

AUTONOMÍA ESTATAL Y UNIVERSITARIA, MERCANTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN EN EL NEOLIBERALISMO

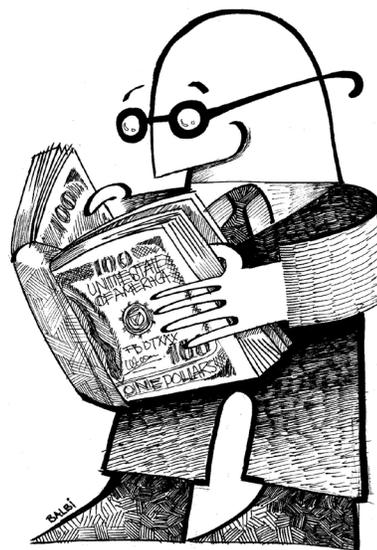
STATE AND UNIVERSITY AUTONOMY, MERCANTILIZATION OF KNOWLEDGE
AND EDUCATION IN THE NEOLIBERALISM

CARLOS EDUARDO MASSÉ NARVÁEZ*

carmasse@gmail.com
Universidad Autónoma
del Estado de México.
Toluca, Edo. de México.
México.

Fecha de recepción: 29 de noviembre de 2007

Fecha de aceptación: 16 de enero de 2008



Resumen

El trabajo intenta mostrar un proceso de desintegración estatal, al que teóricamente denominamos desinstitucionalización social. Se concibe al Estado, en su vertiente neoliberal, como en franca parálisis de su “hacer” e imposibilitado de maniobrar en pro de la ciudadanía. Dicha visión y acción incide en la universidad pública negativamente. Las políticas neoliberales en materia de educación, en general y de educación superior, en particular, vulneran flagrantemente la autonomía universitaria y llevan a “la baja” el desarrollo de la educación toda en nuestros países. Por lo que propugnamos por un cambio de actitud para enfrentar al liberalismo por parte de los universitarios hoy.

Palabras clave: neoliberalismo, Estado, universidad, educación, utopía concreta, capitalismo académico.

Abstract

This paper tries to show a state disintegration process, which theoretically we call social un-institutionalization. The State is conceived, in its neoliberal lining, to be in a real paralysis of its “task” and unable of performing in favor of the citizens. Such vision and action insides negatively in the public university; the neoliberal policies in education matters, in general and in higher education in particular, openly infringes university autonomy and “take down” all education development in our countries. This is we are in favor of an attitude change to deal with liberalism by today’s university actors.

Key words: neoliberalism, State, university, education, concrete utopia, academic capitalism.



Empiezo citando el espíritu motivo de esta colaboración. Espíritu de la Declaración de Córdoba que versa sobre:

...si el pensamiento y la inspiración de la autonomía universitaria tienen vigencia en tiempos de la globalización neoliberal y de su peligro más inmediato representado por la orientación de un currículo netamente profesionalizante, sin perder de vista el secuestro de que es objeto la autonomía universitaria en nuestras casas de estudio por sectores neoconservadores que pretenden liquidar su carácter popular y democrático, manteniéndola atrapada desde un pensamiento elitista, discurso cientificista y una práctica aséptica, de las implicaciones y contradicciones políticas, económicas, sociales y culturales, entonces la utopía universitaria concreta, la que al menos se lleva a la práctica es, debe ser, aquella que renovando el espíritu crítico y autocrítico, no dé marcha atrás a los objetivos más caros de una educación libertaria, crítica y revolucionaria.

Partimos de proponer que la situación actual, al menos en países latinoamericanos, vive un proceso cada vez mayor de descomposición institucional universitaria, el que no escapa a la lógica más general del capitalismo globalizador. Esto implica un breve análisis del quehacer de las universidades públicas en el contexto de sus Estados nacionales, los cuales asumimos como determinados por dicha globalización y por la codicia de las oligarquías nacionales en cuanto a su atención o desatención al compromiso nacional de apoyo a los fines más caros de la universidad (investigación, docencia y difusión de la cultura). Es en este contexto que ubicamos la universidad, la que hoy ya no puede hacer cumplir sus fines.

Esto es así actualmente, porque para el mediano cumplimiento de sus metas, la universidad mexicana al menos, depende cada día más del sacrificio de sus docentes, pues al dejar el Estado de cumplir sus compromisos con una universidad pública y democrática, deja esta de contratar al número de los profesores que realmente nece-

sita para el cumplimiento de metas; en vez de ello, explota a sus catedráticos, lo que repercute en una exclusión cada vez mayor de profesionales de la educación, por una parte, y por otra, en la exclusión de alumnos aspirantes a formarse en sus aulas.

1. Del Estado nacional y su desinstitucionalización

Así las cosas, concebimos dicha realidad nacional como crítica y preocupante y con un futuro aún peor. Sin embargo, propugnamos por la adopción de una visión de futuro centrada en no claudicar frente al embate neoliberal y en la ponderación de una *utopía realizable* como práctica, crítica y revolucionaria.

Una consecuencia de la desatención estatal latinoamericana es la degradación del Estado o “Estado mafia” (Friedman, 1977), es la consecuencia de la imposibilidad de mantener la generosa utopía de la democracia clásica, a partir del hecho de que las dimensiones de la sociedad, su crecimiento poblacional, heterogéneo y diverso, inequitativo y desigual, aunados a la tergiversación de los fines por los medios (el Estado y su imposible democracia clásica, solo discursiva o simulada); surge como el medio de aparentar la impartición de justicia y regulación social de los distintos grupos y clases sociales, pero en realidad deambula hasta consolidarse como “Estado mafia”, cuyos fines son endogámicos, degenerando en una “supercorporación volcada en la administración de sí misma”: (Massé: 2006, pp. 13-42.), en mero patrimonio de la clase estatal.

El fenómeno de la degradación estatal y de los medios no es simplemente una consecuencia de la malevolencia de la clase política o invento de la masa crítica intelectual de nuestros países; más bien es el resultado de algunas imposibilidades fundamentales de las que nunca se habla; los dirigentes ya no pueden gobernar los estados, ya no pueden “mantener el contacto con las masas”, que se han hecho demasiado grandes. (Ibíd.: 8)

A este fenómeno, en términos teórico-metodológicos le llamamos “desinstitucionalización social”. Es decir, las instituciones del Estado no funcionan como lo prometiera el *bruto*, pero también el “refinado positivismo”. El primero, exacto y ordenado; el segundo, funcional y armónico; en vez de ello, la sociedad y con ella el Estado (pero ubicado afuera), funciona como se puede ver, desde una óptica caótica. Como en un ir y venir de lo armónico momentáneo a lo caótico más perdurable. Epistemológicamente hablando, como menos ordenado, como más contingente y accidental (*lo novum*), como con fluidas y emergentes irrupciones, como en “permanente ruptura epistemológica”.

2. Estado Nacional, universidad y autonomía

Si se acepta esta visión de la sociedad como mayormente identificada con lo caótico que con lo ordenado, y concebida en su ser como hipercompleja, ¿cómo entonces, conceptuaríamos a la universidad? en este caso a la universidad pública; ¿si se dice con orgullo que ésta es autónoma? Si atendemos solamente a la acepción más literal, tendríamos que admitir que la ley –para el caso de México– le otorga la autonomía a la universidad, pero la realidad nos dice otra cosa, pues es una autonomía intervenida por los intereses de las oligarquías nacionales asociadas al gran capital monopólico. Estos intereses no permiten a la universidad ser verdaderamente autónoma.

De ahí se desprende que la autonomía universitaria no es nada, o mejor dicho, ha perdido su esencia inicial de autodefinición de sus quehaceres, para caer frente las políticas de grupos neoconservadores que la embisten día a día, para volverla una simple formadora de mano de obra barata para el capital, se ponderan programas deshistorizados y desconectados de la economía/política-monopólica y, sociedad en exclusión-pobreza de nuestros países. Todo ello para encumbrar los valores de la forma americana de vida, pero también los del eurocentrismo, ambos incidiendo y propugnando para que se dicten políticas públicas verticales y autoritarias desde el Centro de Poder (Ejecutivo), a través de sus entidades subalternas (Secretarías de Estado), y en donde las controversias que puedan presentarse por grupos de la sociedad civil, son resueltas por una corte de justicia a favor de la oligarquía a través del ejecutivo (mexicano).

En este contexto, no olvidemos el cada vez más limitado y controlado apoyo financiero estatal a las universidades públicas, empleado como mecanismo de presión. Presión para aceptar el montaje de esta doctrina competitiva, flexible y polivalente: los rasgos *non plus ultra* del ideal de hombre como fuerza de trabajo, como *homo economicus*; la perspectiva y la acción neoliberal. Ante todo este oropel de violencia globalizadora; ¿Cómo es que funciona la universidad?

En la universidad actual en casi toda América Latina, se han impuesto políticas, discursos y prácticas funcionales al modelo hegemónico intentando legitimar la lógica del mercado. Atrás ha quedado la defensa de la autonomía universitaria, supeditada hoy a las políticas establecidas desde los Ministerios de Educación que a la vez reflejan los condicionamientos de los organismos financieros internacionales.

Un vertiginoso ritmo de exigencias respecto a acreditaciones académicas de postgrado, investigaciones, publicaciones, gestión y evaluaciones establecidas bajo el denominador común de requerimientos para acceder a la excelencia académica, exhiben a la vez el deterioro

de condiciones laborales, profesionales y salariales de los docentes universitarios. Muchas apariencias, exigencias y controles, poco espacio para la construcción común, la reflexión, el asombro, la creatividad.

Esto ocurre simultáneamente junto a la depreciada tarea álica de grado lo que ha aumentado, también a ritmo vertiginoso, las parcelas de competencia individual y grupal, un individualismo creciente; es decir, la fragmentación de la institución universitaria.

Los innegables avances científico-tecnológicos ocurridos en algunos campos de conocimiento, entre los que resaltan la posibilidad de transitar las pistas informáticas de Internet, en muchos casos no demuestran orientarse al servicio de las urgentes e imperiosas necesidades humanas de las mayorías populares. Al menos no es esa la direccionalidad de políticas universitarias a las que se aludió más arriba.

La situación socio-cultural-educativa que se viene analizando, se ubica en las antípodas de la praxis freireana: en ella son los sujetos indagando su historia, identificando raíces, reivindicando luchas, y aun reconociendo sumisiones, los únicos que pueden tener conciencia y por eso liberarse. Una liberación comprometida, relacional, de construcción permanente, no la caricatura del individualismo competitivo, o el egoísmo defensivo elevado a categoría de valor en este fin de siglo (Revista Contextos: www.unrc.edu.ar)

3. Las reformas neoliberales en la universidad

Situándose frente al cambio de una sociedad industrial que estuvo caracterizada por largo tiempo, entre otras cosas, por la sustitución de la fuerza de trabajo por capital, con un sistema de producción basado en la apropiación del plustrabajo, el poder del capital financiero motor de las transacciones mercantiles, rudimentarias formas de mercantilización del conocimiento, subjetividades cerradas, poder político y económico definido territorialmente, estandarización y masificación de productos. Estas bases evolucionan a una forma inédita dentro del mismo capitalismo; las fuentes de creación de riqueza y de poder asumen un rostro distinto en la sociedad postindustrial (Spies, 2003). Entre las características sobresalientes de este tipo de sociedad encontramos la sustitución del trabajo intelectual por capital, la profundización de la mercantilización del conocimiento (Burke, 2002) con base en el recurso tecnológico, la estandarización y masificación de los contenidos del aprendizaje, el poder financiero y político de las corporaciones empresariales desterritorializado, subjetividades hipertextuales (fusión de cuerpo, mente y máquina) (Antulio, 2001), y venta de imaginarios (logos) que ocultan la precarización del trabajo. (Autores citados en Pedroza: 2005, pp. 193-194).



La finalidad de la universidad está, en cierta medida, determinada por la incertidumbre que provoca la inestabilidad del mercado, por eso se determina como finalidad la idea de competencia. La competitividad es el artífice de la renovación pedagógica en ambos modelos, y lleva a la exageración la negación de las finalidades históricas de la universidad tradicional.

Esta finalidad renovada de la universidad, en ambos modelos, es la conformación de analistas simbólicos dotados de competencias genéricas *Just in time*. Este ideal de hombre, corresponde a la sociedad postindustrial. El mercado académico se rige por las leyes de la oferta y la demanda; pueden acceder los que estén en disposición de pagar los beneficios individuales que obtendrán por la posesión de un diploma que habrá de refrendarse conforme cambien las disposiciones de la oferta y la demanda laborales (Pedroza, 2005, p. 197).

En todo diagnóstico de la universidad tradicional existen razones económicas, políticas y sociales y no sólo intelectuales. Por eso no nos extraña que el diagnóstico de la universidad tradicional realizado a principios de los años ochenta, califique a esta institución como obstáculo para la apertura del mercado de la educación superior, es un diagnóstico que lleva nombre y apellido, basta revisar a Friedman, Hayek y a Popper para comprender el anti-historicismo y la impronta de la eficacia mercantilista en la educación.

Según Pedroza (2006, p. 45), las nuevas reglas académicas están asociadas a principios básicos del pensamiento neoliberal. Un estado “evaluador” garantiza la eficacia, la privatización de la enseñanza concuerda con el principio de la “evolución espontánea del mercado”:

“La participación del estado en la educación, trae consecuencias adversas a aprendizaje... por su paternalismo y por el relajamiento de la disciplina en cuanto a la responsabilidad individual” (Friedman: 1980, p. 214; 1962, p. 86 citado en Pedroza: 2006, p. 46); la “rendición de cuentas” va asociada con la reducción del gasto público en materia de educación: el cambio en las condiciones laborales del personal docente (aumento de tareas, salarios bajos y programas de incentivos económicos que intensifican los ritmos de trabajo, encajan con el “derecho natural”, de la libertad económica del *derecho de apropiarse del trabajo de otro*. El debilitamiento y cooptación de los sindicatos académicos se vincula con la desaparición de los mecanismos de protección social del Estado de Bienestar. Así, –siguiendo la argumentación del autor– un sistema de educación superior jerarquizado, diferenciación en la capacidad de adaptación; a la que se suma la compleja instrumentación de los procesos de evaluación, acreditación y certificación (*que sustituyen el tiempo real de la productividad, que, si no se han dado cuenta los propulsores de*

esta propuesta, incide directamente en la calidad y en la atención a las tareas sustantivas: el docente convertido en mecanismo de control de su propio trabajo: a la vez que debe atender docencia y dirección de tesis, investigación, debe además llenar una cantidad de formatos para sus evaluaciones, las que tienen lugar mediante comisiones en las que él mismo ha de participar, con lo que la propuesta pondera más el control que la calidad”), todo lo cual corresponde –distorsionadamente–, con las llamadas “capacidades individuales innatas”, donde el individuo es el “juez supremo” de sus acciones. Este juez es el sistema educativo local insuflado de los valores neoliberales, con los que se nutre la tecnocracia nacional, ¿de qué más podría nutrirse?

Ahora bien, al articular los argumentos económicos de Friedman con los planteamientos políticos de Hayek, Pedroza (Ibídem) encuentra que se asume como una cuestión “natural” el desplazamiento de un individuo que ya no tiene cabida en el mercado, este acepte como un sacrificio su salida, en beneficio de la “especie humana”. Esta falacia naturalista es, sin embargo, la punta de lanza para engranar todo el aparato que participa en el mercado: instituciones, corporaciones, organismos políticos, etcétera. No habría que ser ingenuos, es claro que ese engranaje no está exento del uso posible de la fuerza, y que su desarrollo no es libre como se propone. Está respaldado por una serie de recursos económicos, políticos y bélicos para asegurar su implementación.

Estos promotores del capitalismo académico han dado forma a un modelo empresarial de educación superior orientado a la profesionalización cuyo rasgo principal es la transformación de las prácticas y de los discursos académicos. El énfasis se coloca en la formación profesional que responde al movimiento de las necesidades del mercado, donde la investigación no se concibe como una tarea primordial; los académicos diversifican sus tareas y no son vistos únicamente como docentes o investigadores, sino como parte administrativa (*managerial staff*), expertos contables (*qualified accountant*) o hábiles directores de la compañía educativa (*entrepreneurial ability*); las instancias colegiadas y personales de representación están subordinadas al aparato de la gestión que rinde cuentas y la autonomía académica se sujeta a la toma de decisiones empresariales. (Pedroza, Ibídem, p. 46)

A estas alturas el lector se preguntará ¿por qué esta cruzada? Porque la universidad es un mercado en disputa por las grandes corporaciones empresariales. Están en juego 32 millones de estudiantes (léase *clientes*) que según cálculos de Merrill Lynch anualmente representan unos 11 billones de dólares (Moe: 1998: citado en Ibídem.). Lo que representa a su vez, un excelente negocio que ha motivado la apertura del mercado académico con las reformas que se sustentan en los principios económico-políticos de los

pensadores en cuestión. Las corporaciones universitarias quieren acaparar la oferta tanto de educación presencial, como virtual.

Al parecer el punto central de este debate es entre los modelos de universidad pública y universidad empresarial, el cual no está terminado y nos lleva a considerar que, el planteamiento de Friedman acerca de que la educación no debe verse como un bien público, también aplica para él: “no está demostrado que los beneficios de la educación superior sean una cuestión individual y que el Estado sea el promotor de la baja calidad de la enseñanza superior o de que el capital privado ofrezca mejor educación” (Pedroza, Op. Cit., 58).

3.1. Tecnología y pedagogía. Rupturas y acomodados

Partimos en este punto de pensar la tecnología como una construcción social, situándonos desde la sociología de la tecnología, que trabaja sobre el supuesto de la existencia de diversos factores sociales involucrados en su producción. Comprender de esta manera la producción tecnológica nos hace dudar de las opiniones que reducen las innovaciones pedagógicas a efectos tecnológicos. Porque caen en la postura antihistoricista al menospreciar a la historia de la educación y de la pedagogía y al pretender separar dos modelos con base en la diferenciación de integración tecnológica. Fragmentan, en ese sentido, a la pedagogía, porque hablan de una pedagogía para el modelo de una universidad virtual: la tecnología como productora de pedagogía (Pedroza, 2005.)

No se está de acuerdo en reducir la pedagogía a una cuestión de capacitación técnica. Un asunto es el analfabetismo tecnológico que se debe atender en los agentes universitarios, y otra, el planteamiento pedagógico de las prácticas de la enseñanza y aprendizaje. Ambas cuestiones tienen que ser atendidas tanto en el modelo tradicional como en el virtual.

El analfabetismo tecnológico es un problema grave en las comunidades universitarias, que tiene que ver con usos pero también con subjetividades objetivadas en recursos tecnológicos aplicados en otros tiempos y que generaron hábitos. Ambos aspectos tienen que ver con las disposiciones duraderas que incorporan lo social, como se señala:

El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo. Y la incorporación de lo social que lleva a cabo el aprendizaje es el fundamento de la presencia del mundo social que supone la acción socialmente ejecutada con éxito y la experiencia corriente de este mundo evidente (Bourdieu, 2002: 41) citado en Pedroza: (2005, p. 201).

Las relaciones pedagógicas enclaustradas en esa estructura y en esos procesos, han limitado la expresión de la pedagogía. Diferentes pedagogos han escrito acerca del aprendizaje autónomo, de la referencia con la realidad y de la autorreferencialidad del sujeto; sin embargo, no siempre han tenido eco: Contamos con un bagaje teórico no suficientemente valorado de la pedagogía que cubre un espectro amplio: existen enfoques de la pedagogía individual, psicológica, de la experimental, social, filosófica y práctica. (Pedroza, Op. Cit., p. 202).

Las TIC, en el modelo de universidad tradicional y en el modelo virtual, no producen ni producir pueden, pedagogía en sí mismas, como erróneamente se plantea. Son un medio, pero no un fin pedagógico. Aclarado esto, en efecto, sí sirven ese sentido, para allanar el camino que supere los obstáculos de estructuras rígidas y de poder anquilosados en dispositivos de aprendizaje racionalistas y objetivistas. La universidad virtual, desde este punto de vista, adquiere un significado social relevante en la ruptura de obstáculos pedagógicos.

Los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse como una cultura perezosa repitiendo una clase, que pueden hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto. No han reflexionado sobre el hecho de que el adolescente llega al curso de física con conocimientos empíricos ya constituidos; no se trata, pues, de *adquirir* una cultura experimental, sino de *cambiar* una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana. “En el transcurso de una carrera ya larga y variada jamás he visto a un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene el sentido del *fracaso* precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña manda” (Bachelard, 1983: 21) (Citado en Pedroza: 2005, p. 203).

Si la sociología del sistema de enseñanza y del mundo intelectual me parece primordial, es porque también contribuye al conocimiento del sujeto de conocimiento al introducir, más directamente que ningún análisis reflexivo, las categorías de pensamiento impensadas que delimitan lo pensable y determinan lo pensado (Bourdieu, 2002: 11).

Tanto en la universidad virtual como en la tradicional se tiene que resolver la cuestión del proyecto pedagógico, que no puede quedar reducido a una pedagógica técnica, como supone Colom, 1998 (citado en Pedroza, Op. Cit., p. 204), que al resolver los mecanismos en el uso de dispositivos tecnológicos resuelve el problema de la pedagogía impidiéndole un sentido únicamente práctico, o como pretenden los políticos y administradores, en la universidad tradicional, con mecanismos de adaptación pragmáticos que menosprecian a la historia y a la teoría. Se requiere de replanteamientos teóricos no sólo de la pedagogía sino también de las ciencias de la educación. El



autoestudio, las sociedades de aprendizaje, la flexibilidad, la polivalencia y la tecnología tienen que pensarse desde el campo del currículo, de la didáctica, de la psicología educativa, de la cultura, de la filosofía educativa, etcétera. (Pedroza, Op. Cit., p. 204)

Todo el mundo tiene que contribuir al duro y creativo trabajo de imaginar, inventar, crear y gestionar una nueva economía política así como un nuevo ambiente y nuevas comunidades de aprendizaje para el siglo XXI. Tampoco debemos pasar por alto la urgente necesidad de responder al cambio en el paradigma de la formación profesional, lo cual, con la digitalización de la universidad, podría contribuir a generar una formación orientada a la conformación no sólo de competencias para el trabajo, sino también competencias académicas orientadas a la conformación de la ciudadanía, que tanta falta hace.

En ese sentido, la pedagogía aplicada al aprendizaje no puede quedar anclada en las pretensiones de la neotecnología educativa, o en el pragmatismo conductista; ante todo, retomando a Bourdieu, la pedagogía tendrá que hacer énfasis en la conformación del sujeto de manera integral, incluyendo la idea de formación y de acción (Pedroza, 2004, 205). Hasta aquí hemos acotado nuestra contribución al tema de la educación superior, pero ¿qué pasará con la educación y la sociedad en general bajo estas reformas neoliberales tan pragmáticas que ven a la educación solo como negocio?

4. Educación y sociedad desde una visión crítica frente al neoliberalismo

Para reflexionar sobre la pregunta de si el liberalismo responde a las sociedades con que cerramos el apartado anterior, en este apartado problematizamos y asumimos a la vez que, la complejidad de la relación educación-sociedad desde la reflexión social existe aun antes de que el término *complejidad* ocupara la atención cada vez más en los científicos, filósofos, epistemólogos y metodólogos de la educación. Por ello, en este breve apartado aludimos a la gran parte de la diversidad de dimensiones de lo real intrínsecas al objeto educativo: transhistóricas, estructurales, prácticas disciplinarias, temporales, contextuales, etc.; con el fin de intentar prever cómo se irán plasmando los principios neoliberales en otros niveles educativos.

Para iniciar este esbozo, lo hacemos en primer lugar, con el concepto de *finalidad*, al que también se le concibe como *los fines* de la educación. No obstante, en la mayoría de los casos la connotación de su significado se entiende como proveniente de sus diversos contextos históricos culturales. Lo que debe entenderse como el conjunto de referentes empíricos y teóricos que circulan socializada-

mente en la época de los diversos autores que hablan sobre ello; con tintes liberales, conservadores, socialistas, neoliberales (hoy), sistemas complejos, etc.

Al lado (no se quiere proponer un orden o jerarquía a los conceptos y categorías aquí enunciados) aparece el tema del *sujeto* (objeto de la educación) y su naturaleza (no necesariamente individualista como lo vimos líneas arriba con el evolucionismo). Por otra parte, la discusión sobre el sujeto, pasa necesariamente por la pregunta antropológica y axiológica: ¿es el sujeto un ser bueno o malo, individualista, o es un ser colectivo, o constituido socialmente, por ambas características? ya se dijo que la educación es un campo complejo.

Encontramos también el concepto de *necesidad* (*de la educación*), concepto casi indiscutible —por demasiado obvio en nuestros días—, el cual se conceptúa de diferente forma desde las distintas visiones de los autores; por ejemplo, con otro concepto de la mayor importancia, el de *libertad*. Para algunos, la educación es *necesaria* porque libera al individuo de los mitos y prejuicios (cosa que niega Luhmann); se sostiene que la falta de ésta, permite que circulen pesadamente en la sociedad prenociones y prejuicios de las diversas cosas materiales e inmateriales (espirituales), que circulan como verdades para ciertas clases sociales impidiéndoles su liberación. Por poner un ejemplo, el concepto “par excellence” del discurso de la ilustración en el siglo XIX, *sapere aude* (atrévete a pensar por ti mismo), fue un concepto político frente al viejo orden de organización social (el feudal), que surge como parte del discurso de una clase social emergente (la burguesía), en ese contexto histórico cultural y como ariete para la liberación mental. Aunque Luhmann no lo admitiría, podríamos imaginar una especie del “surgimiento de un entorno” a partir de la muerte de otro.

El mismo concepto como *finalidad* de la educación es deconstruido y reconstruido en el siglo pasado por Paulo Freire, para luchar precisamente en contra de una corriente pedagógica a la que consideraba enajenante y alienadora. Perspectiva a la que consideraba nefasta y obstaculizante, para una libertad necesariamente requerida para el desarrollo cultural en general de los pueblos latinoamericanos. Por supuesto, nunca pensamos que el neoliberalismo: Friedman, Hayek tuviese en sus propósitos la mejora social, sino en la ganancia económica que le demandan sus patrones: el capital transnacional y las oligarquías nacionales: clases políticas, empresariado local, clero católico, ejército y otros.

Si vinculamos el concepto de cultura con el de creatividad, ambos en general, podrían aceptarse como indisolubles. Si decimos que una cultura, o una época cultural, con elevado desarrollo social y educativo en general, es comparablemente mayor a otra, decimos que ha pasado

por grandes momentos de creatividad e inventiva. Esto lo interpretamos dialécticamente, como un proceso cuyas incidencias materiales, culturales y humanas (economía, política y cultura) articuladamente, impulsaron dicha sociedad, la que se caracterizó por su mayor o menor creatividad. Ahora bien, creatividad puede ser, así mismo, sinónimo de invención y de innovación.

No podría estar ausente la problemática de los *medios* (los métodos) para conseguir la educación. Es necesario no obstante acotar la discusión que devendrá de esta problemática. Pero adelantando un poco la discusión, entendemos el asunto como algo muy complejo, pero difuso. En la perspectiva en que aquí se le concibe, no se exagera considerarlo además de un reto, como un campo de batalla entre las diferentes escuelas de pensamiento, autores y paradigmas; pues tanto la creación, asunción o adopción con respecto a su uso, conlleva una concepción del mundo y tiene que ver con la perspectiva de los fines. Es decir, el método está relacionado con el ¿para qué educar? Y, lo terrible hoy en día para los jóvenes: ¿con qué fin hacerlo?

La problemática por abstracta que parezca, se articula empíricamente con el nivel institucional; con el *sistema*, los *sistemas* educativos. Con las universidades, pero también con los otros niveles escolares y con las distintas orientaciones, énfasis que se otorga a la educación, etc. La educación de los niños en la escuela ortogénica²; la aplicación psicoanalítica a la vida familiar a los problemas sociales. Se pasa también por la reinterpretación del psicoanálisis, a las “medidas” en psicología. Así también, al estudio del individuo como objeto de la ciencia. Sin dejar, además, la preocupación latente el perfil del educador, profesional: ético, formativo y actualmente “competitivo” y “flexible”, como el sistema quiere que sea (Durkheim, 1976).

Obviamente, también están presentes los asuntos de la Pedagogía, como hemos visto: sus problemas didácticos fundamentales; la relación pedagógica, etc., la educación de adultos (sus tiempos culturales); la educación intercultural y/o la educación de las Etnias. El interés por educar, pero también por aprender. Educar para la paz; para la preservación ecológica, etcétera. Otro asunto es analizar la función de la teoría (de la teoría pedagógica, pero también de la social y educativa; sin desatender la individualidad, la propugnada por la modernidad y la posmodernidad); así como el vínculo (sociología - psicología). Hacer caso a la visión genética. Los mecanismos del pensamiento y sus tiempos: el psico-tempo-génesis. ¿Acaso Friedman y Hayek han pensado en ello?

No se puede. Sólo por la codicia capitalista, tampoco dejar de lado la relación entre dogmatismo y ética: entre ellos se arma el discurso político en general; el que vinculado a la retórica, puede armar el discurso demagógico; y, retornamos –por fuerza– al problema antropológico men-

cionado. Pero tampoco podemos dejar de articular a éste, con el discurso del vínculo: cientificismo y progreso. ¿Progreso para quién? ¿Para el bien común, o el individual, o el grupal, el familiar, el partidista o el corporativo?

Tampoco son estos simples conceptos provenientes de discursos disciplinarios sin más; son elementos empíricos fundamentales del régimen monopólico ayer y hoy, bastiones del globalismo económico, pero también político y cultural. Su impacto en la educación es un tema actual de la mayor complejidad. Para su análisis, hay que acotar, sustanciar las expresiones, desdoblar los conceptos y trascender el orden discursivo. Ir de la filosofía, a la psicología y de ahí, a la pedagogía; a la que no está de más una crítica epistemológica y ontológica. ¿Recursos a la mano? La transdisciplinariedad en la ciencia. El uso de paradigmas de las diversas ciencias naturales a la cuestión social: del algoritmo al sujeto, apoyarnos en el paradigma de lo complejo. Lo meta-paradigmático.

Tampoco está fuera de este objeto (la educación y su entorno), estudiar el vínculo entre la escuela de la vida y la educación formal, distinguir aquella de la educación informal-“formal”. De ahí también, hay que reflexionar cómo vive el niño el paso del juego al trabajo “productivo”. ¿Productivo para quién? Más aún, la relación entre productividad y depredación ambiental y fáunica es hoy una pregunta obligada. En política (concreta, educativa), ¿quién, quiénes, para qué y por qué se delinean de una forma y no de otra las políticas públicas al respecto, cuánto hay de error y cuánto de tino en su perverso diseño e implementación? ¿Quiénes deciden estas políticas? ¿Cuánto analfabetismo campotemático (educativo) hay en nuestros supuestos representantes? ¿Con qué argumentos, con qué bases se construyen; y cuál es la relación entre *conocimiento e interés* (Habermas)? ¿Cuánto interés hay en incluir a los excluidos y a los marginados (ninguno para el neoliberalismo), y cuánta es la posibilidad de integrarlos ciertamente? (habría que arreglar primero el asunto de nuestra democracia); ¿es esta representativa? ¿A alguien del *poder o con poder* le interesaría un proyecto de inclusión de los millones de excluidos? También cabe preguntarse sobre si los consejos, las asociaciones profesionales y las redes por venir ¿son *comunidades científicas progresistas*, o son clubes de amigos sólo con aspiraciones políticas y, o de poder, o son ambas cosas?

¿Cómo poder articular lo anterior con la relación entre educación y democracia desde el pragmatismo neoliberal? Y estos conceptos-problema con el concepto que pretende dar cuenta del proceso de globalización y exclusión, en su relación con los aspectos de soberanía y nacionalismo en la educación. Lo que conduce a la disyuntiva Individualismo o Colectividad/Solidaridad. Se trata también de ver cómo inciden las reformas, pero también cuáles son sus alcances de acuerdo a la estructura socialmente



construida; y preguntarse por ¿cómo se ha articulado con todo esto la educación, para entender el aquí y ahora?

Y finalmente (por el momento), ¿cómo han incidido también las corrientes de las ciencias sociales volcadas al estudio de la educación, cómo lo abordan, qué sesgos le imprimen, cuáles son sus influencias de y en algunos autores? Cuánto sesgo causa o puede causar “enfocar” la educación desde esos discursos. ¿Se puede abordar aquella sin éstos; cuáles opciones existen desde la ciencia? ¿Se puede hablar de una actitud y un movimiento alternativo que lo permita? A continuación y a manera de conclusión, ensayamos una propuesta de actitudes para quienes nos dedicamos a la educación.

El universitario del realismo utópico

Fue Marx quien concibió que la práctica ética, pasa a ser práctica material y sensible y la dialéctica del espíritu autocontemplativo pasa a ser dialéctica de la práctica material. Gracias a Marx, el sujeto ensalzado por Kant en su autonomía respecto al mundo y a la historia, pasa a englobarse dentro de la objetividad de un mundo que es la historia de la humanidad en desarrollo. Parafraseando a Bloch, el ser universitario es la utopía de sí mismo o, lo que es lo mismo, que el ser universitario es la materia y la materia es la utopía de su forma. Esta es <<la materia primera>> o <<sustrato del mundo>> que permea e inspira todo el mundo y la historia social con una universal fuerza de aspiración a eso que llamamos *la patria de la identidad*.

Ante una materia así, que concibe y preña su forma genuina, la actitud a tomar del universitario es la esperanza, pero no como pasiva o especulativa de algo que en el porvenir podrá acontecer sin nosotros, sino como praxis revolucionaria cierta de su éxito futuro, como con un militante oportunismo, como algo positivo que puede suceder a condición de desenmascarar y negar la negatividad (de la desinstitucionalización estatal, de su patética burocratización, de detectar lo factible de este cambio hacia mejor), a través de la *concretas de la utopía*, de la acción de la esperanza. Por su relación con la práctica la utopía deja de ser un mero sueño para convertirse en el motor de la utopía concreta, como ariete de factibilidad y su proceso epocal de realización y aterrizaje. Por su relación con la utopía, la práctica se convierte en una estrategia política. Por la práctica, la utopía se vuelve transformación y liberación hacia la eficiencia y el humanismo que necesita la sociedad civil (incluye a la universidad). Pero desde la universidad, hay que proyectar hacia aquélla la necesidad de la autocrítica y de la utopía concreta.

La utopía concreta será el horizonte de la práctica material y ésta el motor y la mediación de la utopía. La práctica que se pone en movimiento al rechazar la aliena-

ción o no identidad del universitario, toda vez que ha sido y está siendo objeto de los desatinos de la desinstitucionalización estatal y de una burocracia que pasó hábilmente de ser el medio de apoyo al quehacer universitario, al fin patrimonialista de su conservación y reproducción. El binomio se ha invertido. El quehacer de los universitarios (aún no utópicos concretos, aún sin ser *universitarios del realismo utópico*) se ha convertido en el *medio* de los fines patrimonialistas de una tal buro-aristo-cracia (la *sociedad política* universitaria: Gramsci).

Por ello, “Para Bloch, pues, la utopía es un concepto dual, como la etimología griega lo sugiere. “No aquí y ahora” (sentido negativo) y, por inferencia, “Sí allá y después” (sentido positivo), con la necesaria condición de que el No pueda desaparecer. Un negativo al comienzo, una negación de la negación en el proceso y, por esto, un posible futuro positivo: en esto consiste el horizonte utópico de la historia social y de la existencia humana” (Aguilar, 1977: 21-36). Una existencia humana, universitaria si se quiere no es, como una terminología equívoca parece sugerir, lo dado, algo con contexto y límites definitivos y perceptibles. A lo real no le son de esencia ni límites ni contexturas definitivos, sino al contrario “frontera”, que, como su nombre indica, es un “hasta aquí se ha llegado”, y “horizonte”, que es el “novum” hacia el que tiende. “No hay realismo –dice Bloch– si no se entiende la realidad como algo inacabado y en trance de realización”. De esta suerte, puede Bloch tachar de tautología el principio de identidad de la lógica tradicional: No A = A es la proposición, sino A = todavía no A: (González, 1979).

Suspendida entre el pasado y el futuro, lo dado, el presente burocratizado, desinstitucionalizado adquiere una significación nueva. No es ya, la relación clásica de un proceso que camina a un “resultado” en el sentido hegeliano. Es más bien un paradigma de cómo las posibilidades de un presente se van necesariamente haciendo futuro. Un futuro que queremos incidir hacia mejor quienes asumimos la necesidad de llegar a buen puerto, a devolver a las instituciones y sobre todo a la universidad, los fines para los que fue creado. El universitario del realismo utópico, con el arma de la *esperanza* como aquí la *concebimos*, camina por las letras y por el aula, hacia la siembra de conciencias liberadoras.

5. Conclusiones

Nos declaramos incapaces y sin derecho a concluir, a “cerrar” un debate –aunque ese no sea el único sentido de una conclusión–, que, creemos que por su importancia actual y futura –inmediata y de largo plazo–, porque está en juego –pero en condiciones de desigualdad en la arena de lucha– el proceso básico del futuro de la juventud mundial. Solo nos atrevemos a concluir, pragmáticamente

también, que el neoliberalismo académico, no es, no puede ser –más que para una minoría (los “más aptos”)– de acuerdo a lo aquí caracterizado, una salida a la educación en general, y a la educación superior universitaria en particular. ©

* Doctor en Sociología (UNAM). Magister y Licenciatura en Sociología (UNAM). Investigador de El Colegio Mexiquense, A. C.; Profesor de la Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Notas

¹ Este no es obviamente el concepto de calidad de Friedman, en él, se refiere a que los bajos costos hacen que no se tome en serio la educación superior por los alumnos: “En las instituciones públicas en que los gastos de la educación son bajos, los estudiantes son clientes de segunda. Son los destinatarios de la beneficencia parcialmente proporcionada a expensas del contribuyente. Esta característica afecta a los estudiantes, al claustro y a los administradores”. 1980, p. 243, citado en Pedroza: 2006, p. 46).

² Perspectiva de la psicología infantil, creada por Bettelheim (2006) en la Escuela de Chicago.

Bibliografía

- Aguilar, V. L. (1977). Ernst Bloch. Filósofo de la utopía. En *Revista de Filosofía* Enero Abril, México.
- Bettelheim, Bruno. (2006). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Colección Ares y Mares. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Durlaheim, Emile. (1976). *Educación y Sociedad*. México: Ed. Quinto Sol.
- Friedman, Yona. (1977). *Utopías realizables*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- González, V. F. (1979). Ernst Bloch y el derecho natural, *En favor de Bloch*; Varios Autores. Serie Ensayitos 171, Madrid: Ed. Taurus.
- Massé, C. (2006). Poder financiero transnacional y poder público nacional. El mito del desarrollo y las deudas nacionales en la Reforma del Estado. En Nelson, Massé y Castro: *Actores y poderes locales en la globalización*. México: Ed. UAEM – IEEM, 2006.
- Pedroza F., René. (2005). La digitalización de la universidad en el capitalismo contemporáneo. En Massé (2005), *La complejidad de las ciencias sociales en la sociedad de la información y la economía del conocimiento*. México: Ed. El Colegio Mexiquense A.C.
- Spies, Philip. (2003). Las tradiciones de la universidad y el desafío de la transformación global. En Sohail Inallutullah y Jennifer Gidley (comps.), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, Barcelona: Ed. Pomares.