

Círculo de HUMANIDADES



Año 12 - Publicación semestral de la Universidad Autónoma Latinoamericana - mayo 2004

Vol.12
No.25
May.
2004
Ej.2

Investigación y Universidad

Medellín - Colombia

Nº 25

Círculo de

HUMANIDADES

Facultad de Ciencias de la Educación

Año 12 · Publicación semestral de la Universidad Autónoma Latinoamericana



Mayo 2004
Edición N° 25

Investigación y Universidad



universidad autónoma latinoamericana

Analizada

Presidente

- José Luciano Sanín Arroyave

Vice-Presidente

- Antonio Puerta Arango

Rector

- Jairo Uribe Arango

Vice - Rector

- José Raúl Jaramillo Restrepo

Decano Educación

- Fernando Cortés Gutiérrez

Director Extensión Pedagógica

- Efraín Alzate Salazar

Dirección general de la revista

Efraín Alzate Salazar

Sub - Dirección

- Ramiro Alberto Vélez Rivera

Comité Editorial

- Elissa Lister Brugal; República Dominicana. PhD: Literatura, Universidad Complutense, Madrid, España, Profesora Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Filosofía.
- Pedro L. Sanmiguel; Puerto Rico. PhD: Historia de América Latina y del Caribe. Profesor Universidad de Puerto Rico.
- Efraín Alzate Salazar.
- Jaime Ovidio Giraldo García.
- William Ortiz Jiménez

Consultores

- José Olimpo Suárez; Medellín. PhD: Filosofía. Universidad de Antioquia
- Álvaro Cadavid Marulanda; Medellín. PhD: Literatura. Universidad de Antioquia
- Armando Estrada Villa; Medellín. Magíster en Ciencias Políticas. U.P.B.
- John C. Miller; Estados Unidos. Dr. en Lenguas Modernas. Universidad de Colorado, USA

Redacción

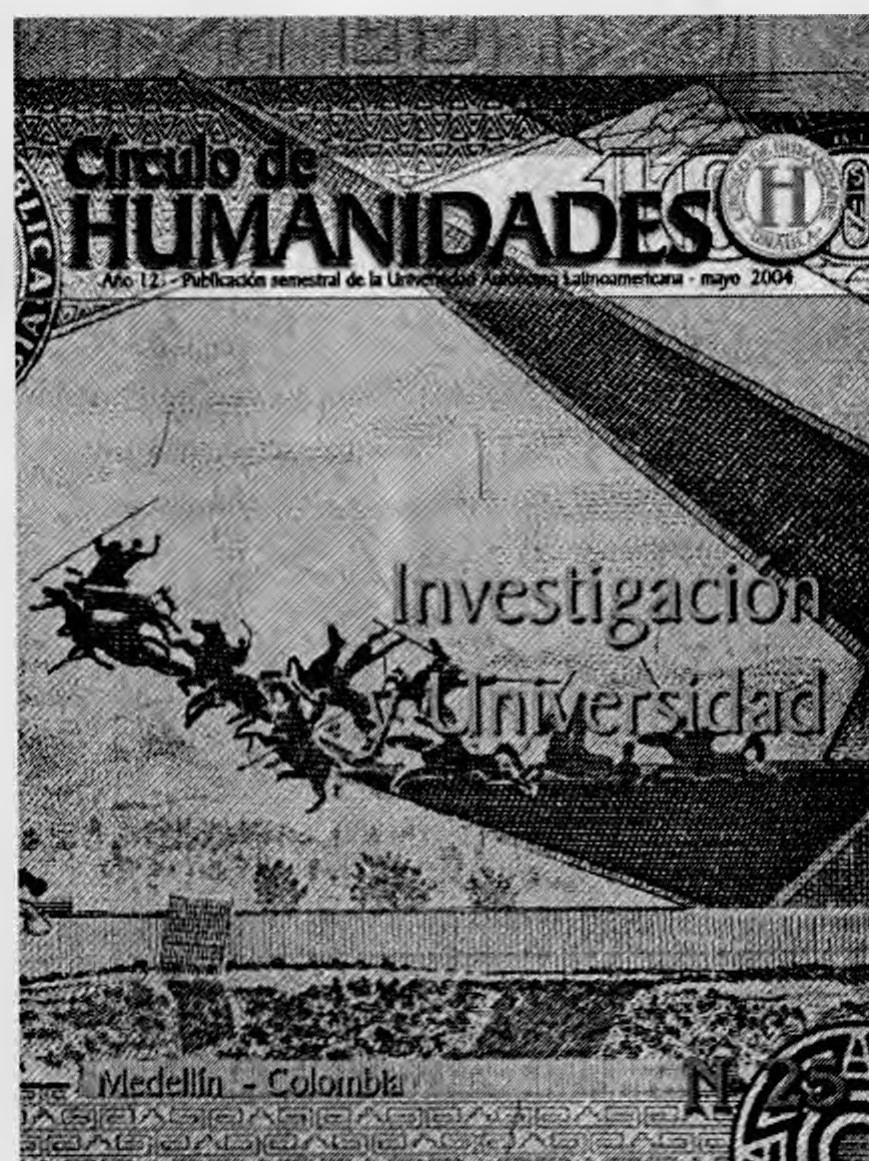
- José Raúl Jaramillo Restrepo

Socios Fundadores

- Arnoldo Arcila Echeverry
- Juan Claudio Velásquez Taborda
- Efraín Alzate Salazar
- Hernando Salcedo Gutiérrez

Archivo y Canjes

- Biblioteca * Justiniano Turizo S. *
Universidad Autónoma Latinoamericana
pedagogica@unaula.edu.co



Carátula: «A los Héroes del Pantano de Vargas», del Maestro Rodrigo Arenas Betancourt, impresa en los billetes de Mil Pesos emitidos por la «Casa de la Moneda», del Banco de la República, octubre de 1995.

Contracarátula: «Bolívar desnudo», bronce, Pereira.

Publicación semestral

Mayo de 2004, N.º 25

Oficina: Cra. 55 No. 49-51

Tel.: 511 2199 exts. 132 - 138

Fax: 512 3418

Apartado : 3455 Medellín

Correo electrónico: pedagogica@unaula.edu.co

Tiraje: 1.000 ejemplares

ISSN: 0122-7823

Preparación editorial:

Círculo de Humanidades

Universidad Autónoma

Latinoamericana.

Diseño y diagramación:

Ricardo Manuel Obando

rmobando@unalmed.edu.co

Sabas Mandinga - cantocuento@hotmail.com

Fotografías:

Sabas Mandinga

Impreso en Medellín - Colombia por Todográficas

Vol 12
No 25
May
2004
612

Contenido

Presentación.....	5
LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN AMÉRICA LATINA. <i>Luis Dallanegra Pedraza</i>	9
LA UNIVERSIDAD HA MUERTO «VIVA LA UNIVERSIDAD». <i>Efraín Alzate Salazar</i>	31
ARGUMENTACIÓN, INVESTIGACIÓN Y UNIVERSIDAD. <i>Ramiro Alberto Velez Rivera</i>	46
UNIVERSIDAD Y SOCIEDADES: SISTEMAS FRACTALES. <i>Jason Orozco Guzmán</i>	55
BREVES APUNTES PARA DESORDENAR IDEAS O la mirada autobiográfica para comprender la realidad. <i>Hernando Salcedo Gutiérrez</i>	63
EL SEMINARIO: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA <i>Rommel Cabrera Sosa</i>	76
SEPARATA LITERARIA INTERLUDIO POÉTICO - NERUDA: el niño, el santo, el profeta. <i>John Saldarriaga</i>	83
ESCUELA Y MODERNIZACIÓN: EL DECRETO ORGÁNICO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1870. <i>Patricia Cardona Zuluaga</i>	91
LOS PROCESOS TRANSFORMADORES DE LA INTEGRACIÓN ECONÓMICA EN EL ESTADO DEL DERECHO ECONÓMICO LATINOAMERICANO. <i>Alirio Enrique Rodríguez Vega</i>	108

EQUIPO DE INVESTIGACION

Hernando Salcedo Gutiérrez
Ramiro Alberto Vélez Rivera
Juan Gabriel Rojas López
José Fernando Saldarriaga M.
Sandra Milena Escobar Izquierdo
Sandra Eugenia Álvarez
Dorian David Escobar Monsalve
Jorge Alirio Rodríguez Serna
César Tulio Castillo Contreras
Héctor Franco Vélez
Efraín Alzate Salazar

APOYO EDITORIAL
Sabas Mandinga
Ricardo Manuel Obando


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA

PRESENTACIÓN

A las puertas del siglo XXI, caracterizado por el proceso de globalización e internacionalización, los cambios suceden tan rápidos, los escenarios y variables a tener en cuenta para cualquier decisión son tantos, que, como hijos del siglo XX, nos resulta difícil, a veces, adaptarnos. Como ya lo dijo Borges, “nos tocaron, como a todos los hombres, malos tiempos para vivir”.

Pero como todos los hombres de todas las épocas, estos son nuestros tiempos. Tiempos que, desde la concepción de Morin, no podemos atrapar (comprender) con la mirada clásica del siglo XX. Estos tiempos demandan de una formación inter y transdisciplinaria que permitan comprender lo uno en lo múltiple y lo múltiple en lo uno. Una mirada de red, que permita tejer y enlazar, tanto como sea posible, conceptos y categorías y proponer teorías que permitan una comprensión tan amplia como el mundo que nos tocó vivir.

Sin lugar a dudas, es tarea de la universidad marcar el ritmo en esta transformación. Como institución clásica del saber, no puede ser inferior a sus tiempos.

La UNAULA es una institución universitaria que desde su Acta de Fundación se propuso ser una Universidad nueva y distinta, dedicada, desde la ciencia y la libre cátedra, a pensar el país. Sin embargo, no hemos podido escapar a la lógica unidimensionalizante del pensamiento simplificador y los deseos del Acta de Fundación no han podido cumplirse.

Conscientes de ello, los integrantes del CÍRCULO DE HUMANIDADES DE UNAULA venimos proponiendo desde hace 11 años debates que permitan aclarar nuestra posición en torno a los más variados temas del orden nacional e internacional. Hemos intentado, de manera honesta y transparente, ser una posibilidad académica en este maremágnum de ideas.

Hoy, llegados a este número 25, proponemos el debate en torno a las relaciones entre Universidad, conocimiento e investigación. Desde múltiples miradas, los ponentes sustentan sus posiciones; la preocupación constante sigue siendo el cómo construir instituciones educativas que no cercenen el conocimiento ni dividan en tan múltiples fragmentos la realidad. Cómo construir instituciones que posibiliten interpretar el mundo social, objetivo y subjetivo, sin recurrir a dogmatismos; que permitan comprender la diferencia, antes de que, como dice el poeta colombiano, sea “tarde para el hombre”.

Pero la Universidad, como solemos decir, somos todos. Desde la Dirección ha de facilitarse todo el andamiaje para que los académicos discutan, analicen y propongan teorías para interpretar el mundo, teorías que, de paso, deben seducir a los estudiantes por la variedad, elegancia y solidez de la argumentación, propiciando así que se perpetúe la discusión vía argumentativa y no desde la imposición estratégica que busca intereses personales.

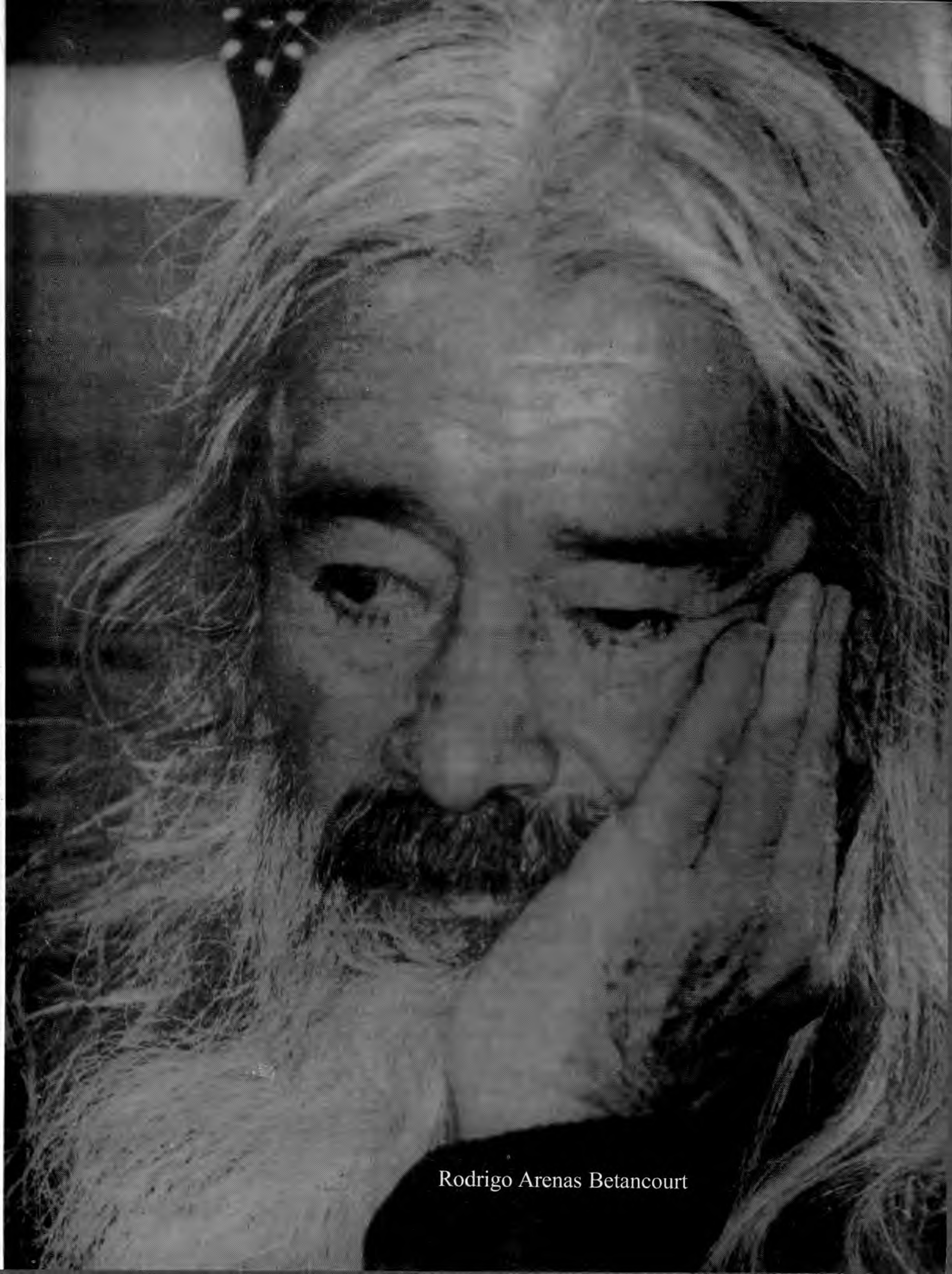
Pensar una universidad que posibilite esta transformación, es hoy posible. La actual Constitución; los lineamientos sobre educación superior emanados en Colombia desde 1992 por la Ley 30; la Ley General de Educación; las recomendaciones hechas por la "comisión de los sabios" en *Colombia al filo de la oportunidad*, en 1995; la Misión Nacional para la Modernización de la Educación Superior, en 1996; el Plan Decenal; el proceso de acreditación y los estándares mínimos de calidad, son algunas de las reglamentaciones y orientaciones que podemos tomar.

Pero, superior a los lineamientos legales, está nuestra realidad. La compleja situación por la que está atravesando el país, exige que sea pensado responsablemente. Formar a las nuevas generaciones desde una perspectiva distinta a la meramente profesionalizante, que conlleve a lograr ese objetivo, implica fortalecer la investigación y apostarle a miradas complejas y multidisciplinarias. Concepciones de investigación, conocimiento y universidad que permitan la construcción de comunidad académica y dejen de lado celos profesionales o partidistas que entorpecen el desarrollo de las instituciones. Una universidad dedicada a investigar las problemáticas propias de nuestro entorno sociocultural, se va convirtiendo en el eje de la transformación social que tanto necesitamos. Esa es la universidad que no le queda pequeña a los tiempos que le tocó vivir.

En esa medida, creemos que es posible acercar nuestra institución a los retos académicos del tercer milenio, proponiendo la reestructuración de los actuales planes de estudio con la investigación como eje transversal, y la apertura de nuevos programas dedicados a buscar respuestas a los problemas más apremiantes que azotan a nuestra sociedad. Labor que debe ser asumida por una dirección académica institucional con el apoyo incondicional de cada instancia universitaria.

Es el momento de pensar la universidad más allá de los esquemas válidos que la fundaron, porque estamos frente a nuevos paradigmas. Son estos últimos los que dirán si vamos con la historia, o a la zaga de ella. (H)

La dirección.



Rodrigo Arenas Betancourt

HOMENAJE
a la vida y obra del Escultor
Rodrigo Arenas Betancourt.

Nació el 23 de octubre de 1919 en la vereda El Uvital, del municipio de Fredonia, Antioquia. Hijo de Jose Dolores Arenas y Virginia Betancourt.

Realizó sus primeros estudios en escuelas rurales, y sus estudios avanzados en Bogotá y México; fue colaborador del Maestro Pedro Nel Gómez; además, fue ayudante y escenógrafo en los estudios Azteca, en México, D.F.

Reportero y escritor de la Revista América, del periódico El Nacional en México y de El Colombiano, en Medellín. Fotógrafo de arquitectura, y otras actividades relacionadas con el arte; recibió el doctorado *Honoris Causa* en artes plásticas de la Universidad de Antioquia en abril de 1995; Consejero en la Embajada de Colombia ante el gobierno de Italia, en Roma.

Su obra la podemos apreciar en diferentes sitios del área urbana del municipio de Medellín y otras ciudades colombianas; falleció en esta ciudad, en mayo de 1995.

LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN AMÉRICA LATINA EL CASO DE LA ARGENTINA

LUIS DALLANEGRA PEDRAZA*

INTRODUCCIÓN

La gente común está convencida de que quienes están a cargo de la conducción de los asuntos de Estado, quienes se encuentran en las Universidades y en las instituciones científicas, están haciendo todo por un futuro mejor para ellos, mientras que, en la realidad, la corrupción, la mediocridad, el interés personal y espurio son los que priman. Hay un divorcio creciente entre dirigencia y Nación. Los pueblos de Latinoamérica, en general, viven en un estado creciente de "orfandad". Están a la expectativa de que surja alguien que les diga qué hacer, hacia dónde ir, cómo resolver su situación. La cultura latinoamericana es del tipo "carismática" ¹; necesita de "caudillos" que la conduzcan. La gente se siente incapaz, o no está educada para participar y defender sus propios intereses o buscar sus propios objetivos. Además, esto ha sido consolidado por la Carta Democrática Interamericana, aprobada en Lima, Perú, el 11 de septiembre del 2001, en la que se habla de las características y defensa de los procesos democráticos, que deben ser "delegativos" y se deja de lado la posibilidad de la democracia "participativa".

Las situaciones de cambio provocadas por las transformaciones estructurales como los avances científicos y tecnológicos y también por la ideología dominante, el neoliberalismo, generan un impacto en la gente que le resulta difícil de absorber. La creciente pobreza y el desempleo atentan contra la salud social y psicológica de la gente, que pierde progresivamente, no sólo su esperanza y su credibilidad en quienes dicen que los conducen y los representan, sino también su dignidad.

Frente a todo esto, no hay personas, dirigentes o instituciones que asuman la responsabilidad de marcar la dirección hacia la cual ir, qué hacer, cómo actuar. Lo grave del caso es que las instituciones científicas, entre otras, la Universidad, no cumplen con esta finalidad, siendo que son los organismos que deberían contribuir a dar "luz", establecer pautas, "direccionar" o, al menos, fomentar espacios de discusión. Fue la gente la que terminó juntándose en las calles y plazas, para discutir sobre el futuro del país, aunque los partidos políticos, inoperantes hasta entonces, salieron inmediatamente a cooptarlos, para evitar que se generaran formas de representación más legítimas y directas.

Al caudillo le conviene que el sistema educativo no funcione, o tenga un bajo perfil, a la vez que sea un mero transmisor de conocimientos y no generador de pensamiento e ideas. De esta manera mantiene el control y se maneja con la "magia" de su liderazgo carismático que otorga favores que tienen que ser devueltos con lealtad.

Acompañando a esto, hay en el sector educativo y científico quienes se sirven de esta situación para lucrar o escalar en el poder, a cambio de justificar, mediante argumentos pseudo científicos, la ideología dominante.

* Dr. en Ciencia Política y Relaciones Internacionales (Univ. Nac. de Rosario, Argentina). Profesor Titular de Teoría de las Relaciones Internacionales, Política Exterior Argentina y Sistemas Políticos Latinoamericanos Comparados en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Investigador Científico del "Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas" (CONICET). Director de Doctorado en Relaciones Internacionales en la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Estos “mercenarios” atentan contra toda posibilidad de que la sociedad progrese y los pueblos alcancen un mínimo de bienestar. Favorecen la dependencia de los países sin el mayor escrúpulo. Lo único que les interesa es formar parte del “establishment” y tener “predicamento”; aparecer como “monos sabios” que han hecho de las ideas una religión en la que hay que creer, según ellos la dictan. Se establece una simbiosis entre caudillos y pseudointelectuales que justifican sus políticas. Los que opinen diferente, quedan totalmente marginados y son vistos como quienes desconocen las nuevas realidades y no saben adaptarse a ellas.

¿HACIA DÓNDE VA EL MUNDO?

Luego de la caída del Muro de Berlín (1989) y la desintegración de la URSS (1991), el mundo ingresó de lleno en la era del conocimiento. La materia prima más preciada pasó a ser la “materia gris”. La educación y la investigación científica, en los países más desarrollados del planeta, constituyen áreas estratégicas y les destinan porcentajes importantes de sus PBI.

En Finlandia se destina a la educación el 6% del PBI. Lo usual en los países de la OCDE. En la tradición finlandesa la profesión docente siempre fue muy valorada. Los salarios están dentro del promedio del resto de los países de la OCDE, aunque no entre los más altos: entre 25 y 30 mil dólares al año. En Suiza ganan aproximadamente el doble. En la Argentina, el promedio anual es de unos 2 mil dólares. La mayoría de los docentes que trabajan está bajo la línea de pobreza.

El promedio de América Latina para principios de los '90 estuvo en el orden del 0,4% del PBI. La inversión en actividades de ciencia y tecnología en estos países alcanza a poco menos de 8.000 millones de dólares anuales, lo cual representa el 2,3% del gasto mundial en el sector.

Todo lo que invierte América Latina en ciencia y tecnología equivale a la mitad de lo que invierte la General Motors en I&D.

La inversión en I&D en EUA asciende a 171.000 dólares anuales por investigador, y en el conjunto de países latinoamericanos a 59.000.

En EUA hay más de 7 científicos y tecnólogos por cada mil habitantes económicamente activos, mientras que en América Latina, es diez veces menor: 0,7 por mil ².

Venezuela destina un 0,35% de su PBI para investigación y desarrollo. En este país, los organismos públicos encargados de la gestión tecnológica se concentran en el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) creado en 1967.

En la Argentina se destina el 0,42% del PBI ³ en educación y ciencia y técnica. El dinero que se destina a estas áreas es considerada un “gasto” y no una inversión. Además, esos magros fondos son mal administrados. Más del 90% de esos fondos se destinan a pagos de salarios. Si se realiza un gasto adicional, es en construcción de escuelas, pero no en recursos para la educación o el desarrollo científico.

Los problemas de los científicos en la Argentina y el tema de la fuga de cerebros ⁴, no sólo pasan por un problema salarial, sino también y fundamentalmente, un problema de mal trato y desprecio por la ciencia, tanto de gran parte de la sociedad como de la dirigencia en general.

En Argentina existen 7.037 investigadores con título de doctor, a los que habría que sumar otros 2.700 que se han ido a EUA sobre un universo de unos 40 mil investigadores. El sueldo anual de un investigador argentino es de unos 7 mil dólares, mientras que en EUA es de 58.800 dólares. Los salarios en Brasil o Chile son del orden de los 12 mil dólares anuales.

La Argentina cada vez tiene menos capacidad de tomar decisiones sobre cómo utilizar la ciencia y la tecnología para cambiar la realidad. Ha perdido la "masa crítica".

Con la fuga de cerebros hacia los países industrializados, América Latina está subsidiando la ciencia y la tecnología y la economía en aquellos países.

El presupuesto que recibe del Estado la Universidad de Buenos Aires (UBA) -con casi 300 mil estudiantes-, es de alrededor de 100 millones de dólares por año, que es menos del 0,1% del PBI. El presupuesto de la Universidad de San Pablo (Brasil), que tiene 70 mil estudiantes, es de alrededor de 440 millones de dólares. Con cuatro veces menos alumnos, tiene cuatro veces más presupuesto.

Excepto en el caso de Brasil, los sistemas de educación superior en América Latina han evolucionado independientemente de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología.

El total de las 37 Universidades públicas argentinas recibe alrededor de 500 a 600 millones de dólares de presupuesto. Todas las Universidades públicas argentinas reciben poco más que una sola Universidad de Brasil.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que tiene aproximadamente la misma cantidad de alumnos que la UBA, recibe por año 1.400 millones de dólares. En el caso de la Universidad de Guadalajara, que tiene un universo de aproximadamente 350 mil estudiantes, se exige que los profesores sean investigadores. No obstante ello, en México sólo 20% de los jóvenes tiene la oportunidad de inscribirse en una carrera profesional; de esta manera se facilita que los jóvenes graviten hacia la economía subterránea o a la delincuencia, ya que un porcentaje importante no estudia ni trabaja a pesar de que la mayoría mantiene la esperanza de poder cursar una carrera. Se considera que para corregir esto sería necesario, al menos, duplicar la inversión para expandir la infraestructura educativa superior y de postgrado. La inversión pública y privada en educación superior en México se ha situado, desde hace una década, en alrededor de 0,6% del PBI y, a su vez, este indicador no ha mostrado avances importantes⁵.

En Argentina, hace años se busca arancelar la educación universitaria, que históricamente ha sido gratuita, bajo el criterio de que los que más tienen deben pagar, para que los que menos tienen -que deberán demostrar que tienen menos o no tienen- puedan recibir una beca y educarse.





En el caso de la Argentina, como en la mayoría de los países latinoamericanos, el Banco Mundial (BM) ha planteado que las Universidades deben arancelarse. El criterio es que el Estado no recupera nada de los fondos que invierte en las casas de altos estudios. El arancelamiento de las Universidades públicas según el BM, focalizaría más recursos en los niveles primario y secundario, y para los estudiantes terciarios sin recursos recomendó otorgar becas ⁶.

En realidad, el arancel no resuelve el problema del financiamiento. Ningún arancel reemplaza la dimensión del desinterés social por la Universidad. No hay Universidad seria en el mundo que se mantenga sólo con aranceles. Si las grandes Universidades norteamericanas como Harvard o Yale carecieran del aporte que hace el gobierno federal o los gobiernos estatales, cerrarían en un corto plazo ⁷.

Mientras en América Latina las reformas educativas fueron motorizadas por el Banco Mundial en un paquete vinculado a la ideología neoliberal, bajo el nombre de "Consenso de Washington" ⁸, en países como Finlandia se llevó a cabo una reforma bajo criterios exclusivamente nacionales. De acuerdo con los finlandeses, si alguien viene de afuera y dice lo que hay que hacer, y las reformas no funcionan, a la vez que no responden a los intereses y necesidades de los países, los que se perjudican son los pueblos.

En realidad, las reformas sólo responden a la ideología de quienes las imponen. Llevar a cabo reformas con criterios nacionales y bajo un debate nacional, significa que aunque el gobierno cambie, las políticas educativas permanecen.

La educación en Finlandia es casi totalmente pública. Hay pocas escuelas privadas, pero son subsidiadas por el Estado o con dinero público.

La financiación de la educación en Finlandia se encuentra en la legislación. El Ministerio de Economía, independientemente de que le importa la eficiencia y la rentabilidad, no tiene ascendente ni poder sobre el sistema educativo; especialmente cuando se habla de igualdad de oportunidades y pedagogía ⁹. En el caso de Argentina, es el Ministerio de Economía el que tiene poder sobre el sistema educativo y también el científico, y esto es avalado por los miembros del Congreso -Parlamento- que anualmente votan el presupuesto nacional. En un proyecto de un ex Ministro de Educación argentino, Hugo Juri, se plantea premiar a las instituciones imaginativas, a las que hagan lo que hace falta para el país.

Considera que el Estado tiene la obligación de financiar la educación superior, pero también el derecho a exigir que se formen universitarios de acuerdo con las necesidades sociales. Por ello, las Universidades deberán buscar otras formas de financiamiento; por ejemplo, asociarse con empresas interesadas en invertir para investigación, o para el desarrollo de proyectos científicos o tecnológicos.

Ya existen ejemplos en la Argentina: en la Universidad Nacional de Córdoba, la empresa Motorola invierte un millón de dólares por año para la formación de 500 ingenieros electrónicos. Esta compañía también invirtió en la UBA. En febrero del 2001, firmaron un convenio mediante el que Motorola otorga 100.000 dólares anuales a la Universidad para desarrollar un laboratorio de electrónica molecular, a cambio de una patente de futuros productos desarrollados entre las partes.

Resulta importante que las empresas inviertan, pero mucho más importante es que el Estado se ocupe de incentivar la investigación para generar pensamiento y tecnología propios.

Esta es la manera que encontró el gobierno argentino para implementar su proyecto de política universitaria: la variable de ajuste son los fondos. Las Universidades que no se adecuen verán su funcionamiento seriamente comprometido¹⁰.

Adicionalmente, los cambios ocurridos durante los años '80 han tenido un impacto importante sobre el desarrollo científico en América Latina. En especial el cambio del rol del Estado, es decir, la disminución de sus funciones reguladoras y productivas en beneficio de la globalización y del sector privado, tema planteado por el Consenso de Washington de 1989.

EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE GRADO Y POSTGRADO

La educación superior tiene, tanto en lo correspondiente al nivel de grado como al de postgrado, varias asignaturas pendientes en América Latina y especialmente en Argentina. Entre otros temas, se pueden mencionar: la persistencia de planes de estudio obsoletos, la indefinición de áreas prioritarias para dirigir las demandas de estudio, el escaso número de dedicaciones docentes de tiempo completo y el desacoplamiento de las labores de enseñanza de las de investigación.

En la UBA hay un 40% de docentes que son auxiliares (Ayudantes y Jefes de Trabajos Prácticos), y que no tienen representación en los cuerpos colegiados. Estos docentes son el sector más sacrificado de la institución; en primer término porque es generalmente en dicho sector donde recae la docencia ad honorem (27% de la docencia de la UBA); en segundo lugar, porque son ellos quienes más sufren la presión de la masividad de la matrícula, quedando a cargo de comisiones desmesuradamente grandes¹¹.

Estas fallas indican las limitaciones que todavía presentan los sistemas de evaluación internos y externos de la calidad de la enseñanza universitaria, ya que sólo a partir de un correcto diagnóstico se hace factible la promoción de los cambios necesarios a fin de que los científicos, los técnicos y profesionales egresados de las diferentes casas de altos estudios de América Latina y de Argentina en particular, alcancen el máximo nivel de excelencia.

En la mayoría de las instituciones de educación superior de América Latina no se ha desarrollado una cultura de la evaluación. Prevalece una racionalidad interna de auto reproducción basada en decisiones burocráticas y corporativas, sin una función de evaluación, y sin un juicio externo respecto a los fines, eficacia, eficiencia, capacidad, pertinencia y calidad de los servicios básicos que ofrece sus actividades académicas¹².

Cuando hablo de sistemas de evaluación hago referencia a Planes como el desarrollado por el Consejo de Rectores de Europa (CER), que creó en 1992 el Proyecto "Columbus", con motivo del 500 aniversario del descubrimiento de América, para la evaluación de Universidades públicas y privadas. Este proyecto se comenzó a implementar en Chile y se estableció un sistema de evaluación y auto evaluación para toda América Latina. La idea era sentar las bases y luego dejar que el sistema funcione autónomamente. No obstante ello, problemas financieros hacen que el proyecto no esté funcionando debidamente, a la vez que las propias Universidades no están haciendo las auto evaluaciones debidas, por conveniencia para no ser descalificadas o mal calificadas, por desidia y por no contar con auténticos evaluadores externos.

El tema de los evaluadores resulta difícil de reclutarlos de manera eficiente y transparente.

En el caso de Argentina, se han creado organismos como la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, creada en 1996), pero cuya capacidad de control es insuficiente. No tiene un staff de evaluadores suficiente y adecuado. Además, los sistemas de evaluación aún son demasiado elementales y no pueden establecer controles, tanto sobre todas las instituciones educativas como sobre sus cuerpos académicos.

Principalmente se le ha demandado a la CONEAU el reconocimiento de postgrados, llegando a acreditar 1.429 en toda la Argentina, a través de un análisis centrado en los planes de estudio, programas y antecedentes de la planta de profesores. De las 96 Universidades del país -públicas y privadas-, 95 se hallan vinculadas con la CONEAU, pero sólo 36 han sido evaluadas¹³. Además, los evaluadores no necesariamente son los que deberían ocupar ese cargo, dado que forman parte de un viejo establishment, de quienes llegaron a esos niveles por camarillas y no por mérito a través de concursos.

El 7 de mayo de 2003, en dependencias de la CONEAU, en una reunión en la que participaron representantes de agencias y unidades acreditadoras y autoridades ministeriales de países iberoamericanos, y representantes de organismos internacionales para la educación de la región, se constituyó la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). En esa reunión se aprobó el Estatuto, se designaron autoridades de la Red y se crearon comisiones de trabajo temáticas. Los países de América Latina, el Caribe y España participaron para configurar un espacio de colaboración e intercambio tras los objetivos de profundizar el conocimiento mutuo de los sistemas universitarios; facilitar la identificación de las problemáticas comunes y particulares relativas a los sistemas de evaluación y acreditación; incrementar las capacidades de evaluación y acreditación en la región y promover proyectos de cooperación tendientes a agilizar las actividades de transferencia entre los países y a facilitar el desarrollo articulado de los procesos de evaluación y acreditación en la región.

La idea de la RIACES es brindar la posibilidad de crear un espacio amplio de conocimiento recíproco, cooperación técnica e intercambio humano e intelectual entre los sistemas universitarios. Entre los objetivos, se propone constituirse en un nodo para interactuar con las redes homologas de carácter internacional y de otras regiones y con los organismos de cooperación en el marco del sistema internacional¹⁴.

Un grupo de 17 Universidades privadas argentinas ha creado la Fundación Argentina para la Evaluación y Acreditación Universitaria (FAPEYAU), para llevar a cabo, en un principio, la evaluación institucional de las Universidades públicas y privadas y luego, más adelante, la evaluación académica. El hecho es que estas Universidades precisamente no están en condiciones de estar evaluando a otras, desde el momento que no reúnen los requisitos académicos mínimos ellas mismas.

Se trataría, en principio, de generar cuerpos privados de evaluación, que cobrarían por llevar a cabo la tarea que la CONEAU no puede realizar, por falta de staff y fondos suficientes, pero sí cumpliría con la función de "superintendencia" de las evaluadoras privadas, quedando a su cargo la puesta en funciones de éstas.

Esto podría resolver los problemas, en principio, pero se correría con el peligro de hacer un gran circo también, o de agrandar el ya existente.

Un tema central es qué y cómo evaluar. Organismos como CONICET en Argentina, le dan mucha importancia a lo cuantitativo por sobre lo cualitativo, utilizando criterios que tienen que ver con las actividades llevadas a cabo por investigadores en las ciencias duras. Presumen que las revistas científicas en las que publican se encuentran "indizadas" y se han encargado de evaluar previamente el trabajo del científico. Esto no es así en el caso de las ciencias sociales, toda vez que no existe un sistema universal, ni latinoamericano ni argentino de indización de publicaciones científicas en el ámbito correspondiente, por lo que la metodología termina no siendo adecuada. No obstante, en el CONICET son las ciencias duras las que ponen las reglas.

Hay muchos investigadores o académicos -o pseudo académicos- que publican trabajos en revistas reconocidas internacionalmente, pero lo logran, no por la calidad de sus trabajos sino por la coincidencia ideológica con la institución o la publicación. Los organismos evaluadores no están teniendo en cuenta el contenido y el verdadero aporte al conocimiento y al pensamiento.

INVESTIGACIÓN: PUNTO DÉBIL DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

Durante la década de los '90 en la Argentina, especialmente durante la etapa del gobierno de Carlos Menem, que implementó en su totalidad y en forma indiscriminada el Consenso de Washington, las Universidades privadas crecieron en número, en cantidad de alumnos, docentes y egresados, en sedes y carreras, pero ese impulso en lo académico no alcanzó a la investigación, ni tampoco a la calidad académica en términos de excelencia.

La investigación es el punto débil en las Universidades privadas. Hay poca vinculación con el sector científico y son escasas las dedicaciones exclusivas, que además son otorgadas de manera discrecional y no por mérito.

Mientras el 50% de los investigadores argentinos trabaja en Universidades públicas, sólo el 3,5% de los investigadores trabaja en instituciones de enseñanza privada y la gran mayoría de ellos son financiados por el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), no por la Universidad.

Las Universidades privadas sólo prestan infraestructura física; en casi ningún caso proveen a la publicación de los trabajos científicos y académicos. En los casos en que los investigadores son financiados por la Universidad privada, lo hacen en el marco de una ideología que predomina por sobre la independencia del conocimiento.

Hay 53 Universidades privadas en la Argentina. Sólo 989 de sus 15.968 docentes se dedican a investigar y únicamente el 9% tiene dedicación exclusiva para hacerlo. El 60% de la investigación que se hace es aplicada, existiendo en la Argentina una gran reticencia hacia la investigación de base, lo que revela la vinculación de las Universidades privadas con las empresas y sus intereses.

El Estado financia sólo el 8,25% de las investigaciones y hay escasa transferencia de conocimientos a la sociedad, sobre todo en ciencias duras. El 60% de los proyectos corresponde a ciencias sociales y humanidades¹⁵. De todas formas, el grado de incidencia de los resultados de las investigaciones en este último caso, es prácticamente inexistente, ya que los gobiernos se manejan con pensamiento "importado" a partir de la ideología dominante o de los Ministros o asesores que se forman en el exterior y traen sus recetas.

En general, las Universidades, públicas o privadas, no tienen incidencia en las decisiones ni las políticas de los gobiernos.

OBJETIVOS Y CALIDAD EDUCATIVA

En la Argentina la educación no está orientada a generar pensamiento, sino a profesionalizar.

La Universidad está siendo ferozmente despedazada por las fuerzas del mercado, que hacen que se convierta en una mera proveedora de servicios educativos.

La UBA ha formado técnicos competentes, pero difícilmente ha formado un grupo de gente que tenga una visión abarcativa del mundo y de su complejidad, y que tenga las herramientas como para intentar modificar esa realidad. Ninguna Universidad en la Argentina está dando esa amplia visión, ni una verdadera formación universitaria. No obstante ello, la UBA es la única Universidad Argentina que ha tenido premios Nobel.

Por abajo hay un grave problema de significación social. La gente -padres, hijos- busca una Universidad como un medio que otorgue un título con el que se pueda trabajar. Esto también contribuye a que la oferta educativa sea tan mediocre, ya que a la dirigencia, especialmente la política, le interesa el efecto inmediato y no un proyecto de país a largo plazo. No hay una dirigencia con espíritu de grandeza.

LA UNIVERSIDAD PRIVADA Y SUS OBJETIVOS

La Universidad privada en América Latina se maneja por criterios personales o de grupo y no académicos. En algunos casos con criterios de empresa, pero nunca con sentido nacional o de país. Está más concentrada en implementar los criterios religiosos o ideológicos para los que fue creada, que en alcanzar la excelencia académica en forma "universalizada".

Se maneja por lealtades y pertenencias y no por excelencias. No hay concursos de profesores para su ingreso.

Se distribuyen cargos y nombramientos en forma discriminada, teniendo en cuenta pautas personales y no por merecimiento. Los Ministerios de Educación no ejercen el más mínimo control sobre este tipo de instituciones, en cuanto a la calidad académica, al trato y forma de nombramiento de los profesores, la excelencia académica, publicaciones, desarrollo científico, etc.

Más allá de las evaluaciones llevadas a cabo, al estilo del Proyecto Columbus, o de la existencia de organismos como la CONEAU, los resultados no reflejan para nada la realidad de estas Universidades ni apuntan a que vayan mejorando con el tiempo. Lo que las mantiene en pie es el marketing y no la excelencia.

Cualquiera es titular de cátedra, sin existir criterios académicos o de cualquier tipo, salvo el “dedo” para nombrar profesores o para eliminarlos de sus cargos. En muchos casos resultan eliminados académicos con mucha capacidad y publicaciones, pero que no forman parte del entorno o que resultan molestos.

Más del 50% de los profesores titulares no reúne los requisitos académicos para ser titular. Muchos de ellos alcanzarían para un cargo de auxiliar o, en el mejor de los casos, de adjunto. La mayoría es profesional que se dedica a la docencia sin siquiera investigar y/o publicar.

Hay casos en que investigan y publican, pero lo hacen desde una perspectiva interesada y no con criterios que contribuyan al conocimiento o a las necesidades de países como los latinoamericanos. Resultan más bien adalides del establishment y de la ideología dominante que se encarga de mantenerlos alimentados con presupuestos en la medida en que continúen en esa vía.

Más del 80 por ciento de los profesores ni investiga ni publica siquiera un “paper”.

No existen compatibilizaciones entre los programas de las materias. En la gran mayoría de los casos, hay superposiciones entre ellas y cada cátedra decide sobre su contenido sin que exista una dirección que coordine a partir de reuniones periódicas de cátedra.

En muchos casos, los directores de carrera ocupan su puesto por motivos de política de la Universidad, no por méritos académicos, y existe un gran divorcio entre gran parte del cuerpo académico y los directivos que se ocupan más de la política universitaria y el marketing que de lo académico.

La didáctica y la pedagogía no son tenidas en cuenta ni consideradas importantes. Predomina la conducta autoritaria en clase y en los exámenes para dar la imagen de exigencia.

En general tienen institutos de investigaciones que cumplen un papel formal. Algunos de los profesores, en realidad son investigadores de los respectivos centros de investigaciones nacionales, al estilo del CONICET en Argentina y siglas similares en México, Chile, etc., por lo que la Universidad no debe pagarles por las investigaciones que realizan pero, salvo el espacio físico, la gran mayoría de las Universidades privadas nada prestan y en los casos en que la Universidad promueve la investigación, responde a criterios ideológicos predefinidos y no a un desarrollo científico libre.

Los planes de estudios se hacen o modifican sin consultar a profesores, de manera tal que éstos se enteran de que hay un nuevo plan de estudios administrativamente y en el momento en que se implementa.

No se ha creado un staff de profesores e investigadores, salvo en los casos en que las Universidades responden a una ideología predefinida y obtiene fondos porque favorece determinados proyectos, de instituciones internacionales o de empresas privadas.

En general no existen publicaciones periódicas. Los profesores, en el caso de que produzcan pensamiento, no tienen dónde publicar sus trabajos para que se difundan en el marco nacional e internacional a través del canje de publicaciones; deben salir a conseguir publicaciones con “referato” o “arbitradas” que estén dispuestas a publicarles sus “papers” o trabajos de investigación.

Tampoco la Universidad privada publica libros, al estilo de como lo hacen las Universidades en EUA, que terminan promoviendo e imponiendo local e internacionalmente su pensamiento.

Resulta muy complejo publicar libros para los profesores e investigadores, ya que las editoriales consideran que al no ser comerciales, no obtendrán beneficios, por lo que si no se afronta particularmente su edición, en muy pocos casos es posible la publicación.

Los planes de estudios no responden a la realidad vigente ni a las tendencias internacionales, ni en materia académica o de toma de decisiones ni en las posibilidades de salida laboral.

En muchos casos son excesivamente extensos en cantidad de materias, sin dar posibilidad de profundizar las áreas temáticas ni las disciplinas. No se procura profundizar de manera tal de sacar verdaderos especialistas, de la misma manera que no se apunta a maestrías o cursos de postgrado de especialización o actualización, sea para docentes, como para profesionales egresados, no solo recientemente sino con antigüedad en su desempeño.

Las maestrías de postgrado en áreas como Ciencia Política o Relaciones Internacionales resultan ser cursos de grado con títulos de postgrado. Se dicta lo mismo que los alumnos estudian en un curso de grado, pero comprimido en 2 años, en vez de tender a especializar y profundizar por áreas temáticas. Gran parte de los estudios de postgrado han fracasado e incluso debieron cerrarse por falta de imaginación y seriedad en la elaboración de los cursos, que han sido procesados sin consultar a profesores y con fines meramente comerciales. Nadie se especializa en nada en estos cursos; mucho menos un egresado de la carrera de Ciencia Política o Relaciones Internacionales que quisiera profundizar un área temática o especializarse en un ramo de la Ciencia Política o de las Relaciones Internacionales en el nivel de postgrado.

En realidad estos cursos de postgrado sirven para aquellos que quieren introducirse en un área temática viniendo de una disciplina ajena y por lo tanto todo les resulta nuevo; pero se baja el nivel para su comprensión en vez de generar cursos de nivelación y hacer que los estudios de postgrado sean de especialización y profundización y no de formación, toda vez que eso le corresponde al grado.

Muchos de estos cursos o maestrías de postgrado, son dictados por profesores que no han hecho un postgrado o un doctorado.

Lo más grave es que no existe una vinculación entre la investigación científica y la docencia. La Universidad no investiga ni incentiva la investigación.

Los alumnos terminan prefiriendo estudiar en Universidades privadas, en algunos casos por motivos ideológicos o confesionales, pero en la gran mayoría porque dan imagen de excelencia a través de un marketing muy bien elaborado y sobre todo, porque no existen días de huelga que hagan perder clases, que se dan en la gran mayoría de las Universidades públicas debido a las constantes demandas insatisfechas de los profesores.

FALTA DE CRITERIOS ACADÉMICOS EN LA ENSEÑANZA

La falta de una idea de Universidad afecta a toda la comunidad y especialmente impacta en la comunidad universitaria y desorienta a profesores, investigadores y alumnos de los diferentes niveles, permitiendo que poco a poco las formas procedimentales del mundo empresarial y la lógica de las organizaciones internacionales penetren en la institución académica y la lleven a una pérdida de autonomía.

Esto ocurre porque existe un vacío en materia de proyecto educativo e incluso de proyecto de país, a la vez que hay voluntad política para que estos hechos se den. Los políticos están más propensos a hacer lo que los organismos internacionales -que les proveen de créditos- o los empresarios les plantean, que a generar un debate respecto de la clase de país o educación se pretende, si es que ellos mismos no deberían saberlo al momento en que se lanzan a sus campañas de "salvación del país", con montones de promesas para ser electos como gobernantes, que terminan no cumpliendo o realizando exactamente lo contrario de lo que prometieron.

La Universidad en América Latina y también en Canadá, ha sufrido un proceso de heteronomización¹⁶, afectando su autonomía.

La heteronomización es otra de las causas del malestar de la Universidad. Los universitarios pasan a menudo más tiempo en función de demostrar conocimientos que deben leer en capítulos dispersos, que inventando ideas y recreando conocimiento en libertad. Desde ya, para que esto último ocurra, se necesitaría de un cuerpo de profesores que no sean meros transmisores de conocimientos que otros producen, sino generadores de ideas.

Si la "Ilustración", como señala Kant, es una salida de la minoría de edad y del tutelaje externo, este manejo burocrático de la Universidad, sin contrapeso académico de envergadura ni verdadera discusión intramuros de los procedimientos, implica una infantilización del actor universitario y su consiguiente heteronomía¹⁷.

Durante las dos últimas décadas del siglo XX, el sistema de educación superior de muchos países del hemisferio ha debido confrontar la tensión generada por la doble dinámica del aumento de la población estudiantil y la disminución del financiamiento gubernamental.

El proceso no es lineal ni carente de conflictos. Más allá de que no se ha dado un debate franco, queda el difícil camino que deben enfrentar los gobiernos civiles¹⁸ y las Universidades: cómo armonizar los objetivos del sector público, los intereses privados, y el "ethos" académico.

Desde una mirada internacional comparada, los cambios ocurridos en la educación superior de América Latina durante los '90 no se diferencian significativamente de los que han tenido lugar en otros países que han experimentado la erosión paulatina del Estado de bienestar: reducción presupuestal, deterioro de la infraestructura, privatización, aumento del afianzamiento estudiantil, intensificación de las relaciones con el sector empresarial, transferencia de recursos de la investigación básica a la investigación aplicada, énfasis en las disciplinas con más proximidad al mercado, financiamiento condicional, segmentación vertical del sistema, mayor competencia interinstitucional e intrainstitucional por recursos, nuevas formas de gerenciamiento, creación o expansión de Universidades privadas, debilitamiento de la función de extensión (servicio a la comunidad), y en general, una transición hacia un modelo de educación superior que converge cada vez más hacia la heteronomía.

LA UNIVERSIDAD HETERÓNOMA

Considerando de manera muy sintética los cambios que han tenido lugar en las instituciones de nivel superior en las últimas décadas, es posible mencionar que durante el período del modelo económico fordista y del Estado de bienestar, y particularmente durante el apogeo de las teorías del capital humano en los '60 y '70, la Universidad era percibida como una inversión pública de importancia que contribuía al crecimiento económico y a la creación de empleo.

Con la emergencia del Estado neoliberal y las dinámicas globalizadoras traídas por el Consenso de Washington de 1989, sin embargo, la Universidad comenzó a ser percibida como parte del problema económico, entendido éste como falta de competitividad internacional.

Desde la nueva perspectiva, impulsada por grupos empresariales y gubernamentales y también intergubernamentales, la Universidad drena recursos públicos y contribuye poco, a través de sus actividades de docencia e investigación -en los casos en que se lleve a cabo esta última-, a generar una economía más competitiva.

La participación en el sistema, en otra época considerada como un derecho social inalienable, es interpretada como un privilegio individual, y los objetivos de autonomía institucional, crítica social y desarrollo cultural son percibidos como obsoletos reductos de intereses particulares. Al mismo tiempo, el Estado benefactor que financiaba a cada Universidad en función de su matrícula se ha convertido en un Estado evaluador y regulador que condiciona recursos a la obtención de resultados. Una de las principales tendencias que están teniendo lugar en la educación superior es la transición de un modelo centrado en la autonomía a un modelo heterónomo. En el modelo heterónomo, el poder para definir la misión, la agenda y los productos de las Universidades reside cada vez más en agencias externas y cada vez menos en sus propios órganos de gobierno.

Mientras el principio de autonomía sugiere la capacidad de autodeterminación, independencia y libertad, el concepto de heteronomía se refiere a la subordinación a un orden impuesto por agentes externos.

Un análisis de las transformaciones que han ocurrido en las dos últimas décadas en diferentes regiones del mundo sugiere que un gran número de Universidades han perdido una importante porción de su autonomía institucional, y deben adecuar gran parte de sus actividades a las demandas del mercado y a la agenda del Estado.

En otras palabras, el modelo heterónomo no significa que la Universidad pasa a ser súbitamente gobernada por actores extra universitarios -aunque la presencia activa de actores extra universitarios en los consejos universitarios ha crecido notablemente-, sino que su práctica cotidiana, sus funciones, sus prioridades, su organización interna, sus actividades, su estructura de premios y castigos, etc., está cada vez más supeditada a la lógica del mercado y del Estado manejado por el sector privado o por los organismos multilaterales de pago.

Conceptualmente, la categoría de "Universidad heterónoma" permite condensar, bajo un término único, dos tendencias paralelas que en general son examinadas en forma separada en la literatura sobre educación superior: la "Universidad comercial" y la "Universidad controlada".

El concepto de Universidad heterónoma desafía la concepción de que las dinámicas del *laissez faire* y del intervencionismo de Estado son necesariamente contradictorias e irreconciliables, pues la evidencia indica que la Universidad puede estar subordinada simultáneamente a las demandas del mercado y a los condicionamientos del Estado evaluador.

RUPTURA CON EL ESTADO BENEFACTOR Y VIRAJE HACIA LA UNIVERSIDAD HETERÓNOMA

El punto de inflexión en la reestructuración del sistema de educación en el hemisferio, se ubica a fines de los '80, y representa una clara ruptura con el pasado, no sólo en materia de política de educación superior, sino también en términos de política económica y social.

De hecho, los cambios que han ocurrido en la educación superior en América Latina y, particularmente en Argentina durante la última década, no pueden desligarse del modelo económico neoliberal que se implantó por la fuerza, a través de gobiernos militares o dictaduras electorales¹⁹, que adoptaron políticas similares a las de Margaret Thatcher en Inglaterra y Ronald Reagan en Estados Unidos, pero que se estabilizó y consolidó a partir del Consenso de Washington de 1989, con gobiernos considerados democráticos por su salida electoral, pero que no han dado lugar en ningún momento a la participación del pueblo, que legitimaron a través de las urnas al modelo, aunque en sus campañas hablaban de políticas, soluciones y alternativas típicas de un Estado de Bienestar.

Para países como Canadá y México, no sólo incluyó la erosión del Estado de bienestar keynesiano, sino también la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN/NAFTA), la privatización de empresas públicas, la reducción de impuestos a las empresas, la incorporación de aranceles en el financiamiento de servicios públicos, y un discurso ideológico basado en la narrativa de la globalización y en la competitividad económica internacional ²⁰.

En general, se han identificado una serie de problemas en la educación superior del hemisferio, entre los que sobresalen los siguientes:

- a) Drástica reducción del financiamiento público, lo que obligó a algunas Universidades públicas a establecer aranceles estudiantiles y a otras a aumentarlos, incrementándose el nivel de endeudamiento de los estudiantes, e inhibiendo el acceso a la Universidad de jóvenes con talento pero con escasos recursos financieros.
- b) Descenso de la calidad educativa debido al creciente tamaño de las clases, la fuga de cerebros, la reducción de recursos bibliotecarios, los recortes presupuestarios a diversas áreas de servicios, obsolescencia del equipamiento, e inadecuados espacios físicos.
- c) Deterioro de la infraestructura física por mantenimiento inadecuado, debido a que la reducción presupuestaria obligó a las Universidades a dar prioridad a los salarios y postergar otras demandas para el futuro, como equipamiento de laboratorios, etc.
- d) La producción en materia de investigación en la Universidad pública ha disminuido considerablemente, como resultado de las reducciones a los presupuestos de financiamiento a la investigación y del incremento de las tareas docentes en las instituciones de educación superior.
- e) Inadecuado liderazgo gubernamental, que ha considerado tradicionalmente, independientemente del tipo de gobierno, que la educación y el desarrollo científico son temas secundarios y subordinados a las posibilidades de presupuesto.
- f) Inadecuadas estadísticas, información y recursos que permitan establecer con claridad la situación actual y las tendencias de los diversos factores relacionados con la educación superior, lo cual limita no sólo la capacidad para generar política pública sino también la posibilidad de evaluar seriamente el progreso del sector.



g) Privilegio a la privatización de la educación sin condiciones de calidad educativa ni exigencia de que inviertan en desarrollo científico, lo que ha hecho que proliferen las Universidades privadas con criterio de inversión de riesgo y no de desarrollo educativo y científico de excelencia.

h) Pérdida de capacidad pensante por la fuga de cerebros, que resulta muy difícil y costoso reemplazarlos, a la vez que carencia de organismos y métodos confiables de evaluación, para ir poco a poco recuperando la excelencia en los medios de educación superior y en los sistemas científicos.

EDUCACIÓN SUPERIOR, MERCADO DE TRABAJO Y LA FUNCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Una de las transformaciones recientes que ha tenido lugar en la educación superior latinoamericana es la creciente hegemonía de un nuevo paradigma que alinea a la educación con el mercado.

Poco a poco, la tradición que privilegia la educación liberal, originada en el modelo británico, está siendo rápidamente reemplazada por un nuevo "ethos" que enfatiza el entrenamiento para el mercado de trabajo, a lo cual coadyuva la existencia de fuerzas estructurales que conducen a la mercantilización del conocimiento y a una visión pragmática de la educación por parte de los estudiantes.

Esto hace que la región sea dependiente del conocimiento que otros producen y que debe tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la educación superior o de realizar investigación aplicada.

INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO, UNIVERSIDAD E INDUSTRIA

El área de investigación y desarrollo (I&D) constituye un ámbito en el cual la transición hacia la Universidad heterónoma es particularmente considerable.

Por un lado, se ha ido desincentivando, de diversas maneras, la investigación en los sectores académicos. Las dictaduras militares y "electorales" en América Latina se han encargado de ir eliminando y degradando la investigación científica, sea haciendo que los científicos se vieran obligados a migrar -brain drain o fuga de cerebros-, caso de la "noche de los bastones largos" durante la dictadura de Juan Carlos Onganía en Argentina o la huida por razones ideológicas durante la dictadura de Jorge Rafael Videla, o controlando al aparato científico, especialmente en el área de las ciencias sociales, para que haya una autocensura o desarrollando trabajos quitándole verdadero valor y profundidad a las temáticas abordadas, de manera tal de llevar a las ciencias sociales a niveles de pseudo ciencias. Por otra parte, generando una contradicción entre ciencias básicas y aplicadas y planteando que estas últimas deben ser las que reciban el incentivo del Estado debido a que son de interés del sector privado.

El poder sobre la determinación de la agenda, se ha ido transfiriendo a un Estado crecientemente manejado por gobiernos totalmente ajenos al interés nacional, a la vez que también la determina la empresa privada según sus intereses particulares. En este marco, la Universidad privada, que ha sido incentivada desde el Estado en la misma medida en que ha sido desincentivada y debilitada la Universidad pública, se ha hecho cargo de transformarse en el eje de transmisión de conocimientos que no se generan localmente, sino que se "importan" tal como la ideología, a partir de una "bibliografía

de eficiencia" al estilo "vademécum" para el "profesional exitoso" en un mundo globalizado y neoliberal. Los cambios en las políticas de financiamiento a la investigación están generando una serie de transformaciones. Una de las consecuencias más notables de la nueva política ha sido la reorientación de los proyectos de investigación, que han comenzado a privilegiar las disciplinas más cercanas al mercado y a la investigación aplicada a expensas de la investigación básica ²¹.

En el área de la ciencia política como de las relaciones internacionales, los países de América Latina no se manejan con pensamiento propio, sino con el generado por teóricos norteamericanos o europeos, por lo que no existe una visión "Sur", o desde la inexistencia del poder en la formación de los alumnos ni en las investigaciones que se llevan a cabo, toda vez que se privilegian modelos hermenéuticos.

Las Cancillerías latinoamericanas se manejan luego con este tipo de criterios, por lo que la visión del mundo, el poder y las posibilidades de sus países es más cercana a un "espejismo" que a la realidad.

IMPEDIR EL PENSAMIENTO LIBRE

El sector educativo, en sus diferentes niveles -preescolar, primario, secundario, universitario, postgrados-, que históricamente ha sido tratado en forma secundaria -salvo excepciones- por los gobiernos de la "periferia", ha entrado dentro de todo este proceso, en los países latinoamericanos, mediante el régimen de privatizaciones, bajo el lema de la búsqueda de una mayor eficiencia, debilitándose -debido a las nuevas políticas gubernamentales- la educación que había sostenido históricamente -aunque de manera muy descuidada- el sector público, pasando a ser una "inversión de riesgo" asumida por el sector privado que entró en el "negocio" de la educación sin ningún tipo de controles por parte del Estado, en cuanto a la calidad de la educación o al nivel de los educadores.

La Universidad latinoamericana no forma futuros líderes, ni pensadores, ni investigadores, sino "profesionales" que ejerzan, no que piensen.

La Universidad, especialmente la privada, no asume, dentro de su presupuesto, el desarrollo de proyectos de investigación. En realidad, desde el punto de vista "institucional" que se pone en funcionamiento con la aprobación del Ministerio de Educación, se llama Universidad, pero no desde el punto de vista de impartir el conocimiento, ya que ha dejado de ser totalmente "universal".

Se premia a aquellos que se van a formar o a perfeccionar afuera del país en Universidades europeas o norteamericanas, que regresan imbuidos de una forma de pensar, que no se condice con las necesidades, aspiraciones o resolución de las problemáticas latinoamericanas, atendiendo a una perspectiva propia, o de la periferia en general, sino con los intereses de esos países e instituciones educativas. Estos profesionales, formados afuera, terminan siendo altamente capacitados, pero pierden el sentido de nacionalidad y de identidad ²² y, por sobre todo, de proyecto nacional y/o regional, a cambio de un convencimiento y lealtad para con concepciones cuyo interés está -vista desde el "centro"- más cerca de la dominación de la periferia que de la ayuda externa.

Estas instituciones -norteamericanas o europeas- hacen uso de la "globalización" para imponer su pensamiento y dirección en el contexto mundial y lo van logrando, ayudadas por la gente que va de la "periferia" a formarse y regresa con la convicción de que ese es el camino, pero también ayudadas por una voluntad política de gobiernos de la "periferia" que privilegian la educación "de élite" por sobre la formación de capacidades de pensamiento localmente.

Ejemplos, son la escuela económica de "Chicago" de larga data en la conformación de modelos económicos para América Latina -impuestos de manera autoritaria a partir de gobiernos militares- particularmente en Chile, Argentina, Brasil, México; o la de Harvard que forma profesionales que implementan su pensamiento en la periferia mundial, sea América Latina -en los mismos países donde también busca mostrar sus ventajas comparativas la Escuela de Chicago-, la actual Federación Rusa o en parte del mundo asiático.

El sector científico que históricamente ha estado solitario y ha hecho todo con mucho esfuerzo, fue asumido, de manera muy elemental, por el Estado en América Latina, que no ha alcanzado a comprender su papel estratégico, a la vez que no ha recibido prácticamente aportes del sector privado; y en los casos en que éste lo hizo, fue para beneficio propio. Hoy, merced a los dictados del Consenso de Washington asumidos por los gobiernos de América Latina, se ve sujeto a una disminución en el presupuesto y a amenazas de privatización, bajo el pretexto de lograr mayor eficiencia.

Lo llamativo del caso es que este pensamiento no es generado por "marcianos" que nos han invadido y pretenden imponernos su punto de vista, sino por gente que emerge de la misma sociedad en la que nosotros vivimos y que nos gobierna, pero que no responde a esa sociedad sino a una ideología impuesta por el sector privado trasnacional al que le molesta un Estado fuerte; por organismos multilaterales de pago, que sólo están dispuestos a financiar la "eficiencia", y por otros Estados poderosos que necesitan de una periferia fragmentada, subordinada y servil y se apoyan en la élite de la periferia que es "funcional" a este tipo de proyectos.

IMPONER PENSAMIENTO AJENO

Al no existir una fuerte capacidad creativa en la periferia, se terminan importando, no sólo ideologías, sino también bibliografía y modelos de pensamiento y acción, que se utilizan para formar a la dirigencia -o "ilustrar" a una dirigencia que se regodea de ser ignorante y de tener el poder que reciben por tener "lazos" con la élite del "centro"- que conducirá a estos países hacia un destino que está más cerca de los intereses del "centro" que de la satisfacción de las demandas y las necesidades de los pueblos de la "periferia".

Se ha generado y enquistado una intelectualidad o pseudo-intelectualidad "mercenaria", que se lucra justificando la ideología imperante o las políticas del establishment, logrando presupuestos significativos a cambio de esta conducta servil.

La Universidad ha perdido la "universalidad" y se ha transformado -especialmente la privada- en una "servidora" de los intereses del poder, sea político, económico o financiero.

Los sistemas de selección de académicos han desaparecido casi en su totalidad. Las cátedras son otorgadas "a dedo", a cambio de cierta "funcionalidad" e identificación con el "sistema", independientemente de que haya, o no, capacidad. No hay mecanismos serios ni confiables para el nombramiento de los profesores, para mantenerlos en sus puestos, o para echarlos. Hablo de alternativas tales como, por ejemplo, que se vean obligados a publicar por lo menos un artículo científico o una monografía por año.

Existe un divorcio entre lo que es el profesor -que en general, en la Universidad latinoamericana, particularmente en Argentina, es un profesional que dedica parte de su tiempo a la enseñanza, ya que la cátedra no da para vivir- y el investigador científico. Hay una gran tendencia a la transmisión de conocimientos que otros generan, particularmente -en el área de las ciencias sociales- de EUA o de Europa. Lo mismo ocurre con los organismos estatales de desarrollo científico, que impiden, o casti-

gan con incompatibilidades a los investigadores científicos que tienen varias horas de cátedra, favoreciendo, de esta manera, un divorcio entre la generación del conocimiento y su difusión.

En la "era del conocimiento" nuestros países no pueden continuar girando alrededor del liderazgo de caudillos populares, sino de una racionalidad necesaria, en la que el pueblo cumpla con la función de participar activamente en la construcción de su futuro y su dirigencia utilice mecanismos racionales y confiables en la implementación de planes y proyectos para esa construcción.

Eso sólo se logra con educación.

Un país en el que la educación no es importante, en el que el desarrollo científico es débil y carente de apoyo, está subordinado a los poderes de turno, sean los internos o los internacionales. Dificilmente puede construir su futuro. Esos países son mantenidos en esa condición por los grupos internos que se benefician con un pueblo ignorante y dependiente a la vez que por otros países y/o grupos externos que se benefician con la situación de dependencia en la que se encuentran. Pero todo se "esconde" detrás del velo de la eficiencia y la rentabilidad.

Esta es la historia de la gran periferia mundial.

Esta -más que los motivos materiales, como la carencia de recursos naturales- es la verdadera causa de la dependencia.

Frente a esto, la Universidad no está cumpliendo con la función de "liderazgo direccional". Tampoco el sector científico.

El liderazgo racional -frente al liderazgo carismático o "caudillesco"- debe ejercerlo la Universidad y su aparato científico-tecnológico.

Esto, que en América Latina, bajo el lema de rentabilidad y privatizaciones para alcanzar la eficiencia, se ha debilitado por sus propios gobiernos -que muchas veces, aunque parezca paradójico y hasta ridículo, manifiestan mayor preocupación por el estado económico comprometido de clubes de fútbol que por los problemas sociales o de la educación-, e incluso privatizado sin establecer los más mínimos controles en su funcionamiento o en el servicio que cumplen.

En vez de ser la Universidad la que salga a la calle a dar servicios a la sociedad, la empresa, el gobierno nacional, provincial o municipal; la que diga qué hacer, hacia dónde ir, qué decidir, opinar -desde un punto de vista científico- sobre lo que se está haciendo y decidiendo, ser la que genere proyectos de investigación y plantee modelos de desarrollo, está totalmente ausente de todo esto y se limita a producir profesionales. En vez de decirle al político qué tiene qué hacer, invita al político a que dicte clases o dé conferencias en sus claustros, preguntándole qué clase de Universidad pretende o avalando sus posturas políticas para obtener favores y ventajas durante su gobierno.

La Universidad y las instituciones científicas deberían constituir el mejor recurso, la mejor inversión para cambiar o construir el futuro de nuestros países, desde ya, siguiendo los criterios de proyectos nacionales previamente debatidos a fondo por los pueblos y, sin embargo, son los sectores más descuidados y de conducta más errática.

Los políticos se manejan con la soberbia de los que detentan el poder y prescinden del conocimiento de los especialistas. Creen que porque están informados lo saben todo. Confunden información con saber qué hacer. En el mundo de hoy, gracias a tecnologías como internet, cualquiera accede a la información; no obstante ello, saber qué hacer con ella, sólo puede el que está preparado. Confunden conducción de las masas, con gobierno, y "gobernabilidad", con "represión".

La Universidad latinoamericana no puede darse el lujo de dejar que la región quede a merced de la suerte que los caudillos le den, o que actores, como las empresas transnacionales o la banca privada o los organismos multilaterales de pago, que son manejados por funcionarios que otrora formaron parte del establishment que tomó decisiones bajo los criterios de la ideología dominante en los países miembros, sean los que le impriman la dirección y el proyecto de vida.

No debe confundirse globalización con uniformización. Los países latinoamericanos, sus pueblos, necesitan y merecen modelos propios y, en la medida de lo posible, personalizados. No se pueden copiar modelos o recetas externos y aplicarlos, porque para otros son buenos o a otros les conviene. La Universidad y el sector científico tendrían que estar unidos en la misma institución, deberían constituir el "cerebro" activo de una sociedad.

Si la Universidad no cumple con la función de ser creativa, de establecer en qué dirección debe moverse la sociedad, pierde la razón de ser para transformarse en una mera transmisora de conocimientos que otros generan. De esta manera, permite que las sociedades latinoamericanas continúen en situación de estancamiento y favorecen que la "magia" de la ideología imperante sea la que dé las respuestas que el conocimiento debería dar.

Si se quieren generar cambios en la sociedad latinoamericana, esa que viene sufriendo un proceso de degradación inconcebible, más allá de la cantidad de recursos naturales que tiene, es necesario hacer una revolución, en términos de cambio de estructuras. Esta revolución debe comenzar por el conocimiento acerca de qué se debe hacer y hacia dónde dirigirse. Esta revolución debe ser asumida e iniciada por el aparato científico y educativo.

No asumir esta responsabilidad, es favorecer la dependencia de los países latinoamericanos y de sus pueblos. Eso es traicionar a las propias raíces que han luchado, e incluso muerto, por liberar a la sociedad del colonialismo.

Es permitir que la sociedad continúe en la condición de anomia²³ y de auto-destrucción.

Los mecanismos "perversos" están superando a los mecanismos racionales de construcción social.

La sociedad no está en crisis, toda vez que esto implicaría un punto de inflexión entre un proceso que termina y uno nuevo, cualquiera que fuere, que comienza; la sociedad está en un proceso de "autodestrucción". Esto requiere de un freno desde el sector del pensamiento y de los que generan valores; caso contrario, la destrucción procederá.

HERMENÉUTICA VERSUS HEURÍSTICA

En América Latina, el desarrollo de proyectos de investigación y la mayoría de las publicaciones que tratan sobre los hechos, procesos y fenómenos internacionales lo hacen desde una perspectiva hermenéutica²⁴. Se trata de una visión epistemológica dominante, en la que pareciera que no se puede decir nada, sin considerar la opinión de otros.

No cabe duda de que éste es un paso -desde mi punto de vista primario- importante en toda investigación, ya que se toma contacto con lo conocido. No obstante, en general, la gran mayoría de los trabajos terminan siendo análisis eclécticos de los autores leídos, tomando una u otra posición, pero sin creatividad alguna.

El objeto central pareciera ser demostrar el peso de una u otra perspectiva y no desarrollar nuevos criterios o formas de pensar. Estas perspectivas son aportadas por los que tienen poder y dominan el pensamiento direccional, que son las instituciones científicas y educativas de EUA y Europa espe-

cialmente, ya que América Latina, salvo en el caso cubano, no ha recibido influencia académica de otras regiones como la ex URSS. Lo mismo se puede decir de regiones como la asiática de la que nos encontramos prácticamente desvinculados en cuanto a formas y tipo de pensamiento. Si uno observa la bibliografía en materia de ciencias sociales, como Sociología, Ciencia Política o Relaciones Internacionales, por ejemplo, la gran mayoría de las teorías sólo consideran la visión de los poderosos²⁵. Esta bibliografía es la que se usa en las cátedras Universitarias y postuniversitarias, así como de base para el desarrollo de proyectos de investigación.

La falta de presupuesto e incentivo a la investigación científica localmente, impide que se genere una bibliografía que muestre otras perspectivas teóricas y epistemológicas.

Independientemente de la utilización de la hermenéutica, como método para el establecimiento de las bases de todo trabajo científico, debería incentivarse el recurso heurístico²⁶, a los efectos de promover el desarrollo de un pensamiento propio y la elaboración de marcos teóricos que atiendan a la situación periférica y de carencia de poder de regiones como la latinoamericana, entre otras, en el entendimiento de que el objeto central no es que se piense como otros, aun valorando lo que otros han pensado, sino generar formas nuevas de pensamiento, más amplias y comprehensivas.

En Argentina hay un predominio del pensamiento anti-investigación. Los que tienen la responsabilidad directa de conducir la educación de los jóvenes piensan, en su mayoría, que lo más beneficioso para ellos es tener profesores cultos, que conozcan a fondo su materia, que sean capaces de renovar y mejorar sus conocimientos, que estén en condiciones de examinar críticamente diversos enfoques y que puedan establecer con sus alumnos una comunicación fluida, inteligente, clara, comprensiva²⁷.

Claro que esta concepción entiende que la "cultura" surge de la lectura de pensamiento no desarrollado localmente. En general, se considera buen profesor a aquél que ha leído gran cantidad de bibliografía, en la medida de lo posible en otros idiomas, y que conoce los últimos libros que han salido sobre el tema.



Esto es quedarse en un paso previo a la creación, que es lo que plantea la hermenéutica. Se desestima la creatividad y la innovación. Es más, se la castiga, ya que existe una actitud reverente hacia todo lo que viene desde afuera o los que se formaron afuera despreciando la escasa creatividad interna. Predominan la envidia y la mediocridad por sobre el espíritu de equipos. Todos quieren ser caciques o se auto atribuyen el rol de "monos sabios"; nadie quiere ser indio.

Habría que hacer una diferencia entre los que logran formarse afuera en áreas como las ciencias duras, donde pueden ganar experiencia y conocimientos que localmente resulta difícil desarrollar y los de las ciencias sociales, que terminan siendo influenciados por ideologías y pensamientos que tienen en cuenta perspectivas diferentes.

Más allá de la objetividad de la ciencia, en el ámbito de las ciencias sociales, no se puede abstraer la influencia del poder y de la ideología.

GENERAR CAMBIOS

Resulta muy complejo, para una región como América Latina, pensar en cambios en áreas como la científica y tecnológica y también en la forma en que debería pensarse la educación.

De por sí, no existe una sociedad suficientemente comprometida como para promover cambios, a lo que habría que agregar que está demasiado concentrada en resolver problemas básicos de supervivencia, como para ponerse a pensar en ciencia y educación.

El sector político está demasiado enquistado en un egocentrismo sobre cómo alcanzar o mantenerse -si es posible a perpetuidad- en el poder y cómo relacionarse con la élite local e internacional como para que los favorezcan. Han dejado de ser "representativos". Usan la vía electoral como instrumento para encaramarse en el poder, no para representar a quienes los eligieron o para resolver los problemas del país.

Han desfigurado el concepto de democracia, a tal punto que cuando la sociedad hace reclamos, la tratan de subversiva o espuria.

La Universidad, al menos en América Latina, ha perdido su brújula. No es un factor de cambio ni de orientación, especialmente a partir del debilitamiento del Estado en beneficio del sector privado transnacional; aunque no hay que desconocer el daño que le han hecho las dictaduras militares que han provocado fuga de cerebros y se han metido a indicar qué era bueno y qué no lo era en la enseñanza superior, de la misma manera que le cabe responsabilidad a los gobiernos civiles que han sido indiferentes.

Sólo un nuevo pacto social, generado por la propia sociedad civil, puede promover cambios sustantivos. La sociedad civil en sus diferentes manifestaciones debe despertar de su "letargo carismático" de eterna espera a que surja un líder o caudillo salvador que resuelva sus problemas y adoptar conductas participativas en temas que hacen de manera directa a sus necesidades y posibilidades.

Toda sociedad tiene el derecho, en la mayoría de los casos, "constitucional", a la educación, la salud, la vivienda digna, el trabajo, pero también el deber de "rescatarse", de buscar alternativas cuando esto no ocurra o sus derechos estén en peligro. Mientras esto no ocurra, y se continúe en esta eterna dependencia de la buena voluntad o magnanimidad de los líderes o dirigentes, corremos peligro de continuar en el camino de la autodestrucción. (H)

NOTAS

- 1 Ver Max Weber, *Economy and Society: An Outline of Interpretative Sociology*, (Berkeley, University of California Press, 1978).
- 2 Ciencia en América Latina, en <http://iteso.mx/-irma/americalatina.html>.
- 3 De un PBI que representa entre el 5% y el 1% del PBI de los países de la OCDE.
- 4 Ver "Preocupa a la Ciencia la Fuga de Cerebros", o "Medidas Pendientes de Resolución", también "Hay que Detener la Sangría", en Diario La Nación, Buenos Aires, 20 de octubre del 2003.
- 5 Invertir más en Educación Superior, en Diario "El Universal", México, 27 de octubre del 2003. http://www.el-universal.com.mx/pls/impreso/web_editoriales.detalle?var=19773.
- 6 Ver "El Banco Mundial Quiere Arancel en las Universidades", en Diario La Nación, Buenos Aires, 12 de octubre del 2000.
- 7 "La Universidad está Siendo Despedazada por el Mercado", en Diario Clarín, Buenos Aires, 6 de abril del 2003.
- 8 El Consenso de Washington de 1989, no constituyó un consenso entre EUA y los países de la región, sino entre el gobierno y académicos de EUA y funcionarios del FMI y el BM.
- 9 En Finlandia, la Educación es un Servicio Público, en Diario Clarín, Buenos Aires, 28 de septiembre del 2003.
- 10 Ver Cambia el Modelo de Universidad, en Diario Clarín, Buenos Aires, 13 de abril del 2001.
- 11 Razones del Malestar Universitario, en Diario Clarín, Buenos Aires, 19 de noviembre del 2002.
- 12 González, L. y Ayarza, Hernán, *Calidad, Evaluación Institucional y Acreditación en la Educación Superior en la Región Latinoamericana y del Caribe*. (Caracas, CRESALC/UNESCO, 1997).
- 13 Evaluación de la Enseñanza Superior, en Diario Clarín, Buenos Aires, 6 de septiembre del 2003.
- 14 Ver en <http://www.coneau.gov.ar>.
- 15 La Investigación, Punto Débil en las Universidades Privadas, en Diario La Nación, Buenos Aires, 31 de agosto del 2003.
- 16 La heteronomía hace referencia a personajes externos a los creadores que tienen autonomía de desempeño. También cuando el bien y el mal los determinan agentes externos -padres, personas mayores, los otros,...- y las personas actúan en función del premio o del castigo.
- 17 Razones del Malestar Universitario, en Diario Clarín, Buenos Aires, 19 de noviembre del 2002.
- 18 Son democráticos por que asumen por elecciones, pero no porque operen de acuerdo con el sistema. Prefiero llamarlos gobiernos "civiles", para diferenciarlos de lo que fueron las dictaduras militares.
- 19 Cuando hablo de "dictaduras electorales" me refiero a gobiernos que han permanecido en el poder durante décadas, sin que hubiera alternativa para ser reemplazados, manejándose con regímenes "clientelistas" y legitimándolos periódicamente a través del voto, como por ejemplo, lo fue el caso de Stroessner en Paraguay, la "dinastía" Somoza en Nicaragua, etc. También entran dentro de este concepto, ciertos gobiernos que asumieron merced al engaño al pueblo en sus campañas, llevando a cabo discursos populistas y luego realizando políticas de gobierno neoliberales, al estilo de Carlos Menem en Argentina, Alberto Fujimori en Perú o Gonzalo Sánchez de Losada en Bolivia, entre otros.
- 20 Ver Schugurensky, Daniel, *Universidad de Toronto, Autonomía, Heteronomía, y los Dilemas de la Educación Superior en la Transición al Siglo 21: El caso de Canadá*, abril del 2000.
- 21 Schugurensky, Daniel, *Universidad de Toronto. autonomía, Heteronomía, y los Dilemas de la Educación Superior en la Transición al Siglo 21: El caso de Canadá*, abril del 2000.
- 22 Muy pocos son los que regresan con el espíritu de usar sus conocimientos, adaptándolos a la resolución de las problemáticas locales y regionales y, en general, no logran insertarse, ya que no encuentran respuesta ni reconocimiento por parte de las instituciones públicas; y a las instituciones o empresas privadas, les interesa que se adapten a su ideología y sirvan para justificarla y fortalecerla.
- 23 Sin normas.
- 24 Interpretación; exégesis.
- 25 Esto lo desarrollo ampliamente en DALLANEGRA PEDRAZA, Luis, *El Orden Mundial del Siglo XXI*, (Buenos Aires, Ediciones de la Universidad, 1998).
- 26 Creatividad; desarrollo creativo. Inventiva.
- 27 Ver, por ejemplo, el pensamiento de Jorge Bosch, Rector de la Universidad Caece; miembro de las academias nacionales de Educación y de Ciencias de Buenos Aires; profesor consulto de la Universidad Nacional de La Plata, "Universidad e Investigación", en Diario La Nación, Buenos Aires, 5 de julio del 2001.



«El desafío», bronce y concreto.
Parque de Berrío, Medellín.

LA UNIVERSIDAD HA MUERTO "VIVA LA UNIVERSIDAD"

EFRAIN ALZATE SALAZAR*

"Puesto que debemos aprender de nuestros errores, así mismo debemos aprender a aceptarlos, incluso con gratitud, cuando nos los señalan los demás, y cuando llamamos la atención a otros sobre sus errores deberíamos tener en cuenta que los científicos más grandes los han cometido. Por supuesto, con esto no quiero decir que los errores sean en general perdonables: no deberíamos nunca bajar la guardia. Pero para un ser humano es imposible evitar la repetición de errores, y es importante acordarse de esto a la hora de señalar a los demás sus fallas".

*Karl Popper
El conocimiento de mi ignorancia*

PREÁMBULO

Presentar con respeto a los lectores la manifestación de la conciencia en palabras, violentar el camino del silencio y proponer debate, es algo que en la práctica se puede observar como una forma de lucha por la expresión, una voz de protesta argumentada contra la infamia, una propuesta para buscar salidas a problemas que vive nuestro mundo.

No pretendo, de ninguna manera, pontificar sobre un tema tan complejo como es la universidad colombiana, pero sí deseo dejar unas inquietudes para el debate; la expresión es un fenómeno cósmico, es un problema de conocimiento; en el mundo del espíritu solamente se expresa lo que se conoce. La palabra es, a la vez, instrumento y el producto del conocimiento; solamente podemos nombrar aquello que hemos hecho nuestro, que ha entrado a formar parte de nuestra intimidad; el movimiento dialéctico del conocimiento y de la expresión es uno de los más memorables secretos del espíritu y solamente en el debate pueden resolverse los aciertos y desaciertos.

*Especialista en Cultura Política y Derechos Humanos. Profesor Universidad Autónoma Latinoamericana

Es por eso que asombra la posición revanchista cuando se trata de la expresión de ideas en escenarios académicos; la universidad es el mejor espacio para el debate, y allí deben tener oportunidad todas las posiciones que en el campo de las ideologías resisten la argumentación, o la confrontación. No creo que existan sumos sacerdotes en este campo, que a veces intentan sacar puntos para posar de revolucionarios del intelecto o de arrogantes ratones de biblioteca, que para escribir cinco líneas hablan de cincuenta autores internacionales.

Ellos son los seudointelectuales que tanto daño hacen a la academia. Son puritanos de la ideología, temen tomar posición y saltan cualquier párrafo en donde aparecen ideas marxistas porque eso corresponde a los dinosaurios de olvidadas épocas. Por ello retoman a los autores de posturas eclécticas en sus escritos, y aparecen frecuentemente defendiendo a las minorías excluidas, porque odian a las masas, al «inepto vulgo» como los llamaba Laureano Gómez Castro. Esos excluidos, pequeñas elites que jamás se untan de pueblo porque son individualistas y egoístas, desprecian las luchas populares y los reclamos que hacen las mayorías que son los verdaderamente ignorados en sistemas políticos como el nuestro.

Los profesores universitarios contagiados por la ola “gomela” y masca-chicle le hacen el juego— y no lo advierten— a las posturas más recalcitrantes que se mueven en el medio, y por lo tanto son detractores de iniciativas políticas que tiendan a buscar cambios radicales, estructurales, en el país. A ellos los invito a que vuelvan los ojos más allá de sus entapetadas alcobas para que alcancen a percibir la verdadera exclusión.

Al asumir el tema de la universidad, que ha sido siempre discurso de técnicos del gobierno y de círculos de iniciados, sé que estoy pisando terrenos movedizos; de ello soy consciente. Asumo el reto y la crítica pertinente. Escribir montañas de papel para no dejar ninguna inquietud es algo absurdo; la mayoría de escritos universitarios fueron oscurecidos por los discursos posmodernos ya que los intelectuales de otrora acallaron la pluma, cerraron los espacios de crítica o se replegaron a las iniciativas del Estado; otros salieron del país: motivos tendrían.

Para el ser humano de nuestro tiempo el pasado es la fuente de su perdición, el origen de su atraso y de su angustia; su utopía es tan solo posible en el futuro. No hemos podido encontrar el camino por donde se extravió la razón y avanzamos a oscuras con la profunda tristeza de un pasado y la imposibilidad de construir futuro.

Miramos la universidad hoy y caemos en la incertidumbre, ya que la apreciamos como la víctima de los Estados despóticos con reformas y contrarreformas, de ensayos, de aventuras y hasta de la manipulación con intereses políticos; antes que encumbrarla por los senderos de la competitividad intelectual la someten a profundos atrasos y la detienen en su producción y en los verdaderos fines para los que fue creada.

Esta condición de la universidad seguramente no cambiará por mucho tiempo; antes, continuará deteriorándose, porque mayores serán los intereses del Estado en su control ideológico, en donde se

apertrechan los tentáculos que alimentan la política de una Colombia pre-moderna que aprecia la educación como gasto y no como inversión; razón esta que señalan los investigadores en materia educativa de otros países como una de las causas de la desgracia que hace rato tomó asiento en nuestro Estado.

¿Hasta qué punto ha sido fructífero para las diferentes universidades el silencio y la adecuación de los movimientos estudiantiles a los discursos y órdenes de las autoridades institucionales? En mi concepto esto ha sido una especie de muerte de la universidad, porque se pasó del debate que obligaba a mayores niveles de producción, al silencio que todo lo aprueba. Los gobiernos que ha padecido nuestro país en los últimos 20 años han tenido como tarea reformas y contrarreformas a la universidad y antes que encumbrarla por los senderos de la investigación científica, la han sumido en el atraso. El unanimismo que se impone en Colombia con el actual gobierno, agudizará la crisis de la universidad, empleando para ello nefastas leyes que la colocarán de rodillas ante el apetito del Estado.

La universidad ha perdido su función creadora desde el conocimiento y el debate racional y se ha acomodado tranquilamente en una especie de quietud, perdiendo, con ello, la posibilidad de ser eje transformador. Los mejores rectores son los que tienen línea directa con el presidente de turno y los mejores profesores son los que tienen línea directa con el rector o con otras autoridades universitarias. Pocas universidades se apropian de las mejores hojas de vida; dan mayor credibilidad a los mejor recomendados.

UN POCO DE HISTORIA

Sin embargo, se sabe que todo obedece a motivaciones de porte estructural; la historia del concepto, de la esencia y de la organización de la universidad tiene una relación permanente con el tipo de sociedad que la sustenta. La universidad, antes que el producto de una determinada época histórica—Edad Media— es el producto de un determinado sistema de relaciones sociales muy próximo al feudalismo.



Esta institución, a la que se le dio el nombre de universidad, en la Edad Media buscaba la protección del Papa contra las incursiones violentas y de control del emperador; ya en el Renacimiento, la protección del emperador contra los dictados del Príncipe; en la Alemania postnapoleónica, la tutela de los ideales ilustrados contra el radicalismo de los pequeños Estados soberanos, y así sucesivamente siempre ha luchado por tener cierta autonomía para constituirse en el centro de búsqueda de la verdad; no se puede negar que a través de su historia ha tratado de permanecer ajena a la creciente politización del cuerpo social.

La universidad a la que asistimos está atrapada y controlada por los intereses políticos del Estado cuando hablamos de las universidades públicas estatales; y por la Iglesia, con todo su rigor, si hablamos de las privadas; en esencia, la Iglesia y el Estado controlan la educación en Colombia. ¿Es esto bueno o malo? Los Estados desarrollados dan la mayor autonomía a sus universidades y están permanentemente presentando al mundo avances y aportes, en todos los campos, y son un importante soporte a la estabilidad social.

La primera universidad pensada fue ecuménica, es decir, universal y por lo tanto verdadera universidad, hasta que las condiciones políticas de la sociedad cristalizaron en una forma de Estado moderno; al suceder esto, la institución universitaria fue encajando dentro de las exigencias del poder del Estado, y al mismo tiempo se convierte en un fenómeno arcaico dentro de una organización moderna.

Hoy la universidad vive este desajuste y se hacen esfuerzos por modernizarla sin llegar a rupturas totales entre sabiduría y poder; en otras palabras, se hacen esfuerzos por llevar la nación a la universidad: así se expresan la mayoría de discursos que hacen los rectores a la hora de posesionarse en sus cargos.

Pretender de la universidad hoy esa utopía de los primeros que la pensaron, cuyos ideales eran espirituales y morales, es casi imposible, puesto que son ideales superados por la sociedad moderna; las universidades de nuestro tiempo son totalmente diferentes a las que surgieron en la Edad Media; en esencia, existe una separación entre lo que quiere preservarse como un monumento o una reliquia del pasado y lo que se impone como realidad moderna.

La realidad que vivimos en la universidad de hoy, en su estructura, sus quehaceres, su justificación teórica, es de alguna manera una resistencia a las formas históricas que la crearon: desde los discursos de los profesores hasta la producción intelectual que circula demuestran un deseo permanente por sacudirse de las ataduras del pasado, para proyectarse con mayor imaginación a la sociedad que le corresponde. La universidad tuvo en su pasado su esplendor, pero este no corresponde a las exigencias de la vida moderna.

Tratar de mantener una estructura tradicional dentro de una sociedad en perpetua transformación, no permitiría ver los problemas reales; así mismo, los saberes y la cultura que se afianzan en una sociedad de "riesgos".

Cuando se estudia la universidad, soportamos, con extraña imparcialidad, que se pretenda restaurar, imponer, mantener, una institución que nació de circunstancias muy diversas, que cumplía una finalidad muy específica dentro de un mundo muy distinto al nuestro, y que dejó de existir dentro de una realidad muy viva, con una forma determinada y precisa, cuando esas circunstancias variaron.

La polis y la universidad son dos instituciones que revelan dos mundos. A partir del análisis de su morfología se pueden adivinar los rasgos de las sociedades que la sustentaron; nuestra realidad no se puede mirar con el rasero de hechos históricos del 600 a. d. n. e. o con datos del 1200 de nuestra era.

Desde la arqueología miramos la universidad en su forma a partir de su nacimiento como corporación medieval; cuando reconstituimos su cuerpo a partir de la importancia de sus maestros, cada vez más independientes de la escolástica medieval, se va apreciando la distancia entre la universidad medieval y la moderna.

Desde la metafísica se añoran la estabilidad de los principios rectores que la fundaron y se observan los cambios como algo accidental que no han logrado cambiar su esencia. Lo que sucede en los tiempos modernos no alcanza a moverla de la estructura para la que fue creada y cualquier intento es fallido; la visión metafísica de la universidad considera la utopía como algo desligado de la historia. Mientras la arqueología nos muestra que todo estuvo bien, la metafísica nos induce a creer que nada puede estar mal porque las esencias están mucho más allá de este mundo corrompido en el que habitamos los mortales.

Pensar la universidad desde una opción realista sería una forma de encontrar datos para solucionar los interrogantes que nos hemos planteado desde el principio de este trabajo. Una explicación histórica y un detenido análisis de la universidad actual nos pueden guiar para comprender el problema en un mundo moderno. Para esto es necesario tener claro que la ciencia no es solo el esfuerzo de reducir la verdad a la identidad; es también el estudio de los hechos materiales del devenir; la ciencia se mueve en medio de dos tendencias: la tendencia hacia la identificación y la generalización, y la tendencia hacia la exploración de la realidad material acompañada por un reconocimiento de lo específico de los fenómenos.

En su devenir histórico, la universidad es en el terreno del saber un conglomerado de maestros y aprendices; una corporación que, por su misma índole espiritual y no económica, encarnaba los anhelos de una sociedad espiritual y ecuménica; durante largo tiempo, según Alfred von Martin, estudioso de este tema, la universidad conservó los siguientes rasgos:

Número de aprendices limitado; conocimientos limitados y controlados; la protección de una autoridad ecuménica; se mantuvo al margen de las disputas políticas y escapó a la politización de la vida occidental. Estos rasgos lograron mantenerse por algún tiempo y eran los que correspondían a la sociedad, de la cual la universidad era apenas una superestructura, un cuerpo que corría la misma suerte que las demás instituciones sociales y políticas; si cambiaba la suerte de estas últimas, cambiaba también la suerte de la universidad.



La universidad medieval era el universo de la cultura y de la ciencia. No existía la división del trabajo y no existían sino dos niveles de enseñanza difícil de diferenciar. No existía el libro como fenómeno social, no existían las comunicaciones. El encuentro intelectual solo era posible en una corporación especialmente conformada para él; además, el sueño de abarcar el universo solo era rechazado por la Iglesia, que se oponía a los alquimistas, a los brujos, y que también se enfrentaba a los científicos, dejándolos en la mayoría de los casos mal parados. La universidad cumplía una tarea insustituible, y la siguió cumpliendo hasta que cambiaron las condiciones en cuanto al crecimiento de población. Ante estos cambios que trae la sociedad moderna, ésta ya no puede cumplir la tarea que se le había asignado.

Entre 1570 y 1670, época de la primera revolución industrial y en donde toman fuerza importantes científicos y la ciencia, la universidad se estremeció: la astronomía, la medicina, la biología, no alcanzan albergue en sus aulas. Muchos intentos por abrirse a la ciencia fueron fallidos, ya que era difícil rebasar los moldes de una cultura patriarcal y eclesiástica; sin embargo, la universidad a pesar de estas limitaciones mantenía las características ecuménicas de 400 años atrás, porque apelaba a la autonomía frente al emperador. En estas condiciones se convertía en un feudo dentro del poder cada vez más creciente del Estado.

Con la revolución francesa se dan nuevos elementos que entran en escena: si los hombres adquieren plena conciencia de sus derechos, el Estado adquirió el pleno ejercicio de sus poderes; desaparecen las corporaciones pero esto no sucede con la universidad: sigue subsistiendo dentro de un mecanismo social en permanente renovación.

Es Napoleón quien crea la universidad moderna, que era una especie de antiuniversidad cuya autoridad provenía de la administración del Estado; el presupuesto venía del Estado y la ciencia venía también en ocasiones del Estado a manera de códigos. Más adelante, en Inglaterra y en Alemania subsiste un tipo de universidad corporacional que tiende a ser cada vez más particular; en Francia, en los países socialistas y en Latinoamérica subsiste la universidad napoleónica; en Norteamérica se dan formas propias de instituciones de educación superior que resisten todas las críticas en su momento.

La historia enseña que la universidad ha cambiado con la evolución de las condiciones sociales y políticas, cambios que ni siquiera los proyectaron en sus escritos Abelardo o Pedro Lombardo, eminentes hombres que asistieron a esa universidad de porte medieval. Sin embargo, la universidad no solo ha cambiado por circunstancias políticas mediatas; además, en cuanto al cambio de sus estructuras, han influido circunstancias inmediatas que tienen relación directa con su función y con las personas que cumplen funciones dentro de ella.

LA UNIVERSIDAD ACTUAL

En los países de Occidente múltiples son las razones que provocan la crisis de la universidad. Algunos encuentran como problemático el crecimiento de las tasas de escolarización secundaria y superior; la tasa de escolarización de los 17 a los 20 años se eleva por múltiples causas en todos los Estados, sea la tendencia económica y política que sea. Los padres han adquirido mayor conciencia sobre la necesidad de que sus hijos continúen estudios, y aceptan con mayor tranquilidad más tiempo hasta que sus hijos logran construir sus propios proyectos de vida. Es de anotar que existen diferencias en el campo de las posibilidades de estudio; esto, por los problemas económicos que viven las familias y por los cuadros de violencia que han alterado el normal desarrollo de la sociedad: Colombia, el mejor ejemplo.

Otro aspecto que influye en la educación y en la opción universitaria, es el desarrollo y diversificación de las ciencias, de carreras y de contenidos académicos producto de un mundo globalizado.

Tanto las ciencias naturales como las ciencias humanas han tenido notables progresos; de igual manera, la investigación exige mayor tiempo y dinero, siendo este un problema grave en nuestras universidades por la tendencia del Estado a dejarlas solas ante sus problemas económicos.

Miremos la Universidad desde la perspectiva que sea y ubiquémonos en cualquier momento histórico: nos encontraremos que el papel que ha cumplido y debe cumplir es el de la enseñanza y la investigación. La universidad se mueve hoy en un mundo de contradicciones, siendo los principales el privilegio de llegar a ella y la dificultad económica para adelantar verdaderos procesos de investigación.

Existe, además, la tensión entre cantidad y calidad y costos; cada período de convocatoria, miles de aspirantes se acercan a las ventanillas de la universidad para comprar formularios, que son, además, costosos si miramos los problemas de estratificación de las ciudades colombianas. Son limitados los puestos en las universidades públicas que es adonde pueden llegar algunos jóvenes de estratos más bajos, pero que ante el número de aspirantes resulta casi un milagro llegar a la educación superior.

El otro problema es la demanda de cupos en las universidades públicas estatales por parte de estratos altos, cuyos padres perdieron posibilidades económicas por la quiebra masiva de empresas ante las políticas de adecuación del Estado a fenómenos universales como la globalización y el neoliberalismo.

Además, el poder del Estado influye notoriamente en el manejo de la Universidad y le exige continuamente mayores conocimientos y aportes para el cumplimiento de fines sociales y económicos, y estas no pueden rehusarse a tales solicitudes; la educación superior es también vigilada y criticada por la sociedad a diferencia de lo que sucedía en la Edad Media.

La universidad tiene ahora otros problemas que le obligan a ser mejor, so pena de desaparecer: han surgido otros espacios que le hacen competencia como son las instituciones tecnológicas que forman en corto tiempo para ofrecer mano de obra barata. Pululan los garajes que acreditan aprobación del gobierno y proponen carreras de 2 y 3 años para que los jóvenes se enfrenten a la vida laboral. Un técnico en sistemas consigue empleo con mayor facilidad que un ingeniero de sistemas.

UNA MIRADA CRÍTICA A LA UNIVERSIDAD

“El presente y el futuro se confunden. No es fácil delimitarlos. Los cambios acosan. Esa palabra que la humanidad ha denominado tiempo sufre serias mutaciones por la revolución del conocimiento. Se vive una nueva civilización con siglos de menos de 100 años. Ahora todo es posible hacerlo mejor y en menor tiempo, encantadoras utopías han sido ya alcanzadas, al punto que podría aseverarse que vivimos años realizados de utopías, lo cual en lugar de crear desánimo, debe obligar a afinar la imaginación para construir otras que miren lejos y sean verdaderamente irrealizables. Aquellas que se ven irrealizables, bellamente llamadas fascinación de lo imposible, son los mejores motores para orientar la humanidad y para entusiasmarla en la búsqueda de horizontes infinitos”.

(Luis Pérez Gutiérrez)

Para abordar una crítica a la universidad, es necesario llegar a los escritos de quienes han mirado la educación colombiana con ánimo investigativo; acá se retoman algunas ideas de personalidades que han tenido que ver con aspectos claves de la educación superior y de la universidad en su conjunto que han dedicado sus obras a plantear preocupaciones sobre el presente y el futuro de la educación superior.

Estamos frente a una sociedad que avanza a pasos agigantados, que produce conocimiento, y que va ignorando las más esenciales cualidades del hombre; ello obliga a quienes cumplen un papel consciente en este mundo de la vida a ser más creativos y fuertes ante los retos y las prisas.

La economía de mercado ha oscurecido la capacidad crítica y de selección, porque tan solo el que primero llegue es el que podrá abordar el tren de la historia; existe además en el ambiente una huella medieval que nos hace premodernos y que obliga siempre la mirada al pasado con nostalgia, mientras tanto la tecnología obliga a dejar de lado la reflexión y la crítica racional a los hechos, para seguir por un sendero sin rumbo.

Así mismo, la “libertad” de mercado se convierte en una amenaza para todo, en este caso para la universidad, que tiene que asumir mayores retos; con todas estas prisas, a la universidad se le han cambiado su visión, misión, fines y objetivos, y debe acomodarse a ese “nuevo mundo de la vida que le corresponde”. Su futuro depende de la capacidad de acomodación que tenga a los retos que se le plantean.

La burocratización de la enseñanza ha llevado a niveles de rutina y poca imaginación; la mecanización del saber y la pérdida, del docente, de su capacidad de discurso, cuando ha sido reemplazado por el acetato o video beam. El manejo exagerado de medios en el aula deshumaniza porque los alumnos pierden contacto con la academia y el saber llega a caer en el sinsentido.

La privatización del conocimiento en la universidad ha hecho que los que alcanzan a realizar investigaciones y propuestas serias en el campo del saber y de la ciencia se conviertan en elites, masonerías, que solo buscan el lucro personal y no el institucional; se ha caído en cierto grado de egoísmo, circunstancia que riñe con los primeros asomos de universidad en la historia.

La desaparición de puntos clave geográficos para la ubicación del saber y de la universidad obliga a reflexiones y estudios inteligentes para no caer en mercados persas en donde lo importante es vender. La educación a distancia, los garajes que abren en muchos lugares diversas universidades con el ánimo de competir, van dejando una secuela enorme en términos de baja calidad educativa.

Hoy se plantea ya la universidad virtual, la universidad tecnológica, que fue la mirada del alcalde Luis Pérez G. y que, de seguro, continuarán los mandatarios que sigan. Las pautas pedagógicas de la educación desaparecen para imponerse un método tecnológico distante de los retos humanos, para trabajar con seres humanos.

No significa, esto, que se esté en desacuerdo con la técnica, pero sí obliga a una reflexión sobre el tipo de hombre que queremos educar y el tipo de sociedad que queremos construir.

La masificación de la educación superior es una respuesta a la demanda de grandes masas que buscan mejorar su calidad de vida a través de la conquista de un espacio en la educación superior. Antes, la educación era para elites, hoy existen mayores oportunidades, pero no son suficientes. Aparecen instituciones autorizadas para dar títulos en menor tiempo, buscando equilibrar demanda de educación con demanda de trabajo; sin embargo, la realidad demuestra que cada día son mayores las frustraciones de quienes así lo asumieron.

Las instancias que dimensionaban la universidad en todos los espacios sociales – extensión, investigación y docencia – han perdido liderazgo y se han quedado ocupando el cargo y representando una justificación salarial. La razón más clara es que cada una de ellas debe acompañarse en adelante para que asuman la nueva universidad con nuevos elementos, a saber: una excelente imaginación, un próspero liderazgo y una enorme sensibilidad social. Esto garantiza la ubicación de la universidad en el contexto que le corresponde.

La crítica social ha desaparecido de la universidad, de la mentalidad de los profesores y de la fuerza que en otros tiempos acreditaba la juventud; la educación superior se quedó encerrada en los muros que rodean una enorme construcción; existe indiferencia ante las enormes desigualdades sociales, y esto es el significado de una “cierta muerte de la universidad”; la conciencia crítica y reflexiva ha correspondido a docentes y alumnos que desde las barricadas construidas con el conocimiento le gritan al Estado sobre sus excesos y equivocaciones; hoy está en crisis.

La universidad también ha caído en el escepticismo que cubre a la sociedad en su conjunto. La posibilidades creadora se ha alejado de sus aulas y de sus pasillos, al dedicar el mayor esfuerzo a mantener estudiantes y los fiscos con suficiente dinero para su función burocrática; es necesario que se atreva nuevamente a equivocarse y a tener utopías. La ausencia de proyectos de vida y de imaginación es algo cercano a la muerte de la universidad.

Los docentes universitarios, dictadores de clase, de cátedra y quincena, no asumen mayor compromiso con la academia, porque deben vender su capacidad de trabajo en muchos espacios para garantizar algún nivel de vida. Los profesores que creyeron en la utopía se jubilaron, y los nuevos que llegaron no alcanzan a desarrollar sentido de pertenencia por ser contratados en condiciones poco dignas. Existen universidades en la ciudad que para evitar el reconocimiento de prestaciones a sus docentes, aparecen contratados por entidades anónimas que no tienen vínculo jurídico institucional; ningún docente en estas condiciones entregará su esfuerzo a la creación de caminos intelectuales con sus alumnos.

Podríamos detenernos a señalar una cantidad de dificultades por las que atraviesa la universidad en nuestro país y no lograríamos agotarlo en un ensayo de 15 ó 20 cuartillas. Los problemas políticos, económicos y sociales que se viven han hecho que la educación superior caiga en crisis. Los gobiernos de turno siempre han mirado con sospecha el espacio universitario y han tratado de mantenerlo bajo control.

Las universidades públicas estatales recibieron la carga de tensión que se vivía en su entorno; es por ello que la lucha armada llegó hasta sus aulas. Muchos docentes de alta trayectoria cayeron asesinados en una guerra sin cuartel contra los pensamientos críticos al Estado.

Los movimientos estudiantiles guardaron sus banderas, las que fueron asumidas por los "gomelos" que, también afectados por la crisis económica, ocuparon la universidad pública. Las paredes de la universidad ya no expresan rebeldía, sino la amenaza al pensamiento.

Los decretos que emite el gobierno apuntan a impedir que los jóvenes que han tenido menores posibilidades lleguen a la educación superior, porque existe toda una andanada de normas que recortan el gasto público y la inversión social. Mientras los Estados avanzados consideran la educación como inversión, aquí es vista como la vena rota del presupuesto nacional. Este desencanto lo expresa así Jaime Jaramillo Uribe, estudioso de la problemática educativa:

“ En efecto, si la experiencia del orden, la estabilidad y la confiabilidad, parecen haber caracterizado los períodos “clásicos” de la historia, el que nos ha correspondido vivir durante los últimos cincuenta años – y en particular desde los sesentas – con frecuencia se manifiesta en estados de ánimo determinados por la inseguridad, la ansiedad, el estupor: todo lo sólido se desvanece en el aire”

El único camino que queda a los responsables de pensar la universidad, a los intelectuales y docentes con formación y sensibilidad, es reconstruir la imaginación perdida para poder salir de tan absoluta

oscuridad. Un país como el nuestro, en donde el derecho se limita a la comprobación de la ley positiva, deja de serlo porque no interroga sobre las razones de la ausencia de justicia, ni por las posibilidades de su realización. Si miramos con responsabilidad datos estadísticos, nos damos cuenta de que en Colombia existen multitudes por fuera de los derechos más elementales y que sí son claros y aplicables en países civilizados. No podemos negar que aunque la servidumbre ha sido excluida, como forma de vida, en el mundo y en Colombia existen miles de personas que viven en condiciones absolutamente indignas.

La educación debe colocarse al servicio de la sociedad, de lo contrario estamos frente a una universidad muerta, insensible y oscurecida por los fenómenos que ella misma debe combatir.

UNA MIRADA PARA OPTIMISTAS

La universidad representa la conciencia ética de la vida: esa es su razón de ser y de existir; así la vemos los que todavía creemos posible caminar con la utopía, que no es otra cosa que una verdad prematura expresada con todo el deseo y el ánimo posible.

A través de la historia los hombres han alcanzado en cada momento, en cada etapa, lo factible, lo posible, pero siempre sobre la premisa de haber soñado y haberle hecho frente a lo imposible. Es un reto enorme para la universidad que empieza a caminar por los senderos del tercer milenio intentar incorporar los aspectos innovadores de los proyectos científicos y de las nuevas tecnologías, y en todo aquello que tiene que ver con los valores y los fundamentos morales, todos aquellos planteamientos originarios de la universidad, pero afianzados por el humanismo moderno y por la ilustración; en mi concepto, estos discursos no han perdido vigencia.

El interés por la ciencia y por el saber son las dos más grandes motivaciones que la universidad siembra en el alumno moderno, en donde la idea de persona sea el centro del mundo, esté centrada en el mundo.

La vocación de la educación superior no es otra que la formación de profesionales con capacidad de transmitir cultura, inquietos por la investigación, capaces de integrarse a la preparación de un nuevo modelo de ciudadano y de persona: críticos, libres, tolerantes e ilustrados.

La universidad está comprometida con la búsqueda de una sociedad más justa teniendo en cuenta lo mejor de la tradición moderna, en donde no se aprecien exageraciones virtuosas ni desconocimiento por los macrodiscursos que se mueven en la sociedad. La sabiduría y la justicia quedan viciadas cuando es desmedido el amor por las virtudes —“perecerás por tus virtudes”.

La universidad que se excede en la formación de virtudes, acerca a sus jóvenes a la vanidad, y esto es delicado puesto que los puede llevar a un distanciamiento con la sociedad a la que pertenece. En esencia, la tarea de la universidad no es formar personas de virtud ilimitada, porque estaríamos promoviendo personalidades excesivas y arrogantes, celosas y radicales con su verdad, lo que es altamente peligroso en una sociedad en crisis.

El universitario de ahora y del futuro debe saber que incluso la razón tiene sus límites y entender que es arriesgado el radicalismo que se convierte en militancia, casi en una religión, en donde aparecen cultos y personalidades propietarios de verdades absolutas.

La universidad hoy debe estar comprometida con la formación de profesionales que tengan alguna capacidad de sentido común, que no tengan problema para colocarse de cara al mundo con capacidad inmensa de lectura pero lejos de la enajenación a la que puede llegar el que se convierte en un "ratón de biblioteca".

No puede ser tampoco la universidad la que siembre ambiciones en la acumulación desaforada de riquezas, ni la que siembre en la mentalidad del profesional la conquista de triunfos a cualquier precio; esto resulta peligroso, ya que llevaría a pasar por encima de los demás en esa tarea. La exagerada vanidad y el narcisismo, llevan consigo el camino de la derrota para el ser humano que así se asume.

El espíritu racional es propio de la universidad que requiere la época, así mismo del universitario que allí se acerca para iniciar las bases de su proyecto de vida. Debe alejarse de fundamentalismos y de discursos anacrónicos propios de "académicos" que cada año trabajan con las mismas fichas de hace tiempo.

La universidad de hoy tiene como reto distanciar la creencia de que allí se dan únicas respuestas a las preguntas que tiene la sociedad. Debe forjar en la mentalidad del profesional la capacidad de "reconocerse en su propia ignorancia", esto es, que no es poseedor de verdades absolutas y que ni un descubrimiento científico ni una idea acertada son de un momento a otro la explicación absoluta de los fenómenos sociales y de la historia, lo que podría llevar al desprecio de los demás otorgándose para sus ideas el máximo galardón.

Un profesional que milita en el absolutismo de su eficiencia es un universitario distante de la realidad que vive su país, y en esto existen responsables que no hay que buscarlos demasiado lejos de los claustros de la universidad.

La universidad que así forma, que así actúa, solo consigue motivar efímeras ilusiones que muestran el éxito total a la vuelta de la esquina. El universitario que egresa de instituciones cuyo ambiente es el de "una burbuja de paz" se enfrenta al fracaso en poco tiempo. No es suficiente un ambiente absolutamente tranquilo y distante de debate, para decir que así es la sociedad.

Solo aquella universidad que construye su reflexión desde el respeto y comprensión de las razones ajenas es la que entrega a la sociedad profesionales con visión de futuro y es la que, en definitiva, ilumina senderos con la tea de la racionalidad.

VISION PROSPECTIVA:

Estamos viviendo un momento histórico de profundas transformaciones; no existe equilibrio en el ritmo de avance entre la sociedad y su propia estructura; a esto se suma la lenta capacidad de reacción de la universidad.

La universidad, al igual que todo el sistema educativo, se ha quedado en la enseñanza de procesos estáticos, ejercicios memorísticos e información deficiente. Vale la pena asumir los retos planteados por la revolución del conocimiento y reconocer que la educación superior en todas sus direcciones está en crisis; crisis que, sin lugar a dudas, afecta más a los países en desarrollo, por la poca capacidad de recursos económicos y la dificultad para el acceso a la universidad.

Esto no significa que aquellos países industrializados, con poder económico, tengan una universidad mejor, una educación superior de óptima calidad; la enseñanza en este nivel superior de educación puede ser deficiente en todo el mundo. Unos porque carecen de recursos y otros porque viven en la abundancia, lo que les permite ser despreciativos ante lo que la sociedad coloca a su servicio.

Existen datos de investigadores que están en países de la abundancia y que son originarios y formados académicamente en universidades de países en vía de desarrollo y demuestran competitividad en la tarea que desempeñan. Muchos no lograron ser "profetas en su propia patria" y buscaron otros espacios en donde alcanzaron a desplegar su creatividad.

El problema se encuentra en la formación que se imparte en la educación superior, ya que apunta a egresar profesionales y otorgar títulos que se alcanzan después de haber cumplido rígidos programas de estudio que poco apuntan a fortalecer el conocimiento. El profesional de hoy encuentra más posibilidades de debate en un diplomado que le actualiza en aspectos concretos de su disciplina; muchos quedan perdidos después de haber adquirido su título universitario, y un diplomado les ha permitido ubicarse en un campo concreto frente a la sociedad.



El hecho de ser profesional universitario no garantiza que sean excelentes en el trabajo que desempeñan, ya que la rigidez de los programas a los que asistieron en su universidad no les permitió el desarrollo de la creatividad, para adecuarse con rapidez a la actividad laboral.

El problema es más delicado si observamos la cantidad de profesionales que no alcanzan algún espacio laboral, en los países en desarrollo, ya que las políticas estatales apuntan al recorte de personal por la reducción del Estado y el sector privado no alcanza a ofrecer oportunidades a todos los egresados de las diferentes carreras de las universidades.

Se puede decir que las universidades no se han adecuado a las exigencias de un mundo de continuos cambios y no logra imaginar el tipo de profesional que la sociedad va a necesitar. Frente a los avances de la ciencia y la tecnología es casi imposible predecir qué tipo de profesional se va a necesitar, aplicando la visión prospectiva, ya que la realidad se adelanta siempre a dichas visiones.

El problema está en buscar una relación permanente entre educación superior y sociedad, teniendo en cuenta que el mayor reto de la academia no está en el interior de los claustros universitarios, sino en la interacción de la universidad con la vida cotidiana. Además, el diálogo permanente con la vida empresarial y el sector productivo: la universidad debe acercarse más a esos espacios para conocer las exigencias de la globalización y el libre mercado.

En síntesis, la universidad ha muerto si cerramos la posibilidad de la crítica y la autocrítica, si nos negamos a entender que sus problemas son los mismos de la sociedad. No se puede pensar más la universidad en función del cuerpo docente, relegando a un segundo plano al estudiante. Hoy parece que todo se tiende a acomodar a las exigencias de los docentes, y ello crea problemas al pensar la universidad en su relación con la vida cotidiana.

Debemos pensar desde ya en estrategias de cambio para poder asumir los retos que presenta la explosión del conocimiento; además, se deben concebir los programas en función de lo que el sujeto que aprende debe aprender, y no en función de lo que el sujeto que enseña, o cree saber. De esta manera el docente deberá renovarse permanentemente en teorías, técnicas y estrategias didácticas y pedagógicas que se producen dentro y fuera de la universidad. (H)

BIBLIOGRAFÍA

- CONSUEGRA HIGGINS; La Universidad en el espejo. Ed. U. Autónoma de México 1994.
ARCILA HURTADO RAMÓN EMILIO. Anotaciones sobre la historia universitaria en América Latina. Medellín 1970.
SIGUAN, MIGUEL. Educación y sociedad. Editorial Ceac Barcelona 1981.
BRUNER, JOSÉ JOAQUÍN. El futuro de la educación superior en Colombia. Revista debates U de A. 2001
ALBORNOZ ORLANDO. Las tensiones entre educación y sociedad Monte Ávila editores Venezuela 1993.
ICFES. Políticas para la educación superior 1998—2002 Santafé de Bogotá.
RUIZ, JORGE ELIÉCER. Sociedad y cultura. Editorial Instituto Caro y Cuervo 1987.
BRUNER, JOSÉ JOAQUÍN. El futuro de la educación superior en Colombia. Revista debates U. de Antioquia, Oct 2001
MEJÍA- RICART. TIRSO. La universidad en la historia universal. Editorial de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.
SOTO ARANGO DIANA. Historia de la Universidad colombiana. Ed. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. 1992

«La vida, tentación del hombre infinito», bronce y concreto.
Fuente, Edif. Suramericana, Medellín.





ARGUMENTACIÓN, INVESTIGACIÓN Y UNIVERSIDAD

RAMIRO ALBERTO VÉLEZ RIVERA *

1. INVESTIGACIÓN UNIDIMENSIONAL Y METODOLOGÍAS CIRCULARES

La sociedad occidental ha sustentado su tradición universitaria en la invocación de meta-relatos y en la justificación de discursos paradigmáticos que han facilitado el desarrollo de esquemas de conocimiento ligados a la memorización, a la repetición y a la formalización de retóricas y verdades que se expresan en centros académicos envueltos en idealizaciones y jerarquías que manipulan los ámbitos investigativos, pedagógicos y curriculares. Desde esta perspectiva la universidad es el núcleo totalizante de las decisiones y de las iniciativas académicas que circulan en los lenguajes y en la docencia universitaria; los efectos de esta centralización están relacionados con hermenéuticas unidimensionales y con abstracciones intelectuales que legalizan modelos y metodologías de conocimiento puro sin más.

La universidad unidimensional está relacionada con el modelo vertical de conocimiento que atraviesa la investigación, la docencia, la pedagogía y el aprendizaje; por lo tanto, cada aspecto indicado es el cable de transmisión de grandes relatos teóricos hacia grupos de personas que pertenecen a la universidad gracias a su capacidad de repetición de los ecos académicos que resuenan en los estrechos límites del paradigma. La investigación unidimensional está vinculada con la formulación de hipótesis lógico-deductivas en las cuales todas las frases son autocontenidas y circulares. En este esquema la investigación depende de las virtudes teóricas de la hipótesis y depende del orden lógico-deductivo de la metodología que la representa; en sentido estricto la investigación unidimensional es relativa a los esquemas, a las hipótesis y a las metodologías, o, lo que es lo mismo, investigar es estar en condiciones de manipular con destreza modelos, reglas y técnicas que formalizan una tendencia teórica.

La investigación sustentada en hipótesis lógico-deductivas se caracteriza por la implantación de leyes universales que legalizan los discursos de investigación y legalizan el sentido revelador del conocimiento paradigmático; en efecto, la investigación unidimensional se origina en leyes y postulados universales que justifican los meta-relatos y sus cosmovisiones indefectibles que exigen de los investigadores el dominio total de técnicas y metodologías que muestran los temas de investigación con sentido de superioridad sobre la realidad y los investigadores. Complementariamente la investigación inclinada a teleologías y fines últimos está sustentada en la dualidad del mundo práctico y del conocimiento; por lo tanto, su método depende de sujetos y objetos en contienda que actúan a partir de una lógica funcionalista, binaria y repetitiva en la que indiscutiblemente el objeto depende del sujeto y ambos de las virtudes de la teoría y de la hipótesis.

* Magíster en Ciencia Política-Universidad de Antioquia, Especialista en Cultura Política-Universidad Autónoma Latinoamericana

He indicado que la investigación unidimensional se origina en el lenguaje totalizante de la universidad como centro de meta-relatos académicos; igualmente he afirmado que la investigación en Occidente heredó la idealización y la unidimensionalidad expresada en la manía de postular hipótesis y metodologías lógico-deductivas indiscutibles y paradigmáticas. Adicionalmente he señalado que la interdependencia de objetos y sujetos es la justificación dualista de la investigación unidimensional para legalizar modelos, esquemas y formatos que de un lado fortalecen la tradición intelectual de la universidad y de otro lado fortalecen el carácter repetitivo de la investigación como paradigma teórico. Estas características de la universidad y de la investigación unidimensional le han permitido a la sociedad occidental y a los países latinoamericanos que heredaron sus veleidades, facilitar el bloqueo entre la cotidianidad y la investigación.

La tradición universitaria que heredaron las universidades en Latinoamérica es el reflejo del pensamiento ilustrado caracterizado por la escolaridad fundante de la realidad, la ciencia superpuesta a la naturaleza, el método a la experiencia y los intelectuales a lo pragmático; en esta perspectiva el contraste infinito de dualidades es la categoría determinante para definir cuáles postulados pertenecen al ámbito del conocimiento y cuáles al ámbito de la especulación. Lo que me interesa en este caso es indicar que la universidad y la investigación han flotado históricamente en los linderos de la dualidad propiciados por la rivalidad entre idea y experiencia; en este esquema, la investigación ha generado tentáculos fuertes que la solidifican en las plataformas teóricas, ideales y formales de la universidad que desarrolla modelos académicos verticales; los tentáculos están relacionados con la migración teórica de las ciencias naturales a los asuntos de las ciencias sociales; con los espejismos de la investigación como proceso y continuidad y con la formulación de soluciones que debilitan todas las opciones de espacios nuevos y posibles de indagación.





En el primer caso relativo a la migración del modelo investigativo de las ciencias naturales hacia las especificaciones de los ámbitos sociales, resulta pertinente indicar que se registra el ensamble forzoso de los lenguajes aritméticos en los discursos sociales; por lo tanto, la investigación universitaria en áreas sociales se expresa en lenguajes funcionales y cuantitativos que distorsionan el espectro público y social gracias a las limitaciones que el modelo funcionalista impone sobre escenarios con múltiples alternativas de indagación. En el caso de la investigación como proceso y continuidad se advierten principios infalibles que justifican los procesos como categoría invariable de verdad. El proceso investigativo es el laboratorio en el que los elementos, componentes y variables se expresan linealmente, la interpretación investigativa sólo reconoce el camino de la revelación y de la exactitud propia del escrúpulo científico. El proceso es la garantía de la linealidad y del dato y su envoltura es la continuidad axiomática; la continuidad y el proceso en la investigación unidimensional actúan como fachadas científicas tras las que se encuentra el rigor inducido de la ciencia experimental, la formalización de lenguajes que cubren la multidimensionalidad de la vida práctica y cotidiana. El tercer tentáculo de la investigación modular está relacionado con la divulgación de soluciones que desconocen realidades que merecen visuales particulares para el análisis, soluciones que discrecionalmente imponen una lente reflexiva sobre un trozo de la cotidianidad y desde allí se emiten postulados universales que sirven para medir los acontecimientos futuros y en consecuencia se transforman en parámetros para discurrir sobre temas que les sean similares, distintos y contradictorios; es decir, las soluciones surgidas de la investigación unidimensional son multiabarcantes y cubren en su recorrido el detalle y el universo, considerando que su prioridad es clausurar la porosidad que descubre la cotidianidad contextual y multidimensional, planos en los cuales la investigación se ocupará del fragmento y del contraste como alternativas de búsqueda investigativa.

2. LAS TRAMAS DE RELACIONES COTIDIANAS SON OBJETOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación unidimensional, universitaria y paradigmática definió los objetos de investigación como abstracciones inertes que dependieron de las virtudes intelectuales y académicas del investigador; en efecto, el objeto de investigación surgía de laboratorios y reflexiones dirigidos por sujetos con capacidad demostrada de acumular juicios previos para iniciar la confección de objetos útiles a la investigación conceptual. Desde esta perspectiva el sujeto representado en un intelectual con importantes niveles de información actuaba como artífice del objeto; éste era la semblanza del sujeto discursivo y, en consecuencia, objeto y sujeto de investigación establecían juegos de dependencia en los que el asunto de interés investigativo heredaba las limitaciones analíticas del investigador.

En la investigación unidimensional las limitaciones de la dualidad sujeto-objeto tienen efectos que conviene caracterizar: el primero está relacionado con la inexistencia de tiempo y espacio que atraigan las dinámicas de interés investigativo; es decir, objetos de investigación en acción. En este caso predomina la tendencia teórica de momento que ha heredado el investigador y, por lo tanto, el objeto de investigación depende estrictamente del lenguaje y del modelo teórico que circula en la cabeza del sujeto investigador. La desconexión entre investigador y realidad se refleja en discursos investigativos invariablemente conceptuales en los que la investigación no reconoce parentescos con el nuevo tiempo y con la cotidianidad local e internacional; en consecuencia, conserva la verticalidad y el acartonamiento del pensamiento clásico propio del área en la cual se presume que sujeto y objeto están actuando.

El desconocimiento de espacios y tiempos dinámicos que modelen contrastes permanentes sobre dinámicas de interés investigativo ha permitido que la investigación y la universidad unidimensional fortalezcan el desbalance entre la teoría y la acción, entre el discurso y la práctica y, por lo tanto, se fortalece el desequilibrio entre la universidad y la realidad plural. El segundo efecto notable de la dualidad indicada está relacionado con las limitaciones heredadas del investigador para descubrir en los escenarios distintos al universitario y al conceptual, elementos, aristas, relaciones y segmentos que alcanzan cargas importantes de argumentos y alternativas que constituyen planos investigativos inéditos. El investigador que históricamente ha definido unilateralmente el sentido de la investigación no reconoce nuevos planos de indagación y, en consecuencia, nichos inéditos de investigación le son invisibles. Los síntomas de esta desarticulación están vinculados con la confusión entre proyecto e investigación; es decir, en la tradición universitaria el diseño de proyectos pasa de largo sobre la investigación, desconociendo que el proyecto es el esquema y que la investigación es la acción. El tercer efecto de la epistemología unidimensional está expresado en la resistencia para conformar grupos de interés investigativo caracterizados por serios cuestionamientos sobre la rutina universitaria y por la capacidad de hacer visibles los intereses de las personas e instituciones que concurren a estos grupos. La tradición académica vinculada con la formación de intelectuales universitarios constituye el principal obstáculo para la conformación de grupos de interés investigativo gracias a que predominan los individualismos conceptuales y el deseo de prestigio y autoría intelectual.

En la investigación unidimensional predominan las limitaciones naturales de la dualidad sujeto-objeto y sus efectos se sintetizan en profusos acumulamientos de conceptos y un divorcio total con la cotidianidad y los escenarios que la conforman. Una vez advertidas las inconsistencias del esquema unidimensional de investigación, resulta pertinente explorar en el panorama reciente de la actividad investigativa, e indagar por las condiciones y elementos que modelan los objetos de investigación; en esta iniciativa son visibles los cambios registrados en la investigación, sus discursos, propósitos y planos.

Los escenarios de investigación actual y distante de la investigación unidimensional están caracterizados por dinámicas investigativas - objetos, intereses, relaciones - que son trazos con propio movimiento y con direcciones distintas que en su recorrido traman relaciones y contrastes en los que la investigación está vinculada estrictamente con el carácter inédito de su producción; por lo tanto, es adecuado indicar que la actividad investigativa desarrollada sobre tramas relacionales permite visualizar escenarios y planos que se cortan entre sí y que le imprimen a la cotidianidad perspectivas, visuales y argumentos de distinto tamaño, interés y color y que la prioridad actual consiste en identificar y caracterizar las regularidades que conforman y legitiman la investigación como argumentación y contextualización de intereses y discursos. Antes de emprender la caracterización de los escenarios constituyentes de la investigación actual, es importante recordar que la lógica sujeto-objeto propia de la investigación unidimensional se rompe para dar paso a dinámicas investigativas que pueden denominarse objetos de investigación y que, efectivamente, corresponden a estrategias de modelación multipolares; igualmente, se rompe la tradición hipotética y lógico deductiva para permitir el ascenso de la argumentación en conexión con intereses públicos de la investigación y, por último, debemos indicar que en el marco de la investigación actual la información procede de distintos terrenos y no exclusivamente del enciclopedismo universitario e intelectual que caracterizó la investigación unidimensional. Después de presentar los comentarios relativos al desdibujamiento de la estructura de la investigación unidimensional, vamos a ingresar en la caracterización de la actividad investigativa sustentada en escenarios y argumentos, que, para efecto de este texto, denominaremos investigación contextual de corte público.

La configuración de objetos de investigación como artefactos coyunturales, constituye el primer escenario de interés; la discrecionalidad de los actores en la investigación para armar y combinar escenarios, representa el segundo componente, y el retorno a la cotidianidad como expresión de singularidades que propician la investigación, es el tercer campo de interés. Los actuales objetos de investigación se encuentran en las relaciones inéditas que se traman en la cotidianidad de lo público (en la ciudad, la educación, las personas, el transporte público, en la vida internacional y local y en los infinitos contrastes de estos eventos con otros que no indico y que están escondidos en la singularidad de lo cotidiano); en consecuencia, las dinámicas de investigación se encuentran en la superficie y en los espacios imperceptibles de la realidad y desde allí alcanzan interés investigativo gracias a su condición de escenario de información y de posibilidad para la rectificación de saberes que interactúan cotidianamente. En la perspectiva de la caracterización de los actuales objetos de investigación debemos indicar que éstos surgen en planos coyunturales que representan interés investigativo e igualmente debemos indicar que los objetos de investigación surgen de la suma de condiciones y componentes que los registran como artefacto para la acción y para el análisis; estos objetos son

artefactos con vida útil parcial, es decir, se arman y desarman según las exigencias de la cotidianeidad y de los intereses jugados en la investigación, artefactos configurados por los siguientes campos: lógica interna de funcionamiento, le permite al objeto de investigación vida propia y visibilidad sin otra condición que su capacidad de incidir en los desenlaces de la cotidianeidad; es decir, la lógica interna de funcionamiento le imprime al objeto una especie de lenguaje vivo que le sugiere al investigador relatos, crónicas, experiencias que dependen del propio objeto y se separan del investigador. El segundo componente de un artefacto de investigación está relacionado con las superficies o campos de relación en los cuales rueda y se mueve el objeto; en este caso las superficies se identifican con planos de la realidad que ofrecen información y que no excluyen lo inédito y lo inverosímil.

Son superficies relacionales la calle, lo simbólico, los documentos, la tecnología, la pregunta de investigación, todos los microescenarios que al frotarse producen pliegues de interés público e investigativo. El tercer componente está relacionado con la argumentación y con la experiencia que respaldan los discursos del objeto. En este caso la argumentación es la trama de discursos y prácticas que hacen visible el objeto a los investigadores. La multidisciplinariedad es el cuarto componente de un objeto de investigación y está relacionada con la exigencia de combinar distintos saberes para lograr que el objeto divulgue discursos sobre distintos eventos que confluyen en él; estamos frente a un objeto de investigación sólo si éste en su recorrido convoca argumentos de distintas disciplinas para facilitar la construcción y rectificación de saberes existentes e inéditos. La autonomía de los objetos de investigación es el quinto elemento e implica la capacidad de producir discursos, argumentos y enfoques que no existían antes de emprender la actividad investigativa. La autonomía está relacionada con nuevos campos disciplinares que dinamizan la investigación como actividad pública. He caracterizado los cinco componentes de los objetos de investigación que en la actualidad comprometen la dinámica investigativa en los escenarios de la vida pública; la presencia de estos componentes activa la totalidad de las funciones de un objeto de investigación y la ausencia de uno de ellos le resta capacidad de acción. Podemos observar que los objetos de investigación son artefactos que surgen de la combinación de aspectos cotidianos y de impresiones académicas y discursivas del investigador; igualmente, podemos observar que el investigador y la investigación son simultáneamente objetos y que en consecuencia éstos emiten voces y argumentos para admitir que la realidad y sus escenarios están repletos de eventuales objetos de investigación y que hoy los artefactos de investigación se legitiman y localizan en planos impredecibles de la vida pública.

El criterio y la discrecionalidad de los investigadores constituyen un rasgo complementario de la investigación como actividad pública y contextualizada. El criterio y la discrecionalidad son prácticas argumentales que le permiten al investigador la deliberación sobre los terrenos y técnicas que deberán emplearse para entrar en diálogo con la cotidianeidad y sus objetos, adicionalmente permiten modelar discursos y debates que riñen con las concepciones ortodoxas de un saber y de la investigación; en efecto, la discrecionalidad es el reflejo de la autonomía que el investigador ejerce sobre herencias y tendencias teóricas que facilitan la ambigüedad en la interpretación; complementariamente, el criterio está vinculado con la independencia de la investigación y sus actores para garantizar que de la actividad investigativa emergerán saberes mejorados y argumentos recientes por intermedio del criterio y la discrecionalidad de los investigadores.

La ubicación de la cotidianidad en la perspectiva de infinitos escenarios en constante combinación, constituye el tercer rasgo de la investigación como actividad pública. La localización de tramas relacionales en distintos puntos de la cotidianidad es una característica determinante del tercer rasgo de la investigación, gracias a que la linealidad de la investigación unidimensional sólo admitía un postulado universal; debemos indicar que la investigación sustentada en juegos de relaciones contextualizadas legitima saberes y argumentos localizados desprovistos de universalidad y dualismos. En este caso los juegos de relaciones entre lo cotidiano, lo público, la argumentación y la contextualización investigativa permiten la movilidad de los objetos y del investigador en planos tridimensionales, poliédricos e inéditos. La contribución de mayor interés de la cotidianidad a la investigación consiste en que factores, asuntos, regulaciones, infracciones y lenguajes históricamente desconocidos, hoy se legitiman ante la investigación que reconoce la polivalencia en distintos planos de la vida pública.

3. INVESTIGACIÓN Y ARGUMENTACIÓN

La tradición de la investigación unidimensional tiene un desafío de interés en el panorama y los escenarios de la investigación contextualizada y pública; por lo tanto, las concepciones clásicas de teoría y conocimiento heredado han ingresado en un desprestigio que facilita el ascenso de actividades investigativas, de interés estratégico y de rectificaciones de saberes que sustentan actualmente la consolidación de la investigación contextualizada y sus efectos se cristalizan en argumentaciones recientes sobre contrastes entre saberes y cotidianidad que se legitiman porque alcanzan visibilidad ante los intereses de investigación. En esta perspectiva es importante caracterizar los componentes de la investigación contextualizada, y antes de hacerlo precisamos considerar la investigación y la argumentación. La investigación sustentada en contextos dinámicos está relacionada con la identificación de sectores localizados en la cotidianidad en los cuales gravitan hechos, saberes en construcción, preferencias, leyendas, símbolos y demás. Los contextos, a su vez, contienen tiempos y espacios específicos que modelan objetos de investigación de interés público; igualmente contienen microcontextos y relaciones infinitas de ellos que dibujan y enseñan distintas realidades localizadas en aquellas cotidianidades que proveen alternativas de investigación, información y análisis a los investigadores. La investigación en perspectiva contextual observa la realidad fragmentariamente y descubre que los fragmentos y los enlaces entre ellos se subordinan al criterio de la investigación y a los intereses del objeto que transita por ellos. La argumentación está caracterizada por el uso de razones públicas en conexión con las experiencias y decisiones cotidianas que modelan el curso de la vida pública; por lo tanto, la argumentación es una actividad que legitima todos los planos constituyentes de la vida colectiva y pública y desde luego que no está reservada a la tradición académica; contrariamente debemos indicar que toda decisión, expresión y hecho que legitime un asunto público es un argumento. Las prioridades de la argumentación están vinculadas con la capacidad de establecer enlaces entre los discursos y la experiencia, entre la cotidianidad y los saberes y entre los expertos y la simplicidad de los contextos.

La investigación como acción pública y la argumentación como cristalización de razones y experiencias públicas para el fortalecimiento de saberes, prácticas y discursos, son los trazos decisivos para el descubrimiento de los nuevos intereses investigativos ligados a contextos dinámicos y eventos imperceptibles localizados en la cotidianeidad; por lo tanto, es pertinente indicar y caracterizar los factores de investigación que transitan en los ámbitos, escenarios y superficies de la investigación contextualizada y argumental. La construcción de enfoques constituye el primer factor de la investigación en perspectiva contextual y pública; el enfoque está relacionado con la selección de un asunto que reviste particulares intereses en un espacio en el cual los elementos movilizados rompen con la rutina y producen un escenario de tensiones en el cual se registran cambios de sentido y de panorama que a su vez constituyen el interés de la actividad investigativa. El enfoque es una estrategia para determinar el terreno de acción de la investigación y surge deliberadamente de la combinación de intereses que asisten al investigador; éste diseña e imprime sobre los contextos distintos enfoques que le permiten determinar el peso investigativo de áreas y planos cotidianos que tienen fuerza y factores de investigación. La incursión en la construcción de enfoques facilita el reconocimiento de la simultaneidad de objetos, superficies y hechos que se mueven en la cotidianeidad; la investigación sustentada en contextos y la argumentación como tramado de razones públicas tienen en los enfoques estrategias de conexión con la experiencia y la cotidianeidad para facilitar el encuentro entre personas y asuntos vinculados con la investigación. La construcción de umbrales constituye el segundo factor de la actividad investigativa; los umbrales son trazos que modifican intencionalmente las realidades que transitan en los escenarios de la cotidianeidad con el propósito de registrar las nuevas nomenclaturas que emergen de hechos y decisiones inéditos. Los umbrales son artefactos diseñados por los investigadores para visualizar distintas texturas de los ámbitos que interesan a la investigación, están localizados en lugares estratégicos de la cotidianeidad y facilitan el inicio de los contrastes entre los contextos cotidianos para determinar los nuevos nomencladores, las nuevas texturas y prácticas que fluyen inéditas de los campos de relaciones inducidos por la acción de los umbrales. Éstos representan para la investigación y para la argumentación los dispositivos para la actualización permanente de los objetos, de las prácticas y de los discursos de investigación considerando que los umbrales están al acecho de asuntos inéditos que dibujan panoramas y contextos recientes de investigación. El tercer factor está relacionado con el carácter estratégico de la investigación y sustentado en la exigencia de explorar en ámbitos que proporcionen resultados efectivos y aplicables a situaciones concretas. La dimensión estratégica de la investigación demuestra que emprender esta actividad requiere la definición de propósitos que expresen alternativas de salida a situaciones límite y críticas que transitan en la vida pública; por lo tanto, todas las actividades investigativas deberán responder a criterios estratégicos que permitan el desplazamiento racional de los investigadores y los objetos en terrenos que enseñen públicamente ámbitos de decisión y exploración que surtirán nuevas nomenclaturas enfocadas a la actualización multidisciplinar. (H)



«Cristo cayendo», bronce y acero.
Universidad de Antioquia, Medellín

UNIVERSIDAD Y SOCIEDADES: SISTEMAS FRACTALES.

Jason Orozco Guzmán.

“Lo esperado no se cumple,
para lo inesperado un dios abre la puerta”
Eurípides

La Universidad es el medio señalado por la colectividad como encargado del conocimiento; hombres y mujeres de distintas culturas y épocas se han acercado a ella con objetivos, intereses, y sueños particulares, los cuales se han orientado, trascendido o perdido en las aulas mientras se reciben pistas de saberes.

En el periodo universitario los intereses sufren cambios estructurales, se abren perspectivas en los ámbitos intelectual, psicológico, político, moral, ético y cultural. La Universidad ofrece el escenario para el aprendizaje, los estudiantes se “forman” ansiosos y la sociedad sueña con el día en que el saber aprendido sea consecuente con ella, sus necesidades y los propósitos universitarios. La sociedad deposita su confianza y paciencia en los futuros doctores, alcaldes, empresarios y demás; son los que no tienen el privilegio de formarse en valores, ciencias y técnicas, quienes solicitan la guía y el compromiso de profesionales consecuentes con su Cultura.

Los principios y visiones universitarias prometen graduar personas listas para ingeniar soluciones solidarias a problemas comunes; la estadía en las aulas pretende convertir a bachilleres en profesionales adiestrados con criterio e integridad, ciudadanos responsables y éticos, líderes de procesos, eficaces constructores de desarrollo y progreso. Estos ideales son conmovedores en el papel, pero cuando se abre la ventana de la realidad y se percibe de cerca la incoherencia, entonces aparecen las preguntas, las risas nerviosas, las respuestas acomodadas, la impotencia.

Abogados que otorgan su palabra al mejor cliente; Empresarios que olvidaron su condición humana; Sociólogos perdidos en teorías ficticias; Ingenieros subastados a la desigualdad, Filósofos e intelectuales estancados en sus discursos; Comunicadores de sintonía, Economistas traicioneros, Médicos y enfermeros que se accionan con una moneda, Políticos ilegítimos, Profesionales de las religiones que inducen a sus fieles a la culpa; loros rezagados que dicen ser profesores y luego se encrespan porque las máquinas los desplazan.

¿Dónde quedaron las visiones y misiones, las palabras bonitas? ¿Por qué la ciencia y el saber teórico se alejan de lo cotidiano?, ¿por qué parecen ser dos mundos? ¿Dónde se encuentra la brecha entre intereses sensatos y resultados penosos?

Para delimitar este asunto nos centraremos en los posibles causantes del desequilibrio: el sistema educativo, los conceptos, los elementos de confusión, los contextos, las propuestas y voluntades.

Sistema Educativo

Tres componentes articulan el sistema educativo: los propósitos, los procesos, la evaluación:

La participación y claridad en las definiciones de propósitos es insuficiente, lo que conduce a repetidos autoengaños; es un asunto de planeación que se corregiría si se escuchara con prioridad la sociedad, los egresados, los estudiantes y docentes; si se tomara consciencia de intereses y resultados.

Los procesos pedagógicos en el periodo universitario moldean día a día al futuro profesional; profesores, materias, ambientes y momentos aportan los cambios necesarios, involucrando grados de incertidumbre que pueden delimitarse si se efectúan reestructuraciones pedagógicas y didácticas; se trata de revisar la pertinencia de algunos procesos y realizar una renovación que implica cambiar paradigmas como la cultura tradicionalista que confía en que lo que en alguna época dio buenos resultados, necesariamente continuará funcionando hasta la perpetuidad, en todos los espacios y con cualquier tipo de personas, y la mentalidad conformista que prefiere ignorar la incapacidad docente de desarrollar habilidades útiles con los pasivos métodos de enseñanza actuales, antes que probar riesgosas técnicas de enseñanza.

La evaluación es quien devela los puntos fuertes y débiles del proceso de enseñanza y aprendizaje, indica lo que se debe corregir y lo que debe continuar, pero quienes se ven más afectados por las decisiones del sistema educativo no participan en la evaluaciones formales de los procesos por desconocimiento, indiferencia y miedo.

Estos elementales nodos sostienen la estructura del sistema educativo y sus desarrollos y, para abordar conscientemente los desafíos que presentan, debemos transitar en todos sus contextos y direcciones, sobrepasando los absolutos, el reduccionismo que no ve más que las partes y el holismo que no ve más que el todo.

El Concepto de Universidad

Los conceptos son múltiples y más complejos de lo que parecen; para aproximarnos a su comprensión entenderemos el par Universidad - Sociedad, como un fractal que se dibuja donde sus componentes existan.

Sistemas Fractales

Los fractales son estructuras de la naturaleza que mantienen una relación geométrica como los helechos, nuestros pulmones, las cuencas hidrográficas y las montañas.

Entendiendo los sistemas como conjuntos de agentes y subsistemas que interactúan entre sí, por

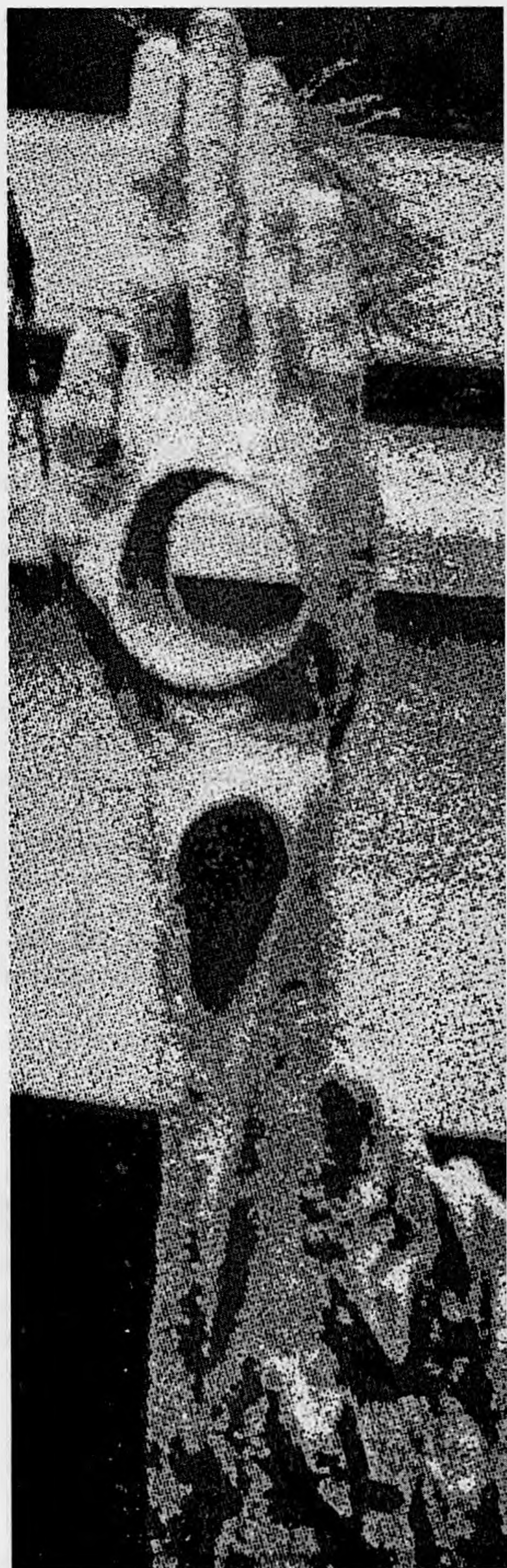
medio de conexiones en un contexto específico, con datos de entrada e información de salida; los sistemas fractales añaden dos singularidades: la primera es la autosimilitud: una parte es más o menos igual al todo; en el bucle Universidad-Sociedad reconocemos patrones que sugieren este principio en las estructuras, los componentes, los resultados y los problemas.

En el caso de los componentes, que en la universidades son: facultades, departamentos, materias, estudiantes, directivos, profesores, libros, computadores, ambientes y más; y en las sociedades, los organismos administrativos, de seguridad, políticos, religiosos y culturales, entre otros; notamos semejanzas que señalan un comportamiento fractal en ciudades y países del globo.

La segunda característica de los sistemas fractales son las elecciones de dimensiones de referencia y escalas de medida: hasta qué punto del infinito se generaliza o se particulariza un asunto; si escogemos el dualismo y las tres dimensiones del plano euclídeo y si tomamos las particularidades e irregularidades; si queremos precisar o simplemente aproximar. En la matemática se elige entre metros y milímetros, reales o complejos, unidades o fraccionarios; en lo social, entre individuos y grupos, teorías y realidades, paradigmas y propuestas. Podemos desde estudiar casos específicos hasta globales, estamos autorizados a viajar en todas las direcciones y contextos.

Dado este cuadro, se hace imprescindible elegir un enfoque que otorgue claridad en la investigación, permita concentrarnos en un nodo sin perder el contexto y viceversa, sea la ruta elegida en el mapa fractal, indique las conexiones para pasar de un punto a otro. El enfoque es el seguro de viaje en el recorrido de un sistema complejo; determina las dimensiones de referencia y las similitudes de los sistemas.

Entender el Concepto de Universidad y Sociedad como la conjunción de elementos fractales, posibilita el análisis en bloque aclarando enredos epistémicos, exhibiendo los nodos de referencia y puntos clave, los elementos de riesgo, y las inagotables conexiones y caminos de estudio; las exclusivi-



dades y particularidades son direccionadas a los contextos y las soluciones pueden implementarse en bloques.

Regular los conceptos heterogéneos de sistemas dinámicos y caóticos como Universidades y Sociedades nos posibilita formas idóneas de comprensión; entender estos sistemas como fractales hace posible reconocer la infinita autoinclusión de la complejidad que los alberga.

Contextos

El contexto pedagógico actual se desliza entre dos ambientes, en el marco de las tendencias y tradiciones: el visionario, dinámico, y creativo, en permanente evaluación y actualización; en contraste con el repetitivo, conformista, arrodillado ante pensadores, temeroso del cambio, sustentado en el premio y el castigo.

Ambientes que compiten por liderar la educación, luchando por sobrevivir y surgir; el último, replanteando la labor docente y otorgando elementos recursivos a los estudiantes, nuevos conceptos de educación, alumno y maestro, que invitan a idear caminos ágiles y certeros para la formación humana y el aprendizaje.

Elementos de confusión

¿Qué pasa cuando se conectan Universidad y Sociedad, sistemas que se contradicen, complementan e ignoran a sí mismos y entre sí, a la vez que se redefinen? ¿Sistemas que se incluyen mutuamente y se conectan de maneras sutiles y periféricas?

En la mezcla desordenada de Universidad y Sociedad podría esperarse cualquier fenómeno al azar, pero no sucede; parece que en una de las condiciones ordenadas del caos, se realiza un acople de manera cíclica y predecible, tan predecible que la sociedad sabe más o menos que esperar y la universidad conoce en el fondo sus alcances. La posibilidad de pronosticar un comportamiento y una salida en estos sistemas complejos, es otro índice de su comportamiento fractal.

Aún así, aparecen elementos de confusión presentes en el interior de las Universidades y dependen de facultades y departamentos, pénsumes académicos, legislación nacional, planes de formación, aspectos curriculares, perfiles profesionales y la pertinencia de programas y conceptos.

Uno de estos distractores en las Universidades es el carácter público o privado. En las Universidades públicas el panorama se dibuja así: la mayoría de bachilleres no tienen acceso a sus cupos, los saberes tienen mayor aplicabilidad y retribución económica en el sector privado, la información en cuestión de avances llega tarde, no hay actualización en equipos, laboratorios, docentes, planteamientos teóricos, y se piensa que la solución a la crisis está en ingresar al sector privado, lo que desequilibra las estructuras internas de estas universidades.

Por su parte, en la Universidad privada los propósitos iniciales sí están claros y son la astucia en el mercado, el dinero que prima sobre lo humano, la mentalidad empresarial darwinista; competir por el estatus con agrado y sin sentimentalismos; el estudiante intuye que es un factor de progreso que posiblemente se degenerará en un producto más, en una máquina que resuelve problemas especiales, pero se contenta adulando su genialidad. Aquí tener las metas claras desde el principio libera de sentimientos de culpa y ahorra el tiempo de las utopías.

Los resultados sociales indican que la Universidad privada actúa con claridad en sus intenciones sin hacerlas públicas y la Universidad pública parece tener intenciones privadas que distan de sus engañosos propósitos.

Propuestas y voluntades.

Están surgiendo propuestas que redefinen el sistema educativo, sus contextos y conceptos; rompiendo esquemas, acomodándose mejor a lo social y vinculando elementos como prácticas comunitarias en el periodo universitario, dirección conjunta del currículo, apropiación de los medios tecnológicos, renovación de autores y teorías, implementación de aulas en empresas, barrios y aldeas virtuales; veeduría de la sociedad; reconocimiento de la historia, las artes y oficios de las sociedades; nuevas exigencias para docentes y estudiantes, revolucionarios sistemas de calificación.

Propuestas que integran disciplinas, que comienzan en conocer lo que es conocer, que educan la percepción y la inteligencia, más que la memoria; ideas argumentadas y coherentes.

En el caso de la dirección conjunta del currículo, sabemos que si una sola persona o grupo selecto dirige el saber, lo reduce a su concepción, pero, cuando la educación se dirige en equipo y todos saben qué se quiere y cómo se quiere se entienden las responsabilidades y se termina la manipulación. La disposición del pensamiento hacia la veneración de dogmas excluyentes y del individuo a un perfil predeterminado, pierde fuerza ante las múltiples posibilidades.

Para implementar estas y futuras propuestas se necesitan tres elementos; ellos son: estudio de las mismas y de los sistemas educativos fractales actuales, para determinar lo que debe cambiarse o adaptarse; reconocer la necesidad de reinventar la educación, y tener la voluntad para dirigir este proceso desde los argumentos.

Actualmente existen personas con capacidad de participar de manera directa y activa en sus procesos de formación, con la energía y estructura mental para entender el sistema fractal al que pertenecen, con ideas frescas y entrenados elementos de percepción y juicio. Nuevas generaciones cansadas del miedo como padre de la educación y de las máscaras y discursos en los que se justifica.

Más profesores exitosos que están descubriendo que nada pierden con dejar aprender; aprendiendo a enseñar, haciéndose amigos de sus alumnos para comprenderlos mejor, trabajando cooperativamente, siendo humildes, compartiendo experiencias con sus colegas, aceptando la crítica, preparándose, innovando. Profesores arriesgados, curiosos, exigentes con ellos mismos, tolerantes, recursivos.

Finalmente, la voluntad de gestar las ideas de transición implica que los partícipes de la educación la sientan propia, trasciendan el conformismo, elaboren un plan de trabajo y lo cumplan; así, actuando radicalmente, pronto colapsará el tambaleante sistema de verdades absolutas y aplicaciones escasas; pero si sentimos que no podemos cambiar nada, si nuestros objetivos ya están satisfechos, si pensamos que es inútil crear cualquier propuesta y luchar por ella, entonces es demasiado tarde, el sistema ha sido justo con nosotros y merecemos ser sus títeres. (H)

BIBLIOGRAFÍA

DE BONO, Edward. Simplicidad. Técnicas para liberarse de la tiranía de la complejidad. Paidós. Barcelona. 2000.
Traducción: Alicia Sanchez Millet. Edición original 1998. Título: simplicity.

GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. Corrientes Pedagógicas contemporáneas. Departamento de Extensión y Educación a distancia. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín. 1999.

MORÍN, Edgar. Introducción al pensamiento Complejo. Gedisa. Barcelona. 1996. Traducción: Marcelo Pakman. Edición en francés 1990.

MORÍN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Instituto Colombiano para el fomento de la educación Superior, ICFES. Bogotá. 2000
Traducción: Mercedes Vallejo Gómez. Edición en francés 1999.

OROZCO, Jason. "¿Lo complejo es complicado?", en: Círculo de Humanidades, Medellín, 21/22, 2002, 75-78.

POSADA, Enrique. En busca del conocimiento Creativo. Medellín. Litografía de ensueño. 1995.

WANKAT, Phillip & OREOVICZ Frank. Teaching Engineering. West Lafayette. Purdue University. 2000.

WEGNER, Tim & TYLER, Bert. El mundo de los Fractales. Anaya. New York. 1999.

«Monumento a la Raza», bronce y concreto.
Centro Administrativo La Alpujarra, Medellín.



BREVES APUNTES PARA DESORDENAR IDEAS O la mirada autobiográfica para comprender la realidad

Hernando Salcedo Gutiérrez *

*Uno debe comprender lo que ve,
o de lo contrario no lo ve."*

Heinz von Foeste

En mi ejercicio de profesor del Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad Autónoma Latinoamericana, suelo iniciar con una serie de reflexiones epistemológicas a las que denomino "Desordenando Ideas". La intención es precisamente esa: desestabilizar las ideas positivistas que los estudiantes traen para luego mostrarles que sólo es posible "ver" desde las teorías que tenemos. El ejercicio toca directamente con la noción de realidad que el positivismo nos ha vendido y que por lo regular aceptamos sin comprender. La idea es mostrar que, cuando no tenemos idea de algo, ese algo no se nos presenta en la cotidianidad.

Voy a ilustrarlo con el siguiente ejemplo: cuando era muy niño, fuimos todos en mi familia de visita a un pequeño caserío a las orillas del río Sinú, de donde es oriundo mi padre. Como niño citadino, la espesa vegetación, el río y los múltiples sonidos que provenían de la espesura, me causaban temor. El encuentro con los niños parientes, el juego a esconderse en la espesa vegetación, el bañarse tirándose desde los "barrancos" al río, fueron una experiencia muy traumática. Las risas, las mofas, los apelativos de cobarde, miedoso y un largo etcétera, no se hicieron esperar. Las vacaciones se veían venir como un paseo torturante. Al tercer día, sin embargo, descubrí algo que aun hoy, a pesar de explicármelo, aún me asombra: llegadas las seis de la tarde, todos los niños se iban metiendo en la falda de la madre, la tía o cualquier adulto, pues sentían miedo. Los adultos acostumbraban contar historias de miedos donde todo el centro era "El Nau", personaje mítico que salía del Sinú por las noches para asustar a los que se portaban "mal". Yo jamás había escuchado semejante nombre y, por tanto, por las noches, a pesar de los temores a la agreste naturaleza, podía jugar hasta tarde por todos los rincones de la casa sin sentir miedo. Era el único momento en que les "ganaba" a mis primos. Enseguida comprendí que debía valerme del miedo de ellos para poder estar tranquilo en el día y evitar que me azotaran con sus bravuconadas. Así, cuando intentaban asustarme con tirarme al río o en un nido de serpientes, yo les contestaba que les iba a echar a "El Nau". Puedo asegurar que fueron unas vacaciones felices.

Cuando me encontré en ciertas lecturas de textos de filosofía una explicación a qué había pasado para que mis vacaciones, que estaban destinadas a ser un cuento de terror, fueran dichosas, empecé a interesarme en los temas de la complejidad, en las epistemologías constructivistas y en la tesis del lenguaje como el productor de la realidad. Lo que viví fue un desorden de ideas, un traumatismo parecido al primer día de las contadas vacaciones. Para alguien formado por profesores positivistas, creyentes de las leyes del cosmos, de la certeza de las teorías científicas y del método científico, en el orden, en la objetividad y en la exclusión del sujeto para alcanzarla, era prácticamente imposible aceptar argumentos que no se basarán en la realidad "tal cual era". Para que ello se dé, se necesita de una fuerte voluntad para "no creer", es decir, no estar del todo convencido de las teorías que se tienen. Haber desconfiado en algún momento de ellas y esgrimir las sin mucho convencimiento.

*Docente UNAULA. Especialista en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos (UNAULA)

El propósito de presente artículo es mostrar, vía intromisión del sujeto que habla, es decir, vía autobiográfica¹, algunas tesis epistemológicas provenientes del constructivismo y la complejidad que permitan desordenar algunas de las ideas clásicas que sobre la realidad y la noción de conocimiento tenemos. Para ello me centraré en la exposición de tres lecturas que he realizado y que me han marcado, y que me servirán de hilo conductor. Ellas son: Las ideas, de Gregory Bateson, Las ideas, de Heinz von Foerster y las de Humberto Maturana.

1. EL ENCUENTRO CON GREGORY BATESON

El encuentro con Bateson tiene que ver con una serie de dudas en las que venía enfrascado por mis estudios de psicología. La epistemología positivista en la que había sido amaestrado no me dejaba aceptar una teoría que me apasionaba, como era la de Freud. La noción de realidad psíquica y la noción de realidad externa chocaban como si fuesen fuerzas contrarias. Por un lado Popper, Bunge, Pagels y Walter Riso burlándose de Freud y sus elucubraciones metafísicas; y por el otro, Lacan, Bernstein, Klein y Luis Fernando Palacio mostrándonos cómo la psicosis producía una realidad con la que convivíamos a diario. En medio de esa lucha de discursos emotivos, empecé a buscar epistemologías que me permitieran comprender la noción de realidad.

Bateson es precursor de la psicología cognitiva, de la cibernética, de la Teoría de la Comunicación, de la psicogüística, de la Programación Neuro Lingüística (PNL) y de muchas otras disciplinas productos de la revolución en el pensamiento que se dio en la segunda mitad del siglo XX. Inglés, formado en Zoología en Cambridge, es considerado uno de los primeros autores que en el siglo XX se dedicó a pensar "tejiendo" múltiples teorías para poder explicar y comprender el fenómeno abordado. Esposo de Margaret Mead, con ella cambió el método de observación antropológica. Es, sin duda, un ejemplo claro de pensamiento complejo, pensamiento que no se contenta con lo evidente.

En el texto "*Pasos hacia una ecología de la mente*"², publicado en lengua inglesa en 1972, que selecciona una buena parte de sus principales preocupaciones desde 1935, intenta mostrar una nueva disciplina para pensar: "Los ensayos esparcidos a lo largo de más de treinta y cinco años, se combinan para proponer una nueva manera de pensar sobre las ideas y sobre esos conglomerados de ideas que yo denomino 'mentes'. A esta manera del pensar la llamo la 'ecología de la mente' o ecología de las ideas." La intención es mostrar cómo en nosotros se instalan ciertas ideas, por qué esas y no otras, cómo se ponen en contacto las ideas en nuestra mente, por qué algunas perduran y otras no.

Sin embargo, a mi juicio, es en la forma como nos presenta sus argumentos de lo que podemos aprender mucho. Recurriendo al clásico diálogo socrático, "se acoge" a un término, el METÁLOGO, para significar el tipo de conversación que prefiere llevar con su hija: una conversación franca, que juega siempre con los términos, que no busca imponerse, que no parte de verdades establecidas. Una conversación en donde el otro, en este caso su hija, siempre concluye. Una conversación en donde el lenguaje fluye como el agua en un nacimiento pero en donde el mismo lenguaje se muestra siempre como algo no natural, algo precisamente producto de la misma conversación. Con él, con el lenguaje, nos entendemos pero también nos embolamos. Lo que comunicamos son distinciones, diferencias. Con el lenguaje describimos, pero sabemos que la descripción también es lenguaje. Por eso, se termina concluyendo que lo nombrado, el objeto, es lenguaje: acuerdo, en última instancia. De allí que sea lícito preguntarse si existe una diferencia entre "estar acertado" y "no estar errado". Es decir, "¿se aprenden los caminos acertados o se aprende a evitar lo errado?".

¹ Creo que es importante hacer destacar este aspecto: para las epistemologías constructivistas la intromisión del sujeto en el proceso de construcción de las teorías científicas, es básico. Como bien lo dice Von Glasersfeld: "sólo puedo hablar de este sujeto; sería una impertinencia que tratara de decir que funciona para otros. Aquí de nuevo, y esto es paralelo a mi declaración anterior de que si soy constructivista, tengo que dar cuenta de mí mismo y también tengo que responsabilizarme de mi invento. Resulta bastante claro que esta posición no es muy "popular", en un medio positivizado donde el sujeto fue excluido de la investigación".

² Bateson, Gregory. *Pasos hacia una Ecología de la Mente* Ed. Lohlé-Lumen, 1999.

Es en este tipo de conversaciones con las que Bateson más claramente nos muestra por qué es posible creer y argumentar que en el contexto humano-social, el lenguaje construye al mundo y no sólo es una representación de él.

Veamos apartes del metálogo "¿Qué es un instinto?" y tratemos de ilustrar lo afirmado.

¿QUÉ ES UN INSTINTO?

HIJA: "Papi, ¿qué es un instinto?"

Como padres deseosos de que nuestra hija tenga una "correcta" y "verdadera" definición de lo preguntado, tenemos la tendencia de darle una definición de diccionario. Bateson prefiere que su interlocutora revise la noción antes de "saber lo que es", que comprenda que está haciendo USO de un término, que bien puede usarse de otro modo y que por tanto lo que entendemos por definición "no define". Los "usos", supone, tienen un sentido político. Las palabras las usamos "para algo". Así, cabría preguntarse cuál es la intención de la hija, pero si ella no lo sabe debe notarlo. Nótese, además, cómo la conversación hace énfasis continuamente en "lo dicho" y "los hechos" para dar entender que los hechos existen en tanto son dichos.

PADRE: "Un instinto, querida, es un principio explicativo".

H.: *¿Pero qué explica?*

P.: *Todo... casi absolutamente todo. Cualquier cosa que quieras explicar.*

H.: *No seas tonto: no explica la gravedad.*

P.: *No, pero eso es porque nadie quiere que el "instinto" explique la gravedad. Si lo quisieran, lo explicaría. Podríamos decir que la luna tiene un instinto cuya fuerza varía inversamente al cuadrado de la distancia...*

H.: *Pero eso no tiene sentido; papá.*

P.: *Claro que no, pero fuiste tú la que mencionó el instinto, no yo.*

H.: *Está bien... ¿pero qué es lo que explica la gravedad?*

P.: *Nada, querida, porque la gravedad es un principio explicativo*

H.: *¡Oh!*

H.: *¿Quieres decir que no se puede usar un principio explicativo para explicar otro? ¿Nunca?*

P.: *Humm... casi nunca. Eso es lo que Newton quería decir cuando dijo: "Hypothesis non fingo".*

H.: *¿Y qué significa eso, por favor?*

P.: *Bueno, tú ya sabes qué son las hipótesis. Cualquier aserción que conecta una con otras dos aserciones descriptivas es una hipótesis. Si tú dices que hubo luna llena el 1º de febrero y nuevamente el 1º de marzo y luego conectas esas dos observaciones de alguna manera, es una hipótesis.*

- H.: Sí, y también sé que quiere decir non, ¿pero qué es fingo?
- P.: Bueno, fingo es una palabra que en latín tardío significa "hago". Forma un sustantivo verbal "fictio", del que procede nuestra palabra "ficción".
- H.: Papá, ¿quieres decir que Sir Isaac Newton pensaba que todas las hipótesis están compuestas como los cuentos?
- P.: Sí, precisamente.
- H.: ¿Pero no descubrió la gravedad con la manzana?
- P.: No, querida. *La inventó*³.
- H.: ¡Oh! ¿Y quién inventó el instinto, papá?
- P.: No lo sé. Probablemente sea bíblico.
- H.: Pero si la idea de la gravedad conecta dos aserciones descriptivas, tiene que ser una hipótesis.
- P.: Efectivamente.
- H.: Entonces, Newton "fingó" una hipótesis, después de todo.
- P.: Sí, por cierto que lo hizo. Era un científico muy grande.
- H.: Oh, papá, ¿un principio explicativo es lo mismo que una hipótesis?
- P.: Casi, pero no del todo. Verás: una hipótesis trata de explicar algo particular, pero un principio explicativo —como la gravedad o el instinto— no explica realmente nada. Es una especie de acuerdo convencional entre los científicos para no pasar más allá de cierto punto en su intento de explicar las cosas.
- H.: ¿A eso se refería Newton? Si "gravedad" no explica nada sino que es una especie de punto y aparte al final de una línea de explicación, entonces el inventar de la gravedad no fue lo mismo que inventar una hipótesis, y podía decir que él no "fingó" ninguna hipótesis.
- P.: Exacto. No hay explicación de un principio explicativo. Es como una "caja negra".
- H.: Oh, papá, ¿qué es una caja negra?
- P.: Una caja negra es un acuerdo convencional entre los científicos para detenerse en el intento de explicar las cosas en cierto punto. Sospecho que por lo común es un acuerdo temporal.
- H.: Pero esto no suena a caja negra.
- P.: No... pero así es como se lo llama. Las cosas muchas veces no suenan como sus nombres.
- H.: No.
- P.: Es una palabra que proviene de los ingenieros. Cuando dibujan el diagrama de una máquina complicada, emplean una especie de taquigrafía. En vez de dibujar todos los detalles, colocan una caja que representa todo un conjunto de partes y a esa caja le ponen un rótulo que indica lo que ese conjunto de partes se supone que hace.
- H.: Entonces, "caja negra" es un rótulo de lo que un conjunto de cosas se supone que tiene que hacer...
- P.: Así es. Pero no es una explicación de cómo funciona ese conjunto.
- H.: ¿Y la gravedad?
- P.: Es un rótulo para lo que se supone que la gravedad hace. No es una explicación de cómo lo hace.
- H.: Oh, Papá, ¿qué es un instinto?
- P.: Es un rótulo para lo que se supone que hace cierta caja negra.
- H.: ¿Pero qué se supone que hace?
- P.: Humm. Esa es una pregunta muy difícil.

³ Las negrillas son mías.

H.: Sigue.

P.: Bueno. Se supone que controla –controla parcialmente– lo que hace el organismo.

H.: Pero, papá, ¿qué se supone que explica el instinto?

P.: Sigo tratando de evitar esa pregunta. Verás, los instintos se inventaron antes de que alguien supiera algo de genética, y la mayor parte de la genética moderna se descubrió antes de que alguien supiera algo de teoría de la comunicación. Por eso es doblemente difícil traducir “instinto” en términos e ideas modernas.

La conversación es llevada hasta los cromosomas

P.: Sí, pero si los cromosomas o genes pueden aprender, entonces son unas cajas negras mucho más complicadas que lo que alguien cree actualmente. Los científicos siempre suponen o esperan que las cosas sean sencillas, para descubrir luego que no lo son.

H.: Sí, papá. Papá, ¿es eso un instinto?

P.: ¿Es qué un instinto?

H.: Suponer que las cosas son simples.

P.: Por supuesto que no. Los científicos tienen que ser enseñados para hacer eso.

H.: Pero creí que ningún organismo podía ser enseñado a equivocarse todas las veces.

P.: Jovencita, te estás poniendo irrespetuosa y equivocada. En primer lugar, los científicos no se equivocan cada vez que suponen que las cosas son simples. Con mucha frecuencia aciertan o aciertan parcialmente, y con mayor frecuencia aún creen estar acertados y así se lo dicen unos a otros. Y esto es un refuerzo suficiente. Y, de todas maneras, estás equivocada al decir que ningún organismo puede ser enseñado a equivocarse todas las veces.

H.: Cuando la gente dice que algo es instintivo, ¿Intenta entonces simplificar las cosas?

P.: Sí, por cierto.

H.: ¿Y están equivocados?

P.: No lo sé. Depende de lo que quieran decir.

H.: Oh. Y ¿cuándo lo hacen?

P.: Sí; ése es un modo mejor de hacer la pregunta. Lo hacen cuando ven que un ser viviente está haciendo algo y están seguros de que: Primero, ese ser no aprendió cómo hacer ese algo y, segundo, que ese ser es demasiado estúpido para comprender por qué debe hacerlo.

H.: ¿Y en alguna otra oportunidad?

P.: Sí. Cuando ven que todos los miembros de la especie hacen las mismas cosas en las mismas circunstancias; y cuando ven que el animal repite la misma acción aun cuando las circunstancias hayan cambiado y la acción no tenga resultado.

H.: ¿Entonces existen cuatro maneras de saber que algo es instintivo?

P.: No. Cuatro condiciones. Si ellas se dan, los científicos hablan de instinto.

H.: Hay algo que no entiendo.

P.: ¿Sí?

H.: ¿Podríamos arreglárnoslas sin la idea de “instinto”?

P.: ¿Cómo explicarías entonces las cosas?

2. EN TIERRA DE CIEGOS, EL TUERTO ES ... LOCO.

“Nada hay tan evidente como la realidad”, decía mi antiguo profesor de epistemología en las aulas de la UNAULA. Parece que el de mis estudiantes de Diplomado, también decía lo mismo.

Como se recordará, la discusión sobre la realidad es tan antigua como la filosofía misma, e incluso podemos rastrearla en muchos mitos anteriores al pensar filosófico. Sin duda alguna, se debe a Platón una de las primeras reflexiones sobre el asunto, en uno de los diálogos socráticos, cuando Sócrates usa la idea de la caverna para demostrar algo a Glauco. En todos los cursos de filosofía a los que he asistido y todos los textos que interpretan la metáfora de la caverna, esta ha sido usada para ilustrar una noción de realidad: En el sentido platónico, que lo que vemos no es la realidad, sólo un reflejo de ella; detrás de eso que vemos, hay algo más; la realidad es, por tanto, incognoscible. A las “ciencias específicas” les queda el terreno de la “apariencia”, en la medida que eso es “lo dado” y de lo que podemos sacar inferencias.

El empirismo, en su variante positivista de fines de siglo XIX y hasta bien entrada la segunda mitad del XX, nos vendió una idea “DURA” de realidad según la cual esta también era “lo dado”. ¿Hablan de lo mismo Platón y los positivistas? Por supuesto que no. Schlick tuvo que escribir un extenso artículo en 1932, luego que hasta Max Plank les criticase el concepto de “lo dado”, para aclarar su posición en torno a la realidad y “lo dado”⁴. Según él, “el término “lo dado”, puede llegar a ser causa de graves malentendidos; “dar” expresa habitualmente una relación de tres términos: Presupone primero, alguien que da; segundo, alguien a quien se da y tercero, lo que se da. El metafísico encuentra esto absolutamente en regla, porque la que da, es la realidad trascendente; la que recibe, es la conciencia cognoscitiva la cual convierte en “su contenido” aquello que le es dado; pero, obviamente, el positivista no quiere tener que ver con tales ideas; lo dado debería ser para él sólo una expresión que designa a lo muy elemental y que por ello ya no fuera puesto en duda”⁵.

Por tanto, el término no nos resuelve el problema de la realidad del mundo. En términos de Schlick, el positivista considera que ese es un pseudoproblema. Debemos más bien hacernos otra pregunta: ¿Qué significa decir que el mundo exterior existe? Es decir, de lo que se trata es de aclarar el significado de las proposiciones. Y ello sólo puede hacerse “describiendo el hecho que debería existir si el enunciado fuese cierto; si el hecho no existe, entonces el enunciado es falso. El significado de una proposición indudablemente consiste sólo en esto, en que expresa un estado definido de cosas...En definitiva, el significado de una palabra tendrá que ser mostrado, deberá ser dado. Esto se hace mediante un acto de indicación, de señalamiento y lo señalado debe ser lo dado...”⁶... Así, lo dado conduce necesariamente a lo verificable: “toda proposición posee significado sólo en cuanto puede ser verificada, asevera exclusivamente aquello posible de ser verificado, y nada más”⁷. Por ello, la pregunta por la realidad va íntimamente ligada al sentido que tienen las proposiciones, a sabiendas que “Sentido sólo puede dar a entender sentido verificable”⁸. “Una proposición sólo tiene sentido, sólo es verificable, si yo puedo enunciar las condiciones bajo las cuales sería verdadera y aquellas bajo las cuales sería falsa”⁹.

⁴ Schlick, Moritz. Positivismo y Realismo. Publicado por primera vez en 1933 en la famosa revista *Erkenntnis*, órgano de publicación del Círculo de Viena desde 1930. Puede verse una traducción al español en el texto del profesor A. J. Ayer, “El Positivismo Lógico” FCE, México, 1965. Pág. 88-114.

⁵ Texto citado, p. 90

⁶ P. 95

⁷ P. 96

⁸ P. 101

⁹ P. 105

Nótese cómo para los positivistas, también el asunto de la ciencia es un asunto de lenguaje, de proposiciones. Pero su principio de verificación, ese que los “mantenía en el mundo y los alejaba de los cielos metafísicos”, según el decir de Carnap, no les permitía “ver más allá”.

Esta noción de la realidad o del “mundo externo”, desde variantes distintas como la popperiana o bungeana, fue la que reinó en nuestras aulas de clase, se introdujo en el mundo de las investigaciones naturales y sociales y, a pesar del fuerte auge del existencialismo, podríamos decir que se impuso en el medio académico latinoamericano. Fue la que nos llevó nuestro profesor al aula de clase.

La versión más contemporánea de dicha teoría, que no es muy popular en nuestro medio, la he escuchado a través de H. Pagels. El punto de partida epistemológico de Pagels es que los científicos no obtienen buenas teorías, es decir, teorías científicas, porque se adhieran a una serie de reglas o metapostulados exigidos por los científicos o filósofos. “La indagación científica obtiene resultados -nos dice- porque al igual que el proceso evolutivo es un sistema poderosamente selectivo. Las teorías científicas por su designio, son siempre vulnerables y posibles de destrucción, del mismo modo en que una especie, sujeta a la presión ambiental, es posible de extinción. Debido a esa vulnerabilidad, la verdad científica posee la fortaleza derivada de sobrevivir en un medio desafiante”¹⁰. Así, no existe “el método científico” tal y como lo postulan los textos guías. “Los científicos no son educados ni adiestrados para seguir ningún método científico, ni, en verdad, siguen normas más explícitas que, por ejemplo, un empresario o un abogado”¹¹. No obstante ello, es posible describir lo que hacen los científicos a partir de lo que es el sistema hipotético-deductivo: se efectúa una conjetura con bases firmes, una hipótesis científica, seguida de pruebas rigurosas y críticas. En ello hay mucho de rigor, pero también mucho de inspiración, de intuición.

La pregunta que se hace Pagels es: ¿Por qué eso da buenos resultados? La respuesta es que ello funciona porque la ciencia estudia un mundo ORDENADO, tal y como lo supusieron los griegos. Por qué está ordenado es algo que se desconoce, pero la realidad es ordenada. Por tanto, el objetivo de la ciencia es buscar una representación adecuada de la realidad, buscar una teoría de la realidad, un cuadro de la realidad. Y cuando encuentra tal teoría, postular una ley o hipótesis que constituya el nudo central de dicha teoría. Según ello, tales hipótesis o leyes inscritas en esta teoría nos indican que parte de la explicación que damos del mundo es producto de nuestra mente, de nuestra cultura; pero que existe una gran parte, la más importante para la ciencia, que no se comporta así. Es lo que Pagels llama la *estructura invariante de la teoría*: “La estructura invariante corresponde a esas características de una teoría que son independientes de nuestra descripción específica del territorio de la naturaleza y las reglas que obedece. Si bien está claro que nosotros, en parte, creamos la teoría, ocurre que el territorio y sus reglas, que no son creados por nosotros, deben, por el contrario, ser descubiertos”.¹² Así pues, las reglas de la naturaleza están allí. No importa si creamos que la tierra descansa sobre el lomo de una tortuga o si gira alrededor del sol: en ambos casos la teoría es sobre la realidad, la tierra.

¹⁰ Pagels, H. Los Sueños de la Razón.

¹¹ Ibid., p238-239.

¹² Ibid., p160-161.

Existe además lo que Pagels llama "el repertorio de la realidad", que no es más que lo que existe en el mundo, el "mobiliario del mundo científico". El átomo pudo haber sido hipótesis en determinado momento, pero se convirtió en repertorio de la realidad cuando fue descubierto. Y si al principio se supuso que era indivisible, ello nos muestra que nuestra comprensión del repertorio de la realidad puede cambiar con el tiempo.

El lenguaje de nuestras teorías no es más que *representaciones*, descripciones de esos objetos y esas reglas.

Según Pagels, pues, existe la realidad, que es en última instancia la que posibilita la ciencia dado que es ordenada, existen las reglas que sigue tal realidad y que no las podemos ver con los meros sentidos sino que tenemos que descubrirlas; y existe la representación o teoría, fruto de esa rigurosa investigación. A su vez, dicha teoría es objetiva en la medida que es **independiente del observador**, independiente de la conciencia del observador, de su cambio de posición y de su perspectiva, de su tendencia emocional y de sus elementos subjetivos.

Fueron los estudios posteriores a partir del segundo Wittgenstein, específicamente en lo que tiene que ver con la pragmática del lenguaje, los estudios sobre la hermenéutica de Dylthey a Gadamer, Apel y Habermas, los estudios etnográficos de Mead y los estudios freudianos los que en nuestro medio socavaron la idea de realidad. Sin embargo, no fueron las discusiones cotidianas en el aula de clases.

Se debe a Heinz von Foester el que hoy tenga otra mirada sobre el mito de la caverna y, por tanto, otra mirada del mundo externo-realidad.

Según Von Foester, Sócrates no quiso demostrar por ese medio la noción de realidad. "Creo que Sócrates quería mostrar algo muy diferente: entre los ciegos, el tuerto va a dar al manicomio porque ve más que los otros. El refrán dice que en tierra de ciegos, el tuerto es rey. No, el tuerto entre los ciegos va a dar al manicomio porque, si ustedes leen esta historia, verán que de entre los encadenados sacan a un hombre, se le permite ver lo que está sucediendo atrás de las paredes. Está fascinado, regresa y se le encadena otra vez, y enseguida él les cuenta a sus vecinos: "He visto esto; hay gente allá atrás y estas son sombras"¹³.

Comparto plenamente la noción de Von Foester. Sócrates quería comunicar algo distinto a Glauco, quería mostrar algo que ya Bateson disertó ampliamente en sus metálogos y que los poetas han intuido: la realidad no se ve con los ojos, sino a través de ellos.

Pero volvamos a nuestra pregunta: ¿qué es la realidad? ¿Cómo la observamos? ¿Cómo sabemos que nuestros juicios sobre ella son válidos?

La respuesta clásica siempre nos ha dicho que debemos tener claro el objeto observado, la realidad observada. El juicio sobre la realidad es válido si tenemos claro el método para la observación de ella.

Pues bien, se empiezan a desordenar las ideas cuando suponemos que algunas propiedades que se suponía que radicaban en las cosas, de hecho **radican en el observador**.

No hay que ser freudianos para concluir que alguien tiene un problema con las obscenidades, cuando al ver un cuadro de un cuerpo desnudo, afirma que es obsceno. O el que afirma: "este artículo es aburrido". En estos casos, al hablar se revela: sabemos algo de él pero no de la situación.

Von Foester nos trae un ejemplo muy dicente: El caso de Pavlov y sus experimentos sobre el reflejo condicionado.

¹³ Von Foester, H. Epistemología de la epistemología. Documento tomado de internet. Puede leerse la misma interpretación en el texto del mismo autor *Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden*. Página 91 a 113 del libro "Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad", Paidós, Barcelona, 1994, edición a cargo de Dora Fried Schnitman.

Como se recordará, la idea de la ciencia como un trabajo exacto y que podía repetirse en cualquier lugar y ser verificado, condujo a Pavlov a escribir todos los detalles de lo que pasaba en su laboratorio cuando trabajaba para demostrar el reflejo condicionado. Se trataba de asociar un estímulo neutro, el sonido de la campana, con una conducta, la salivación, a través de un estímulo significativo, la comida. Luego de múltiples ensayos, al sonar la campana sin la presencia de la comida se presentará también la salivación. Eso es el reflejo condicionado.

G. Kornosky, psicólogo experimental polaco, pensando lo mismo, decidió repetir el experimento. Sin embargo, introdujo una variante: le quitó el badajo a la campana.

Al pedirle a su asistente, que no sabía el cambio, que sonara la campana, no hubo sonido y el perro salivó. "Así, Kornosky llegó a la conclusión de que el tañido de la campana era un estímulo para... Pavlov, pero no para el perro"¹⁴.

Sigue por tanto, en el aire la pregunta que nos convoca: ¿Cómo podemos dar cuenta de las experiencias que nosotros vemos? El experimento de Kornosky muestra que el paradigma prevaleciente era el de una epistemología de sistemas observados y no el de una epistemología de sistemas observadores. Ciertas cosas cambian radicalmente con este último punto de vista.

3. EN LA INVESTIGACION VEMOS LO QUE NUESTRAS TEORIAS NOS DEJAN VER.

*Por medio de los microscopios
Los microbios
Observan a los sabios.*

Luis Vidales

Fue Von Foester quien primero se percató de que el sistema nervioso posee unas cualidades que le son inherentes, la principal de las cuales es que todas las señales enviadas desde los elementos sensoriales a la corteza cerebral, son iguales. Es lo que denominó "codificación indiferenciada". Implica que si una neurona de la retina envía una señal "visual" a la corteza, esa señal tendrá la misma forma que las que provienen de las manos, la lengua, la nariz o el dedo gordo del pie. No hay distinciones cualitativas entre estas señales. Por tanto, si consideramos al ser humano como un gran sistema nervioso, esto tiene inmensas consecuencias para las concepciones del observar.

Sin embargo, creo que es Humberto Maturana Romesín el autor que más ha influido en las últimas tres décadas en el cambio de perspectiva de teorías basadas en el objeto observado a teorías basadas en el observador. Nacido en 1928 en un Chile lleno de contradicciones y extranjeros, se dedicó a los estudios de medicina en la U. de Chile. Posteriormente estudiará neuroanatomía y neurofisiología en el University College de Londres. Sin embargo, los experimentos que le valieron la fama internacional los realizó en el MIT de Cambridge (MA, USA) en torno a la neurofisiología de la percepción, los que fueron continuados posteriormente en el Biological Computer Laboratory, en Illinois, bajo la tutoría del ya mencionado físico Heinz von Foester. Maturana muestra aquí que los receptores que supuestamente perciben el color azul, o lo que los físicos creen que es el tipo de ondas propias del

¹⁴ Ibid.

azul, emiten señales que no difieren en absoluto de las que emiten los receptores del rojo o verde. Por tanto, si distinguimos los colores, esa distinción tiene que hacerse en la corteza, no en diferencias cualitativas que tengan los objetos. Es imposible, por ello, sostener que distinguimos unas cosas de otras porque recibimos información diferente de "la realidad".

Como puede notarse, una hipótesis como ésta deja sin piso a toda la epistemología racionalista, empirista y positivista. Lo que nos está diciendo la biología contemporánea es que no distinguimos los objetos del mundo porque estos tengan características particulares como el color, dado que para el sistema nervioso eso no existe: a él le importan un comino esas características pues sólo recibe información. El resto lo hacemos con otras propiedades que tienen los sistemas nerviosos.

Para entender la comprensión que tiene Maturana del observador, es necesario aclarar algunas nociones de su marco teórico, que es eminentemente biológico. Para efectos de esta exposición, voy a realizarlo a través de algunos enunciados que espero tengan en el lector algún sentido.

Los sistemas vivos son entidades moleculares que sólo se distinguen de otras por la forma de relaciones dinámicas e interacciones de sus componentes moleculares. Tales relaciones implican un flujo continuo de moléculas a través de sí mismo, "de manera que esas moléculas que participan en la red de producciones le pertenecen y son en él componentes dinámicos, y esas moléculas que no participan en él, no le pertenecen, independientemente de la manera en que hayan sido producidas"¹⁵. Ello implica que los sistemas vivos son sistemas AUTOPOIÉTICOS. Esto puede entenderse del siguiente modo: las moléculas orgánicas *forman redes de reacciones que producen a las mismas moléculas* de las que están integradas: redes moleculares que se *producen a sí mismas*. Maturana lo expresa del siguiente modo: "La característica más peculiar de un sistema autopoiético es que se levanta por sus propios cordones y se constituye como distinto del medio circundante a través de su propia dinámica, de tal manera que ambas cosas son inseparables"¹⁶.

Los sistemas vivos, como autopoiéticos, son sistemas *cstructuralmente determinados*. Determinismo que implica *que nada externo a ellos puede determinar qué cambios estructurales experimentan en una interacción*. Lo externo no provoca cambios más allá de los permitidos por la estructura. En términos de los sistemas vivos humanos, implica que nada del exterior puede determinar lo que *pasa en el interior*. Son sistemas que producen sus propios cambios estructurales.

El sistema nervioso humano se explica bajo este principio. Las teorías del conocimiento clásicas sostienen, como ya lo enunciamos, que el sistema nervioso es un instrumento para *obtener información del medio circundante*, información que sirve para construir una representación del mundo que permite realizar acciones efectivas para la supervivencia. Los estudios de Maturana han demostrado que *"el sistema nervioso no capta información del medio circundante...sino al revés, trae un mundo a la mano al especificar qué configuraciones del medio son perturbaciones y qué cambios gatillan estas en el organismo"*¹⁷.

¹⁵ Maturana, Humberto. La realidad: ¿objetiva o construida? Barcelona, Anthropos 2 tomos, 1995. Tomo I, pág. 42.

¹⁶ Maturana, H. El árbol del conocimiento. Pág. 28.

¹⁷ Ibid., p113.

Por tanto, el conocimiento no funciona a través de representaciones del medio, pues el sistema que lo permite es un sistema cerrado. Conocer es el operar de los componentes de un sistema dentro del dominio de sus estados internos y de sus cambios estructurales. Así, todo hacer es conocer.

Las teorías del conocimiento clásicas, el racionalismo y el empirismo, cayeron, por tanto, en dos trampas: primera, "creer que el mundo de los objetos puede dar instrucciones al conocimiento, cuando de hecho no hay un mecanismo que permita tal información. Segunda, una vez que no existe el control de la certeza inmediata...amenaza el caos y la arbitrariedad.¹⁸" Y se cayó en tales trampas porque no recurrieron, ni había cómo, a los estudios del sistema observador.

Una certeza inmediata de la realidad, aunque no determina lo que sucede en el conocimiento, debe estar presupuesta o cesaría la autopoiesis. Todo conocimiento debe estar previamente *acoplado* al entorno, pero hacia el interior. Es, por tanto, la noción de *acoplamiento estructural* la que explica el conocimiento. "La realidad sólo sirve de medio para que el conocimiento aporte, desde sí mismo, acoplamientos estrictos y configurados según su propia idea de orden"¹⁹.

Las investigaciones de Maturana en el campo de la neuroanatomía y neurofisiología, específicamente sobre las trayectorias visuales, demostraron la existencia de las fibras centrífugas, en el centro del cerebro y a lo largo de toda la retina, ejerciendo control sobre lo que la retina ve. Su conclusión: la retina está sujeta a un control central. ¿Qué significa esto en términos parroquiales? Que uno debe creer para ver. Ello permitió explicar otros experimentos que se habían hecho y que no tenían sentido. De nuevo es Von Foester quien nos lo recuerda: las investigaciones del profesor Oakland sobre la agudeza visual de los gatos. Oakland, a través de una serie de microelectrodos, registraba las variaciones que se daban en los canales auditivos desde el núcleo de la cóclea, pasando por el trapezoide, hasta la corteza. El gato, con sus electrodos conectados, fue puesto en una jaula donde había una cajita con pescado. La tapa de la caja se podía abrir moviendo una palanca. La conexión entre palanca y tapa sólo funcionaba cuando se hacía sonar una pequeña señal auditiva. Al sonar la señal por primera vez, el registro muestra que el gato no lo ha escuchado, pues no hay la actividad acústica neuronal que presuntamente le indica al gato la presencia de un sonido. La prueba se repite varias veces y luego de muchos intentos empieza a haber una correlación mínima entre la señal acústica y cierta actividad. Alrededor de la veinteava vez el tono es registrado a lo largo de todo el camino, hasta la corteza, y tal respuesta empieza a persistir. El gato empieza a tener ahora un control de la caja y luego de algunas otras pruebas, tan pronto aparece el tono, su sistema nervioso se da cuenta. Luego independientemente de si el tono continúa, él sigue disfrutando de su pescado.

La conclusión es clara: al principio, si bien se emite el tono, el sistema nervioso del gato no lo escucha; de hacerlo, algún registro debería producir. "Esto significa que aunque ha habido una señal acústica el gato no la oyó: la empieza a oír cuando comprende lo que significa. Uno debe comprender lo que ve, o de lo contrario no lo ve"²⁰.

¹⁸ Torres Nafarrate, Javier. Invitación a la lectura de la obra de Maturana. Conferencia. Texto que sirvió de Introducción a la edición en español del libro "La realidad: ¿objetiva o construida?". P. 19 y 20.

¹⁹ Ibid p20.

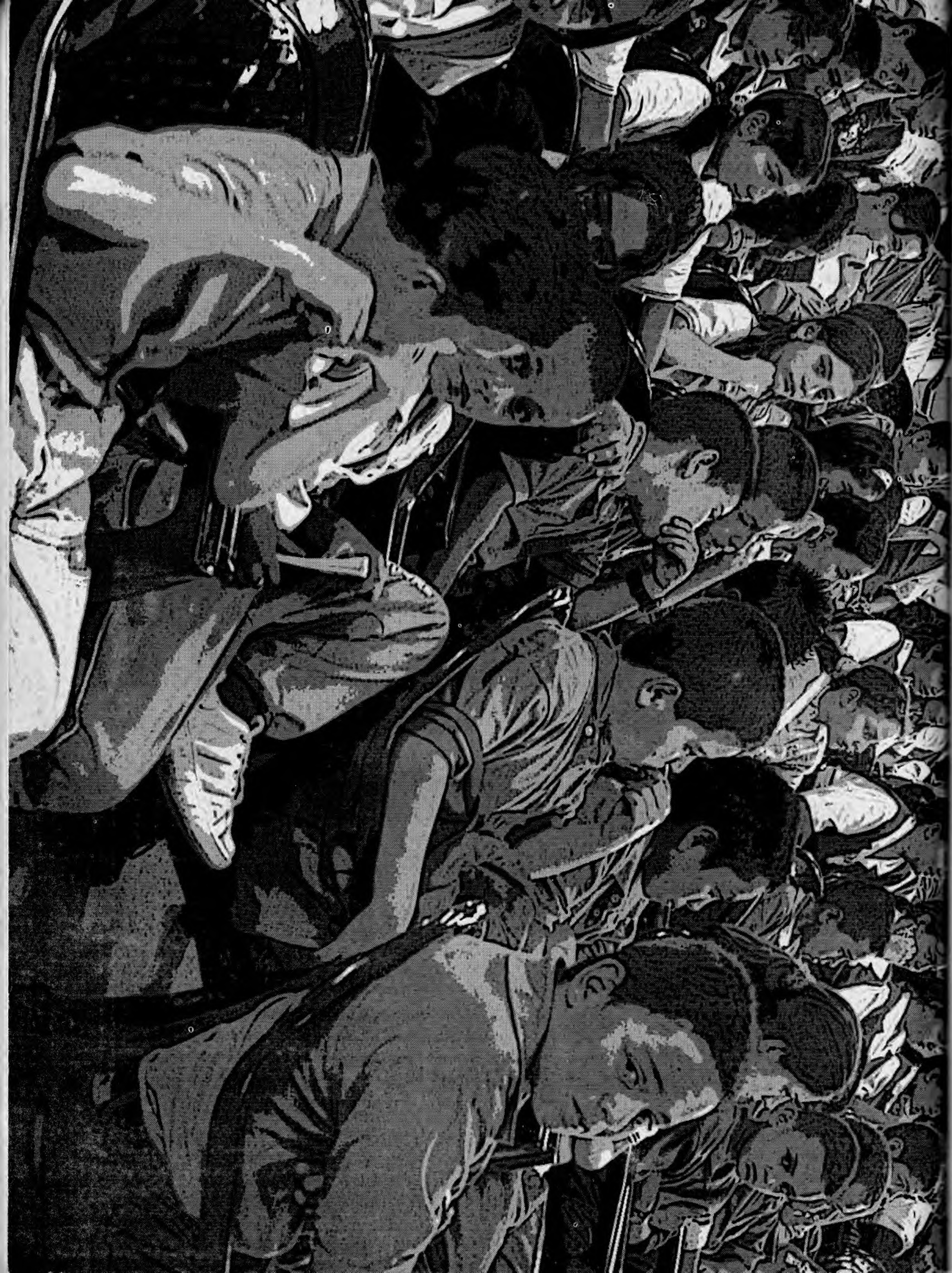
²⁰ Von Foester. Obra citada. P 106-107

Por lo regular, lo que nosotros hacemos es tratar las cosas del mundo, como si existieran independientemente de lo que hacemos. La idea de Maturana es que lo que nosotros hacemos lo hacemos en el medio del lenguaje. O mejor, en el medio de la conversación. "Todo lo que hacemos como seres humanos lo hacemos en conversaciones, o mejor todavía, toda la vida humana toma la forma de un flujo en las conversaciones, y que las diferentes clases de haceres humanos o actividades, son diferentes redes de conversaciones"²¹. Así, la función primera del lenguaje es la construcción de mundos humanos, no simplemente la de transmitir información del mundo. Y esa construcción colectiva, nos lleva a tener la necesidad de coordinar acciones. La coordinación de coordinaciones de acciones, es lo que nos permite andar por el mundo sin estrellarnos a cada instante con él o lo otro.

Tales apreciaciones biológicas permiten a Maturana pasar al terreno de lo social y al de la producción de teorías científicas. Las consecuencias que saca para ambas son completamente diferentes al de las teorías de la representación de la realidad. Su noción de la conversación y el lenguaje, ampliamente expuesto en la bibliografía citada, me permiten leer de manera distinta la noción de realidad. Ahora, "tiene sentido" lo que antes no existía. Ahora veo con otros ojos el mundo y, sin ínfulas de certezas pero sí de autor, me doy a la tarea de nombrar, re-inventar, bautizar mis antiguas relaciones sociales, tratando de hacer prácticas las palabras de Barnett Pearce:

"Decir cómo se llama algo no es simplemente nombrarlo o hablar sobre eso: es, en sentido muy real, *convocarlo a ser como uno lo ha nombrado*". (H)

²¹ Ibid. p41.



EL SEMINARIO: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA INVESTIGACION FORMATIVA

ROMMEL CABRERA SOSA *

En la docencia tradicional, el alumno es iluminado con la verdad acabada del profesor dictador.¹ En el seminario, el estudiante aprende cómo se conoce, cómo se investiga y cómo se socializa o humaniza lo que conoce y hace; en este proceso se convierte poco a poco en maestro de sí mismo, en orientador de su formación integral, y se ejercita en el trabajo y estudio tanto personal como en equipo.

(Adolfo Molina Pardo. En: Uni-pluri/versidad, Vol. 1, N° 3, 2001)

Con el interés de reconocer y analizar algunas estrategias didácticas que han sido significativas para la investigación formativa en la educación superior, presento al seminario como aquella herramienta de enseñanza-aprendizaje que permite el desarrollo de las habilidades cognoscitivas e investigativas de los protagonistas del proceso de formación.

El término "seminario" (del latín *seminarium*) ha sido entendido en los ámbitos académicos universitarios, como una clase o curso de investigación científica. Más allá de esa consideración, el seminario se constituye en un espacio de reunión y conversación, en donde sus integrantes someten sus producciones y avances en el proceso del conocimiento, a la crítica reflexiva y al debate académico, configurando un escenario de práctica pedagógica e investigativa.

El seminario tiene su antecedente inicial en Grecia, específicamente en el método mayéutico propuesto por Sócrates, aproximadamente en el siglo V a.C, conformado por dos momentos cruciales: el primero, parte de la ironía de parte del maestro hacia sus discípulos, como forma de develar su ignorancia, y el segundo, netamente mayéutico, en donde el aprendiz encuentra dentro sí mismo la verdad, a través de un proceso dialógico permanente. Platón, discípulo de Sócrates, le da igual relevancia al diálogo como forma de guiar a su alumno sin cargas externas, hacia la verdad cultivada en vidas anteriores y Aristóteles, a su vez discípulo de Platón, también enseña dialogando, pero partiendo de que la verdad es concebida desde la capacidad intelectual del discípulo para operar conceptos, de forma tal que, a partir de la idea de la entelequia, el alumno discurre teleológicamente hacia un conocimiento mediado bajo la óptica de lo que hoy se confronta como aquella "diosa razón", propia de la lógica aristotélica.

Es importante mencionar que el diálogo, en la edad antigua, es increíblemente entendido no solamente como un coloquio, una plática, una conversación o una charla de donde surgía algún conocimiento, sino que trasciende el mero discurso conferencístico, permitiendo la discusión, la controversia, la polémica, el debate e inclusive rebasando las fronteras de la disputa, el altercado y la porfía,

* Docente catedrático de la Universidad de Antioquia e investigador de la Escuela Superior de Administración Pública, ESAP. También se ha desempeñado como coinvestigador de la División de Asesorías e Investigaciones de la Universidad Autónoma Latinoamericana, UNAULA.

dando origen, incluso, a la contienda y la confrontación, como forma de defensa de las ideas, pero en un ambiente de intelectualidad tal, que ante unos buenos argumentos es posible llegar a consensos o, en el peor de los casos, aceptar fraternalmente aquellas razones de peso que dejaban sin piso los argumentos insostenibles.

En el período helenístico (s. IV a I a.C.) el diálogo mantiene su vigencia como estrategia didáctica en las escuelas superiores e influyó en la forma de enseñanza del imperio romano hacia los siglos I a V d.C. Posteriormente, en la edad media (s. V a XV d.C.) el diálogo continuó con su vigencia, verbigracia, en la famosa Escuela Imperial de Palatina, primera escuela superior para la formación de funcionarios, creada en Aquisgrán-Alemania por Carlomagno (747-814 d.C.) y en donde se destaca la figura del filósofo y teólogo inglés Albinus Flaccus o también llamado Alcuino de York, quien dirigió esta primera academia medieval, caracterizada por su método de enseñanza dialógico y amigable, de trato igualitario, el cual se extendió a las escuelas catedralicias y abaciales. Desde la Edad Media se tenía claridad en que el seminario implicaba no sólo un proceso de investigación individual, sino la puesta en escena de investigaciones diversas aglutinadas en un eje temático y científico común, en donde maestros y alumnos se reunían bajo la perspectiva de un enfoque dialógico².

Con el renacimiento (s. XV y XVI d.C.), el proceso de enseñanza dialogal no impositivo fue ampliamente desarrollado y difundido por la Compañía de Jesús, bajo el nombre de la *ratio studiorum*, con gran influencia en los colegios y universidades de ese período. Pero fue en el siglo XVIII donde el seminario se desarrolló de forma decisiva y con nombre propio, especialmente en la Universidad de Halle-Alemania, donde se fundó el primer seminario en 1786, y en la Universidad de Gottingen, que se constituye en el mejor espacio para el desarrollo de los seminarios, dado que desde esta época se sugería unir la investigación y la docencia, de manera tal que la libertad de investigación científica y el libre pensamiento conllevó a la consolidación de esta estrategia didáctica.

Con el advenimiento de la edad contemporánea (s. XIX a XXI) se funda la Universidad de Berlín en 1810, caracterizándose por el afianzamiento que tuvieron los seminarios como método de aprendizaje, especialmente por la prioridad que le otorgaron a la investigación sobre la enseñanza, bajo el convencimiento de que los mejores profesores debían ser los más egregios investigadores. No obstante, Alemania no fue ni ha sido el único escenario en donde se desarrollaron los seminarios; en Francia, en la Escuela de Chartres, se emplearon algunos de sus principios fundamentales en 1821 y la Escuela de Altos Estudios centró su organización alrededor de los mismos en 1868. A su vez, los seminarios se fueron popularizando en Austria en 1853, en la Universidad de Michigan, en Estados Unidos, en 1869; en Harvard y en la Universidad Hopkins, de Baltimore, en 1876; en la Universidad de Lieja, en Bélgica en 1874, y en la Universidad de Groninga, en Holanda, en 1884. Poco a poco, el seminario se fue extendiendo en las diversas universidades del mundo, hasta el punto tal que en la actualidad se constituye en una de las principales estrategias didácticas para la investigación formativa en la educación superior.

Debido al desarrollo del seminario en la edad moderna (s. XV a XVIII), se le ha denominado "seminario alemán", aunque también por lo anteriormente expuesto, se le ha nombrado como "seminario investigativo"; en realidad, se ha podido comprender que los orígenes primigenios del seminario desde la edad antigua no son alemanes y, a su vez, la esencia y naturaleza del seminario es eminentemente investigativa, por lo cual dichos apelativos no son más que complementos redundantes sobre lo que efectivamente significa "el seminario".

Otro aspecto de gran preocupación acerca de la forma como se trabajan los seminarios en la actualidad, es su enfoque rígido, compartimentalizado y unidisciplinario, lo cual desvirtúa su origen y sus potencialidades didácticas. Si se ha reiterado la importancia dialogal del seminario, es porque su esencia es abiertamente inter y transdisciplinaria, dado que en el diálogo se confrontan diferentes ideas y ello debe propiciar una comunicación interactiva, clara, abierta, respetuosa, cooperativa y dialéctica, en donde se posibilite la construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento.

El seminario propone una formación integral y, consecuente con ello, su organización gira en torno a los siguientes aspectos: Uno, al tema de trabajo; dos, a la relación expositiva del tema; tres, a la correlación de las categorías objeto de interpretación; cuatro, al protocolo o memoria escrita de las sesiones; quinto, a la discusión y planteamiento de nuevos interrogantes y, seis, a los roles específicos que desarrollan el coordinador, el relator, el correlator, el protocolante y en general los participantes del seminario.

Se entiende que las instalaciones donde se desarrolla el seminario, deben favorecer un ambiente de trabajo intelectual tanto interno y externo, que facilite el desarrollo de las capacidades de liderazgo, mitigue la inseguridad y la timidez y facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro del proceso de educación universitaria y según el nivel de formación adquirido cuando se cursa un programa académico, existen diversas propuestas de seminario, a saber:

- El preseminario: Es un semillero de investigación cuya finalidad es el desarrollo de destrezas necesarias para el proceso de investigación en los primeros semestres.
- El seminario de pregrado: Su énfasis se centra en el desarrollo sistemático de la investigación, a través de las herramientas metodológicas adquiridas en el preseminario. Usualmente, cuando un estudiante trasiega por un bloque integrado de seminarios, debe culminar con un trabajo de grado, fruto del trabajo permanente y un currículo coherentemente orientado.
- El seminario de postgrado: Implica mayor informalidad en la relación profesor-estudiante, aunque con mayor rigor académico y científico. El objetivo de este seminario se encamina a la aportación de nuevos saberes, dentro del área temática de profundización investigativa.
- Seminario intensivo: Comprende las mismas actividades del seminario de pregrado, pero en sesiones de fin de semana o de un tiempo específico predeterminado para el cumplimiento de alguna actividad de carácter obligatorio.

- Seminario docente: Su finalidad es propiciar una cultura de permanente indagación investigativa en su área de profundización, confrontando sus producciones y favoreciendo el ejercicio de una evaluación permanente.
- Seminarios Ad-hoc: Se realizan más allá de una motivación institucional, con el ánimo de profundizar en alguna temática previamente planeada; muchos de ellos se convierten en seminarios espontáneos, en la medida que adquieren un carácter de permanencia y seguimiento.

En cualquiera de los tipos de seminarios abordados, se hace imprescindible tener claridad en el horizonte teórico asumido y en el planteamiento general de la problemática y los objetivos previstos. Un mejor resultado se obtendrá cuando el ambiente de aprendizaje es cooperativo mas no competitivo, y en donde se asista por placer, por gusto y no por imposición.

En cuanto a la metodología de trabajo, el seminario propone que en cada sesión, un estudiante realice la relatoría o relación, que consiste en una exposición de 15 a 20 minutos sobre el tema de estudio. Esta pequeña conferencia ejercida por el relator está dirigida a todo el grupo, sin que se convierta en una rendición de cuentas en público hacia el profesor o coordinador del seminario. Por el contrario, la relatoría debe ser creativa, innovadora, sugestiva, pero eminentemente científica y donde todos los participantes del seminario sean sujetos activos dispuestos a trabajar en equipo.

Existen dos tipos de relatoría³: la informativa y la argumentativa; la primera, parte de dar cuenta de una información fidedigna e imparcial y, la segunda, trae consigo aquellos resultados nuevos, provenientes del mismo relator. En ambos casos, la relatoría debe responder a un trabajo previo que se socializa y sobre el cual se discute y se confronta.

De otra parte, en el seminario también existe la figura del correlator, quien está encargado de evaluar la relatoría expuesta en términos del tema y su contenido, la claridad en la exposición y la capacidad de acercarse al grupo para motivarlo. El rol del correlator le permite al estudiante evaluar y juzgar argumentativamente los aciertos o desaciertos de la relatoría, de forma sintética y en un lapso de tiempo de 10 minutos aproximadamente.

Respecto a la discusión, puede decirse que es el clímax de la dinámica interna del seminario, ya que implica que todos los asistentes estén preparados, y, entre ellos, a dos les corresponde realizar tanto la relatoría, como la correlatoría. La labor de la discusión es confrontar la exposición de los mismos estudiantes y plantear nuevos interrogantes que lleven a certezas o explicaciones tentativas. En conjunto, todo este proceso genera madurez intelectual, desarrolla las habilidades de la lectura, la escritura y muy especialmente las habilidades del habla.

El protocolo es otro de los componentes del seminario: es el producto de cada una de las sesiones y el insumo primordial para la posterior elaboración de las memorias. El protocolante evalúa críticamente el desenvolvimiento de la sesión en sus aspectos generales y particulares, ejercitándose en la precisión y la claridad de su escrito, el cual debe presentarse al inicio de la siguiente "clase" y en donde todos los estudiantes deben tener copia del mismo, al igual que la copia escrita anexa de la relatoría y la correlatoría.

Punto aparte merece tratar el rol del director o coordinador del seminario. Este debe convertirse en un auténtico líder democrático que confía en la capacidad del grupo, pero que a su vez favorece el clima de las discusiones, pide y tiene en cuenta las opiniones del grupo, antes de tomar sus decisiones. Su misión es la de consolidarse como un verdadero maestro en todo el sentido de la palabra.

En cuanto al avance de una sesión de seminario, el director tiene la posibilidad de flexibilizar su forma de trabajo, aunque no obstante debe guiarse según los siguientes pasos:

- Apertura de la sesión: El director inicia con la elección del protocolante, el relator y el correlator; una vez definidas las personas que ocuparán dichos roles, se inicia el encuadre y la introducción al tema.
- Lectura del protocolo: Se expone el desarrollo de la sesión anterior y se abre un espacio de preguntas y aclaraciones.
- La relatoría: Es la exposición del tema por parte del relator, siendo estricto con el tiempo disponible para ello.
- La correlatoría: Se realiza inmediatamente después de la relatoría, siendo puntuales con el tiempo reglamentario.
- La discusión: Es iniciada por el director y permite suplir y aclarar los aspectos que no se profundizaron. Es la oportunidad del comentario y el debate, en pos de clarificar la temática propuesta.
- Conclusión: Es la recapitulación y síntesis de la sesión de trabajo y donde se recuerdan las lecturas o tareas a realizar en la clase siguiente; además, es el espacio propicio para evaluar los contenidos ya trabajados, los cuales se deben desprender de un mismo tema focal.

En conclusión: el seminario como estrategia didáctica para la investigación formativa en la educación universitaria, conlleva un cambio en el enfoque de la enseñabilidad, optimizando las relaciones humanas de los participantes, motivando y promoviendo el autoestudio, la inter y transdisciplinariedad y ayudando en la formación integral de semilleros de científicos al servicio de la humanidad. Como tal, es una estrategia exigente, pero que promueve la creación, la discusión y la confrontación de ideas, en un clima académico ideal para aprender a aprender, aprender a razonar, aprender a leer, escribir y exponer, aprender a crear, sintetizar, escoger, evaluar y ejercer la crítica objetiva. (H)

BIBLIOGRAFÍA

MOLINA PARDO, Adolfo. Los semilleros de investigación y los seminarios. En: Uni-pluri/versidad, Vol. 2, N° 3. Medellín: Biogénesis. 2002. pág. 41-56.

_____. El seminario: Una técnica para aprender a aprehender y aprender a investigar. En: Uni-pluri/versidad, Vol. 1, N° 3, Medellín: Biogénesis. 2001. Pág. 41-48.

_____. El diálogo en el seminario. En: Uni-pluri/versidad, Vol. 1, N° 3, Medellín: Biogénesis. 2001. Pág. 49-56.

NAVARRO, Néstor. El seminario investigativo. Conferencia IX del programa FIUC/Konrad Adenauer. Bogotá: México: Río de Janeiro. 1988. S.P

ORDÓÑEZ, Augusto. Anotaciones sobre el seminario investigativo. Bogotá: Universidad Javeriana. 2ª edición. 1991. 148 p.

REMOLINA VARGAS, Gerardo. Algunas anotaciones para el trabajo de seminario. Bogotá: Universidad Javeriana. Mimeo. 1971. S.P.

1 Entendiendo "dictador" como quien dicta o dice algo para que otros escriban, aunque también en el sentido de un jefe supremo con poder absoluto.

2 Cfr. ORDÓÑEZ, Augusto. Anotaciones sobre el seminario investigativo. Bogotá: Universidad Javeriana. 1988. Pág. 31.

3 FISCHER, Kolleg. Das habitur wissen. Deutsch Verstehen Schreuben. Frankfurt: Fischer Tagenbuch Verlag. 1983. Pág. 106.



Neruda: el niño, el santo, el profeta

John Saldarriaga*

* Escritor-periodista



Separata Literaria

«El Flautista», concreto.
Paraninfo de la Universidad de Antioquia, Medellín.

Cuando se menciona la palabra poeta, a la mayor parte de la gente se le instala en la mente la imagen de un ser volátil, que no habita la realidad, retraído y torpe. Sin embargo, contrario a esto, creo que el poeta es el ser humano con los pies más bien puestos sobre la tierra.

No lo es el pragmático, el simple, aquel que se levanta en las mañanas, sumiso, a solucionar la urgencia de su estómago. Éste, acostumbrado como vive a atravesar por el mismo retazo de mundo, o por distintos, en busca de la garantía de su subsistencia, apenas ve a su alrededor. Y cuando ve, no le importa que las cosas existan, si éstas no tienen relación directa con su existencia. Parece ignorarlas por el sólo hecho de no estar vinculadas con su *residencia en la tierra*. Al mirar su indiferencia, uno diría que se esfuerza en vano la Naturaleza en mantener sus reinos, los seres que se cruzan, los materiales que sostienen el peso de la vida, ante esos ojos ciegos que no quieren ver nada distinto al hecho de no morir de hambre, lo cual, visto así, aislado de los demás acontecimientos del Universo, se antoja mezquino.

El poeta, en cambio, tiene la misma necesidad biológica y, sin embargo, tiene tiempo y, en su espíritu, la urgencia de enterarse de lo demás, porque comprende que somos uno con el Universo. Le importan los acontecimientos de su tiempo, y los del pasado y los del futuro. Se percata de la geografía en la que le fue dado nacer y crecer; untarse del polvo del camino y del silbo del pájaro en el nido, porque en realidad, no quiere perderse de nada. Es más, le duele su hambre y su dolor, sí, pero más le duele el hambre y el dolor como problema de la especie, así que calmarlo no se convierte para él en la obsesión individual del pragmático. Al poeta le cabe el mundo en el costado. De ahí que algunos digan que el poeta es también un santo.

¿Qué otra cosa es, si no ésta, Pablo Neruda, el poeta de Parral? Al hablar de él, Gabriel Celaya contó que el chileno estaba ahí como "...sin vernos como si nos contemplara desde un mundo no humano. Está fuera de cuanto ocurre a su alrededor. O dentro, más dentro que los demás".

Es que cuando se afirma que Neruda es el poeta de América, no se trata solamente de un título hermoso que pueda dársele a un artista. Se trata, en cambio, de un atributo del escritor chileno, que le permitía sentir el dolor, pero también la dicha; las iniquidades, pero también los sabores, olores, sonidos y hasta la peculiar manera en que entra la luz -brillante en el trópico, opaca en la región austral, de esta tierra feraz-. Y sentir aquí significa vivir. Por una parte sufrir con el sufrimiento de sus coetáneos -que en su caso no son sólo los habitantes de Parral, sino los de América, especialmente los de América Latina- y gozar con ellos. Neruda no olvida su origen humilde ni los vejámenes a que ha sido expuesto su pueblo. Incluso en los poemas de amor, el chileno mezcla sus sentimientos con los sufrimientos, porque así es la vida. En *Los versos del capitán*, en medio de otros que cantan a las manos de la amada que vuelan para alcanzar las suyas, a los pies de ella que han caminado hasta dar con él y por eso los ama, a las uñas de la amada, leemos también, por ejemplo un poema sencillo y limpio, en el que habla del compromiso de los individuos con el destino colectivo:

*En mi patria hay un monte.
En mi patria hay un río.*

Ven conmigo.

*La noche al monte sube.
El hambre baja al río.*

Ven conmigo.

*¿Quiénes son los que sufren?
No sé, pero son míos.*

Ven conmigo.

*No sé, pero me llaman
Y me dicen: "¡Sufrimos!"*

Ven conmigo.

*Y me dicen: "Tu pueblo,
tu pueblo desdichado,
entre el monte y el río,*

*con hambre y con dolores,
no quiere luchar solo,
te está esperando, amigo".*

*Oh, tú, la que yo amo,
pequeña, grano rojo
de trigo,
será dura la lucha,
la vida será dura,
pero vendrás conmigo.*

Inmediatez

Neruda es el *summum* del hombre latinoamericano. Dueño de la lira, pero también del machete en la palabra para delatar la iniquidad; de la rabia por la impotencia ante ésta, pero también de alegría por ser de esta región del mundo y no de otra; amo de una manera peculiar de ver la vida, maravillado por su mundo como un niño que mira con sus ojos muy abiertos la existencia. Y es que el poeta también es el niño que mira con ojos asombrados. Y como el niño, pregunta y comenta de manera espontánea sobre el espectáculo que se abre ante sus ojos. Qué, si no esto, son sus *Odas elementales*, sus *Nuevas odas elementales* y su *Tercer libro de las odas*. Su oda a la cebolla, por ejemplo, no busca artificios que lleven al lector a pensar, por obra y gracia de la metáfora, cosas aparentemente más trascendentales que la cebolla -¿que puede ser más importante que ésta?-. Es el poema difícilmente sencillo, que brota sin misterio aparente, como el mismo vegetal de la tierra.

*Cebolla,
luminosa redoma,
pétalo a pétalo
se formó tu hermosura,
escamas de cristal te acrecentaron
y en el secreto de la tierra oscura
se redondeó tu vientre de rocío.
Bajo la tierra fue el milagro
y cuando apareció
tu torpe tallo verde,
y nacieron
tus hojas como espadas en el huerto,
la tierra acumuló tu poderío
mostrando tu desnuda transparencia,
y como en Afrodita el mar remoto
duplicó la magnolia
levantando sus senos,
la tierra
así te hizo,
cebolla,
clara como un planeta,
y destinada
a relucir,
constelación constante,
redonda rosa de agua,
sobre
la mesa
de las pobres gentes.*

En sus letras, el lenguaje no parece tener como función mediatizar o mediar -como enseñan Ferdinand de Saussure y los lingüistas posteriores- entre el hombre y las cosas, entre el hombre y la realidad, sino hacer inmediata esta relación; reducir la distancia que nos separa de los objetos, del mundo. Tan directo y escueto que parece figurado y artificioso. No hay camino largo. Hay, en cambio, atajos. Poeta es el que nombra las cosas y parece que lo estuviera haciendo por primera vez. El que, como un niño, se atreve a tocarlas con un palito.

Y por esta misma vía va *El libro de las preguntas*, que si bien recurren a todo su ingenio, profundidad y musicalidad, llaman la atención de lo cercano, casi obvio de lo cercano, pero que por próximo resulta inadvertido para el hombre pragmático del que hablamos antes.

*¿Es éste el mismo Sol de ayer
o es otro el fuego de su fuego?*

*¿Por qué en las épocas oscuras
se escribe con tinta invisible?*

Teatro

Quienes llegan a conocer a Neruda por sus versos de amor, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, *Los versos del capitán*, o los *Cien sonetos de amor*, dedicados a Matilde Urrutia, suelen sorprenderse después, cuando descubren que ese mismo poeta dueño de aquel lirismo casi hipnotizador, sea el mismo amo de una dramaturgia singular. En *La espada encendida* vuelve a reinventarse el mundo: "en el extremo de Chile se rompe el planeta: el mar y el fuego, la ciencia de las olas, los golpes del volcán, el martillo del viento..." Dos seres hastiados se encuentran para nacer de nuevo. Para comenzar.

Telúrico

Se maravillan de que ese mismo poeta que arrulló sus noches de amor, sea el mismo dueño de una épica telúrica, sintonizada con su mundo americano. El del *Canto general*. Canto supremo en el que demuestra, sin proponérselo, que el poeta, además de santo, también es profeta. Aquí se yergue Neruda, más que en ninguna otra parte, como el cantor del continente. De modo, pues, que el poeta es niño, santo y profeta.

*Sube a nacer conmigo, hermano,
dame la mano desde la profunda
zona de tu dolor diseminado.
No volverás del fondo de las rocas
No volverás del tiempo subterráneo.
No volverá tu voz endurecida.
No volverán tus ojos taladrados.*

*Mírame desde el fondo de la tierra,
labrador, tejedor, pastor callado:
domador de guanacos tutelares:
albañil del andamio desafiado:
aguador de lágrimas andinas:
joyero de los dedos machacados:
agricultor temblando en la semilla:
alfarero en tu greda derramado:
traed a la copa de esta nueva vida
vuestros viejos dolores enterrados.
Mostradme vuestra sangre y vuestro surco,
Decidme: aquí fui castigado,
porque la joya no brilló o la tierra
no entregó a tiempo la piedra o el grano:
señaladme la piedra en que caísteis
y la madera en que os crucificaron,
encendedme los viejos pedernales,
Las viejas lámparas, los látigos pegados
a través de los siglos en las llagas
y las luchas de brillo ensangrentado.*

Yo vengo a hablar por vuestra boca muerta.

La solidaridad del poeta con sus hermanos, tan humildes y desgraciados, queda en este canto plasmada. La intención de que su voz lo sea de las víctimas del mezquino corazón del capital. Y su palabra, memoria de los muertos, sobre los que éste se construye.

Y es que a Neruda lo habitan varios poetas; no es más. Él mismo lo dijo en *La barcarola*: *Yo cambié tantas veces de sol y de arte poética/ que aún estaba sirviendo de ejemplo en cuadernos de melancolía/ cuando ya me inscribieron en los nuevos catálogos de los optimistas/ y apenas me habían declarado oscuro como boca de lobo o de perro/ denunciaron a la policía la simplicidad de mi canto/ y más de uno encontró profesión y salió a combatir mi destino/ en chileno, en francés, en inglés, en veneno, en ladrido, en susurro.*

Así lo expresó el poeta. Por mi parte, pienso que si Fernando Pessoa, el poeta nacional portugués, el mismo de *O marinheiro*, era el nombre que designaba a la entidad humana en la que habitaron cuatro hombres, cuatro poetas, Ricardo Reis, Álvaro de Campos, Alberto Caeiros y el mismo Fernando Pessoa, cada uno de los cuales con una personalidad independiente, con un estilo y unos temas de atención individuales, de algún modo, semejante ocurre con el poeta de marras. Si bien no puede hablarse del mismo fenómeno en Neruda, debería llamársele como se designó a sí mismo el personaje bíblico: “mi nombre es legión”, pues en él habita su pueblo americano. Y su espíritu. Su espíritu cambiante, su espíritu explosivo. Como corresponde al continente, semejante a un adolescente, inquieto, romántico, telúrico, espontáneo y fresco, desmesurado, impetuoso, impredecible. Así fue su vida, es decir, su poesía, ya en verso, ya en prosa, desde 1904 hasta 1973, cuando, herido en lo hondo de su alma con el golpe de Estado de Augusto Pinochet al gobierno de Salvador Allende, a quien el poeta había cedido su puesto como candidato del Partido Comunista en las elecciones presidenciales, “decidió dedicarse al silencio, a la profundidad desconocida...”

RECUADRO COMPLEMENTARIO

Neruda ha vivido

Pablo Neruda fue el seudónimo de Neftalí Ricardo Reyes, nacido en 1904, en Parral, al sur de Chile. Su obra más conocida, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, fue compuesta en 1924. Su trabajo más ambicioso, *Canto general*, en 1947

Otras obras son: *Crepusculario*, *Tentativa del hombre infinito*, *El habitante y su esperanza*, *Anillos*, *Residencia en la Tierra*, *Hondero entusiasta*, *España en el corazón*, *Los versos del capitán*, *Estravagario*, *Cien sonetos de amor*, *Barcarola*, *Cantos ceremoniales*, *Odas elementales*, *Nuevas odas elementales* y *Tercer libro de odas*.

De manera postuma se conoció *Confieso que he vivido*.

Paralelamente a su creación poética, Neruda ejerció como diplomático y perteneció al Partido Comunista.

Neruda recibió el Premio Nobel de Literatura en 1971 y murió dos años más tarde. (H)

ESCUELA Y MODERNIZACIÓN: EL DECRETO ORGÁNICO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1870

Patricia Cardona Zuluaga*

“Todo ha sido discutido, analizado, removido, desde los principios de la ciencia, hasta los fundamentos de la religión revelada, desde los problemas de la metafísica, hasta los del gusto, desde la música hasta la moral, desde las cuestiones teológicas hasta las de la economía y el comercio, desde la política hasta el derecho de gentes y el civil. Fruto de esta efervescencia de los espíritus, una nueva luz se vierte sobre muchos objetos y nuevas oscuridades los cubren, como el flujo y el reflujo de la marea depositan en la orilla cosas inesperadas y arrastran consigo otras”.

D’LAMBERT, *Elementes de philosophie I; Mélanges de Littérature d’Histoire et de philosophie*. Citado por CASSIRER, Ernest. *Filosofía de la Ilustración*. Fondo de Cultura Económica. 1ª reimpresión. 1994. Pg. 18

Uno de los temas recurrentes en la historia de Colombia a lo largo del siglo XIX, es el de las conflictivas relaciones entre los Partidos Políticos y la Iglesia Católica, situación que engendró guerras constantes e imaginarios políticos que condensaban la visión del oponente con imágenes que pretendían desvirtuar el papel del contendor. Así, los liberales mostraban a los conservadores como “godos”, enemigos del progreso y defensores de las tradiciones más retardatarias de la república, mientras los conservadores decían que los liberales eran ateos, masones, enemigos de la fe y partidarios de implantar doctrinas que conducirían al caos.

Tales enfrentamientos se exacerbaron con el tema educativo, pues para cada partido estaba muy claro que, para inculcar ideologías políticas con permanencia en la población, era necesario mantener el control en materia educativa, de tal manera que el tema de la educación pública en Colombia fue uno de los más candentes y de los que supuso mayor furor a la hora de dirimir los conflictos y las relaciones entre los partidos y la Iglesia Católica.

Para los conservadores era evidente la necesidad de formar a la población colombiana en consonancia con los dogmas católicos, tal vez lo único que identificaba y unificaba a la mayoría de los habitantes. Para los liberales, era imperante la necesidad de dar a la población una educación que facilitara la desacralización de la vida de la república, y la separación de la Iglesia y el Estado, con el fin acceder a un sistema político basado en la igualdad, la fraternidad y las leyes del Estado.

* Historiadora Universidad Nacional, Magíster en Historia Universidad Nacional, Docente Universidad Eafit
azuluaga@cafit.edu.co

ABSTRACT.

El presente artículo analiza las medidas tendientes a modernizar, que impulsaron los liberales radicales en el contexto de la constitución política de 1863, cuya implementación se intentó realizar mediante el Decreto de Instrucción Pública de 1870. En dicho decreto, se formularon una serie de elementos tendientes a modernizar las estructuras del país, empezando por la transformación política de los ciudadanos en el ámbito escolar. Aspectos como los de la subjetividad, el orden y la disciplina, se constituyeron en el soporte de la reforma que buscaba organizar al país según los principios liberales europeos, fundando la razón en aspectos racionales como la universalización de los conocimientos, la utilidad social, y el respeto por la ley del Estado. La Reforma planteó la organización de un sistema escolar gratuito, obligatorio y laico; este último componente desató la oposición de los sectores que fundaban los principios de identidad nacional en el aspecto religioso. Toda la reforma se estructuró a partir de la idea de ascenso, de progreso, que suponía que las sociedades habrían de alcanzar el progreso gracias a la escolarización que implicaba educación política, formación ética y moral e instrucción para la productividad y el desarrollo del capitalismo. La reforma educativa de 1870 desencadenó fuerte oposición por parte de ciertos grupos que veían en el afán secularizador un peligro para la estabilidad de las instituciones y la pérdida de valores tradicionalmente preponderantes como la religión.

PALABRAS CLAVE

Secularización, razón, modernidad, disciplina, sujeto, subjetividad, escuela.

Los ánimos se crisparon en materia educativa y produjeron constantes agresiones consignadas en los archivos, los periódicos y los panfletos. El ambiente se conmocionó aún más después de la reforma instrucionista de 1870 impuesta por los liberales radicales, que ratificaba las disposiciones de la constitución del 1863. Esta reforma, conocida históricamente como el DECRETO ORGÁNICO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, condujo al país a una situación de zozobra en materia educativa y motivó la oposición abierta de los conservadores y la Iglesia hacia las escuelas del Estado; el clero, por ejemplo, lideró una campaña de desprestigio en contra de las escuelas públicas y amenazó con la excomunión a quienes matricularan a sus hijos en dichas escuelas.

Para contrarrestar a las escuelas oficiales, en las poblaciones con mayoría conservadora se abrieron escuelas libres (privadas), auspiciadas, dirigidas y vigiladas por la Iglesia, con el objeto de quitar a la escuela pública la audiencia que necesitaba. La lucha contra las escuelas oficiales también se lideró desde el púlpito; en los sermones se hicieron enfurecidos ataques en contra de los empleados de la educación pagados por el Estado:

"[...] ateo, acabado de corrompido según el corazón y el espíritu, que hace alarde de no creer en nada bueno ni santo, que odia de muerte los templos, la religión y sus ministros y que escandaliza al pueblo con su perversión"¹.

A su vez, los liberales se defendían y acusaban a la Iglesia Católica y al partido conservador de querer mantener a los habitantes del país en la ignorancia y la irracionalidad, apegados a la fe y controlados a través de los dogmas. Así lo expresaba un defensor liberal del sistema de instrucción pública:

"[...] desprestigiar o echar por la borda nuestra doctrina liberal, porque [...] la intención es estorbar la instrucción del pueblo para poderlo esquilar a su antojo"².

Pero, ¿cómo se llegó a ésta situación?, ¿por qué los conservadores se mostraron tan renuentes a la reforma educativa?,

¿qué asuntos contemplaba la reforma educativa de los liberales radicales?, ¿en qué consistía el Decreto Orgánico de Instrucción Pública? Estos serán algunos de los interrogantes que trataremos de responder y problematizar en este artículo.

La Constitución³ de 1863 fue el resultado de álgidas disputas entre los diversos sectores políticos del país. Desde mediados del siglo XIX, luego de la insurrección del General José María Melo, líder de una revuelta de artesanos, los liberales habían quedado irremediablemente divididos entre Draconianos y Gólgotas. Los Draconianos, cercanos a grupos de artesanos, eran partidarios de la protección a la industria nacional y menos radicales a la hora de pensar las medidas reformadoras del Estado. El grupo de los Gólgotas, conformado por elites intelectuales, buscaban implantar un liberalismo «puro» y utópico en Colombia. Esta división hizo que en el periodo de la Historia de Colombia llamado el Olimpo Radical (1863-1885), el poder estuviera en manos de los liberales radicales, y que los liberales draconianos, el partido Conservador y la Iglesia fueran excluidos de los asuntos políticos del Estado.

Los partidos políticos colombianos nacieron después de la guerra de los Supremos (1839-1842), sin unas bases sociales que los legitimaran. De hecho, las transformaciones y cambios políticos en Colombia se han hecho impositivamente, pues generalmente han sido los grupos oligárquicos miembros de las altas dirigencias de los partidos, quienes han decidido la política colombiana. Sin embargo, la efervescencia política afectaba cotidianamente la vida de los hombres del común, que discutía de los acontecimientos políticos con febril pasión⁴, la masa participaba activamente en la guerra y muchas veces la soldadesca, reclutada a la fuerza, mantenía una ideología política que rayaba con el fanatismo, porque en esta materia los odios se heredaban al igual que los afectos. Fue un hecho el papel ideológico de la Iglesia como incitadora de los conflictos, pues llevó a muchos a combatir en defensa de la fe o de la civilización cristiana, y en contra de cualquier propuesta que debilitara su control económico, político y social.

“[el] apasionamiento religioso hizo que muchas contiendas fueran verdaderas cruzadas para algunos bandos [...]. En este proceso la Iglesia Católica no tuvo dudas. Se metió de lleno en las contiendas y puso la fe al servicio del sectarismo”⁵.

A raíz de tan complicada situación, la generación radical intentó crear una amplia base social para legitimar los proyectos políticos y facilitar su permanencia en el poder. Los políticos radicales alentaron la búsqueda de mecanismos eficaces de circulación de las ideas liberales como los periódicos, la educación y las tertulias, que posibilitaran una vinculación “racional”, “consciente”, “analítica” a programas que introdujeran al país en mundo de las naciones civilizadas, que abrieran las puertas al progreso, la igualdad, la equidad y la racionalidad y se inculcaran formas conscientes y reflexivas de adhesión a la ley, para alejar el fantasma de la violencia y de la obediencia.

El discurso legitimador propuesto por la filosofía moderna buscaba que la colectividad se liberara de la idolatría, del sometimiento a la autoridad tradicional y de las formas de conocimiento anacrónicas e inútiles, ligadas al conservadurismo, a la existencia pre-moderna. Su erradicación se haría por el discurso racionalizador universalizado por la escuela pública, ente legitimador de los hombres, las instituciones y las teorías políticas. El Estado necesitaba universalizar la razón con el concurso de las instituciones de educación pública, para evitar el contrasentido de la imposición o la obediencia, pues por principios, la modernidad se opone a cualquier forma de imposición; ella postula la razón como única arma que se puede esgrimir, y la sujeción racional, pensada, y reflexionada.

La violencia requiere de la obediencia, pues no existen más argumentos que el terror y la sinrazón. La modernidad supone que cualquier forma de adhesión, militancia o pensamiento tiene que estar mediada por la reflexión. La violencia necesita de la obediencia, del silencio, del sometimiento; la modernidad necesita de la reflexión, del análisis. La imposición, el autoritarismo, la fe, el fanatismo, fueron vistos por la filosofía moderna como rezagos tortuosos de un pasado de represión, ignorancia, oscurantismo y terror que era necesario erradicar, para proyectar un futuro iluminado por la luz de la razón.

En cambio, para los conservadores la educación religiosa era el mejor medio para la inculcación del orden y la estabilidad institucional, es decir, la búsqueda de la salvación del alma, conduciría a la sociedad al orden y el mantenimiento de la tradición, el respeto a las leyes divinas garantizaría el respeto a las leyes políticas. Así lo expresaba Mariano Ospina Rodríguez, uno de los conservadores decimonónicos más notables:

“La educación primaria(...) ha de ser ante todo moral y religiosa, y dada por las personas más calculadas para ello, que después de las madres educadas, son los hermanos de las escuelas cristianas, y los hermanos de la enseñanza; gentes que no enseñan por negocio, por ostentación ni por ningún interés pecuniario y mundanal, sino por un fin sensato, por voto sagrado que tienen hecho a Dios”⁶.

La Constitución de 1863: la apelación a la neutralidad para alcanzar el orden social y el progreso. El General Tomás Cipriano de Mosquera llegó al poder en 1863 luego de una contienda civil en la que luchó al lado de los liberales Gólgotas (posteriormente llamados Radicales), después de que se presentara como candidato a las elecciones de 1857, elecciones en las que triunfó el partido conservador representado por Mariano Ospina Rodríguez. Este hecho llevó al general Mosquera a levantarse en armas contra el gobierno, derribar al electo presidente y acompañado de los liberales Gólgotas iniciar una serie de medidas que buscaban el cambio de la constitución política y de las instituciones del país.

El 8 de mayo de 1863 se reunieron en la casa de la Convención en Rionegro (Antioquia), representantes de los gobiernos de Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cundinamarca, Cauca, Magdalena, Santander, Tolima y Panamá, y después de largas discusiones firmaron la Carta Constitucional de Rionegro y crearon los Estados Unidos de Colombia; las reformas se mantuvieron vigentes durante 23 años,

fueron punto de ataque, controversia y guerra, y también factor importante de transformación de la república. Según el decir de varios estudiosos de este período, entre ellos Fernán González,⁷ y Eduardo Rodríguez Piñeres,⁸ la Constitución de 1863 no fue hecha para Colombia, sino para contrarrestar las pretensiones autocráticas del poderoso Mosquera, lo que muy probablemente obligó a los liberales Gólgotas a proponer una Constitución que fragmentó la unidad de la república y desmanteló ostensiblemente el poder ejecutivo con medidas como: un período presidencial de dos años, evitar la injerencia del poder ejecutivo en los asuntos de orden público en los Estados, lo que equivalía a maniatar al presidente a la hora de intervenir en las confrontaciones bélicas tan recurrentes durante este período.

La Constitución de 1863, promovida con fuerza por los liberales Gólgotas -quienes por su liberalismo a ultranza empezaron a ser llamados Radicales-, era la cristalización de la filosofía liberal en Colombia. El articulado consignaba la defensa a los derechos y garantías individuales: la vida humana inviolable, la defensa a la inviolabilidad del domicilio, la libertad de imprenta y de palabra, la libertad religiosa pública y privada, la emancipación de los esclavos negros, la abolición de la pena de muerte y la supresión de los resguardos indígenas.

El país quedó conformado por nueve Estados soberanos con autonomía para adoptar Constitución, Código Civil, Penal y Comercial, elegir presidente y asamblea, tomar las medidas necesarias en caso de crisis económica o política. Cada Estado Soberano estaba subdividido en Departamentos y estos en Distritos; los Distritos se dividían en fracciones. El federalismo atentó contra la unidad nacional, produjo una suerte de fragmentación que llevó a todos los Estados a distanciarse cada vez más de las medidas dictadas por el gobierno nacional, quien tampoco contaba con las herramientas necesarias para subordinar a los poderosos Estados Soberanos.

Pero tal vez las medidas que mayor oposición tuvieron en el país, fueron las conducentes a declarar al Estado neutral en materia religiosa, implementando la separación entre la Iglesia y el Estado y el control que en adelante éste ejercería sobre todas las formas de culto religioso. En esencia, la Constitución de 1863 no puede pensarse como una Constitución atea, pues su intención era abrir espacios políticos y sociales para los miembros de otras creencias religiosas, necesarios en un país que buscaba incentivar la llegada de extranjeros que contribuyeran a una rápida transformación económica y social.

La Constitución de 1863 instrumentalizaba el fortalecimiento del Estado con la libertad de culto, con el fin de poner a aquél por encima de las creencias y las instituciones religiosas, a la vez que buscaba subordinarlas a las leyes y a los controles civiles; la Constitución autorizaba la profesión pública o privada de cualquier religión que no fuera subversiva contra el gobierno. Las autoridades civiles podían intervenir en los asuntos internos de las instituciones religiosas con el fin de defender la soberanía nacional y la estabilidad política. En otras palabras, la Constitución convirtió la práctica religiosa en un asunto privado e individual, y mantuvo las instituciones religiosas sujetas a los códi-

gos legales, para asegurar que el cumplimiento de las leyes fuera una regla para todos como única condición de vida social. Proyecto de la moral kantiana que buscaba la construcción de ideales colectivos convertidos en hábitos, a través de la formulación de leyes para mantener unido al cuerpo social.

La Constitución limitaba la intervención de la Iglesia en los asuntos civiles. Estableció la separación Iglesia-Estado y la desaparición de los fueros eclesiásticos a través de medidas que dismantelaron el poder económico de la Iglesia: la expropiación de bienes eclesiásticos, la abolición de órdenes religiosas, la secularización de los cementerios, la implantación del matrimonio civil y el registro civil en los Estados Unidos de Colombia, la igualdad en materia de derechos entre los hijos naturales y legítimos: medidas que laicizaban el país. Públicamente se demostraba que la Iglesia no era invulnerable y que ella, al igual que todos los miembros de los Estados Unidos de Colombia, estaba obligada a cumplir las leyes.

Estas medidas motivaron el enojo de los prelados de la Iglesia, descontentos ante la amenaza de perder el poder que habían mantenido durante tantos años. Empero, lo peor para ellos estaba todavía por llegar, pues la estocada final fue dada en el artículo 13 de la ley de 30 de mayo de 1868, que encargaba al Estado de organizar todo el sistema público de enseñanza interviniendo uno de los bastiones más celosamente guardados por la Iglesia Católica: la educación.

Con la Constitución de 1863 se abrieron las puertas para atacar el monopolio de la Iglesia en materia educativa. El Estado se concibió, de acuerdo con la ideología liberal, como Estado educador, en la medida en que se hacía responsable de impartir entre los habitantes un tipo de educación que permitiera la estabilidad política, la inculcación de las leyes y la apertura de la población hacia la razón, como mecanismo para acceder a la civilización y al progreso económico, social y político desde el punto de vista europeo. Establecía como paradigma histórico y político el mundo europeo de "avanzada", representado por Francia, Inglaterra, y eventualmente, Estados Unidos.



Se argumentó la idea de progreso con discursos xenofóbicos en los que la elite culpaba del atraso del país a la fuerte presencia de pobladores no blancos, no descendientes de europeos, grupos que impedían el desarrollo por la pereza y los malos hábitos; de otro lado se argumentaba un discurso xenofílico que impulsaba la idea de la superioridad de los europeos, el orden y el progreso que habría de llegar de manos de inmigrantes:

“El siglo XIX alimentó así la noción de naciones que podían moldearse a voluntad con las instituciones democráticas, enteramente desprendidas de un pasado despótico. Las nuevas instituciones no debían sufrir el rechazo que conllevaba el peso de una tradición. Al impugnar el pasado en bloque se repudiaban también formas peculiares de civilización. Se pretendía que la civilización era algo que forzosamente debía venir de afuera y que su presencia no acababa de concretarse en una sociedad esencialmente heteróclita”⁹.

Las buenas intenciones del Gobierno Federal se truncaron por la tendencia marcada en los Estados Soberanos de no permitir intervención alguna en sus asuntos internos. El experimento federativo de los radicales fue un intento importante, pero en materia política terminó produciendo la fragmentación del poder y la fuerte atomización política, desembocando en no pocos disturbios políticos a lo ancho y largo del país¹⁰.

Pese a la inestabilidad política y a las constantes amenazas de guerras civiles, el gobierno federal cejó en su empeño de establecer un sistema de educación pública que involucrara a todos los estamentos del país. Más allá de abrir escuelas o nombrar maestros, se pretendía una verdadera transformación cultural que comprendía desde la fundación de hospicios para niños pobres, hasta la apertura de periódicos, la publicación de cartillas y textos escolares y la presencia de toda la población en el proceso educativo. Para toda la población, la instrucción pública debía ser la más importante de las carreras emprendidas por el Estado; con ella se buscaba mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. Era la misión por excelencia en la que todos tenían que participar para sacar al país de la barbarie y la iniquidad a la que le habían condenado la ignorancia y el fanatismo de sus líderes políticos y religiosos. Era evidente la pobreza del sistema educativo del país en la época con una tasa de analfabetismo de más del 95%. Las pocas escuelas que existían carecían de los implementos necesarios para su funcionamiento y los maestros no tenían la preparación necesaria para el ejercicio de su oficio.

Las innovaciones llegadas con la Constitución de 1863, suponían una pertinaz reglamentación de la vida cotidiana de los habitantes del país: ¿cómo hacer aquello?, ¿cómo producir una nueva actitud colectiva frente al Estado?, ¿cómo inculcar el concepto de ciudadano sin reñir con los parámetros morales que habían soportado la endeble organización social y política del país? La respuesta se encontró en el fomento de la instrucción pública organizada, regida, inspeccionada y subsidiada por el Estado, buscando homogeneizar la mentalidad de la población del país en su condición política, inculcar el respeto por las leyes estatales, y lograr a mediano plazo las condiciones favorables para el “progreso” económico, la industrialización del país y el disciplinamiento de sus pobladores.

“Era una ciencia concebida como una aproximación antiautoritaria y anticlerical a la verdad a partir de las percepciones sensibles, una pedagogía de la formación de las ideas que aspiraba a una metodología universal con el fin de poder asegurar sobre una base sólida la construcción del orden político y social emergente”¹¹.

El objetivo era sembrar la semilla del progreso y apartar la visión teocrática del mundo al establecer medios de educación que se amparaban en discursos de tipo racional, en el sentido de construcción de nuevos referentes teóricos, ajenos a lo religioso. Surgieron periódicos que dedicaron innumerables páginas al tema de la educación pública pensada como opción redentora para la república, los cuales coincidían en que las escuelas eran la base de la unificación nacional, la mejor herramienta para alcanzar el progreso material y moral y para civilizar el país. En el ideario que circulaba por la república, todos los vientos eran favorables al tema de la educación, según Eustorgio Salgar, uno de los representantes más notables de la generación radical, defensor del tema de la instrucción pública y uno de los pensadores de la reforma educativa de 1870:

“Tengo la convicción de que mientras el gobierno no emprenda, con todo el poder e influencia de que dispone, la obra de educar al pueblo... el problema de la miseria pública, el de la libertad, y el progreso, en fin, estará siempre adelante amenazando la paz...”¹²

Formar hombres al servicio del Estado, educar era la esperanza para hacer realidad los sueños de las utopías liberales: el progreso, la libertad, la razón y la paz, convertidos en valores universales, pilares perpetuos del avance, la felicidad, el orden y la estabilidad política, social e institucional. Vale la pena señalar que, detrás del impulso dado a la educación pública por motivaciones eminentemente político-morales, yace la necesidad de impulsar la productividad, y pese a que la educación en el siglo XVIII propuesta en Europa, era la vía para formar ciudadanos y crear subjetividades modernas, en el sentido de la construcción de una ética colectiva del bien y la felicidad común, aseguradas en el sometimiento a las leyes, la educación en el siglo XIX adquirió un cariz esencialmente productivo. Debería propender por la inculcación del trabajo como valor fundamental del progreso y la felicidad colectiva y como medio de igualdad del capitalismo al asegurar a los sujetos productivos el ascenso y el reconocimiento social. Al progreso sólo podría llegarse de manos de la productividad; sin disciplina jamás se alcanzaría aquella; por lo tanto, la modernización establece en las formas disciplinarias, medios de racionalización del tiempo, de los actos, de la moralidad y de la vida en general, a lo que nos dedicaremos más adelante.

“La utopía social fraguada en el discurso de la elite ilustrada exigía unas nuevas pautas de regulación social y unos nuevos espacios de socialización abiertos a la legitimación del nuevo saber: el conocimiento útil de la ciencia al servicio de una nueva moral de la productividad. La libertad buscada era, pues, una libertad productiva”¹³.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870: la germinación del Estado en la escuela. La materialización del sueño de la escuela pública en los Estados Unidos de Colombia fue lento y difícil; desde 1865 y con la ley del 16 de agosto, se autorizó al presidente para dictar un plan de



instrucción Pública primaria que se llamó “Plan General para la dirección y administración de las escuelas”. Entre sus puntos más importantes contenía: la formulación de los programas de las materias propias de la enseñanza, así como el fomento de bibliotecas escolares, y aunque no hacía obligatoria la asistencia de los niños a las escuelas, sí recordaba a los empleados de la educación su deber de hacer que los padres de familia enviaran a los niños a las instituciones educativas.

Con la ley de 30 de mayo de 1868, dictada en el mandato del presidente Santos Gutiérrez, el gobierno radical autorizaba al ejecutivo para organizar el ramo de la instrucción pública al margen de la autoridad eclesiástica, lo que provocó la reacción de la Iglesia y del partido conservador quienes consideraban que la ley antes mencionada, contradecía el principio constitucional de libertad en materia educativa. Los grupos de poder en los Estados Soberanos, también rechazaron la medida y desconfiaban de ella argumentando que atentaba contra los fueros regionales, y la violación al principio federal que suponía la autonomía de estos en prácticamente todos los asuntos.

Esta ley fue el primer intento sistemático de organización del ramo de la instrucción. Según sus detractores, el Estado debía conformarse con fomentar y auxiliar la instrucción y para nada debía intervenir en la organización del ramo. Esta oposición fue el abrebocas de la lucha que habría de enfrentar el gobierno central de los Estados Unidos de Colombia ante la oposición cerrada de los sectores antes mencionados a la organización y control por parte del Estado de la educación.

De hecho, el establecimiento de un programa nacional de instrucción pública era un intento por unificar las bases culturales del país; la preocupación, evidentemente, no sólo encerraba el ideal filantrópico de llevar a la sociedad a un estadio avanzado de felicidad y progreso, sino que suponía el fortalecimiento del Estado. El sistema educativo propuesto en el país, pretendía ser unificador porque se estableció

como único, unitario y universal; contenía un sistema reglamentario, un método pedagógico, la simultaneidad (o sea, la creación de un sistema escolar para todas las regiones del país), la formación según criterios unificados de maestros y escolares, etc. Su fin principal era extenderse por todos los rincones de la república e involucrar a la población en la lógica del orden social y del progreso; presumía la construcción del futuro, con el trabajo del presente.

Y el programa finalmente llegó el 1° de noviembre de 1870. El presidente de los Estados Unidos de Colombia, Eustorgio Salgar, con el apoyo del secretario del interior, Felipe Zapata, firmó y promulgó El Decreto Orgánico de Instrucción Pública, primera gestión para unificar el sistema de enseñanza. "Que el Gobierno Nacional promueva con los Gobiernos de los Estados los arreglos conducentes de la manera que lo tenga conveniente la instrucción pública primaria a cargo del Gobierno de la Unión"¹⁴. Reglamentaba la educación y, más allá de eso, proponía la transformación cultural del país, abarcaba todo el campo de la vida social, económica y política e involucraba a toda la población en el asunto de la enseñanza; convertía a los niños en depositarios del futuro, en los hombres del mañana que efectuarían el cambio que urgía el país. En 10 capítulos y 295 artículos el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (de ahora en adelante D.O.I.P) desarrolló la ley de 30 de mayo de 1868 y fue el instrumento jurídico de la reforma; un verdadero mapa en materia educativa, en el que todo estaba previsto poniendo cuidado especial en la escuela primaria. Reglamentaba desde la administración de la educación, pasando por los métodos de enseñanza, los sistemas disciplinarios, las materias, la formación ética y política y la secularización de la vida del país, la creación de un periódico como órgano de difusión, información, y circulación de novedades en materia educativa, cuyo nombre fue La escuela Normal, publicación bisemanal que salió por primera vez el 7 de enero de 1871; en las páginas de los primeros números fue publicado el DOIP.

La legislación hizo repartición de gastos entre la Nación, los Estados soberanos y los Distritos. El Estado Federal quedó comprometido al sostenimiento de la escuela central de institutores, de las escuelas normales y de las escuelas anexas; así mismo, debía enviar libros y materiales de enseñanza para las escuelas de la Unión, debía establecer e incentivar la fundación de bibliotecas populares circulantes, la creación y sostenimiento de un periódico de Instrucción pública y el pago de las direcciones de instrucción pública y los gastos de la Inspección.

Responsabilidad de los Estados Soberanos fueron: Los gastos de los consejos de instrucción pública y de la inspección departamental, el sostenimiento de las escuelas rurales y el auxilio económico a los distritos pobres que no pudieran pagar el sostenimiento de las escuelas.

El problema crucial de la reforma era la creación de una escuela obligatoria, gratuita y laica, dentro de un sistema establecido y vigilado por el Gobierno Federal, evidenciando el interés del ejecutivo en materia educativa al establecer una Dirección General de Instrucción Pública como oficina que centralizaba la educación bajo el mando directo del presidente de los Estados Unidos de Colombia.

De obligación de los distritos quedó la construcción y refacción de los locales escolares, el mobiliario de las escuelas, el pago del sueldo de los maestros, los gastos de la inspección local y la entrega de vestido a los niños pobres para que pudieran asistir a la escuela.

Las fisuras del Decreto Orgánico de Instrucción Pública: un abismo entre el Estado y los estados.

La reforma, desde el mismo momento de su aparición, generó enconadas reacciones entre otras cosas porque el artículo primero sonaba inconstitucional al establecer:

“El Gobierno Federal organiza, dirige e inspecciona la Instrucción pública primaria en los Territorios nacionales y en aquellos Estados que, con el fin de realizar el objetivo previsto por el Artículo 13 de la Ley de 30 de mayo de 1868 sobre Instrucción pública, aceptan las disposiciones de este decreto”¹⁵.

Para los detractores, el único papel que debía desempeñar el gobierno de la Unión era el de fomentar la instrucción como lo consignaba la Constitución; sin embargo, aunque el gobierno apelaba por el respeto a los fueros regionales, no imponiéndose arbitrariamente sobre estos, buscaba la centralización política y administrativa de la educación en los Estados Federales que acogieran el decreto. Según el sentir, el DOIP se entrometía en este asunto porque constitucionalmente al Estado Federal sólo le competía auxiliar con fondos a los Estados Soberanos y dejar que estos establecieran el sistema educativo que más se adecuara a sus condiciones específicas

El otro punto de controversia fue el que contempló la educación como obligatoria, según el artículo 87:

“Los padres, guardadores, y en general todos los que tienen niños a su cargo, o los emplean o reciben en aprendizaje, están obligados a enviarlos a una de las escuelas públicas del distrito, o hacer que de otra manera se les dé suficiente instrucción. Esta obligación se extiende a todos los niños desde la edad de 7 años hasta los 15 cumplidos[...]”¹⁶.

Para los detractores, este artículo violaba la Constitución por cuanto atropellaba las libertades individuales consignadas en el artículo 15 de la Constitución de 1863 y que establecía que en el país había libertad para dar y recibir cualquier clase de instrucción que no estuviera sostenida con fondos públicos. Sin embargo, el decreto tampoco obligaba a los padres de familia a enviar a sus hijos a las escuelas públicas; permitía que fueran instruidos suficientemente en otras instituciones o a través de otros sistemas. No obstante, era perentoria la orden para que los padres de familia o responsables asumieran la responsabilidad de educar a sus hijos. Para los opositores, el artículo intervenía directamente las libertades individuales que incluso amparaban el derecho a permanecer en la ignorancia si así alguien lo decidía.

Pero la legislación tenía en cuenta una serie de atenuantes para que la obligatoriedad fuera menos severa; por ejemplo, en el Art. 102 exoneraba a los niños con problemas físicos o mentales, a los que recibían la instrucción suficiente en su propia casa o en algún establecimiento público o privado, a los niños que vivían a más de tres kilómetros de distancia de las escuelas oficiales y a los que no tenían vestido para concurrir a la escuela¹⁷.

La pobreza que reinaba en el país imposibilitaba la asistencia de los niños a las escuelas; muchos infantes ayudaban al sostenimiento económico de sus familias, razón suficiente para atenuar la severidad del DOIP en cuanto a la obligatoriedad y que las autoridades establecieran formas más laxas de concurrencia a las escuelas; el Artículo 90 decía:

“Para atenuar la severidad de la concurrencia obligatoria, a fin de no privar a los padres y maestros del auxilio que los niños puedan prestarles en sus trabajos, las horas de las lecciones en las escuelas públicas podrán, a propuesta de los Directores de escuela y con la aprobación de las Comisiones de Vigilancia, ser arregladas y combinadas de manera que los niños de familias notoriamente pobres dispongan diaria o semanalmente de cierto número de horas para los trabajos domésticos, agrícolas o industriales”¹⁸.

Los Estados Soberanos no estaban obligados a aceptar el Decreto y la obligatoriedad no se quedaba más que en palabras porque, de hecho, la mayoría de Estados Soberanos no lo aceptaron y los otros lo hicieron con reservas teniendo en cuenta los propios intereses regionales; además, los legisladores no podían violar los principios constitucionales que impedían la intervención del Gobierno de la Unión en los asuntos internos de los Estados y frente a estas disposiciones se mostraba bastante respetuoso pues lo contrario habría significado la inconstitucionalidad de la legislación educativa. Los Artículos 1° y 2° decían sobre este asunto:

Art 1°. El Gobierno Federal organiza, dirige e inspecciona la Instrucción Pública primaria en los Territorios Nacionales y en aquellos Estados que con el fin de realizar el objetivo previsto por el artículo 13 de la ley de 30 de mayo de 1868 sobre la Instrucción Pública, acepten las disposiciones de este decreto.

Art. 2°. En los Estados que no acepten las disposiciones de este decreto, la injerencia del Gobierno Federal en la Instrucción pública primaria se limitará a la organización, dirección e inspección de las escuelas nacionales que en ellos se establezcan”¹⁹.

El Decreto contenía una serie de medidas coercitivas para que los padres que estaban en condición de dar instrucción, enviaran sus hijos a las escuelas. La legislación contemplaba el pago de multas, citaciones, comparendos y amonestaciones que obligaran a los padres a instruir a sus hijos en las escuelas oficiales o como a bien tuvieran, pero que no fueran privados de ese derecho.

El asunto más espinoso fue el de la educación laica, como se dijo antes. Este era un país mayoritariamente católico y celoso de su fe, y ante medidas que pusieran en entredicho el catolicismo de los colombianos, los sectores se atrincheraban en defensa de la Iglesia o en defensa de los principios liberales y provocaban duros enfrentamientos y oposiciones a las medidas; esta situación se repitió con el Decreto que, según los conservadores y la Iglesia, atacaba lo más querido para la población: su fe. El Artículo 36 decía:

El Gobierno no interviene en la instrucción religiosa: pero las horas de la escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros”²⁰.

El artículo no era intransigente en materia religiosa, pero dejaba en claro que el Estado no se comprometía con ningún credo y que la adscripción de los colombianos a la religión era una libre expresión de la vida individual y privada, en la que el Estado no imponía ninguna creencia particular, ni defendía institución religiosa alguna. Era evidente que el DOIP respetaba la decisión de los padres de familia de formar bajo preceptos morales a sus hijos, para tal fin se dejaban horas libres en las que los sacerdotes o ministros se encargaran de esta tarea. Es interesante ver cómo la palabra ministro se incluye y da un sentido más amplio de lo religioso pues es una palabra más universal para designar a los pastores de las diferentes creencias religiosas.

Aunque el decreto anteriormente citado no era hostil a la enseñanza de la religión, el clero mostró su inconformidad frente a esta medida. Una carta publicada por el diario católico "La Caridad", sintetiza la postura del clero del país frente a la laicización de la educación:

"[...] Desde el año de 1861 se trabaja en la malvada labor de descatolizar la juventud; el gobierno se apoderó de la enseñanza para arrancar del corazón de los educandos las creencias del evangelio y hacerles odiosas a éstos la moral cristiana, salvadora de las sociedades, con la mira de fundar sobre los cimientos de la generación presente el reinado del socialismo y el petróleo. Desde entonces a los ministros del Altar se nos persigue con la calumnia para anular nuestra palabra; se nos dice públicamente que somos enemigos de la instrucción, partidarios del oscurantismo, hombres perezosos, corrompidos, etc., y nos han convertido en parias [...].

¿Qué razón puede disculpar la incauta aceptación del plan de enseñanza adoptada por el gobierno nacional?, ¿qué ventajas pueden ser bastantes para compensar el mal que los pueblos reciben?

He leído la Constitución de la República y del Estado y no he podido hallar disposición alguna que prohíba establecer en las escuelas y colegios públicos clases de religión. El mal está en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública; en este decreto se excluyó la enseñanza religiosa y aun cuando deje en libertad a los alumnos para recibir la que tengan por conveniente, tal concesión no revela otra cosa que una refinada hipocresía. [...] sucedería lo que en otros Estados, en donde no acaba de salir el sacerdote de dar la clase, cuando el preceptor dice a los discípulos que es falso lo que se acaba de enseñar. Aprenderían entonces la religión católica como aprenden mitología, y los jóvenes jamás podrían obtener el beneficio de la instrucción cristiana que es, mal que le pese al señor subsecretario, la base de toda enseñanza sólida y el báculo en que únicamente puede apoyarse la República[...]"²¹.

Esta carta enfatizaba en la afrenta que suponía para la Iglesia Católica la falta de educación religiosa en las escuelas del Estado, y apoyándose en la libertad de enseñanza contemplada por la Constitución, atacaba el decreto como una medida dictatorial y anticonstitucional que entorpecía la estabilidad política del país y despojaba a sus habitantes de una prenda querida y ordenadora de la vida de la república. El Decreto Orgánico, durante el tiempo de su vigencia, sufrió constantes ataques de los que no se resignaban a perder el poder en materia cultural y política, e inclusive de la población en general, que no entendía el proyecto de educación laica y que lo consideraba pernicioso para las costumbres de los habitantes del país. En muchas poblaciones los habitantes se mostraban renuentes a la educación impartida por el Estado, así según el siguiente fragmento que recoge los recuerdos de una niña entre 1880 y 1881:

“Las familias católicas de Amalfi, [Antioquía] al ver que en las escuelas oficiales corría peligro la fe y la virtud de sus hijos, solicitaban una señora competente para que se encargara de la formación religiosa de sus hijos”²².

Pero la oposición a las escuelas laicas no fue una característica particular de la política del país durante el período que se analiza. En Europa y Estados Unidos se hizo oposición a las escuelas laicas y se realizaron cruzadas contra la educación oficial. El libro de Baldwin, “Dirección de las Escuelas”, bitácora en materia educativa en Colombia en las últimas décadas del siglo XIX y cuyos derechos de publicación datan de 1885, hace referencia a este asunto. El mismo Baldwin era receloso ante la idea de la secularización en materia educativa:

“No puede negarse que en este país, como en Europa, se tiende a secularizar enteramente las escuelas públicas. Suele decirse que toda enseñanza religiosa debe confiarse a la familia, a la escuela dominical y a la iglesia. Esto me parece extremado. La sociedad, al protestar contra el fanatismo religioso y el dominio del clero en la educación, cae en el extremo opuesto: en la falta de religión. Todos reconocen que en la sana moral ha de cimentarse cualquier sistema de educación; pero ¿cómo vamos a formar el carácter moral si excluimos de nuestras escuelas a Dios, los libros santos, la responsabilidad, la vida futura? La moral utilitaria y filosófica no ha logrado en ninguna época, jamás, elevar a nuestra especie. Cuando enseñamos que el mundo moral es tan real como el mundo físico; que la ley es simplemente la Voluntad Infinita impresa en la materia y expresa a la inteligencia; que la verdadera esencia de la moral es el acatamiento a la ley, y que de obedecerla resulta la felicidad presente y futura, llegamos a un fundamento práctico para la elevación moral tan duradera como el tiempo y el espacio”²³.

De hecho, la oposición del clero ante las escuelas oficiales respondía a una política general encabezada por la Santa Sede contra el liberalismo en el mundo; la Iglesia se cerró a toda ideología liberal y asumió nuevamente el tomismo y la escolástica (neotomismo), lo que se conoció con el nombre de Ultramontanismo; en él la Iglesia ratificó su postura conservadora y tradicional frente a los embates de lo moderno. Según Pío IX, existía una incompatibilidad radical entre “el catolicismo verdadero y la secta perniciosísima apellidada católica liberal”. Esta negaba la posibilidad de ser católico y de profesar ideas liberales pese a que, en Colombia, la mayoría de los más fervientes seguidores del liberalismo profesaban también un acendrado catolicismo, los miembros del clero los atacaban por su hipocresía:

Hay que optar entre dos cosas [...]; o ser católico neto con la infalibilidad pontificia y el Syllabus, o liberal con todos los errores condenados por la Iglesia. Aparentar ser una y otra cosa al mismo tiempo es burlarse del sentido común, querer engañar a los hombres de sano criterio y correr ciegamente al abismo de una eterna condenación”²⁴ (H)

BIBLIOGRAFÍA

- BALDWIN, J. Dirección de las escuelas. Libro texto para las escuelas Normales y obra de consulta para los maestros, para los funcionarios del ramo de la Instrucción pública y para los padres de familia. Nueva York. D. Appleton y Compañía. 1912.
- BERMAN, Marshall. Todo lo Sólido se desvanece en el Aire. La experiencia de la Modernidad. Editorial Siglo XXI. 5ª Edición.
- BODEI, Remo. Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político. Fondo de Cultura Económica. México. 1995.
- CAMPILLO, Antonio. Adiós al progreso. Una meditación sobre la historia. Editorial Anagrama, Barcelona. 1985. Pg. 17.
- CASSIRER, Ernst. Filosofía de la Ilustración. Fondo de Cultura Económica. Primera Reimpresión (Colombia) 1994.
- CASTRO DE CARVAJAL, Beatriz (editora) : La Historia de la Vida Cotidiana en Colombia. Colección vitral. Editorial Norma. Bogotá. 1996.
- COLMENARES, Germán. Las Convenciones contra la Cultura. Ensayos sobre historiografía hispanoamericana del siglo XIX. Tercer Mundo Editores, Universidad del Valle, Banco de la República. Bogotá. 1997. 4ª Edición.
- ELIAS, Norbert. El proceso Civilizador. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Editorial Fondo de Cultura Económica. Reimpresión colombiana. 1997.
- FOUCAULT, Michel : Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI editores. 1984. 9ª Edición.
Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber. Tomo I. Siglo XXI Editores 18ª edición.
La verdad y las formas jurídicas. Barcelona, Gedisa, 1980.
Las palabras y las cosas. México. Siglo XXI Editores.
Microfísica del poder. Ediciones La Piqueta. Madrid. 1992.
- GARCÍA, Julio César. Historia de la Instrucción Pública en Antioquia. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 1962.
- JARAMILLO URIBE, Jaime. El Pensamiento Colombiano en el siglo XIX. Bogotá. Temis, 1964.
- KANT, Emmanuel. Prolegómenos a toda metafísica del porvenir. Editorial Porrúa. México. 1999.
Filosofía de la Historia. Fondo de Cultura Económica. Bogotá. 1994.
Crítica de la razón práctica. Editorial Porrúa S. A., México. 1996.
- LAPORTE, Dominique. Historia de la Mierda. Pre-textos. Segunda edición. Valencia, 1989.
- LARROSA, Jorge. (ed.). Escuela Poder y Subjetivación. Colección Genealogía del poder. Editorial la Piqueta. S.F.
- LE BRETON, David. Antropología del cuerpo y Modernidad. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1995.
- MOLINA, Gerardo. Las ideas liberales en Colombia, 1849-1914. Bogotá, Universidad Nacional, 1970.
- MONTOYA UPEGUI, Laura. Autobiografía de la Madre Laura de Santa Catalina o Historia de las misericordias de Dios en un alma. Medellín. De. Bedout, 1971.
- NARODOWSKI, Mariano. Infancia y Poder. Editorial Aique. S.f.
- RAUSCH, Jane. La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870. Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 1993.
- SÁENZ, Javier ; SALDARRIAGA, Óscar ; OSPINA, Armando : Mirar la infancia : pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia. 1997. 1ª edición. 2 volúmenes.
- SENNET, Richard. Carne y Piedra. El cuerpo en la ciudad en la civilización Occidental. Alianza Editorial. 1997.
- TERREN, Eduardo. Educación y Modernidad, entre la utopía y la burocracia. Anthropos. 1999.
- TOFFLER, Alvin. La tercera ola. Círculo de Lectores. 1980.
- TOURAINÉ, Alain. Crítica de la Modernidad. Colección Ensayo. Madrid. 1993.
- URIBE URIBE, Julián. Memorias. Colección Banco de la República, Bogotá, 1994.
- VILLEGAS BOTERO, Luis Javier : Aspectos de la Educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrio, 1864-1873. Medellín. Secretaría de Educación y Cultura. Pg. 135.
- ZAPATA, Ramón. Dámaso Zapata o la reforma educacionista en Colombia. Bogotá. 1961.
- ZAPATA, Vladimir. Escuela y Poder en Antioquia. Facultad de Educación. Documento de trabajo. 1984.
- ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e historia. Ediciones Foro Nacional por Colombia. 1978.

NOTAS

- 1 ARCHIVO HISTÓRICO DE ANTIOQUIA. 2269. F. 63r
- 2 ARCHIVO HISTÓRICO DE ANTIOQUIA. Fondo Gobernación de Antioquia. Serie Instrucción Pública. Tomo 2789. F64v. En adelante citado como A.H.A.
- 3 Señalemos que Colombia tuvo las siguiente Constituciones y nombres durante el siglo XIX: 1832-1858 Nueva Granada; 1858-1863 Confederación Granadina; 1863-1886 Estados Unidos de Colombia; 1886 República de Colombia.
- 4 DEAS, Malcom "La política en la vida cotidiana republicana". En CASTRO, Beatriz (editora). Historia de la Vida Cotidiana en Colombia. Editorial Norma. Bogotá. 1996. Pg. 271-290.
- 5 JARAMILLO, Carlos Eduardo. "Guerras Civiles y vida cotidiana". En CASTRO, Beatriz. (editora) Historia de la vida cotidiana en Colombia. Editorial Norma. Bogotá. 1996. Pg.300.
- 6 WISE DE GOUZY, Doris. Antología del pensamiento de Mariano Ospina Rodríguez. Banco de la República. Bogotá. 1990. T.I.
- 7 Según Fernán González: "[...] la Convención de Rionegro, que produjo una carta excesivamente liberal: en parte esto se debía a las ideas utópicas de los liberales, pero también a la necesidad sentida de restarle poder al ejecutivo en manos ahora del general Mosquera, cuyas tendencias autocráticas eran obvias" Ver: "Aproximaciones a la Configuración Política de Colombia" En Controversia. N°s. 153-154. Bogotá, CINEP, Octubre de 1989 pg. 44.
- 8 RODRÍGUEZ DE PIÑERES, Eduardo. El Olimpo Radical. Ensayos conocidos e inéditos sobre su época 1864-1874. Editorial incunables. Bogotá. 1986.
- 9 VER: COLMENARES, Germán: Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre historiografía hispanoamericana del siglo XIX. Tercer mundo editores, Bogotá. 1997. Pg. xxiv.
- 10 Durante el federalismo se dieron las siguientes confrontaciones: 1864-1866, revoluciones en Cundinamarca, Cauca y Panamá. 1866-1868, golpes de estado dados por el General Mosquera y Santos Acosta y trastornos locales relacionados con estas acciones. 1868-1870 Revoluciones en Cundinamarca y Panamá. 1870-1872, Revoluciones en Boyacá y Cundinamarca. 1872-1874, trastornos en Panamá y agitación en Boyacá. 1874-1876, agitación y trastornos en toda la república. 1876-1878, guerra civil general. 1878-1880, trastornos en Panamá, Antioquia, Cauca, Magdalena, Tolima y agitación general.
- 11 TERREN, Eduardo. Educación y Modernidad, entre la utopía y la burocracia. Anthropos. 1999. Pg.55.
- 12 Diario Oficial, Bogotá, número 1818, mayo 16. Pgs 553-554. Citado por RAUSCH, Jane. La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870. Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 1993. Pg. 150.
- 13 TERREN, Eduardo. Op. Cit. Pg. 38
- 14 Periódico La Escuela Normal. Órgano Oficial de Instrucción Pública. Bogotá N° 1 Enero 7 de 1871 pág. 1
- 15 D. O. I. P. Escuela Normal, periódico Oficial de Instrucción Pública. Bogotá N° 1. Enero 7 de 1871. Pág. 2. Mantendremos la ortografía del decreto.
- 16 DOIP. EN La escuela Normal. Periódico oficial de Instrucción Pública. Bogotá. Enero 7 de 1871. Pág. 4.
- 17 D.O.I. P.P. EN Ibid. N°2 Enero 21 de 1871. Pg.33.
- 18 Ibidem. N° 1. Enero 7 de 1871 pg. 6.
- 19 Ibidem. N° 1, pg. 1.
- 20 Ibidem.
- 21 Archivo pedagógico Universidad de Antioquia. Caja 53. La Caridad. Año X. N° 43 Bogotá. Septiembre 16 de 1873. Escuelas Laicas, carta enviada por el sacerdote Juan Lozano al subsecretario de la Instrucción Pública del Estado Federal del Tolima Juan Lalíndez. Pgs.673, 674, 675.
- 22 MONTOYA UPEGUI, Laura. Autobiografía de la Madre de Santa Catalina o Historia de las misericordias de Dios en un alma. Medellín. Editorial Bedout. 1971. Pg. 47.
- 23 BALDWIN, J. Dirección de las escuelas. Libro texto para las escuelas Normales y obra de consulta para los maestros, para los funcionarios del ramo de la Instrucción pública y para los padres de familia. Nueva York. D. Appleton y Compañía. 1912. Pgs.125-126.
- 24 Archivo Pedagógico Universidad de Antioquia. Periódico La Caridad. "Catolicismo Liberal". Año X. N° Bogotá 16 de septiembre de 1873. Pg. 667.



«Pujanza de Antioquia», concreto.
Edificio Beneficencia de Antioquia, Medellín.

LOS PROCESOS TRANSFORMADORES DE LA INTEGRACIÓN ECONÓMICA EN EL ESTADO DEL DERECHO ECONÓMICO LATINOAMERICANO

Alirio Enrique Rodríguez Vega*

El interludio de una nueva economía de integración, como parte de la sinfonía planteada por los Estados Unidos a inicios de la década de los noventa, ha marcado un acelerado ritmo de participación en los crecientes flujos de comercio, capital, dinero, inversión directa, tecnología, personas, información e ideas a través de las fronteras nacionales; proceso este que entraña la adopción de políticas en distintos países como si estos fueran parte de una misma unidad y que para el efecto de medir esta integración se busca determinar si las tasas de interés, los precios de las acciones y los precios de las mercancías son los mismos en diferentes mercados nacionales.

Bajo esta premisa la concepción del Derecho como el sistema valorador, orientado hacia un ideal de justicia, dinámicamente estructurado en instituciones y preceptos que demarcan esferas de libertad individual y organizan campos de coercitiva subordinación al interés colectivo, quedan en entredicho, porque como sistema valorativo que aplica a funciones de permanente arbitraje entre intereses de realización individual e imposiciones de los valores de la convivencia armoniosa, pasan a ser determinados por factores itinerantes de la globalización.

Es de concebir que sometido a los imperativos del medio físico y de la realidad cultural, se celebra el compromiso indispensable entre la organización de la libertad individual y las condiciones para el eficiente ejercicio de la autoridad política, argumento central de las posiciones culturalistas que fomentaron la base científica y el ambiente político que permitieron la germinación del Derecho Económico.

En la apreciación de los valores individuales y sociales, se extreman frecuentemente pensadores y soluciones de organización política, dando prioridad a las aspiraciones del individuo, volcados hacia proposiciones colectivistas. Es de importancia citar la tesis individualista en las décadas finales del siglo XVIII cuando el pensamiento de Locke, de Adam Smith, de los enciclopedistas, y la eclosión de la Revolución Francesa dieron fundamento y vida a las instituciones liberales. La revolución industrial que entonces se desencadenaba abrevó en las fuentes instrumentales del liberalismo para las realizaciones trascendentales que alcanzó.

* Economista-Universidad Santo Tomás. Analista Público y Consultor Económico, Docente en Economía y Finanzas. Escuela Superior de Administración Pública-ESAP. Docente Diplomados Universidad de Antioquia- Universidad Autónoma Latinoamericana

El prestigio de las ideas individualistas condujo a la rápida expansión de las instituciones liberales. La Constitución norteamericana nació como fruto del pensamiento liberal. La experiencia del liberalismo, entretanto, puso en evidencia rápidamente los males de relegar a un plano secundario y accesorio los datos de la vocación social del ser humano. Tres males intolerables, nacidos del funcionamiento del sistema liberal, se pueden expresar dramáticamente así:

1. El libre juego de los mercados tendía a acentuar, tornándola intolerable, la injusticia en la distribución social de la riqueza.
2. En nombre de la libertad de competencia se favorecían situaciones que tendían a la indiscriminada concentración empresarial, con sacrificio de los valores de la competencia y con estímulo a la injusta y desenvuelta actuación de los monopolios.
3. El funcionamiento de las instituciones liberales generó procesos acumulativos de los que resultaron, recurrentemente, a intervalos de aproximadamente 10 años, crisis socialmente empobrecedoras, caracterizadas por situaciones de estancamiento y desempleo.

La fundamentación económica del individualismo era insatisfactoria: la obra de Smith, cumbre de la filosofía económica liberal, no consideraba la distinción entre empresario y capitalista, menospreciaba los "hombres de proyectos"; además, incapaz de establecer la relación entre valor de uso y valor de cambio, omitió Smith lo relativo a la sustancia del valor; y quedó limitado a la mecánica procesal de la determinación del valor del cambio, en el mercado, por el funcionamiento de los vectores de la oferta y de la demanda, dejando a Ricardo el vacío que fue llenado por la falsa teoría del valor-tiempo-de-trabajo.

Ignorando el análisis macroeconómico, sabiendo poco del funcionamiento de la moneda, fundada en las suposiciones de los mecanismos de un mercado perfecto distante de la realidad, la *obra prima* de Smith fue casi toda constituida sobre el engranaje mecanicista de la oferta y de la demanda y sobre la suposición de la mano invisible que conciliaría la libertad individual y el interés colectivo.

De esta tesis fundamentalista del capitalismo se establece el dominio occidental y el camino hacia las economías de mercado que fueron adquiriendo lugares excepcionales en los espacios progresistas de las naciones, prevaleciendo la constitución del Estado de Derecho plantado en la estructura del Derecho económico en lo privado y lo público.

Los procesos de integración, interdependencia y globalización parten a finales del siglo XIX en un período de integración sin precedentes, puesto que las barreras arancelarias impuestas por los países (con excepción del Reino Unido) eran mayores (entre 20% y 40% en comparación con menos del 5% en la actualidad), indicando unas barreras no arancelarias mucho más bajas; el flujo de capital y dinero en el marco del patrón oro era más libre (no existían los obstáculos al comercio creados por las variaciones del tipo de cambio), y la migración era mucho más fácil: rara vez se necesitaba un pasaporte y la ciudadanía se adquiría fácilmente.

El proceso de occidentalización de la economía hacia los países ex socialistas dado a partir de 1989 con la perestroika, generó un nuevo estado político y económico de los mismos, proyectando su desarrollo a unas nuevas dinámicas impuestas por el Fondo Monetario Internacional y direccionado por el Banco Mundial, tomando como fuerza motriz de la globalización los países en desarrollo más los países de economía en transición caracterizada por la integración internacional creciente de los mercados de bienes, de servicios y de capital, dejando en su articulación excluida la mano de obra e imponiendo como sujeto central de este proceso de globalización las estrategias de producción y comercialización de las empresas que solamente tienen la capacidad de internacionalizarse, estableciéndose que una economía que quiera formar parte de esos beneficios debe aceptar el cambio, entre otros, adaptarse a un nuevo ambiente y adoptar políticas y mecanismos propios del funcionamiento del sistema nacional integrado como lo son: la generación de superávit en cuenta corriente en el centro (es decir, por parte del poder dominante) ; la conversión de estos superávit por parte de las instituciones financieras en préstamos e inversiones en condiciones aceptables; la producción y venta de bienes de capital y tecnología moderna, y el mantenimiento – y cuando sea necesario, el uso de la capacidad militar para mantener la paz y hacer cumplir los tratados.

Estas exigencias basadas en condicionamientos y políticas impositivas sacan de plano la independencia de las naciones y, en el caso latinoamericano, fragmenta y diluye los pocos procesos de integración regional, dejando al arbitrio de éstas, el funcionamiento del Derecho económico individual por Estados, a expensas del poderío económico de los bloques intercontinentales del comercio, las finanzas y la tecnología, en razón a que quienes hacen el grueso del comercio exterior en Latinoamérica y de las decisiones en la aplicación y manejo de las finanzas internacionales son las empresas transnacionales, reafirmando que forman parte de la naturaleza misma del sistema económico, desvirtuando de hecho que en la mundialización los sujetos principales no son los Estados - naciones, sino los sujetos empresariales derivados de la internacionalización, producto de la transnacionalización, determinando que la globalización es la fase más alta de la mundialización.

Ubicando el contexto latinoamericano frente a las relaciones comerciales con otros países del mundo, solo se cuenta con cinco empresas transnacionales propias del Brasil, una de Argentina y una de México (la empresa cementera Cemex) , siendo ésta la más exitosa en el mundo y la más grande en negocios con la Unión Europea; pero no es más que una muestra de lo poco influyentes en la órbita de la globalización, así Brasil sea una de las primeras economías del mundo en cuanto al PIB, siempre estará sometida a las condiciones del mercado internacional y no podrá ir más allá de las ambiciones de las transnacionales plantadas en su territorio, ya que no es lo mismo transferir tecnología que transmitirla, así en la balanza comercial aparezca la empresa, pero no en el avance del conocimiento científico y tecnológico, que es la condición característica de estas empresas proyectadas por las naciones de poder y establecidas en las economías del tercer mundo.

Las crisis inducidas por los Estados de poder nos hacen ver con relación a la historia y el acontecer del presente y la planeación del futuro que son motivadas por perversos intereses para hacer cada vez más imperante su dominio; es así como en 1971 en la administración de Richard Nixon fue deva-

luado el dólar con relación al oro, desatando una crisis financiera internacional similar al crash económico de 1929, y cómo en 1979 se inició en México la segunda crisis del petróleo, causándose en esta década, de comienzo a fin, el establecimiento de un nuevo orden económico mundial.

Esto ha hecho que en este nuevo orden y el consolidado con la integración mundial, las expectativas sean diferentes a las condiciones que se dieron a finales del siglo XIX, ya que los superávits en cuenta corriente fueron generados en los años setenta por unos cuantos países productores de petróleo del golfo Pérsico; luego por la República Federal de Alemania y Japón y, más recientemente – tras la unificación de Alemania – sobre todo por Japón. Las instituciones financieras han proliferado en todo el mundo, no sólo el Londres y en Nueva York, sino también en Tokio, la RAE de Hong Kong, Singapur, Frankfurt, Ámsterdam, Zurich, las Islas Caimán, la Isla de Jersey, las Islas Vírgenes Británicas, Chipre, Panamá, las Antillas Neerlandesas, las Bahamas, Luxemburgo, Suiza y otros lugares. Además, el poderío económico de países como Alemania y Japón se explica, en parte, por su escaso gasto en defensa.

Esta realidad sumerge cada vez más las pocas posibilidades de desarrollo y progreso de los países latinoamericanos al romperse la estructura jurídica sustentadora del ensamble económico del desarrollo, conduciéndolas a convertirse en economías pequeñas y enajenables a los intereses transnacionales, distanciando la posibilidad de modelos de desarrollo productivos y distributivos que funcionen sobre la teoría de homogenización de los consumidores, y ahondándose aún más ese abismo entre lo económico y lo social, desvirtuando de plano la imposibilidad de sustituir las dimensiones económicas, políticas y sociales por lo ético, porque las realidades no se pueden quedar en lo moral, y los derechos humanos no se pueden mirar desde la perspectiva de los derechos civiles por una lucha infranqueable al trabajo, el salario digno y la creación de empresa debido a que serán otras las políticas económicas y sociales de este orden económico del nuevo milenio.



La promulgación de los procesos de integración, interdependencia económica y globalización en las fuerzas del comercio, las finanzas y la inversión directa, pueden cruzar rápidamente las fronteras nacionales, indicando que a mayor integración mayores niveles de desarrollo sin contar las grandes desigualdades que marcan las naciones de una frontera a otra, donde las marcadas diferencias en sus economías, generan altas tasas de marginalidad, tornando incapaces los mecanismos de actuación pública que estos países tienen para hacer frente al paso de estas corrientes que dejan la condición del Estado – nación sin ninguna fuerza de poder sobre su soberanía jurídica, debido a la imposición de las fuerzas económicas mundiales, llevando aun a ciertos Estados del tercer mundo a abrigar la ilusión de un rápido incremento de la globalización sin llegar a medir que procesos como el ALCA, que propugna el libre comercio de bienes materiales y servicios, están restringidos por las tendencias neoliberales partidarias del libre comercio y un alto grado de laissez-faire pero contrarias a la libre movilidad de las personas; siendo oportuno citar al economista francés Francois Quesnay, en el siglo XVIII, cuando añadió al concepto laissez-faire el de laissez-passer (Viajes y migración sin restricciones), adición que los neoliberales contemporáneos han olvidado hoy, quizá porque temen una posible aceleración del crecimiento demográfico en los países de bajo ingreso de donde provienen los emigrantes, de modo que no mejoraría el bienestar de éstos, o que se verían afectados ciertos objetivos económicos (especialmente en lo que respecta al nivel y la distribución del ingreso).

Las estrategias y modelos de políticas de desarrollo que hoy los países latinoamericanos intenten implantar deben descartar la axiología y la tradición de sus valores culturales y enfocar sus políticas internas hacia la internacionalización de la actividad económica para tratar de ser incluyentes en la dinámica de la globalización, dando paso a una flexibilización tan dúctil y maleable en sus constituciones políticas que sin mediar reparos en sus soberanías, se conviertan en vías expeditas con caminos abiertos y sin obstáculos a los condicionamientos comerciales, financieros y de inversión impuestos por las corrientes del libre comercio y a las limitaciones migratorias de mano de obra entre las naciones, convirtiéndolos en unos simples países tutelados por la Unión Europea, los asiáticos y los Estados Unidos a través de diferentes formas y presentaciones en el actuar de sus dinámicas como emporios de riqueza y explotación, sin ninguna intervención nacional en defensa o reivindicación de sus derechos e intereses.

Es así como la naturaleza jurídico-económica de las naciones latinoamericanas será el gran aliado en el desarrollo del acuerdo del libre comercio que, a partir del 2006, será la evidencia real de sus economías, en razón a su primaria vulnerabilidad y la escasa capacidad de maniobra de sus soberanías que han implosionado por más de un siglo a los intereses y voluntades políticas de los diferentes gobiernos de los Estados Unidos, quienes han sabido detener la marcha del progreso al que cualquier pueblo tiene derecho, y en donde han primado más las negociaciones para la explotación de sus recursos que han sido comprados y consignados a precios de costos y por estos comercializados y lucrados a precios de mercado, haciendo perdurar la ignominia que sólo puede hacer prevalecer el fuerte sobre el débil, convirtiendo al Estado de Derecho económico latinoamericano en un simple simbolismo de papel y letra en los tratados internacionales, con una grande y desproporcionada desigualdad para sus pueblos. (H)