

Educación y neoliberalismo

Isabel Sánchez Contreras, Blanca Pelcastre Villafuerte y Anna Porta i Alexandre

Universidad de Barcelona

RESUMEN

El proyecto neoliberal constituye una ideología en el sentido más literal del término, se trata de un conjunto de ideas que trastoca los distintos ámbitos de la vida social, son ideas que configuran una visión del mundo y que se transmiten de forma, unas veces sutil y discreta, otras directa y evidente, a través de diversos mecanismos y procesos de la dinámica grupal y cultural de una colectividad. Como sucede en la mayoría de los estados del mundo que se rigen bajo un política neoliberal, no sabemos si como condición o consecuencia de este régimen, la sociedad se organiza de forma jerárquica e institucional de tal forma que valiéndose de esta estructura, las ideas se diseminan o se transmiten eficientemente; pero no es la estructura la responsable de que estas ideas germinen, sino la propia práctica que se construye alrededor de ellas.

La escuela es una institución gubernamental que se concibe para la enseñanza y formación de los miembros de una sociedad, instrucción que, de otra forma sería imposible concebir, conlleva una serie de valores y principios que se potencializan en los/as educandos/as.

La Universidad, donde tiene lugar la formación "superior", es el espacio donde nos ubicamos y desde el que tratamos de derivar una crítica política a partir de las formas y contenidos que, desde nuestro punto de vista, ponen de manifiesto las intenciones de un proyecto neoliberal que, en la mayoría de los casos,

no se queda sólo a este nivel, sino que trasciende la estructura misma de los planes de estudio y define, el perfil del/a egresado/a que se busca. Nos centramos en la estructura universitaria del Estado Español y hacemos extensivo el análisis a todas las instancias educativas, aunamos nuestra propia experiencia como universitarias para hablar de las instituciones que actualmente existen en países de América y Europa.

Nos oponemos a que el pensamiento científico sea el único que se promueva en los recintos universitarios, así como la diferenciación tajante y excluyente que se hace de las ciencias sociales y las ciencias naturales; proponemos una formación integral y crítica que incluya también la implementación de otros saberes, tales como los que se derivan del arte, la tradición, la estética, etc.

Criticamos la visión de **externalidad** y la de **independencia** entre poder y conocimiento científico, que es la que reflejan las prácticas académicas dentro de las instituciones universitarias.

Partimos de la visión de que el poder puede jugar un papel constructivo en la determinación de lo que es el conocimiento. No establecemos la tradicional separación conceptual entre la ciencia vista como un campo de conocimiento y la ciencia vista como un campo de poder, de modo que consideramos que el quehacer científico tiene intereses y actividades cognitivas, racionales, intelectuales y epistemológicas intrínsecas y en la mis-

ma medida le son inherentes los efectos de los factores políticos, sociológicos y psicológicos, que deben ubicarse en el mismo ámbito.

Palabras Clave: Neoliberalismo, educación, ciencia, conocimiento, racionalidad, práctica social, intelectuales, sociedad.

1. EDUCACION FORMAL Y NEOLIBERALISMO

Cuando se habla de neoliberalismo comúnmente se piensa en economía y en la liberalización de las fuerzas del mercado como dogma capaz de resolver todos los problemas que desde inicios de los años setenta vive el capitalismo mundial.

Sin embargo, consideramos que el neoliberalismo es y ha sido durante todos estos años algo más que una propuesta económica para salir de la crisis y que ha dominado todos los ámbitos de la vida social, más allá del aspecto económico.

El neoliberalismo es el discurso que da sustento a la reciente embestida de la clase capitalista para imponer su nuevo modelo de acumulación. La liberalización de las fuerzas del mercado, la globalización económica y lo que el poder llama políticas de austeridad y ajuste, no son otra cosa más que la ideología que está detrás del derrumbe de todas las formas de articulación social establecidas después de la Segunda Guerra Mundial y que ahora estorban al gran capital para la recuperación de sus márgenes de ganancia.

En términos muy generales, el neoliberalismo ha implicado:

En el plano económico, un nuevo reparto del mundo por regiones en donde

tres superpotencias: Estados Unidos, Alemania y Japón establecen las reglas del juego en la lucha encarnizada por el reparto de la riqueza mundial; la puesta en marcha de la llamada "reconversión industrial" que implica la desaparición de bastos sectores de la industria nacional, consecuente con una nueva división internacional del trabajo que satisfaga las necesidades de las grandes empresas multinacionales; el dominio económico del capital financiero a expensas de la inversión productiva y, como elemento central, la desarticulación del Estado de Bienestar, causante, de acuerdo al dogma neoliberal, de los desequilibrios que se generaron en la economía.

Obviamente, el capital requiere una modificación del entorno político que le permita consolidar sus nuevos métodos de explotación. En este sentido, el elemento más importante a destacar es el desmantelamiento de los marcos constitucional y jurídico para suprimir los derechos sobre los recursos de la nación y la completa subordinación del Estado-Nación a los centros de poder financiero y a las empresas multinacionales. El caso más claro es el de la Unión Europea, donde las grandes decisiones que afectan a cada uno de los países integrantes, se toman fuera de los límites nacionales y donde la fuerza del voto no está precisamente en la cantidad de representantes por Estado, y muchísimo menos en la fuerza de una organización política, coherente o estructurada, sino, más bien, en la prepotencia económica de uno o dos países. Por lo demás, la realidad demuestra que el Estado mismo está integrado en este proceso, es decir, no considera la posibilidad de otro proyecto político.

En conjunto, las transformaciones que se han generado en el plano económico y político después de más de una década de neoliberalismo han tenido severas repercusiones en el ámbito social. El dismantelamiento del Estado de Bienestar ha dejado en la desprotección total a un gran número de personas que difícilmente podrán acceder a servicios básicos como el de la salud, después de que ésta sea completamente privatizada, por no hablar de la educación y la cultura que, a estas alturas, se han convertido en un verdadero lujo. La precariedad laboral y el desempleo son dos elementos más de los "buenos" resultados de las políticas neoliberales. En pocas palabras: el empobrecimiento y la marginación social de una gran mayoría de la población mundial.

Más allá del aspecto material, los/las integrantes de las sociedades neoliberales hemos sido convertidos en un simple voto, la democracia capitalista nos ha transformado en número, en parte de la estadística; ni aún en las democracias más desarrolladas los/las ciudadanos/as son realmente quienes deciden el destino de su propio país. Los medios de comunicación al servicio del sistema se encargan de domesticar a la sociedad, afectando seriamente la conciencia social, reduciendo los derechos políticos a la farsa de las urnas.

Del mismo modo, la ideología individualista y darwiniana de "sobrevive el más fuerte" que fomenta la doctrina neoliberal, ha exacerbado los sentimientos de racismo y xenofobia, destruyendo así el último baluarte que les quedaba a los empobrecidos del mundo: la solidaridad.

Pero insistimos, no han sido las fuerzas del mercado las que han conducido a la población mundial a este confín, esas supuestas fuerzas tienen nombre y apellido, se llaman capital financiero, empresas multinacionales y Estados totalitarios.

Es dentro de la dinámica de estas fuerzas donde ubicamos el tema de la educación formal o institucional, objeto de estudio del presente trabajo.

Desde nuestra perspectiva la educación formal juega un papel fundamental en el desarrollo del individuo y de la sociedad en su conjunto. Es, al igual que la familia, la institución que se encarga de transmitir los valores éticos y morales desde temprana edad y, en los niveles más avanzados, es el espacio donde se desarrollan áreas de conocimiento que en muchos casos serán socializadas. Así mismo, la educación, como cualquier institución, no está exenta de los flujos ideológicos que se generan en el devenir histórico. Y, aún más, las universidades, más específicamente, han sido centros donde se fomenta el debate ideológico y fuente del sustento intelectual de las transformaciones vividas por la humanidad.

En "la larga noche neoliberal", al igual que en la época del oscurantismo, se han visto seriamente trastocados los principios universales (y quizás un poco retóricos) de la educación, símbolo de conocimiento y libertad. Si bien es cierto que durante toda su historia, el capital ha intentado por diferentes medios poner a la educación a su servicio, el actual modelo de acumulación llamado neoliberalismo, está convirtiendo a la educación formal y más claramente a las universidades en centros de producción de mercancías para

el mercado laboral, de acuerdo a las necesidades que dicta el capital.

Como parte de la doctrina neoliberal encontramos la llamada teoría del "capital humano" paradigma ideológico que considera a la educación como inversión económica. "...La imposición del nuevo software humano se perfila ya en el escenario educativo y la educación formal en dos sentidos trascendentales: la aplicación de la lógica neoliberal a la conversión de la educación en mercancía y el uso de la socialización formal-informal como instrumento de realización del nuevo homo oeconomicus que la globalización del capital requiere (Chomsky y Dietrich, 1995, p.143).

De lo anteriormente expuesto se desprende nuestra preocupación por el ámbito educativo y sus consecuencias sociales, principalmente en el medio universitario. La doctrina neoliberal no sólo ha convertido a la educación en mercancía, lo más preocupante es la estructura de conocimiento y realidad que se está transmitiendo a los/as educandos/as. No ponemos en duda la existencia de académicos/as objetivos/as y críticos/as; no obstante, en las universidades cada vez más se respira un ambiente de intolerancia ante propuestas o alternativas que cuestionen la moda neoliberal. La transmisión de conocimientos dista mucho de tener un carácter neutral, y los individuos que forma carecen de un conocimiento objetivo, plural y crítico; pero sí más acorde con los requerimientos del capital

Como señala Heinz Dietrich citando a Karl Mannheim sobre la determinación del nivel de la realidad: "...Por nivel de la realidad se entiende que toda sociedad crea un clima mental, en el que ciertos hechos y sus relaciones mutuas se consi-

deran fundamentales y merecen el calificativo de <reales>, mientras que otras (...) ideas son calificadas de fantásticas, utópicas o poco realistas. En toda sociedad hay una interpretación de la realidad <generalmente aceptada>. En este sentido toda sociedad establece un conjunto de ideas respetables mediante sus convenciones y aplica el ostracismo a todas las demás, considerándolas <diabólicas>, <subversivas>, <indignas> o <atrasadas>. (Chomsky y Dietrich, 1995, p.104).

Así, la sociedad global se encarga de homogeneizar el pensamiento, de imponer un determinado nivel de la realidad, que hoy en día está cimentado en el paradigma ideológico del neoliberalismo. La educación formal es uno de los espacios más poderosos para llevar a cabo este fin. Y, nuevamente, Europa vuelve a ser el ejemplo claro. La puesta en marcha de la Unión Europea implica no sólo una integración económica y la creación de un mercado común, sino, por lo mismo, la adopción de criterios unificadores en todos los ámbitos de la sociedad, incluida la educación.

Evidentemente, el Estado Español a partir de su integración a la Comunidad se ve obligado a adoptar los lineamientos generales de política educativa que dicta el Parlamento Europeo; de ahí que desde 1987 iniciara una serie de propuestas para reformar el sistema educativo que condujeron a la Ordenación General del Sistema Educativo publicada en el Boletín Oficial el 4 de octubre de 1990 y más específicamente a la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 que abordaremos más adelante.

"Nuestra sociedad -dice el preámbulo de la Ordenación General- se está integrando progresivamente al marco co-

munitario lo cual nos sitúa ante un futuro de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones sean comunes y homologables en el ámbito de la Comunidad Europea...”

Por su parte, la Unión Europea define las necesidades de investigación y desarrollo en base a las condiciones de competitividad económica que se han establecido con las otras dos potencias mundiales: Estados Unidos y Japón y otorga fundamental importancia a la relación Universidad-Industria como “...base del acercamiento entre el sistema educativo y productivo...” (C.I.R.I.T., 1994, p. 16). Del mismo modo, Joan Majó, Consejero Hors Classe de la CEE, señala que “..las inversiones en investigación no son gastos, sino inversiones, todos los recursos dedicados a la investigación son comparables a las inversiones infraestructurales, de las cuales se deriva a medio plazo una mejora de la competitividad económica de un país...” (C.S.I.C., 1992).

Herinckx, funcionario de la CEE, considera que la investigación que financia la Unión Europea no se justifica por el conocimiento en sí mismo que aporta, éste debe estar próximo a la realidad económica (C.I.R.I.T., 1994, p. 21).

En el plano internacional, la educación en su conjunto debe traducirse en una elevación de las capacidades competitivas en investigación y desarrollo, frente a Japón y Estados Unidos. “Los japoneses y estadounidenses cuentan con proyectos de investigación desde las mismas universidades, que dan como resultado la aparición de productos o procesos nuevos y es absolutamente indispensable que nosotros vayamos en el mismo tren” (*Ibid.* p. 22)

En resumen, la educación, para la Unión Europea, debe estar orientada a satisfacer las necesidades de personal calificado que requiere la economía, de ahí la necesidad de corregir y homologar todos los planes y programas de estudio que se imparten en las universidades de los países miembros.

Como habíamos señalado, este trabajo se centrará en el ámbito universitario desde el que pretendemos derivar una crítica política a partir de las formas y contenidos que, desde nuestro punto de vista, ponen de manifiesto las intenciones de un proyecto neoliberal, el cual, en la mayoría de los casos, no se queda sólo a este nivel, sino que trasciende la estructura misma de los planes de estudio y define, el perfil del/a egresado/a que se busca. Nos centraremos en la estructura universitaria del Estado Español por ser de éste el material que tenemos más a la mano, pero tanto el análisis como las recomendaciones que desde nuestra crítica haremos, aunados a nuestra propia experiencia como universitarias, creemos que pueden ser aplicadas a muchas instituciones universitarias que actualmente existen en otros países. Lo que no significa que no consideremos las diferentes problemáticas que presenta esta institución, de acuerdo a sus propias realidades económicas, políticas y sociales. Sin embargo, la gran mayoría de las universidades han sido infectadas por el mismo virus: el neoliberalismo, cuyas dolencias son mayores o menores, dependiendo de la calidad de los anticuerpos que en ellas habitan.

2. LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO. UNIVERSIDAD Y MERCADO

El planteamiento central que puede identificarse en la **Ley Orgánica de Reforma Universitaria** (LRU, 1983) del Estado Español, describe la Universidad como “la institución social mejor preparada” (sic.) para asumir el reto del desarrollo científico-técnico que se plantea a nivel mundial, este objetivo, que se asume como prioritario, parece justificar de suyo la reforma que se plantea como *necesaria*.

Se destaca que la Universidad debe servir a la comunidad en la que se inserta (he aquí su carácter pragmático), al mismo tiempo que se señala como el “instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad, la igualdad y el progreso social”.

En sus aulas, se prepara para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos, es ahí hacia donde se orientan los programas y las actividades de estudio. Sabemos que el método científico del que se habla, es el conjunto de pasos sistematizados que se siguen con el fin de “descubrir” y/o “describir” “hechos” que tienen lugar en la “realidad”, sin embargo, ninguna actividad profesional en sí misma demanda la aplicación de este método, sino que esta necesidad se deriva de la forma como se usan dichas actividades y de los intereses a los cuales sirven, en una palabra, de la ideología bajo la cual se conciben; así, sólo aquellas que se derivan de un proyecto más que académico, político, que pondera la rigurosidad, la precisión, la certeza, la productividad y competitividad, que salva-

guarda la ideología y rechaza la ambigüedad, son las profesiones que se propician y son los conocimientos que se procurarán en forma casi exclusiva, a tal punto que, como expresa Petras (s/f) “cuando los hechos entran en conflicto con la ideología, son los hechos los que quedan excluidos para que la ideología pueda continuar” (Petras, s/f, p.19).

Y en efecto, con tal (des)equilibrio nos topamos cuando echamos un vistazo a las carreras que tienen mayor demanda, mejor infraestructura, mayores recursos humanos y técnicos, mayor número de proyectos financiados, de becas asignadas, de difusión e intercambio internacional.

La política de inversiones que se espera sea promovida desde la Universidad, debe adecuarse a la demanda social, como queda estipulado explícitamente en el apartado II del artículo 26, título IV de la LRU, pero en la práctica este estatuto pasa a ser sólo un bienintencionado deseo, pues si no son las condiciones de miseria, explotación y desigualdad en las que se vive en el mundo en general las que exigen una solución inmediata, y que en la práctica vemos que no son los puntos prioritarios de las agendas políticas, desconocemos cuáles son las demandas sociales a las que se alude.

En su reciente **Informe Mundial sobre la Ciencia 1996**, la UNESCO definiendo la ciencia como arma contra los integrismos [se alega que la ciencia es algo así como el lenguaje universal que acerca a los pueblos y los engrandece]; en el mismo informe se destaca que la ciencia y la tecnología son actividades cuyo potencial hay que desarrollar al máximo para responder al desafío de un desarrollo humano duradero.

Se dice que un mejor reparto del conocimiento es la vía para frenar el auge de movimientos políticos y religiosos que han convertido en dogma el rechazo de la modernidad, descrita como "símbolo de la perversión del mundo contemporáneo". (Declaraciones del Dir. Gral. de la UNESCO Federico Mayor Zaragoza publicadas en el diario El País, viernes 26 de abril de 1996, año XXI, número 6927, edición Catalunya.)

El conocimiento no es un cuerpo que se pueda poseer, mucho menos repartir, el conocimiento, tal y como lo entendemos nosotras, se va construyendo a través de nuestras prácticas cotidianas, es por eso que estamos muy lejos de considerar la Universidad como centro de enseñanza en sentido estricto, nos inclinamos a pensarla como un espacio donde se conforma colectivamente una visión de mundo y una filosofía de vida, aunque cabe aclarar, no es el único lugar donde pueden conformarse, más bien es donde se perpetúan. La visión de mundo que se promueve en los centros universitarios suele tener un carácter netamente científicista, o por lo menos dogmático y/o acrítico. Se transmite (pues ni siquiera se cumple el sueño de la creación), un tipo de conocimiento cuya propia lógica de razonamiento lo hace ver como única forma posible, desdeñándose otras visiones de mundo construidas a partir de la estética, la afectividad, la magia, el arte, el sentido común, etc.

El conocimiento, ni científico ni técnico, puede ser la panacea para los actuales conflictos, si bien es cierto que de la construcción de los conocimientos científicos se deriva una técnica implementada para la creación de herramientas para la satisfacción de necesida-

des, debemos señalar que el que se sigue no es este orden, aparentemente lógico, sino justo el inverso, primero se crean los problemas que en sí mismos llevan definida la índole de la solución y luego se diseña la estrategia, descartando cualquier intervención de otra naturaleza, por creativa que ésta sea; en el fondo lo que se sigue admitiendo es que el científico es el tipo de pensamiento que debería promoverse para hacer frente a las necesidades sociales; lo que se evade siempre es el análisis de los intereses que se persiguen así como las implicaciones que tiene este tipo de pensamiento y la relación que guarda con el ejercicio de poder en todos los ámbitos.

Esta idea de que la técnica derivada de la actividad científica lo resuelve todo, la tenemos tan asumida que se pone de manifiesto en los discursos que elaboramos en la vida diaria, por ejemplo y por citar un evento que pueda ser familiar y reciente al mismo tiempo, recordamos el certamen "Española para Europa", que tuvo lugar hace unos días en la capital madrileña, patrocinado por el Parlamento Europeo (ver referencia anterior de El País). En dicho concurso se calificaba la preparación de las distintas aspirantes en la búsqueda de aquella que se adecuara a las necesidades que el "nuevo modelo de sociedad 'más competitivo' pero más humano y solidario requería".

Al margen de la lectura machista que podamos hacer de este certamen, queremos resaltar el tipo de modelo de sociedad al que se aspira, se trata de una sociedad cualificada, eficiente, preparada (¿para qué?), que pueda competir con los altos estándares de rendimiento establecidos y que devienen en criterios de desarrollo como veremos a continuación.

En primer lugar hablemos de los perfiles que se persiguen en las universidades, ¿cuál es el tipo de profesional que se desea formar?. La formación profesional universitaria tiene una marcada orientación científica; si miramos los programas de estudio que en ella se imparten, para el caso del doctorado, observamos el dominio de contenidos metodológicos (técnicas de investigación, análisis estadísticos, metodologías especializadas, sistemas informáticos, etc.) en casi todos ellos, independientemente del área en la que se inscriban.

Efectivamente se es coherente con el reto asumido en la LRU, se perfilan profesionales con formación técnica, capaces de afrontar los retos que plantea una política neoliberal, capaces de incursionar 'eficientemente' en los ámbitos que se consideran prioritarios como la Economía, la Física, las Matemáticas, y con un alto grado de competitividad. En otras palabras, se desean "productos mercantiles rentalizables" cuya inversión formativa sea recuperable en el ejercicio profesional. Queremos señalar que no estamos en contra de que se promueva el conocimiento científico en las universidades, aprender una técnica, aplicar un método, manejar un programa, no son, después de todo, herramientas inútiles; a lo que nos oponemos es que se constituya y legitime como única forma posible de conocimiento.

Bajo esta concepción, que pondera estos contenidos sobre otros, es que se concibe la función de las instituciones educativas en general y la de la universidad en particular. Para una visión de mundo mediatizado por la tecnología, el objetivo que se plantea es el de formar generaciones literadas científicamente, es

decir, que posean un tipo de conocimiento especializado y funcional en el sentido que señala Ayala en el **Informe Mundial sobre la ciencia**: "Estar versado científicamente implica cierta funcionalidad: la habilidad de responder a las cuestiones técnicas que ocupan nuestra vida diaria y el mundo de la acción política, de una forma significativa." (en Moore, 1996, p.2)

La implementación de este tipo de conocimiento genera a su vez la necesidad de una aplicación práctica de los mismos, cuya consecución implica involucrarse en la toma de decisiones que afecta de suyo la propia dinámica social de forma inimaginable. Las decisiones que Ayala señala en este informe, deben recaer sobre aquellas personas científicas y tecnológicamente calificadas, aunque esta responsabilidad no se ejerce de forma exclusiva, ya que son también avaladas por los/as asesores/as políticos/as antes de tomar una decisión definitiva, sin embargo, desde nuestro punto de vista poseer una formación de este tipo efectivamente no garantiza una participación directa en el proceso de toma de decisiones políticas, lo que cabe resaltar aquí es el criterio que subyace a esta propuesta que no es otro que el de la expertez depositada en las personas con formación científica y en consecuencia la capacidad que se les adjudica para decidir el rumbo político de un pueblo o de una nación.

Esta política "tecnológica" se coordina con los programas educativos de manera que el papel de las escuelas es preparar los futuros "expertos" que ocuparán posiciones críticas en el proceso de toma de decisiones. Deberán preparar la "fuerza de trabajo" que demandan las industrias científicas y las diversas em-

presas tecnológicas. Paralelamente, deberán preparar a los individuos en general para convertirlos en "ciudadanía participativa", la cual requiere también de un conocimiento mínimo de esta naturaleza (científica) para tomar decisiones personales que afectan la vida cotidiana, pues es necesario anotar, la vida social se estructura bajo esta misma lógica. Por esta razón, continúa Ayala, esta capacitación debe comenzar desde grados de educación básicos y continuarse a lo largo de toda la formación.

La anterior es una gran falacia: la preparación, aún siendo de contenidos científicos, no garantiza por un lado ni la competencia profesional ni mucho menos la posibilidad de insertarse en el proceso de toma de decisiones. Estas tareas quedan en manos de unas pocas personas, no todas ellas capacitadas por cierto, ni capaces de tomar decisiones, pero que ocupan puestos estratégicos que no están al alcance de la "ciudadanía participativa".

Bill Clinton ha dicho que la tecnología crea trabajos, construye nuevas industrias y mejora el estándar de vida, él establece la siguiente relación:

Ciencia → Tecnología → Crecimiento económico

Una nación con una buena economía depende de los "altos niveles de competencia científica y tecnológica", ésta es la base de la productividad industrial y esta es la ideología que subyace al proyecto neoliberal.

En su artículo "Science and technology systems: a global overview", Pierre Rapon and Rémi Barré (en Moore, 1996), señalan como los principales objetivos de la tecnología y la investigación

los siguientes:

- Producción de conocimientos científicos y tecnológicos básicos.
- Formación.
- Producción de conocimiento y expertez técnica requerida por la política pública.
- Contribución a programas estratégicos nacionales.
- Participación en innovación industrial (investigación aplicada).

Para evaluar la consecución de estos objetivos se han diseñado una serie de indicadores o unidades cuantitativas de medida de los parámetros que definen el estatus y dinámica de los sistemas de investigación y tecnología, a saber:

- Medición de la producción científica a través de las publicaciones.
- Medición de la producción tecnológica por medio de patentes (indican el nivel de inversión y creatividad).
- Recursos financieros y humanos.
- Producción científica.
- Producción tecnológica.
- Movilidad internacional de estudiantes.

La creación de estos parámetros cuantitativos imprime una dinámica competitiva a la práctica científica, cuando se trabaja se priorizan aspectos como la publicación de los resultados por encima de otros, es una carrera contra todos/as, es una carrera por la cantidad más que la calidad. La producción misma y la utilidad de lo producido devienen en valores que se potencian desde la concepción de la ciencia: generar, generar, generar, obtener algo es siempre lo que se busca, algo que además pueda servir, pueda tener algún tipo de aplicación y/o uso, la justi-

ficación de la investigación científica se halla en el valor pragmático de la misma. Sin embargo, en un mundo concebido por y para la ciencia, configurado por y para la técnica, no tiene lugar, no al menos con la misma importancia, todo el trabajo derivado de las áreas humanas, sociales y artísticas, quedan siempre relegadas al ámbito estético de la creación humana, ámbito que por supuesto no reporta ningún beneficio directo en la solución de los problemas nacionales. En consecuencia, los recursos humanos y financieros otorgados son mínimos, comparados con los que se destinan a las ciencias "duras". La movilidad por tanto, de los/as estudiantes no puede ser comparable desde el punto de vista de los apoyos o subvenciones que se reciben para tal fin.

El problema que también deseamos plantear aquí es el de la especialización e interdisciplinaridad, si bien es cierto que lo que se busca es un mayor grado de expertez, ésta cada vez más estricta delimitación de áreas genera visiones igualmente parciales de la realidad social que se construye, lo que repercute directamente en el mercado de trabajo, o quizá el proceso ocurra a la inversa, es el mercado quien ofrece puestos especializados y demanda una formación de igual característica, lo que pasa a menudo es que terminamos culpabilizando a la profesión de la falta de empleo sin tomar en cuenta la estructura misma del sistema político y económico en el que estamos inmersos/as. Ambos aspectos tienen algo de cierto, hay cada vez una mayor sobreespecialización porque el mercado laboral está estructurado de forma similar.

La racionalidad es el elemento primordial que se pone a la base de la actividad científica y técnica, la fascina-

ción por poseer un conocimiento más completo genera inquietudes no poco frecuentes en el ámbito profesional y académico, como es el de la interdisciplinaridad, cuyo ejercicio se promueve cada día más, sobre todo en la formación terminal de las universidades, es decir, en maestrías y doctorados, sin embargo queremos anotar aquí algunas implicaciones de esta formación interdisciplinar que tan afanosamente se persigue, en primer lugar creemos que lo que debe fomentarse en la formación universitaria es una visión global y crítica de los procesos naturales y sociales desde el interior de las propias profesiones, esta visión global no es la suma de conocimientos como parece concebir la actividad interdisciplinar ya que es imposible organizar "...el mundo a través de una acumulación aditiva de conocimientos..." (Gabás, s/f), se trata de trascender el ámbito de la disciplina, desde la disciplina misma y trastocar el de las otras. La actividad interdisciplinaria tal y como parece concebirla la universidad, deriva de un abuso de la sobreespecialización que implica una visión fragmentada de la realidad social, para ejemplificarlo retomamos el caso de la medicina, que en su concepción más dogmática concibe al ser humano como un sistema homeostático cuyas partes pueden ser estudiadas de manera independiente aunque tengan una función integral, de ahí que tengamos al experto en problemas del corazón, aparato respiratorio, afecciones del hígado, trastornos del oído, etc., expertos que muchas veces olvidan el importante papel que juegan las relaciones sociales en el padecimiento de alguna enfermedad; así, lo que se busca con la actividad interdisciplinaria es subsanar la carencia de contenidos que

las distintas disciplinas conllevan tomadas de manera independiente, con el fin de lograr una visión más integral de los fenómenos que se estudian. Si bien es cierto que la formación de "todólogos" es una tarea de suyo imposible, creemos que la formación global y crítica como lo anotábamos en un principio, puede fomentar la discusión entre las disciplinas y la capacidad de elaborar respuestas más completas.

3. LAS CIENCIAS EXACTAS Y LAS CIENCIAS SOCIALES.

La producción de conocimiento, entendida como la generación de ideas, ha dado origen a diversas concepciones de lo que constituye la realidad como objeto de estudio. Estas ideas han diferenciado un mundo natural de uno social, el primero caracterizado por la preexistencia de fenómenos complejos pero estables, el segundo ha sido poblado de individuos y grupos de ellos, que le otorgan su carácter social¹.

Se ha aludido a la diferenciación del estudio de la sociedad frente al de la naturaleza, adjudicándoles métodos y objetos de estudio propios. Este debate ha tenido una tendiente base de reflexión dicotómica, cuyas ideas se han convertido en permanentes diadas que han ido conformando pensamientos que se juzgan diferentes pero que en la práctica se les opone.

En los siguientes puntos veremos cómo se ha configurado un mundo social totalmente diferente al natural, lo que ha dado como resultado prioridades distintas a la hora de la distribución de recursos humanos y financieros.

La ciencia trabaja para la producción de tecnología, se generan herramientas, se diseñan aparatos, se crean utensilios, se fabrican conceptos, todo ello encaminado hacia el dominio técnico del mundo natural, convirtiéndose entonces, como lo señala Habermas (1980), en una acción racional con respecto a fines y cuyo crecimiento o evolución se basa en la acumulación de conocimiento. En nombre de la ciencia se impone, se califica, se cambia, se alecciona, se decide, se buscan leyes generales, se elige, se rechaza, se generaliza y se produce; se producen objetos de saber que después se utilizan (Foucault, 1991).

Algunos argumentos diferenciadores de las ciencias sociales y las ciencias naturales:

- 1) «Si bien las ciencias naturales son interpretativas, las ciencias humanas son doblemente interpretativas» (Taylor, citado por Rouse, 1987). Esta afirmación lleva implícita una clara distinción en cuanto al método y en cuanto al grado de objetividad de una y otra ciencia. Así, no puede analizarse de la misma forma un objeto de las ciencias naturales al cual se acercan los/as científicos/as para interpretarlo de acuerdo con unos significados y una prácticas concretas, que un objeto de las ciencias humanas que en sí mismo es ya interpretativo.
- 2) Ambas ciencias difieren en lo referente al tipo de predicados que se les pueden aplicar. De acuerdo con este argumento las ciencias naturales persiguen lo absoluto, y citando de nuevo textualmente a Taylor «la tarea de la ciencia es dar cuenta del mundo independientemente de lo que signifique para los seres humanos, o de cómo

figure en su experiencia». En ciencias humanas, por el contrario, no es posible acercarse a las personas de esta manera, ya que siempre habrá que pasar por el filtro de la subjetividad. No hay forma de interpretar a una persona si no es a través de su propia auto-interpretación.

- 3) Este tercer argumento hace referencia al ámbito de explicación de ambos tipos de ciencia. Las ciencias humanas, como actividad humana en sí misma, deben explicar las técnicas y prácticas que la constituyen, deben dar cuenta de todo el proceso realizado hasta la obtención de los resultados o conclusiones finales. No así las ciencias naturales, que pueden llegar a interpretaciones que no necesitan hacer referencia a dichas prácticas.
- 4) Según Taylor, no puede haber una teoría de las capacidades humanas del mismo tipo que las teorías de las ciencias naturales. Dicho de otro modo, una teoría en ciencias humanas nunca será tan predictiva, tan universalmente aplicable, tan sistemática ni tan completa como una teoría en ciencias naturales.

Haciendo un rápido análisis terminológico de los cuatro puntos diferenciadores podemos destacar dos importantes aspectos:

En primer lugar consideramos que conocer equivale a interpretar, y para que una persona pueda interpretar debe estar dotada de toda una serie de valores, normas, prejuicios, y demás herramientas, en definitiva, debe encontrarse anclada en una cultura que le proporcione los parámetros interpretativos.

En segundo lugar, las diferencias que se establecen entre los ámbitos de una

realidad social, derivan de la concepción que de esta última se tenga y hacen a visiones distintas en las que se participa de una forma singular, conformando métodos diferentes. Si hablamos de ámbitos diferentes estamos de acuerdo que los métodos que se requieren son diferentes, en cualquier caso determinar si son distintas o no requiere una discusión epistemológica que no pretendemos agotar aquí, lo que sí deseamos remarcar son las consecuencias que tal división reporta para la práctica profesional. Antes que nada cuestionamos la separación de carácter excluyente que se establece entre ambos ámbitos, los criterios que se establecen dejan de ser meros parámetros diferenciadores para convertirse en características ponderadas unas sobre otras en concordancia con el proyecto del cual se derivan. Una profesionalización orientada hacia el mercado y la capacitación técnica priorizará aquellos contenidos que se apeguen a dicho objetivo y éste se verá reforzado por el mercado laboral que se estructura de acuerdo a esta misma idea, generando un círculo vicioso que requiere una resignificación de estas diferencias para romperlo.

4. UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

El vínculo estrecho, aunque aparentemente imperceptible, que se establece entre la ciencia y la política se pone de manifiesto en la práctica social que se deriva de aquélla, el peligro, siempre inminente, ya lo señalaba Habermas (1982), se presenta cuando la ciencia deja de entenderse como una forma de conocimiento posible y pasa a identificarse el conocimiento con la ciencia misma. Muchos han sido los/as autores/as, entre ellos

Rouse (1987), que se han propuesto la empresa de analizar las implicaciones políticas de la práctica científica, más que tratar de desentrañar la política de la ciencia, tarea que resulta por demás interesante y que han retomado también otros/as autores/as.

Creemos que este ejercicio, al que se encamina Rouse, de construir una filosofía política de la ciencia que provea los recursos necesarios para hacer una evaluación crítica de la dimensión política de las prácticas científicas, debe plantearse como prioritario en todo proyecto de lucha social en general y contra el neoliberalismo en particular, sobre todo de aquellos que se deriven del ámbito educativo ya que al develar las implicaciones políticas podemos reconocer si guardan alguna relación con las necesidades comunitarias, dar cuenta de las prioridades que se establecen y del lugar que en ellas ocupa la sociedad. Para elaborar una crítica de esta índole nos podemos mover dentro del marco de la teoría liberal que sugiere que la principal fuente de legitimación de toda práctica deben ser los propios individuos, miembros de la colectividad, ya que son ellos quienes deben de determinar sus objetivos y la forma de alcanzarlos, siendo cada uno de ellos responsable de la organización y preservación de las prácticas sociales, este ejercicio de legitimación debe ser ejercido de una manera **libre**.

Si admitimos que el trabajo científico tanto como la tarea educativa son, antes que nada, prácticas sociales como muchas otras, no podemos justificar la preponderancia de la primera y sí en cambio, debemos cuestionar la relación que la segunda guarda con la sociedad.

Debemos partir del análisis de la interpretación y de la justificación del proyecto educativo como hemos tratado de hacerlo en este trabajo, determinando bajo qué base se regulan las prácticas científicas y su extensión fuera de las instituciones y qué intereses, valores y principios les subyacen. Creemos que las argumentaciones de carácter utilitarista que se elaboran para justificar la implementación del trabajo científico dentro de las universidades, no son viables por dos razones: en primer lugar, en la mayoría de los casos, las personas que pagan los costos de la implementación de la ciencia, no son las mismas que gozan de los "beneficios" de ella y en este sentido, una comparación de esta naturaleza, cuyos componentes no son equivalentes, no puede estar equilibrada; en segundo lugar, y como consecuencia de la primera razón anotada, es fácil enmascarar las formas reales de dominación y desigualdad cuando los discursos justificadores se derivan precisamente de aquéllos/as que hacen la ciencia, esta práctica debe ser explícitamente criticada también desde el punto de vista de aquéllos/as que están oprimidos y padecen las consecuencias.

Es frecuente encontrar argumentos que defienden la tarea investigativa contra cualquier influencia de carácter político, aludiendo a la neutralidad de los conocimientos científicos, sin embargo, no es la neutralidad lo que nosotras pretendemos defender, sino el reconocimiento de que el trabajo científico es, antes que nada, una práctica social que se enlaza con otras y en este sentido no está libre de valores que conllevan y transmiten una ideología determinada.

Desde nuestro punto de vista, y siguiendo la línea de pensamiento liberacionista, pensamos que la ciencia tiene un soporte ideológico y ha sido una fuerza material en manos de unas pocas personas, algunas veces los resultados de las propias prácticas han sido fuente directa de opresión, como ejemplo de ello nos podemos remitir a la justificación que desde la ciencia se hace del sexismo o del racismo, o los procedimientos y fármacos probados frecuentemente en mujeres o en minorías raciales, antes de ser lanzados al mercado.

En muchas ocasiones las ciencias sociales y/o experimentales son las únicas que se someten a una crítica rigurosa de corte ético por la estrecha relación que guardan con los actores sociales, ante ello debemos señalar que un análisis político no puede detenerse en el punto donde los seres humanos dejan de ser objeto inmediato de estudio científico y donde la ideología deja de ser el problema político central, porque en la práctica no existe tal punto, toda tarea científica por derivarse de ellos, tiene relación directa con los seres humanos y no puede quedar excluida del análisis crítico.

Un análisis, para ser completo, debe recurrir a marcos interpretativos diversos para estructurar una crítica adecuada, pues la extensión de la ciencia abarca diversos ámbitos e influye a diferentes niveles desde nuestras acciones, modos de pensar, formas de hablar, así por ejemplo, en los propios términos de lo que se denomina "Tercer mundo" se deja ver ya la influencia de una concepción predominante de ciencia, pues un "tercero" lo es en virtud de la existencia de un "primero" y de un "segundo", pero primero y segundo ¿en relación a qué?, ¿al progreso?, ¿al

desarrollo? ¿a la eficiencia?; se trata de una terminología que por frecuente, asumimos y usamos cotidianamente sin cuestionar siquiera sus implicaciones ideológicas, recordemos que estos términos se derivan de la concepción de ciencia que estamos criticando y por tanto no deberíamos aplicarlos como criterio diferenciador, una de las herramientas con las que contamos para crear concepciones diferentes es precisamente el lenguaje, con él podemos construir nuevas nociones de relaciones si lo usamos creativamente. Existen importantes contradicciones que podemos detectar a partir del análisis del discurso científico que por lo demás tienen serias consecuencias sobre la sociedad, por ejemplo, la noción de universalidad relacionada al conocimiento y prácticas científicas, no tiene sentido aplicada en el contexto del "tercer mundo", pues la ciencia de occidente no se interesa por problemas de estos países, ni trata de encontrar soluciones a los mismos, el resultado de esta equiparación forzada es la implantación de altos niveles de competitividad e importación de problemas a estos países, con la consecuente fuga de cerebros que se genera cuando los/as científicos/as salen en 'búsqueda' de la ciencia universal. No hay problemas que tengan este carácter universal, pues siempre el propio contexto imprime una especificidad característica que no puede ser ignorada; así, de esta manera entendemos que las relaciones de explotación que se establecen entre el llamado "Primer mundo" y el "tercero", trascienden los propios recursos humanos y las condiciones de vida. Sin embargo, vale la pena anotar también, el "peligro" que reporta el abuso del "relativismo cultural" usado como argumento político

para justificar situaciones particulares (léase condiciones de pobreza, miseria, explotación, etc.), este sutil concepto convierte en parte las políticas, en teoría consideradas como democráticas, en políticas totalitarias que justifican el dominio de poblaciones enteras.

Una de las influencias claras que ha tenido la visión científica en el ámbito social, como lo han señalado autores como Heidegger, se refleja no sólo en la forma como hemos tratado a los seres humanos, es decir, de una forma objetiva, fría y calculadora, dejando de lado todo trato que sugiera una implicación de naturaleza afectiva; sino también en nuestro entendimiento de las cosas que nos rodean, objetos mensurables, predecibles y manipulables, coartando toda posibilidad de expresión imaginativa.

No es cierto que el discurso científico sea accesible para todo mundo, de hecho, las personas que tienen cierta competencia en el uso del mismo, se ubican por encima del resto de la gente y en la medida que no se trata de un discurso público se va constituyendo como un recurso de poder al que se le adjudica, por medio de un complejo aparato de relaciones, un grado de credibilidad que compite y desplaza en muchas ocasiones, a aquellos conocimientos de tradición oral y/o prácticas rituales. Creemos que para conformar una forma de resistencia debemos rescatar todas esas prácticas sociales deslegitimadas, que constituyen «conocimientos locales subyugados» (ritos, leyendas, conocimientos de transmisión oral, tradiciones), que reflejan la sabiduría cultural de un pueblo, para evitar que la retórica de la ciencia, más poderosa aún, gane fuerza, sólo así podríamos hablar de una relación directa de la tarea

educativa y la sociedad, pues como decía Chomsky: “El mayor mal de todas las formas del poder consiste precisamente en que siempre trata de introducir la rica diversidad de la vida social en moldes definidos y de ajustarla a normas particulares.” (Chomsky, 1969, p.27).

5. UNIVERSIDAD E INTELECTUALES

“...nos uniremos para resistir a esta represión (...) para sustituir ‘el atractivo de lo teórico’ por el atractivo de las ideas nuevas y verdaderas, de la especulación libre, del vigor artístico, de los estilos culturales, de la inteligencia bañada de sensibilidad y de la sensibilidad a la que la inteligencia da fibra y modela” (Chomsky, 1974, p.12)

Intelectuales somos todos en la medida en que poseemos una capacidad cognoscitiva que, independientemente de la actividad que realicemos en la sociedad, siempre estará interactuando junto con otras capacidades humanas.

Como señala Gramsci “...si bien podemos hablar de intelectuales, no podemos referirnos a no intelectuales, porque el no intelectual no existe (...) No existe humana facultad de obrar de la que quepa excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el homo faber del homo sapiens (...) todos los hombres al margen de su profesión, manifiestan alguna actividad intelectual y ya sea como filósofos, artistas obreros, participan de una concepción del mundo, observan una consecuente línea de conducta moral y, por consiguiente, contribuyen a mantener o a modificar un concepto universal, a suscitar nuevas ideas” (Gramsci, 1974, p.26)

Sin embargo, no todos tenemos la función de intelectual en la sociedad. Cuando hablamos de intelectuales nos estamos refiriendo al hecho de que el mayor peso de la actividad recae en el esfuerzo mental, a diferencia del esfuerzo nervioso-muscular. En este sentido, el objeto de trabajo del/la intelectual son las ideas.

Más concretamente, en este análisis aludimos al intelectual universitario/a, aquel/lla que tiene como actividad predominante la enseñanza, la transmisión de conocimientos y métodos del conocimiento; es decir, aquel/lla que está directamente vinculado/a a la formación de nuevos intelectuales, y es, por tanto, modelo ideológico y de perfil de carrera para sus colegas más jóvenes que comienzan su ascenso académico.

A este nivel, es importante diferenciar entre el/la intelectual y el/la profesional, el/la primero/a está preocupado/a por plantear problemas de interés e importancia intrínsecas, mientras que el/la segundo/a define sus problemas sobre la base de la técnica que domina y que desea aplicar, así, podemos decir que el trabajo de la universidad debería ser la formación de intelectuales, a la vez que la formación de profesionales con un sentido crítico y un criterio que se aplica.

La intervención del intelectual-académico/a, en lo que Mannheim llama "nivel de la realidad" y que retomamos al iniciar este trabajo, es de suma importancia. Como hemos intentado demostrar en los apartados anteriores, la enseñanza universitaria no se ha salvado de la influencia del pensamiento neoliberal, al grado de ser convertida en mercancía. En este sentido, el nivel de la realidad que se

impone en las universidades es la preparación para el mercado laboral, en donde el conocimiento por sí mismo no tiene sentido, de ahí que los planes y programas de estudio estén básicamente orientados hacia este fin, descartando todo aquello que "sobra". Evidentemente, esto no sería posible, si dentro de las universidades no hubiera intelectuales-académicos/as que coincidieran con este objetivo: el de formar mercancías para el mercado laboral. Sin embargo, también es evidente la existencia de intelectuales-académicos/as que no coinciden con este papel que le está siendo impuesto a la universidad. A estos/as últimos/as apelamos en la importante tarea de forjar una contrapropuesta de enseñanza. En adelante nos referiremos a ellos/ellas como intelectuales críticos/as.

Desafortunadamente, en los últimos años y dadas las circunstancias históricas que nos rodean (crisis económica, derrumbe del "socialismo real" y crisis de valores, embestida del capital, etc.) los/las intelectuales críticos/as están siendo más sensitivos/as a las presiones político-ideológicas del poder y substancialmente menos influenciados/as por el impacto del sistema económico vigente sobre la gran mayoría de la población mundial. Así, por ejemplo, encontramos un enorme vacío dentro de la investigación científica en temas tan importantes como la pobreza, las repercusiones de la privatización de los servicios públicos, las nuevas formas de explotación del trabajo asalariado, etc. Problemas todos ellos que deberían llevarnos a la formulación de una propuesta de modelo económico, político y social diferente al neoliberalismo.

En cambio, estos/as intelectuales cada vez están más ligados/as a las agencias internacionales de financiamiento, en busca de recursos para proyectos de investigación o bien para la creación de cursos de posgrado en países de América Latina o Africa, a través de la universidad a distancia, cuya concepción y contenidos están pensados desde las universidades matriz, sin tener en cuenta las necesidades reales de aquellos pueblos.

Conocemos la importancia de los recursos para el proceso de investigación. El problema que nosotras observamos al respecto es el compromiso que se establece con las agencias internacionales como fuentes de financiamiento, en la medida en que el tipo de investigación, la orientación y los fines están seriamente limitados por quienes controlan dichos recursos. Consideramos que esos recursos deben ser directamente invertidos en los centros de enseñanza e investigación, puesto que pertenecen a la sociedad en su conjunto, y que el otorgamiento del financiamiento debe estar fundamentado en criterios académicos y en necesidades reales de la sociedad.

En cuanto a los posgrados concebidos desde Europa o Estados Unidos para ser implementados en América Latina o Africa, cuestionamos la idea que se esconde detrás de la propuesta; es decir, que en estos países se ha logrado un avance del conocimiento tal, que se debe transmitir en aquellos países que no lo han alcanzado. Cuando, en realidad, nuestra propia experiencia como universitarias nos demuestra que en no pocas ocasiones, algunas áreas de conocimiento están más desarrolladas en los mal llamados países del Tercer Mundo y que, incluso, en estos

últimos podemos encontrar una oposición real desde la academia al esquema de pensamiento neoliberal que se ha implementado en las universidades. Por tanto, la idea que, desde nuestro punto de vista, debería prevalecer, es la del intercambio de conocimientos, propuestas y personal académico, cuyo financiamiento debería provenir del traslado de los recursos de las agencias internacionales hacia las instituciones de educación.

Dado lo anterior, observamos que existen dos vertientes de pensamiento y acción por parte de los intelectuales críticos/as dentro de las universidades: La primera se refiere a su papel como formadores/as de los futuros intelectuales; la segunda a su necesidad de acción hacia afuera, relacionada, esta última, con su participación en la transformación de la sociedad.

En cuanto a la primera: su papel como formadores/as, cabe esperar una actitud crítica en los contenidos de la enseñanza, lo cual conlleva a un replanteamiento de carácter científico, en términos de ¿qué? y ¿para qué? se enseña en la universidad; en tanto que, como escribe Chomski: "...tienen el poder que se deriva de la libertad política, del acceso a la información y de la libertad de expresión. A esa minoría privilegiada la democracia occidental le proporciona los medios y la formación (...) Las responsabilidades de los intelectuales, por tanto, son mucho más profundas (...) dados los privilegios únicos de que los intelectuales gozan" (Chomsky, 1974, p.34)

Sin duda, la tarea es ardua, considerando que no es precisamente el carácter científico o académico el que distingue a las decisiones que se toman dentro de la

universidad de hoy, lo cual, seguramente, implicará un enfrentamiento político; en todo caso, tendríamos que estar preparados/as para ello.

Con respecto a la segunda: su necesidad de acción hacia afuera, expresamos nuestro acuerdo con Norberto Bobbio cuando cita a Giaime Pintor: "...Pintor afirmaba que las revoluciones se logran cuando las preparan los poetas y los pintores a condición de que poetas y pintores sepan cuál debe ser su parte. ¿Pero cuál es esta parte? ¿Quién decide cuál es? ¿...debo decidir yo y asumir todas las responsabilidades de mi elección...?" Continúa Bobbio, "...la respuesta depende de las circunstancias y de las interpretaciones que cada uno hace de las circunstancias. Si yo tuviera que diseñar un modelo ideal de conducta, diría que la conducta del intelectual debería caracterizarse por una fuerte voluntad de participar en las luchas políticas y sociales de su tiempo...pero al mismo tiempo poner una distancia crítica que le impida identificarse completamente con una parte hasta el punto de estar atado de manos y pies a una palabra de orden. *Independencia pero no indiferencia*" (Bobbio, 1994, p.36).

Parece, pues, inevitable sustraernos del aspecto político, pero, en todo caso, no se trata de rechazar la esfera política sino de trascenderla continuamente a través del pensamiento y de la práctica consecuente, impregnando todos los ámbitos de acción del/la intelectual.

Evidentemente, esta labor de los/las intelectuales deber verse reforzada por el trabajo colectivo de toda la comunidad universitaria, hablando de éste ámbito, por un lado y por el otro, pero no de forma paralela sino conjunta, por la sociedad en

general y, ¿quiénes componen la sociedad?, pues amas de casa, trabajadores/ras de la limpieza, obreros/as, campesinos/as, maestros/as, vendedores/as ambulantes y, aunque parezca slogan, mujeres, hombres, niños. Con esto queremos decir que "No existe cuerpo teórico alguno ni cuerpo de información relevante alguno, fuera del alcance de la comprensión del profano, que inmunice a la política, de la crítica" (Chomski, 1974, p. 50)

¿Por qué resaltamos esta participación conjunta? Porque hay un exceso de confianza depositada sobre los/las intelectuales que se deriva de la falsa creencia que critica Chomsky: "Todo el mundo puede ser un individuo moral, preocupado por los derechos y los problemas humanos; pero solamente un profesor universitario, un experto formado, puede resolver problemas técnicos con métodos 'elaborados'. Ergo, solamente los problemas de esta última especie son importantes o auténticos" (Chomsky, 1974, p.55). Este es, desde nuestro punto de vista, un extremo al que debemos evitar llegar, si bien es cierto, la formación académica provee de ciertas habilidades y técnicas específicas, éstas no deben ser las únicas herramientas a partir de las cuales se estructure una propuesta, pues lejos de plantear alternativas estamos reforzando la propia ideología que queremos criticar, esta sobreexaltación de la ciencia nos hace a veces ignorara los recursos que tenemos a mano para emprender cualquier tipo de iniciativa.

En este sentido, y volviendo al patio universitario, el/la estudiante no puede evitar tener un alto grado de responsabilidad en cuanto a su formación. Si bien es cierto que su escasa experiencia y su desarrollo dentro del tipo de relaciones

que hemos establecido, de orden jerárquico e institucional, lo/la hacen sumamente vulnerable a la manipulación; también es cierto que posee una capacidad cognoscitiva propia que le permite poner en tela de juicio todo aquellos que le es transmitido por diferentes fuentes. Por tanto, el/la estudiante no puede permanecer en un papel pasivo, como simple receptor/a, sino como ente activo que propone, discute, analiza, cuestiona y no se aparta jamás de la realidad que lo/la rodea y está constantemente confrontándola con los conocimientos que va adquiriendo en su proceso de aprendizaje.

6. PREOCUPACIONES Y PROPUESTAS

Nuestra principal preocupación gira en torno a una tendencia que observamos desde nuestra propia experiencia como universitarias. Nos referimos a la tendencia a la homogeneización del pensamiento, no sólo dentro de las universidades, sino en la sociedad en su conjunto.

La supuesta globalización de la economía, en su aspecto cultural, pretende imponer una sola forma de pensamiento, una mentalidad única, donde la competencia en todos los ámbitos y a todos los niveles sea el incentivo en cada una de las acciones individuales y colectivas.

Compartimos la idea de que la educación tiene que evolucionar en el mismo sentido en que lo hace la sociedad, pero cuestionamos la afirmación de que la competitividad, la integración económica, las necesidades del mercado, etc., sean los elementos que determinen el sentido de dicha evolución. En contraste, consideramos que la educación, funda-

mentalmente en los niveles más avanzados, debe estar orientada a la solución de los problemas que agobian a la mayor parte de la población mundial: el paro, la explotación de la fuerza de trabajo, el saqueo de los recursos naturales, la desarticulación social, la salud, la cultura, la pobreza, el medio ambiente; y como imperativo, la universidad debe debatir y proponer un nuevo modelo de desarrollo donde el ser humano esté en el primer plano y no así el mercado.

Pero no somos ingenuas, sabemos que las universidades son espacios donde también se refleja la pugna de intereses que existen a nivel de toda la sociedad. Por eso, pensamos que los/as intelectuales-académicos/as, junto con los/las estudiantes críticos/as son los sujetos llamados para llevar a cabo el rescate de la educación dentro de las universidades.

Desde nuestro punto de vista, la reflexión necesaria para dicha tarea, debe iniciar con la aceptación de que el conocimiento no sólo se "adquiere" dentro de las universidades, sino que éste se construye, como ya señalamos, a través de la práctica cotidiana y, que las universidades son espacios donde se conforma colectivamente una visión de mundo y una filosofía de vida, pero en combinación y complementaridad con nuestra práctica y aprendizaje fuera de ella. Con esto queremos decir, que el conocimiento es, ante todo, una práctica social que va más allá de su carácter científico. La estética, la afectividad, el arte, la magia, el sentido común, las relaciones humanas de todo tipo, son elementos tan esenciales como los que aprendemos a través de los libros, los laboratorios, en fin, las prácticas científicas.

Estamos convencidas de que esta reflexión sería un inicio brillante para luchar en contra del pensamiento único. Este camino nos conduciría a crear una táctica, la de la resistencia, entendida como oposición activa. Pero, ¿a qué nos oponemos? Al dogmatismo del pensamiento neoliberal, a la falta de crítica social, a ser convertidos/as en mercancías, a la falta de sensibilidad en las relaciones, a la autoridad sin cuestionamiento, es decir, a todo aquello que ponga al ser humano en segundo plano, tanto dentro como fuera de las instituciones de educación.

En términos más prácticos, hay varias maneras de resistir dentro de las universidades, por ejemplo, escribiendo artículos con contenido crítico, coherente, propositivo; formando comités de solidaridad con problemáticas sociales específicas que demuestren que el conocimiento técnico que se adquiere en las universidades, no sólo le es útil al mercado, sino que puede convertirse en un acto de solidaridad y humanismo. El flujo y la socialización de la información es fundamental para resistir, en nuestras manos está apropiarnos de los nuevos métodos de información que ha generado el sistema. Al respecto, tenemos un ejemplo contundente de la importancia de este hecho. El levantamiento indígena de Chiapas, en México, ha generado tal motivación en sectores formados de la sociedad mundial, que actualmente en internet se cuenta con varias páginas WEB para difundir toda la información referente a dicho movimiento social, lo cual ha permitido que en pocos minutos se conozca en el mundo entero lo que acontece en ese rincón de La Selva Lacandona. La creatividad tendrá que jugar su importan-

te papel a la hora de poner en práctica diversas formas de resistencia.

Pero debemos tener en cuenta que la resistencia tiene un doble papel, conlleva una buena parte de responsabilidad moral que si no es tomada en cuenta puede conducirnos a prácticas justificadas con argumentos del tipo del "relativismo cultural" y, por otro lado, debemos tener presente que constituye una táctica que es capaz de poner en tela de juicio las relaciones de poder establecidas. Por ello, toda iniciativa debe poseer un análisis de sus causas, tanto como de las consecuencias, necesitamos proyectos fundamentados, proyectos cuyos argumentos constituyan una propuesta coherente, estructurada y sobre todo, viable.

Por último, deseamos que este documento, más allá de lo poco o mucho que aporte para la reflexión sobre el tema de la educación, sea considerado por todos/as aquellos/as que tengan acceso al mismo, como un llamado a la recuperación del pensamiento libre, al compromiso con los/as empobrecidos/as del mundo, a la acción responsable, a la impostergable esperanza.

REFERENCIAS

- B.O.E.** (1990). «Enseñanza en general. Ordenación general del sistema educativo». Preámbulo. Octubre 4.
- Bobbio, N.** (1994). «Los intelectuales y el poder» en *Revista Nexos*. México, marzo.
- C.I.R.I.T.** (1994). «Jornada sobre els programes de la CEE en materia de Recerca y Formació». Barcelona.
- C.S.I.C.** (1992). *El futuro de la investigación en Europa*. Barcelona.
- Chomsky N. y Dietrich H.** (1995). *La sociedad global*. México: Joaquín Mortiz.

- Chomsky, N.** (1969). *La responsabilidad de los intelectuales*. Barcelona: Ariel, 1974.
- Díaz R.** (1995). "El significado mundial de Chiapas: racismo, democracia y propiedad en el proyecto neoliberal" en *Chiapas insurgente. Ensayos*. Navarra: Txalaparta.
- Dirección General de Información y Relaciones Públicas** (1994). *Guía de los programas y acciones comunitarias en los campos de educación, formación y de la juventud*. Luxemburgo: Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Foucault, M.** (1990). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gabás, P.R.** (s/f). "La ciencia y el mundo de la vida". pp. 99-121
- Gramsci, A.** (1974). *La formación de los intelectuales*. Barcelona: Grijalbo.
- Gramsci, A.** (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Habermas, J.** (1968). *Conocimiento e interés*. Col. Ensayistas No. 163, Madrid: Taurus, 1982.
- Mardones, J.M. y Ursúa, N.** (1987). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara, 1988.
- Ministerio de Educación y Ciencia** (1983). *Ley de Reforma Universitaria*. Madrid.
- Moore, H.** (ed.) (1996). *World Science report 1996*. Francia: UNESCO Publishing.
- Petras, J.** (1993). «Los intelectuales en retirada» en *Revista Pensamiento Propio*. Nicaragua: CRIES.
- Petras, J.** (s/f). "Chiapas, El País y la guerra contra la realidad" en *Espejos distorsionados de América Latina*.
- Rouse, J.** (1987). *Knowledge and power. Toward a political philosophy of science*. New York: Cornell University Press.
- U.A.B.** (1993). *Programas de Doctorado. Bienio 1992-93/1993-94*. Vice-rectorat d'Afers Acadèmics, Bellaterra.
- 1 Muchos han sido los/as autores/as que han reconocido el ámbito de la naturaleza como diferente al social a la luz del debate epistemológico de la ciencia (Adorno, T.; Albert, H.; Habremas, J.; Wright, G.; Dray, W.; Seiffert, H.; Dilthey, W.; Von Weizsäcker, C., entre otros, todos ellos citados por Mardones y Ursúa, 1987).