultivo del conocimiento analítico, crítico y aún del intuitivo. En este proceso el maestro no es el dictador de datos, problemas, interpretaciones y soluciones, sino el compañero que camina junto al discípulo, que lo invita y anima a pensar y a descubrir.

El maestro no considera al alumno ni retrasado ni inferior, sino un ser humano con la capacidad del genio, creador, inventor, artista... y que sólo espera el impulso; o al menos no desea la reclusión en las concepciones cuadradas y rígidas del saber común, obligado y oficial.

La pedagogía de la imaginación parte de una antropología diferente, con un criterio de apreciación muy distinto: juzga muy superior el despuntar de un pensamiento original a la repetición textual y exacta del discurso escolar, por brillante que éste sea. Incursionar en lo desconocido, imaginar aún lo imposible para construir utopías, es la actitud inspiradora de esta relación.

Educar la imaginación para la investigación, quehacer también esencial de la universidad, implica descubrir nuevos horizontes para recuperar la capacidad de asombro, de admiración, que conduce al

PARA LA INVENCION DEL FUTURO

descubrimiento. Recuperar, preservar —porque es herencia universal que se ha ido degradando— el impulso-amor hacia el conocimiento de la naturaleza, para que domine al impulso-poder que ha engendrado la neurosis contra la naturaleza.

Fomentar el ingenio de la investigación lleva consigo la pedagogía de una sabia ignorancia, que prescinde de supuestos, de innumerables supuestos que definen los procedimientos que han conducido a las concepciones del mundo, de la sociedad y de la vida que ahora nos rigen.

¿Por qué suponer una antropología tan empobrecida, que muestra al hombre egoísta, violento, destructivo, acaparador, regido por *thanatos*, por la necrofilia? Respuesta racionalista o empirista: “lo que es evidente no se supone”. Pero ¿no se aceptaban como evidentes la inmovilidad de la Tierra, el funcionamiento mecánico de la naturaleza, la objetividad de los fenómenos físicos?

¡Si Copérnico, Galileo, Einstein, Heisenberg... hubieran aceptado como evidentes e incuestionables aquellas “supuestas evidencias”! Si se continuase aceptando el “evidente supuesto”, según Hobbes, de que el hombre es lobo para el hombre, en el campo político seguiría reinando la monarquía absoluta. Éste es el grave riesgo de la veneración de los supuestos que se afirman en la educación de la memoria.

La investigación del futuro ha de tender más a descubrir desde los primeros pasos, cuando menos en un buen número de aventuras del pensamiento, lo que es el hombre (¡cuántos siglos estudiándolo y cuánto misterio aún en la oscuridad del inconsciente, de la conciencia y de su propio ser!). Y el mismo procedimiento deberá seguirse para elucidar problemas de convivencia, de justicia y libertad en la geografía del poder; de los valores de los hombres, de sus protestas, de su clamor por la vida, de su repudio a la destrucción y al hambre.

En cierto sentido ésta es una investigación pura, por incondicionada, aunque también puede resultar, como ya ha resultado en otras épocas de la historia, la más aplicable y aplicada.

Este sentido de investigación no sugiere la sustitución o desplazamiento de la que ya se realiza con honradez y debe fomentarse según las exigencias de las necesidades sociales. Se señala como alternativa, aplicando un distinto procedimiento en dirección y sentido: ejercicio de la imaginación y de la intuición hacia lo imprevisible y lo desconocido de

Carlos de la Isla

esa realidad que somos y nos rodea, de la que nuestros mejores científicos saben muy bien lo poco que saben.

Por todo esto, pienso que es legítimo afirmar que las universidades que abran un mayor espacio a la pedagogía de la imaginación y, por lo tanto a la investigación y a la creación, estarán más firmes en el presente y de cara al futuro.

La modificación de la pedagogía en torno a la memoria, que tiende a conservar y repetir las estructuras existentes, parece difícil porque la educación ha sido un instrumento de poder y está ligada a la práctica social del poder. Sin embargo, frente al futuro incierto y problemático, el desarrollo de la imaginación para inventar y crear se presenta como alternativa obligada, como una tarea con carácter de reto y compromiso, especialmente para las escuelas que decidan cumplir con su responsabilidad social.

Ejercicio difícil, pero de eso se trata: que la imaginación construya la utopía de hacer posible lo deseable. Si se educa la imaginación con imaginación, si se fomenta todo impulso creativo, al primer triunfo se superará el miedo oficial a la libertad que ha conducido a una política de mecanismos de control, y será posible y hasta necesario el tan deseado tránsito del Estado premoderno al Estado moderno.

208

El político con imaginación comprenderá que el buen gobierno, el que tiene permanencia y legitimidad, es el gobierno de las personas y para las personas que piensan, cuestionan, deciden, participan, y que es engañoso e ilegítimo el ejercicio del poder sobre individuos que conforman una masa de impulsos, tal vez controlables pero también impredecibles.

Se descubrirán procedimientos nuevos basados en ideas nuevas para construir una sociedad sana con más oportunidades de desarrollo humano para todos. Esto supone un empleo más justo y racional de los recursos y una distribución más equitativa de esta riqueza real y potencial que ahora favorece a tan pocos.

El empresario de imaginación cultivada fácilmente comprenderá, sin autojustificaciones artificiales, que la ganancia y el beneficio sólo son verdaderos cuando se comparten. Fácilmente podrá inventar esquemas, modelos y mecanismos que produzcan un crecimiento económico que se convierta en desarrollo social. Comprenderá, desde una muy diferente jerarquía de valores, que el único antídoto contra la lucha de clases es la justicia social.

PARA LA INVENCION DEL FUTURO

El trabajador de todas las especificaciones (marginado, subempleado, comercializado, especializado) ejercerá la imaginación que ya posee, para lograr que aumente la productividad en la empresa que lo considere y valore como persona y no como fuerza de trabajo. Creará una tecnología a la medida de sus necesidades, del estilo de sus habilidades y logrará una existencia digna, libre y humana. El trabajador expresará al artista creador que en su interior lucha por manifestarse.

Las grandes vertientes social, política, económica que se descubran por los cauces de las nuevas concepciones construidas con imaginación, permitirán pensar una sociedad desarrollada, educada y con un potencial humano que modificará las perspectivas del futuro en todas las dimensiones: sociales, culturales, ecológicas, poblacionales, económicas, políticas e internacionales.

Soy consciente de que casi todas las soluciones a los problemas actuales suenan a utopías irrealizables. Sin embargo, es saludable pensar que la disyuntiva (repetir la misma dirección y sentido por el ejercicio de la memoria) puede ser desastrosa.

OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN: EL REALISMO, LA POESÍA, LA CIENCIA Y LA TEOLOGÍA

*Arturo Fregoso**

En una más de las continuas oscilaciones del péndulo de nuestra cultura, el cual pasa de la introversión, que se recrea en el universo infinito y solitario del alma, sus premoniciones y la presencia omnímoda de Dios, a la extroversión, que diluye al ser humano en la realidad, en la materia, en la naturaleza y en la sociedad atea, cuyas leyes lo deciden todo y le dan sentido a todo; en una más de tales oscilaciones, nuestro momento contempla desconcertado el final de una era de materialismo galopante e irracional y la emergencia de una nueva espiritualidad, tan nueva que nos cuesta enorme trabajo reconocerla y aceptarla, pues tememos emprender cualquiera de los anteriores caminos espirituales seguidos por otras épocas, los cuales nos parecen agotados.

Quizá la única actividad humana que se expresa con el habla y que siempre ha sabido comunicar estos dos extremos en los que aislamos al alma y a la materia, a Dios y al mundo, a las emociones y a la lógica, ha sido la poesía. Poetas han sido místicos o matemáticos, teólogos o físicos, psicólogos o ingenieros. La poesía se construye sobre la realidad del

211

* UAM-Iztapalapa.

Arturo Fregoso

mundo y la del alma, y con una extraña lógica, a veces también con una sintaxis muy violenta, materializa el alma y espiritualiza la materia, volviendo así humana toda la creación.

Sin embargo, en nuestros días la poesía es continuamente acusada de ser un sinsentido, de abusar de las licencias que siempre se le han concedido hasta llegar a crear espacios que, como los del teólogo, sólo tienen sentido para el poeta que los crea y fuera de él pierden todo contacto con la realidad.

Por ejemplo, ¿qué sentido tienen expresiones como las siguientes?:

Hazme llorar, hermana,
y la piedad cristiana
de tu manto inconsútil
enjuágume los llantos con que llore
el tiempo amargo de mi vida inútil ...

Por débil y pequeña,
oh flor de paraíso,
cabías en el vértice
del corazón en fiesta que te quiso ...

212

Mis colegas acusan a Ramón López Velarde de privar a su lenguaje de toda lógica y de todo significado con tal de lograr sonidos agradables, y me dicen que en tal caso prefieren la música y los verdaderos instrumentos musicales.

Desde luego, no voy a intentar defender a López Velarde de tales acusaciones, mucho menos me propongo salir en defensa de la poesía, ninguna de las dos empresas es necesaria: Ramón y la poesía se defienden solos sin mi ayuda.

Lo que me propongo en estas páginas es poner a prueba la razón que pueda asistirle al científico o en general al realista, al materialista¹ o al extravertido, para considerar al poético como un lenguaje segundón, intermedio entre el científico —que se atiene a la realidad y ello lo hace de primera— y el religioso, que —según el científico— ni siquiera es un

¹ No me refiero, por supuesto, a quienes transportan materiales para la construcción en la ciudad de México.

OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

lenguaje de segunda, sino un ruido sin sentido porque no brota, no se estructura y alimenta de la realidad. La poesía, dicen, pretendió ser un lenguaje, pero si lo fue, abortó a medio camino todos sus significados.

En este sentido, creo que la poesía de Ramón López Velarde tiene una peculiaridad muy característica que, me parece, él buscó deliberadamente. Muchos poetas —por ejemplo Gaspar Núñez de Arce en *La pesca*, *El idilio*, o *El vértigo*— emplean un hermoso lenguaje con magníficas sonoridades, pero con él refieren situaciones perfectamente reales, las mismas que describe la prosa tanto del literato como del científico o del filósofo. Por ello tal poesía —como sucede con el retrato o la pintura de paisaje— suele ser ampliamente aceptada y calificada de arte supremo, pues lleva al lenguaje natural a la existencia externa, dándole así significado pleno, lógico, y a la exquisitez estética. Otros poetas, despreciados por la inmensa mayoría, al igual que muchos músicos y pintores, a los que se tiene por farsantes o locos extravagantes pero nunca por artistas, caen en el extremo opuesto hilvanando un sinsentido detrás de otro, un disparate junto a un absurdo, simplemente por lo mal o bien que suenan las palabras, o por tomarle el pelo a sus lectores, sin más consideración por la realidad y el significado que trastocarlos o ponerlos en conflicto. Ramón López Velarde, en cambio, juega hábilmente con estos dos extremos. Por un lado —como Núñez de Arce— dice preciosidades, por ejemplo, en *Viaje al terruño*:

Esparcir en sus olores
las pudibundas violetas
y habrá sobre tus macetas
las mismas humildes flores:

la misma charla de amores
que en su diálogo desgrana
en la discreta ventana,

y siempre llamando a misa
el bronce, loco de risa,
de la traviesa campana.

Arturo Fregoso

Por otro lado sólo dice insensateces, como en *El perro de San Roque*

He oído la rechifla de los demonios sobre
mis bancarrotas chuecas de pecador vulgar,
y he mirado a los ángeles y arcángeles
mojar con sus lágrimas de oro mi vajilla de cobre.

O peor aún, en un mismo poema nos juega con el significado y el sinsentido, con el mundo exterior y material y el interior personalísimo y arbitrario, como si se burlara de todo y de todos, muy serio y a la vez muerto de risa. Por ejemplo, nos dice en *Treinta y tres*:

Plenitud de cerebro y corazón,
oro en los dedos y en las sienes rosas,
y el Profeta de cabras se perfila
más fuerte que los dioses y las diosas.

214

Esta actitud exaspera al científico, que moviendo la cabeza de un lado a otro cierra el libro, lo desecha y regresa a su ciencia realista y plena de significado; aunque él también, a veces, diga inconsecuencias, como que la luz es, a la vez, onda y corpúsculo. ¿Será de veras así? ¿Tendrá el científico garantizada una situación privilegiada para juzgar otros lenguajes y otros pensamientos, apoyado en su dogma realista y positivista?

Lo que pretendo, pues, sin duda nos lleva de la mano a sumergirnos en el antiquísimo problema relativo a la naturaleza de la ciencia, ama y señora de la realidad y del significado; aunque, a pesar de ello, Gastón Bachelard llamara *estética del espíritu*.²

Como es bien sabido, resulta una empresa desesperada intentar definir la ciencia, si por ello entendemos ese tipo de definiciones escuetas, lacónicas y vacías que nos hacían tragar en la escuela; vgr.: “la matemática es la ciencia de los números”, o bien, “la química es la ciencia que estudia la formación y el comportamiento de compuestos de átomos de materia”. Con una conmovedora ingenuidad el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* “define”: ciencia f. “Conocimiento cierto de las

² C. Bachelard, *La formación del espíritu científico*, 1948, Buenos Aires, Argos, y numerosas ediciones en México, Siglo XXI.

OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

cosas por sus principios y causas”, lo cual, ciertamente, nada nos dice, pues también las viejas chismosas juran estar ciertas de lo que dicen por sus principios y causas.

Muchos pensadores más que definir han pretendido caracterizar los procesos del pensamiento científico o sus resultados. Así, desde Aristóteles hasta nuestros días, han proliferado diferentes escuelas de pensamiento, cada una adherida a ciertas características que ha de tener la ciencia, las cuales se pretende que la distinguan radicalmente de otras formas de conocimiento.³

Un primer punto de vista, compartido por todos los científicos y casi todos los filósofos, está formado por el realismo, la racionalidad, la objetividad y la unidad de la ciencia. Esto es: la realidad descrita por la ciencia existe con total independencia del ser humano; lo que la ciencia va logrando penetrar, describir, controlar y conocer es parte de esa realidad; todo este proceso de conocimiento está única y exclusivamente vinculado a la percepción y a la razón y es totalmente comunicable, aunque quizá sea preciso entrenarse adecuadamente y emplear para ello lenguajes e instrumentos más o menos especializados además de los comunes y corrientes; todo aquello que describe la ciencia existe y se puede encontrar o verificar en la realidad por medio de los sentidos, más o menos amplificadas por los instrumentos científicos; nada de este conocimiento es producto del observador o de la revelación, de la comunicación extrasensorial, de la adivinación, de la magia o de la fantasía; todo ello constituye un proceso único: cualquier otro que siga esta forma de pensamiento y tenga estas características, necesariamente es parte de la ciencia y reductible a ella.

Así, se piensa en la ciencia como ese doble, ese *Náguai* del universo, de la realidad. El matemático diría que es una copia isomórfica de la naturaleza, el filósofo, que la ciencia es el Microcosmos alojado en la cultura humana, el Cosmos humanizado.

215

³ Aristóteles, *Tratados de lógica (Organon)*, Segundos analíticos, 1982, México, Porrúa, S. C.; Imre Lakatos, *La metodología de los programas de investigación científica y Matemáticas, ciencia y epistemología*, 1983 y 1979, Madrid, Alianza U.; John Losee, *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia*, 1981, Madrid, Alianza U.

Arturo Fregoso

No hace falta aclararlo, es evidente, este tipo de convicciones constituye uno de los apoyos más firmes que para la mayoría de las personas tiene el pensamiento científico, que asimismo considera a estas características como la base racional en que se sustenta la mayoría de las críticas y reproches que se hacen al pensamiento religioso: la ciencia se ocupa de indagar la realidad tal y como ésta es, eliminando toda subjetividad, toda ideología. En tanto que la religión es irreal, pues se ocupa de algo totalmente fantasioso, —ilusorio, diría Freud— arbitrario, incontrolable, como el *Más Allá*, Dios y el alma, o como las intangibles emociones, que no son reales, que carecen de existencia objetiva, que se pueden hacer cambiar (se les provoca o suprime con una droga o con palabras sugestivas) y que en el mejor de los casos sólo existen en la imaginación de los creyentes.

Es esta base sólida, firme, objetiva que nos ofrece la realidad la que permitió al Círculo de Viena, al positivismo y en general a todas las filosofías materialistas, tomar a esta realidad como árbitro final, indiscutible e inapelable que da sentido y realidad a un enunciado y permite decidir si es verdadero o falso. El Principio de verificación del Círculo de Viena, dogma característico del pensamiento positivo, sostiene que *un enunciado tiene sentido y es científico si es una tautología de la matemática o se puede verificar positivamente en la realidad*. Así, por ejemplo, “tengo una cesta con cuatro manzanas”, es un enunciado que tiene sentido, porque yo puedo establecer un procedimiento por medio del cual (y apoyándose únicamente en la percepción objetiva de la realidad) cualquiera puede constatar en esa realidad, verificar que existen las cestas y las manzanas, que soy dueño de una cesta y que dicha cesta contiene cuatro manzanas; con lo cual, además, se ha demostrado que el enunciado es verdadero. En caso contrario, si cuanta cesta yo exhiba sucede que no es mía o no contiene cuatro sino más o menos manzanas, entonces el enunciado es falso pero sigue teniendo sentido, ya que las cestas y las manzanas existen y yo puedo ser dueño de ellas. En cambio, el enunciado “En verdad os digo que el reino ya está aquí y se encuentra en vosotros”, resulta del todo imposible de verificar, dado que no hay manera de ver, oír, oler, tocar o percibir de alguna forma positiva ese reino que viene del *Más Allá*, ni mucho menos constatar que se encuentra entre nosotros, aquí, dentro de mí; todo ello carece de realidad. El enunciado pues, no es ni verdadero ni falso, dado que no tenemos medios para verificar

OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

cualquiera de estas afirmaciones, por consiguiente carece de sentido, de significado, es un sinsentido. En otras palabras, es un ruido si lo decimos o un garabato si lo escribimos, el cual por un mal hábito de nuestra sociedad, producto de inveterados atavismos, nos induce engañosamente a creer que tiene algún significado.

Algo todavía peor y más exasperante sucede con los galimatías que los poetas suelen armar con el lenguaje, pues en el caso de los teólogos de entrada ya sabemos que los sujetos de sus predicados son inexistentes y por ello lo que dicen en torno de los mismos es un sin sentido. Pero los poetas nos engañan, toman sujetos y predicados existentes y tergiversan la sintaxis, los sentidos y la lógica inmisericordemente, sin más propósito que alcanzar una supuesta eufonía. Pues, por ejemplo, qué significa, qué pretende López Velarde cuando dice:

Mi carne es combustible y mi conciencia parda;
 efímeras y agudas refulgen mis pasiones
 cual vidrios de botella que erizaron la barda
 del gallinero contra los gatos y ladrones.

Todo aquí parece tener sentido, y sin embargo no lo tiene por culpa de esa conciencia parda y esa carne combustible, y por ese burlón atribuirle cualidades pedestres y materiales de gatos y ladrones a las pasiones que se dan en el subjetivo interior de cada individuo.

El primer reparo que se puede hacer al principio de verificación del Círculo de Viena es de naturaleza lógica, y lo hizo Karl Popper:⁴ ¿Cómo se verifica el principio de verificación que, desde luego, no es una tautología de la matemática, como “ $2+2 = 4$ ”? Es claro que tal principio no es verificable —si el lector no está de acuerdo le sugerimos que se describa a sí mismo cómo podría verificar en la realidad ese enunciado—, lo que afirma es tan arbitrario, etéreo, intangible, subjetivo, irreal e inverificable en la realidad como lo es aquello a lo que se refieren los enunciados religiosos o los poéticos. Así pues, de acuerdo con el Círculo de Viena, su principio de verificación es un sinsentido, un simple ruido o un garabato. Este pequeño inconveniente en su filosofía de la ciencia hace del Círculo de Viena un típico *Ouroboros*, esto es, un dragón que

217

⁴ *La lógica de la investigación científica*, 1962, Madrid, Tecnos.

Arturo Fregoso

devora su propia cola, figura tan empleada por los alquimistas del Renacimiento para representar los procesos psicológicos que no pueden subsistir sin devorarse a sí mismos —como la vida en la naturaleza— y que así pueden mantenerse indefinidamente en la intrascendencia. Al respecto dice Chesterton en un maravilloso libro:

Pero aquí volvemos a aquello que puede llamarse “la frágil infinitud”, la eternidad baja y servil. Y es curioso notar que muchos pensadores modernos, ora sean escépticos o místicos, consideran como su enseña cierto símbolo oriental que parece el símbolo de la nulidad misma. Cuando quieren representar la eternidad, la figuran con una serpiente mordiéndose la cola, y hay un admirable sarcasmo en la Imagen de este poco apetitoso manjar. Porque, ciertamente, la eternidad de los fatalistas materialistas, la eternidad de los pesimistas orientales, la eternidad de los teósofos supersticiosos y de los mayores científicos de hoy en día, no podría estar mejor representada que por la serpiente que se muerde su cola, animal degradado que está destruyéndose a sí mismo. (Cfr. Abraham Eleazar “Dragón coronado, que se come su propia cola”, en *Uraltes Chymisches Werk*, 1760, Leipzig, p 3.)⁵

218

Otro pequeño inconveniente que afecta a todas las concepciones realistas, esto es, a las doctrinas que sostienen la existencia de una realidad absoluta, es decir, de una realidad que existe de manera completamente independiente de los seres humanos y sus sistemas de percepción, consiste, nada menos, que en la imposibilidad de demostrar positivamente semejante afirmación; aunque, si bien es cierto, tampoco puede refutarse. Como veremos, la existencia de la realidad independiente de nuestra percepción es una afirmación que se encuentra en la misma situación que las afirmaciones de los teólogos relativas a la existencia de Dios y el *Más Allá*, y de los poetas sobre su extraña y arbitraria “realidad”, a saber: todos son enunciados cuya veracidad no se puede demostrar pero tampoco refutar; en otras palabras, su validez escapa al análisis racional, lógico, positivo y experimental, no pertenecen

⁵ G.K. Chesterton, *Ortodoxia*, FCE, C.P., 1987, p. 48-9.

OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

al ámbito objetivo de la percepción y el raciocinio sino al de los valores, las intuiciones y las emociones, a lo que llamamos subjetivo.

Por supuesto que no es válido invocar la apariencia evidente de la realidad para demostrar que la realidad existe. En la lógica este delito se conoce como petición de principio; esto es, dar por válido, pedir que sea aceptado aquello que por principio se pretende demostrar que lo es: como que la realidad existe porque existe la realidad.

Se ocurriría entonces sugerir que se tome un objeto real y se le vea, se le oiga, en fin, se le perciba por medio de nuestros sentidos para verificar su existencia, su realidad. Pero con ello solamente habremos verificado que tenemos cierto tipo de sensaciones, todas existentes en nuestro interior, cuya reunión es para cada uno de nosotros ese objeto que hemos percibido. Así pues, podré decir con todo derecho que yo percibo una forma de campana, de color verde, que al tañerla produce —loca de risa— un sonido correspondiente al *tercer la* de un piano, y así continuar describiendo mis demás percepciones, al conjunto de las cuales yo llamo campana y creo que más o menos coincide con lo que los demás perciben. Pero todo ello sucede dentro de mí, con ello sólo pruebo que yo percibo, que tengo sensaciones, pero no he adelantado en absoluto en lo que se refiera a demostrar que la realidad existe con independencia de mi persona, es decir, con ello no demuestro que la campana existe fuera de mí. En otras palabras, esta pretendida demostración de que la campana existe porque la percibimos, evidentemente, depende por completo de que la percibamos, esta existencia es del todo relativa a nuestra percepción, no es absoluta; por consecuencia, si no tuviéramos otra demostración de la existencia de la campana y desaparecieran nuestros órganos de percepción, ello equivaldría a la total desaparición de la campana. ¡Pobre campana!

219

El asunto es aún más desconcertante si nos preguntamos, por ejemplo, qué sucedería con el color verde y el sonido de la campana si todos los ojos y los oídos del universo se quedaran ciegos y sordos. ¿Seguirían existiendo ese color y ese sonido y, en general, todo lo que captamos con nuestros sentidos?

Si nos atenemos a la más estricta verificación de nuestras afirmaciones, habremos de aceptar que lo único observado, cuantificado, descrito y estudiado por los físicos en torno del color verde y el sonido *la*, son ciertas ondulaciones. En el caso del color verde los físicos detectan radiación

Arturo Fregoso

electromagnética de cierta longitud de onda, a la que se le da el nombre *verde*, y por lo que toca al sonido, vibraciones en el aire que nos rodea de una frecuencia determinada, a las que llamamos *tercer la*. Tales radiaciones penetran por nuestros ojos, y hasta llegar a la retina posiblemente sigan siendo verdes, si tal cosa existe, pero a partir de allí nuestras neuronas son excitadas por esa radiación y mandan por el nervio óptico a la región occipital de la corteza cerebral una señal eléctrica —la cual, evidentemente, ya no es verde. En respuesta, la corteza de nuestro cerebro genera otro estímulo electroquímico —el cual tampoco es verde— que en un lugar aún desconocido y por un proceso también desconocido, y ciertamente maravilloso, produce nuestra reacción psicológica por la que *ivemos* el color verde de la traviesa campana! Pero desde luego que, cuando menos, a partir de los conos y bastoncillos de la retina ese verde que *vemos* nada tiene que ver con el verde de la campana ni con nuestros ojos. Lo mismo sucede con el sonido *la* que oímos: tal sonido —como pasa con todo en el Castillo de Chuchurumbel— es provocado por estímulos electroquímicos causados en nuestro cerebro por la vibración de la campana que hizo vibrar al aire que a su vez puso a vibrar a nuestro oído. O al menos eso suponemos, pues a lo mejor oímos en el páncreas o en algún otro órgano y no en el cerebro, o con todo el organismo, y el cerebro sólo es un intermediario más del proceso de oír. La neurología actual no logra saber con certeza cómo ni dónde se produce el proceso psicológico que transforma señales electromagnéticas en nuestras imágenes visuales y auditivas.⁶ Lo mismo le sucede con el dolor, sabe cómo suprimirlo durante un tiempo —bendita sea— mas no sabe qué es.

220

Pero las cosas son aun peores, pues, por ejemplo, cuando decimos que un cuerpo es verde, lo que realmente estamos diciendo es que dicho cuerpo refleja o emite radiación verde y por ello nuestra retina la capta, pero cuál sea el color del cuerpo, eso no lo sabremos, quizá no tiene color alguno. Peor aún ¿cómo sabemos que todos vemos el mismo color cuando decimos que algo es verde? Quizá yo veo un color y usted otro completamente distinto, pero a los dos nuestras madres nos enseñaron a llamarle “verde”, y por ello desde pequeños creemos que todos vemos

⁶ Véase J.Z. Young, *Los programas del cerebro humano*, 1986, FCE, y *Filosofía y cerebro*, 1994, Sirmio.

OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

lo mismo. Más aún, sabemos que muchas drogas provocan o suprimen percepciones, y que no por ello son características que están o dejan de estar en los objetos reales; otro tanto sucede con la sugestión. Por ello Aristóteles, que no tenía un pelo de tonto, no consideraba al color, sabor, olor, etcétera, como propiedades de los cuerpos, sino como peculiaridades de nuestra capacidad de percibir.

Así pues, si estamos juramentados y el fiscal nos acorrala con sus preguntas, lo único que podemos responder es que nos consta que se han detectado, medido y estudiado estos fenómenos físicos y neurológicos con enorme ingenio, detenimiento y precisión pero que, para ser sinceros, la verdad es que no nos consta que la campana sea verde y suene con un *la*, sólo nos consta que ello ocurre en nuestro interior, pues posiblemente en la realidad no existan el verde, el *la* y quizá ni la campana. Quizá sí existen, no lo ponemos en tela de juicio, no estamos locos como la campana, pero con lo que conocemos no podemos demostrarlo; aunque seguramente en el futuro la ciencia lo demostrará, así como los místicos están seguros de que se probará la existencia de Dios, del *Más Allá* y del *Reino de los Cielos*.

Lo anterior nos coloca en una situación en extremo desconcertante, pues muy a pesar de nuestras convicciones, por lo demás amplísimamente compartidas y razonables, tenemos que aceptar tres incómodas verdades; incómodas al menos para el realista, para el materialista y para el extravertido, hoy sentados en medio de las ruinas de sus convicciones sobre la evidente existencia de la realidad, a saber:

221

1° No hemos podido demostrar la existencia absoluta de la realidad, sólo nos consta la existencia en nuestro interior de las enigmáticas y volubles sensaciones. Hasta hoy lo único que sabemos positivamente es que toda existencia es relativa a la conciencia que la percibe y que tal conciencia ha de ser previa a la existencia que percibe. Afirmar que algo existe pero que ninguna conciencia lo ha percibido, es una flagrante necedad.

2° Nuestros órganos sensoriales sólo captan mínimas porciones del espectro electromagnético, a las que llamamos luz y calor. Los aparatos de los físicos han detectado una amplia variedad de radiaciones, muchas de las cuales nos resultan letales o nos son útiles y permiten las comuni-

Arturo Fregoso

caciones y el desarrollo de diversas tecnologías, pero, muy a nuestro pesar, habremos de admitir que se nos escapa la mayor parte del espectro electromagnético y, como tal cosa sucede con este espectro, y lo mismo sucede con las vibraciones sonoras, entonces es perfectamente posible que otras muchísimas manifestaciones de la naturaleza nos sean totalmente imperceptibles o las percibamos tan sólo mínimamente. Concluimos —apesadumbrados y melancólicos, pues nos creíamos el *summum* de la creación— que en caso de que la realidad exista nosotros posiblemente no la captamos en su totalidad tal *como es*, en el mejor de los casos sólo percibimos, con todo y nuestra gran tecnología, una pequeña parte de ella y unas cuantas de sus características; a otras quizá nunca las lleguemos a percibir, y por ello *ojos que no ven, realidad que no existe*.

3° Finalmente, también debemos reconocer que las pocas características que percibimos no corresponden necesariamente a la naturaleza *tal y como ella es*, pues no las captamos con entera fidelidad sino que las *interpretamos*. Al tañerla, la campana emite radiación de cierta longitud y vibraciones de determinada frecuencia, características que interpretamos como color verde y sonido correspondiente al *tercer la*, respectivamente.

222

Las consecuencias que de inmediato pueden sacarse de lo anterior son un tanto comprometedoras. Resulta, en primer lugar, que nos es urgente revisar a fondo la idea que nos hemos hecho, individual y colectivamente, de lo que es la ciencia, pues el realismo en que pensábamos se encontraba sólidamente basada, así como su objetividad, no pasan de ser ingenuidades. (Recordemos que en el lenguaje de la filosofía *ingenuo* es una mala palabra, es un calificativo más que peyorativo.) En segundo lugar, tendremos que hacer las paces con los idealistas, con los poetas y con los religiosos, pues al final de cuentas, viene a resultar de todo esto que, cuando más, podemos tener fe en que la realidad exista y sea como aparentemente la interpretamos, como les sucede a ellos; no podemos demostrar científicamente esta convicción, no es conocimiento científico cierto por sus principios y causas, sencillamente es fe. No es que dudemos que la realidad exista y sea efectivamente como la percibimos —tal y como les pasa a los creyentes con la existencia de Dios y con los dogmas fundamentales— pero, al igual que ellos, no podemos probar nuestra certeza aunque, otra vez, como sucede con las creencias religiosas,

OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

afortunadamente tampoco nadie ha podido demostrar que estemos equivocados. Pero, sea lo que fuere, el caso es que nos encontramos en las mismas: habremos de jugarlosa como los idealistas y decidir que la realidad existe, es decir, hemos de profesar un acto de fe, la existencia de la realidad no nos es dada, a menos que se nos pase la mano de ingenuos u obstinados. Por último, hemos perdido toda la autoridad científica que creíamos tener para negar que Dios y el *Más Allá* de los religiosos no existan porque no pueden probarlo. Ciertamente que tampoco ellos han demostrado su existencia y sólo tienen fe en ello, pero también lo es que pecábamos de ingenuos e ignorantes cuando afirmábamos que la ciencia con su conocimiento de la realidad nos permitía demostrar que no existe tal Dios, ese *Más Allá* ni otras mentiras y fantasías por el estilo de místicos y poetas. Hoy sabemos que la realidad es muchísimo más, quizá infinitamente más de lo que percibimos e interpretamos. Tanto lo creemos, que siempre investigamos (*in vestigium ire*), que vamos tras los vestigios de ese algo más, en espera de encontrarlo y de que después surja algo más aún para seguir investigando. La ciencia, el arte, la filosofía y la verdadera teología son parte de esta investigación interminable.

Los problemas que hasta este punto hemos planteado, de ninguna manera constituyen el último alarido de la moda filosófica o científica, vaya, ni siquiera el antepenúltimo; éste es el problema que plantea Platón en *La República* con su famoso mito de la caverna, es decir, la imposibilidad humana de ver la realidad más allá de sombras proyectadas. Algo similar afirman Heráclito y Parménides y, sin ir tan lejos en tiempo y espacio, buena parte de los pensamientos de nuestro Nezahualcóyotl, que se refieren al significado del lenguaje cuando describe por medio de nuestras limitaciones sensoriales, afectivas y emocionales, la naturaleza perpetuamente cambiante. Dice el Coyote Hambriento:⁷

¿Eres tú verdadero, tienes raíz?
 Sólo quien todas las cosas domina
 el Dador de la vida.
 ¿Es esto verdad?
 ¿Acaso no lo es, como dicen?

⁷ Tomado de Miguel León-Portilla, *Trece poetas del mundo azteca*, 1967, UNAM, p. 54.

Arturo Fregoso

¡Qué nuestros corazones no tengan tormento!
Todo lo que es verdadero,
lo que tiene raíz,
dicen que no es verdadero, que no tiene raíz.
El Dador de la vida sólo se muestra arbitrario.
¡Qué nuestros corazones no tengan tormento!
Porque él es el Dador de la vida.

224

Más tarde Emmanuel Kant dejó en claro que nos encontramos incapacitados para afirmar con entera certeza que la realidad existe y que efectivamente es tal y cual nuestros sentidos la perciben; esto es, Kant, como los filósofos anteriores a él, no niega que la realidad exista y sea como creemos que es, lo que sí niega es que podamos demostrar la validez de semejantes afirmaciones. Con infantil ingenuidad confundimos nuestra capacidad de percibir con la realidad de lo que percibimos; y quizá esto sea así, que nuestra percepción responda a una realidad exterior y no a un mero reflejo en la caverna de nuestra imaginación o nuestra fantasía. La inmensa mayoría de los seres humanos tenemos esta convicción, que nos ha permitido hacer coherentes nuestras sociedades, pero a pesar de ello no podemos demostrar como certeza universal que la realidad existe; se evidencia como un acto de fe que el ser humano ha compartido desde tiempo inmemorial, aunque los sueños, los estados no ordinarios de conciencia, los trastornos mentales, así como los artistas, los teólogos y los filósofos la hayan puesto en tela de juicio. Quizá esta fe en la realidad y en la coherencia de nuestra percepción de ella sea el acto fundamental que nos humanizó sacándonos de la animalidad; éste es probablemente el conocimiento y la terrible duda que adquirieron Eva y Adán al salir del jardín del Edén con el conocimiento del bien y del mal y su libre albedrío.

Kant demostró que a los conceptos de espacio, tiempo y causalidad no los adquirimos por observación de la realidad —como nos sucede con otros como mesa, madre, patria o río—, sino que estas estructuras conceptuales están ya en nuestro sistema perceptivo, son parte de él, como lo son las neuronas, ojos y cromosomas, nos están dados *a priori*.⁸ Así pues, quizá la realidad sea temporal, espacial y causal, pero a ciencia

⁸ Véase I. Kant, *Antropología*, 1992, Alianza.

OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

cierta no lo sabemos, lo único de lo que podemos estar ciertos es de que nuestro sistema de percepción incluye estructuras temporales, espaciales y causales, por medio de las cuales interpretamos la realidad.

Konrad Lorenz⁹ resolvió un enigma sumamente desconcertante que planteó el pesimista resultado al que llegó Kant cuando demostró que no nos es posible conocer objetivamente la realidad: Si esto es así, ¿cómo explicar entonces que a lo largo de tantos milenios el ser humano haya logrado su adaptación a una realidad que no puede estar seguro de captar adecuadamente? ¿Cómo es que no vivimos en permanente conflicto y contradicción con la realidad y, más aún, que en los últimos siglos hayamos llegado a controlarla en tantísimos aspectos?

La respuesta de Lorenz fue: ¡evolutivamente! Nuestro sistema de percepción, al igual que la totalidad de nuestro organismo, es el resultado de los cuatro o cinco mil millones de años que suponemos tiene la vida evolucionando en este planeta; la adaptación a la realidad¹⁰ ha ido moldeando esos órganos de percepción a través de una larguísima sucesión de analogías. Las nociones de espacio, tiempo y causalidad son propiedades evolutivas y adaptativas de nuestra mente —que también es evolutiva— por medio de las cuales interpretamos al mundo en que vivimos. Y quizá estas estructuras nuestras sean tan distintas de la realidad (y también tan semejantes) como el ojo lo es al sol o nuestra sangre al océano, donde suponemos que evolucionó originalmente la vida.

225

Otra vez la teoría de Darwin —que, como todo en esta vida, también ha evolucionado notablemente en los últimos 135 años— nos permite darle explicación y respuesta a un gran enigma, que un genio del tamaño de Kant encontró insoluble, y también aportar una gran dosis de plausibilidad a nuestra fe, a nuestra convicción de que la realidad existe y nosotros la interpretamos con fidelidad. Esa realidad, con sus características, ha moldeado durante miles de millones de años nuestros órganos de percepción y nuestra mentalidad; evidencia de ello es que no colisionamos con la realidad a cada paso y el excelente grado de adaptación que

⁹ K. Lorenz, *El otro lado del espejo*, 1985, Plaza y Janés.

¹⁰ Nos pasa con la realidad lo que a don Manuel de Falla con las brujas, cuando le preguntaron si creía en ellas, respondió: ¡Claro que no!, pero de que existen, existen.

Arturo Fregoso

habíamos logrado hasta el siglo pasado. No colisionábamos, pero a partir de este siglo que agoniza sí que hemos colisionado y entrado abiertamente en conflicto con la naturaleza, destruyéndola.

Con su acostumbrada lucidez, Freud dio a esa pregunta la misma respuesta evolutiva que Lorenz, al concluir *El porvenir de una ilusión*¹¹ con el siguiente pensamiento:

...Por último, se ha intentado negar radicalmente todo valor a la labor científica, alegando que por su íntimo enlace con las condiciones de nuestra propia organización sólo puede suministrarlos resultados subjetivos, mientras que la verdadera naturaleza de las cosas es exterior a nosotros y nos resulta inasequible. Pero semejante afirmación prescinde de algunos factores decisivos para la concepción de la labor científica.

No tiene en cuenta que nuestra organización, o sea nuestro aparato anímico, se ha desarrollado precisamente en su esfuerzo por descubrir el mundo exterior, debiendo haber adquirido así su estructura una cierta adecuación a tal fin. Se olvida que nuestro aparato anímico es por sí mismo un elemento de aquel mundo exterior que de investigar se trata y se presta muy bien a tal investigación; que la labor de la ciencia queda plenamente circunscrita si la limitamos a mostrarnos cómo se nos debe aparecer el mundo a consecuencia de la peculiaridad de nuestra organización; que los resultados finales de la ciencia, precisamente por la forma en que son obtenidos, no se hallan condicionados solamente por nuestra organización, sino también por aquello que sobre tal organización ha actuado, y, por último, que el problema de una composición del mundo sin atención a nuestro aparato anímico receptor es una aberración vacía sin interés práctico ninguno.

No, nuestra ciencia no es una ilusión. En cambio, sí lo sería creer que podemos obtener en otra parte cualquiera lo que ella no nos pueda dar.

Como siempre, Freud atina con una idea central y luminosa; antes que Lorenz se da cuenta de que la naturaleza moldeó nuestra mente y

¹¹ S. Freud, *Psicología de las masas*, 1984, Alianza, p. 193.

OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

nuestro cuerpo y que si tenemos las estructuras mentales de espacio, tiempo y causalidad, ello se debe a que la realidad ha de ser espacial, temporal y causal, y que esto mismo modeló nuestra mente. Hasta aquí la idea es genial, pero como sucede con tantas otras de Freud, su dogmatismo materialista, positivista, científicista y antirreligioso no lo dejó ver un poco más y descubrir lo que contradecía su teoría psicoanalítica.

En primer lugar, hemos de reconocer que este argumento sólo apoya nuestra convicción de que la realidad es como la concebimos, hace plausible nuestra fe en tal afirmación, pero nada más, no demuestra su validez. Con todo y la genialidad de Freud y de Lorenz, seguimos en la duda de si nuestras interpretaciones fundamentales describen o no la realidad del universo. En segundo lugar, hemos de reconocer que nuestra capacidad para captar la realidad es limitada y que seguramente a muchas, quizá una infinidad de sus características jamás lleguemos a percibir las ni a detectarlas. Tenemos, por ejemplo, nuestra incapacidad para imaginar, y por ello para percibir, un espacio de más de tres dimensiones; sin embargo, la teoría de la relatividad evidenció que el universo tiene cuando menos cuatro. Evidenció también algo que el sentido común no vacila en calificar de absurdo: que la velocidad de la luz es constante e independiente de la velocidad a la que se mueva el cuerpo que la emite. Finalmente, el pensamiento de Freud no toma en cuenta que aunque las cualidades y capacidades de nuestra mente sean el resultado de nuestra adaptación durante millones y millones de siglos, esto no ha tenido como propósito dotarnos de la capacidad de conocer a la naturaleza exactamente como es, sino de asegurar nuestra supervivencia, y nuestra supervivencia como especie en plena evolución, no como individuos. Desde el punto de vista de la evolución el individuo no tiene sentido, al igual que desde el punto de vista de toda la ciencia, para ella son las poblaciones las que adquieren significado estadístico.

Por consecuencia, si deseamos hacer que nuestras dotes cognoscitivas sirvan para entender, describir, explicar y predecir la realidad tal y como ella es, resulta evidente que habremos de someternos a una muy intensa y severa educación, que violenta y transforme en gran medida nuestro sentido común, el cual sólo se ocupa de manera natural de la supervivencia; transformación que nos hará pensar a contracorriente, de una manera muy diferente a como lo hemos hecho desde los inicios. Tal forma de pensamiento es la ciencia, la cual nada tiene que ver con los premios

Arturo Fregoso

ni, a veces, con sus excelencias, tampoco con las certezas, los logros económicos, políticos, industriales, financieros o militares, que sólo son consecuencias de la tecnología. Y aún así, cuando la ciencia nos permita adquirir un conocimiento que estaba del todo vedado a nuestra capacidad perceptiva o conceptual, como las cuatro dimensiones del universo o la constancia de la velocidad de la luz, habremos de estar plenamente conscientes de que estas son *verdades* de la teoría de la relatividad, *verdades científicas* y no verdades de la realidad, y que tales *verdades*, necesariamente, serán refutadas o relativizadas en un futuro por una mejor teoría científica. Mientras tanto, nuestro conocimiento de la realidad seguirá siendo fe, fe en la realidad, fe en nuestra capacidad de percibirla, fe en nosotros mismos y fe en la ciencia.

228 Sea lo que fuere, seguimos sin poder afirmar que captamos la realidad tal y como es, aquí seguimos sin tener certeza alguna —Berkeley decía que la creamos con nuestra imaginación, lo mismo afirman los Upanishad: *Aquél que se ha encontrado, en quien se ha despertado el Ser escondido en las profundidades del cuerpo humano, es todo actividad, es el autor del todo, el mundo le pertenece; él mismo es el mundo* (Upanishad Brikadaranyaca). Interpretamos la realidad lo suficiente como para lograr sobrevivir, y una de las funciones fundamentales de la ciencia es descubrir los códigos que nos permitan descifrar nuestras interpretaciones; códigos como luz, claridad o color equivalen a radiaciones electromagnéticas de longitudes de onda comprendidas entre 400 y 700 millonésimas de milímetro. Aceptémoslo, los órganos de percepción no nos llovieron del cielo completos y acabados para que nosotros, amos de la creación, observáramos la realidad tal y como es. Estos órganos han evolucionado a través de millones y millones de años para permitirnos la adaptación a esa realidad y garantizar que cada uno de nosotros sea capaz de transmitir —sabrosamente— sus genes a la siguiente generación de humanos.

Las últimas dudas que aún pudiéramos acariciar para salvar nuestra certeza en torno a la existencia de la realidad y de nuestra objetividad para percibirla, nos las quita la misma ciencia. La física de nuestro siglo se vio forzada a derruir estos prejuicios para penetrar en el pensamiento contemporáneo y desarrollarse como lo ha hecho hasta el día de hoy. Tanto la mecánica cuántica como la física relativista, para poder nacer tuvieron como primer enemigo a vencer nuestras “certezas” en torno de la realidad y de nuestros sentidos. Cada rama de la física, a su manera,

OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

hubo de demoler nuestras convicciones acerca del tiempo y el espacio absolutos, de la causalidad dirigida como el tiempo y la entropía, de la materialidad, de la continuidad, del determinismo y de que podemos observar objetivamente un fenómeno sin perturbarlo; por ello sigue pareciéndonos un contrasentido, sólo atribuible al demonio¹² de Maxwell, el que al nivel atómico no solamente perturbemos los resultados de nuestras observaciones sino que incluso los determinemos.¹³

Finalmente, quizá un último razonamiento nos haga ver que no somos capaces de captar al mundo exactamente tal y como realmente es. Si esto fuera posible, ello significaría que formamos la última etapa de la evolución, que para el ser humano ya no hay enigmas ni misterios que lo trasciendan, y que aquello que no percibimos se debe únicamente al poco cuidado con el que observamos la realidad. Si esto fuera cierto, implicaría que somos el *summum* de la creación, que ya no se pueden dar criaturas que capten la realidad en más aspectos y detalles que nosotros, somos los seres culminantes de la creación que con nosotros llegó a la cima y concluyó.

¹² Demonio (gr. *daimon*): En general, un ser divino supremo, al que habitualmente se atribuye la función de mediación. Sócrates reconocía en su daimón, en la voz que le llamaba al deber y le decía lo que debía y no debía hacer "un algo de divino". N. Abbagnano, *Diccionario de Filosofía*, 1974, F.C.E., p. 291.

¹³ Véase Fred Hoyle, *El Universo inteligente*, 1984, Grijalbo, p. 189-215; John Gribbin, *En busca del gato de Schrödinger*, 1985, Salvat; K.R. Popper, *Teoría cuántica y el cisma en física*, 1985, Tecnos; *El universo abierto*, 1986, Tecnos; *Realismo y el objetivo de la ciencia*, 1985, Tecnos. El mismo problema relacionado con fenómenos biológicos es tratado por J. Hamburger, *Los límites del conocimiento*, 1986, México, F.C.E.; Lewis Thomas, *La medusa y el caracol*, 1982, F.C.E.; Jacques Monod, *El azar y la necesidad*, 1981, Tusquets, así como la réplica de Ernest Schoffeniels en su *El anti-azar*, 1977, Barcelona, Miracle; L. LeShan y H. Margenau, *El espacio de Einstein y el cielo de Van Gogh*, 1985, Gedisa; Paul Forman, *Cultura en Weimar, causalidad y teoría cuántica*, 1984, Alianza; Paul Scheurer, *Revoluciones de la ciencia y permanencia de lo real*, 1982, Destino; Hoimar von Ditfurth, *No somos sólo de este mundo*, 1983, Planeta; S. Ortolí y J.-P. Pharabod, *El cántico de la cuántica*, 1987, Gedisa; Bernard d'Espagnat, *En busca de lo real: La visión de un físico*, 1983, Alianza; Alfred Kastler, *Esta extraña materia*, Monte Avila; S.f. J. Wechsler (ed.), *La estética de la ciencia*, 1982, F.C.E., p. 138-196; Ilya Prigogine, *¿Tan sólo una ilusión?*, 1988, Tusquets; I. Prigogine e I. Stengers, *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*, 1983, Alianza.

Arturo Fregoso

Creo que aquí estará de acuerdo conmigo aún el más furibundo materialista, realista y positivista: semejante afirmación puede ser refutada de inmediato. Y si sucediera que nuestras infinitas fallas y limitaciones, errores y deficiencias no nos parecieran suficiente evidencia de que no somos el último estadio de la evolución y realmente fuéramos la cima de la creación, entonces este mundo, este universo no pasaría de ser la porquería que sistemáticamente nos pintan los gobernantes y los mercaderes, los ejércitos y las jerarquías eclesiásticas; la felicidad y el amor serían tan sólo ilusión del imbécil. Asimismo, maldita la gracia que tendría estudiar la ciencia, lo sabríamos todo con sólo cultivar nuestra capacidad de observar. Y para concluir, la cruz de Jesús sería tan sólo una más en la lista de las atrocidades cometidas por el ser humano perfecto.

Para no pelearnos, partamos pues la diferencia: claro que la realidad existe, la mitad de ella independiente de nosotros, la otra mitad, yo diría que la que realmente importa, es obra nuestra. Como dice Buda al principio del *Dahmmapada*:

230

Somos lo que pensamos.

Todo lo que somos surge con nuestros pensamientos.

Con nuestros pensamientos construimos el mundo.

Habla o actúa con mente impura

y los problemas te seguirán

como sigue la carreta al buey ensimismado.

Somos lo que pensamos.

Todo lo que somos surge con nuestros pensamientos.

Con nuestros pensamientos construimos el mundo.

Habla o actúa con mente pura

y la felicidad te seguirá como tu misma sombra, inseparable.¹⁴

Si con lo anterior no he logrado convencer al lector de que no podemos demostrar que la realidad existe o tan sólo existe a medias, y saludablemente él sigue del todo seguro de que estoy loco de remate, en primer lugar le recordaría el pensamiento de Pascal, según el cual una forma

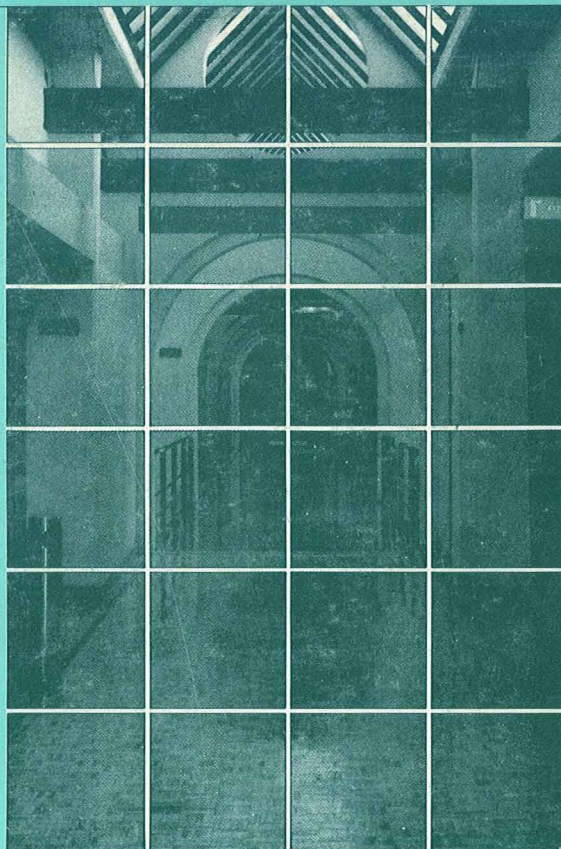
¹⁴ Ed. Árbol, 1990, p. 21.

OTRAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

más de locura —quizá la peor de todas— es no estar loco y, en segundo lugar, le diría que tan sólo espero haberlo convencido de que eso que llamamos realidad a todos nos plantea, cuando menos, tantos problemas como el *Más Allá* y Dios le plantean al ateo realista de estricta observancia.

Tenemos pues, que muy probablemente la poesía tenga ese carácter universal que le permite comunicar al mundo interior del alma con el que se encuentra fuera de nosotros, —*el universo infinito fuera de mí y la ley moral dentro de mí*, que tanto sobrecogieron y llenaron de admiración siempre creciente a Kant— porque la poesía, como la teología, la música o la plástica, son actividades humanas que alcanzarán la categoría de arte o de conocimiento cuando no sucumban a las ficticias e ilusorias oscilaciones del péndulo de la mente humana, que continuamente titubea entre lo real y lo espiritual, oponiéndolos, excluyéndolos. El arte, la verdadera teología y la verdadera ciencia, en cambio, los concilian, descubriendo que cada uno contiene el germen del otro, que no hay realidad pura o espiritualidad pura, y que ninguna de las dos tiene sentido sin la otra. El arte, la ciencia y la teología, son una confirmación más de la enorme sabiduría que se encuentra contenida en el celeberrimo mandala taoísta llamado *T'ai-chi-T'u* (Diagrama del fin supremo), que se forma con los símbolos del Yin y el Yang y que la inmensa mayoría de la gente confunde con un amuleto o con un adorno muy a la moda, confirmando así la paradoja eterna de la mente humana y la razón, por la cual siempre existirá la poesía. Por ello, finalmente, es necesario que Ramón López Velarde se burle de la seriedad con que nos aferramos a nuestra credulidad:

¡Oh plenitud cordial y reflexiva:
regateas con Cristo las mercedes
de fruto y flor, y ni siquiera puedes
tu cadáver colgar en la impoluta
atmósfera imantada de una gruta!



ITAM

INSTITUTO TECNOLÓGICO AUTÓNOMO DE MÉXICO

LICENCIATURAS

- Lic. en Actuaría
- Lic. en Administración
- Lic. en Ciencia Política
- Ing. en Computación
- Contaduría Pública
- Lic. en Derecho
- Lic. en Economía
- Lic. en Matemáticas Aplicadas
- Lic. en Relaciones Internacionales

MAESTRIAS

- Maestría en Administración
- Maestría en Dirección Internacional
- Maestría en Dirección de Negocios (MBA)
- Maestría en Economía
- Maestría en Finanzas
- Maestría en Políticas Públicas

DIPLOMADOS

Se cuenta con más de 45 programas de actualización y especialización en áreas como:

- Administración
- Computación
- Derecho
- Economía
- Finanzas
- Humanidades
- Impuestos
- Investigación de Operaciones
- Negocios Internacionales
- Recursos Humanos