

LAS CONEXIONES GLOBALES COMO PROCESOS DE DESNACIONALIZACIÓN O DE DESIDENTIDAD NACIONAL

OSCAR COMAS RODRÍGUEZ*

** Secretario Técnico del Consejo Regional del Área Metropolitana de la ANUIES*

En estos momentos en las Instituciones de Educación Superior en México se discute y se analiza el impacto de la modernización tecnológica del aparato productivo en la vida académica. En el mismo campo de reflexión se incorporan las variaciones institucionales que se observan a partir de ese multirreferenciado vínculo de adaptación, renovación, creatividad e innovación. Las variadas redes que el análisis va tejiendo se conectan y articulan con diversos niveles de complejidad que requieren que la unidad de análisis elegida se redimensione para dar cabida a otras posibilidades de interacción. Se ha elegido a la educación como el camino que complementa a los procesos de identidad nacionales y se pretende distinguir las variaciones que se observan a partir de la formación de un ciudadano en una geografía particular hasta la formación de un profesional que llevado por el afán de la internacionalización pierde la noción de su origen y de su identidad y queda, finalmente, atrapado en un raro mundo global corporativo acerca de cuyos valores no se ha planteado aún, ninguna reflexión crítica.

A partir de lo anterior y tomando como punto de partida a la educación, este ensayo plantea revisar de manera crítica los siguientes enunciados: hacer una revisión breve sobre los aspectos históricos que a partir de la Revolución Francesa favorecieron la formación del ciudadano; revisar la formación del individuo, un elemento de la reproducción ideológica del estado-sistema; contrastar los puntos anteriores con respecto al proyecto de conexión global y ofrecer una evidencia crítica de cómo el sistema educativo pierde identidad y valores nacionales en pos de las formas internacionales o globales de acreditación.

Quizá la propuesta de análisis sea muy ambiciosa y requiera de una mayor explicación acerca de algunas interrogantes, por ejemplo: 1) ¿por qué el punto de partida está en la Revolución Francesa?, o bien, 2) por qué se piensa en un tema que, partiendo de las relaciones económicas de producción y de mercado, transgrede las bases de su génesis y se inserta no sólo en los procesos de generación y desarrollo de capital, sino también en los sistemas institucionales de formación de recursos humanos y en los valores éticos que se transmiten a través de los procesos formales de enseñanza-aprendizaje?

Observemos entonces el primer punto y en la historia europea encontraremos elementos de renovación intelectual en el siglo XVIII ligados al fortalecimiento de la burguesía, al capitalismo y a la monarquía absoluta de este Siglo de las Luces que tenía su contraparte insular en Inglaterra donde se fortalecía el sistema parlamentario.

Galileo, Descartes y Newton habían terminado por conmover la conciencia europea y al mismo tiempo renovar la proyección y el universo cognoscitivo mediante la física y las matemáticas. En el ambiente del siglo se realizaba la exaltación a la razón, al desarrollo del espíritu crítico, al anticlericalismo y al sentimiento de igualdad y búsqueda de la felicidad y bienestar terrenales.

En el terreno de la educación, la secularización de la enseñanza, que había comenzado en siglos anteriores, llega en el siglo XVIII a su máxima expresión con la creciente intervención del Estado en la educación, hasta el punto de convertir de en una función especial, dando lugar a lo que se ha denominado “educación pública estatal”. Un cambio notable se genera entre la concepción anterior y la que se produce después de la Revolución Francesa; a partir de ella quedan sentadas las bases para una nueva educación denominada “educación pública nacional”.

Luzuriaga¹ al explicar el fenómeno de la “educación nacional” expresa: “...la transformación política que la Revolución Francesa introduce hace que la educación estatal, la educación del súbdito, propia de la monarquía absoluta y del despotismo ilustrado, se convierta en educación nacional, en la educación del ciudadano que ha de participar en el gobierno de su país. Aquella era la educación para la obediencia, ésta la educación para la libertad, aquella tenía un carácter intelectual e instrumental ésta un carácter cívico y patriótico;

aquella se cumplía como un deber impuesto; ésta se exige como un derecho, como uno de los derechos del hombre y del ciudadano”.

El concepto de instrucción pública se desarrolla con contenidos pedagógicos que rescatan las facultades físicas, intelectuales y morales del ser humano.

En el Informe y proyecto sobre la organización general de la Instrucción Pública del Marqués de Condorcet², del año 1792 nunca se pierde de vista que el desarrollo de una instrucción pública nacional es una labor privativa del Estado, entendida como un deber impuesto por “el interés común de la sociedad y por el de la humanidad entera”.

Entonces, parte de lo que se plantea a finales del siglo XVIII, que posteriormente retomaremos en el momento de analizar y revisar los cambios en las concepciones, es que la instrucción reviste un carácter de función privativa del Estado. El cumplimiento de esa función requiere la revisión del interés común, el aporte cívico y la definición de valores que le dan al hecho educativo la cualidad de ser un eje transmisor de cultura, de identidad geográfica y de nación.

Posteriormente, en el siglo XIX, la educación en un contexto de producción caracterizado por la expansión de factorías, (hacia mediados de siglo), los factores de la competencia, de desarrollo del capital y la identificación de mercados potenciales y reales transformó el pensamiento educativo de carácter nacional para colocarlo en un marco de expansión hegemónica e imperial que ligó dos palabras en varias naciones, a saber: imperialismo-liberalismo. El desarrollo y el crecimiento del capital y la regulación por parte del mismo de las condiciones de mercado favoreció, y así lo denuncian Durkheim y Mannheim a lo largo del siglo XIX, la educación liberal dominada por valores individualistas, que hizo perder a los educadores la noción del carácter social de la educación, noción implícita ya en la pedagogía clásica, pues con ella se daba la “formación del ciudadano”³.

La misma autora señala que: a lo largo del siglo XX, muy influenciada por autores que se formaron todavía a finales del siglo XIX, ha sido constante la búsqueda de los científicos sociales por entender y revelar el significado y carácter sociales de la educación y la naturaleza compleja de la misma.

Nuestro siglo ha sido revisado a la luz de diversas disciplinas y además el énfasis que las ciencias sociales han puesto tanto en los grandes acontecimientos como las guerras mundiales, las guerras de etnias, los avances científicos tecnológicos, los modelos de desarrollo, etcétera, muestra, en general, una característica: los cambios en los ritmos de producción y reproducción de los modelos de dominación no son sólo parte de un cambio de frecuencia en la curva de comportamientos, son la evidencia de un caso de simetrías rotas, de sinergías múltiples y de emulaciones convectivas. Paso seguidamente a explicar mi posición.

El concepto de colapso simétrico es precisamente lo que utilizo para definir simetría. Para ello recurriré a la concepción del filósofo enciclopedista del siglo XVII Leibniz. Para este pensador la simetría se relaciona con la indiscernibilidad de las diferencias. Leibniz ligó el concepto de ruptura simétrica con su invención del cálculo diferencial y, por ello, al igual que en el desarrollo de un diferencial la simetría pertenece al mundo de los puntos infinitivamente próximos, en los cuales no es posible percibir ni discernir una diferencia. Sin embargo, el concepto de simetría para Leibniz va más allá de los acercamientos puntuales, también pertenece al mundo de la percepción y por ende al de las cualidades subjetivas.

Ahora bien, desde el punto de vista físico, que no se preocupa tanto por las definiciones de las estructuras sino de los fenómenos que ocurren en ellas, las simetrías se rompen por varias razones; por ejemplo, el crecimiento, la destrucción, la incorporación de una en otra, por la asimilación total, por inclusiones particulares, por cambios de dinámica, por variación de los elementos, por variación de funciones, etc.

Si relacionáramos ahora la posición de Leibniz con la descripción fenomenológica de la física podríamos detectar ciertas relaciones. En primer lugar, el proceso de indiscernibilidad de las diferencias es parte de

¹Luzuriaga, L., Historia de la Educación y de la Pedagogía, Buenos Aires, Ed. Losada, 1973.

²Condorcet, Marqués de, “Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la Instrucción pública”, París, abril de 1792. Tornado de la versión castellana de D. Barnés, Condorcet: Escritos pedagógicos, Madrid, Calpe, 1922, pág. 128.

³Ibarrola, María de, Las dimensiones sociales de la educación, México, SEP, 1985. (Biblioteca Pedagógica) 9-12 pp.

un modelo inestable con secuencias múltiples, periódicas o no, donde la frecuencia más alta corresponde al otro polo; es decir, a la asimétrica, a la discernibilidad de las diferencias. Las diferencias descritas por las matemáticas, modeladas por la física y observadas por la biología y el neodarwinismo son la gran característica de nuestro siglo. En segundo lugar las asimetrías y; en tercer lugar los colapsos de las estructuras y, quizá finalmente; en cuarto lugar como característica, pero en primero como jerarquía, los intentos de construir un mundo simétrico, es decir, donde la indiscernibilidad sea igual a cero.

Además, si el cero es un estadio neutro definido por las matemáticas y la física, el problema es ¿cómo volverlo absoluto; qué herramientas utilizar, qué mecanismos; qué evidencias económicas y de mercado; qué tipo de comportamientos culturales hay que fomentar; qué tipo de educación hay que promover y cómo hay que disolver estados nacionales en búsqueda de la corporación internacional? ¡Cuidado!, ya hay una respuesta a varios de estas interrogantes y para este autor se llama modelo de conexión global. En el libro de Jorge Wagensberg, *Proceso al Azar*, editado en 1986, representa el testimonio de un encuentro histórico en el Teatro-Museo Dalí de Figueres donde se expusieron seis ponencias magistrales sobre el azar en la ciencia a cargo de seis científicos con premios nobeles y/o reconocimientos internacionales. La propuesta del encuentro fue la revisión de la interrogante ¿es el azar un producto de nuestra ignorancia o un hecho intrínseco de la naturaleza?

La convocatoria de Figueres fue para promover investigaciones e ideologías, ciencias y creencias, resultados de intuiciones en torno al determinismo y la libertad. En ese evento Ilya Prigogine⁴, planteaba que “...debemos extender aún más los esquemas que incluyen ideas de irreversibilidad, de ruptura de simetría, etcétera”.

Con base a lo anterior los análisis de las asimetrías, las propuestas de construcción de simetrías corporativas deben ser revisadas no sólo bajo los efectos y causas cuantitativas de las condiciones de mercado, sino también bajo la óptica de los valores éticos, culturales, nacionales y de las tradiciones que permiten a los individuos referenciarse desde cualquier punto.

Las ubicaciones individuales, de historia y de trayectoria se vinculan con un proceso de identidad formativa, de aprendizaje, de comportamiento y de tradiciones. Si los individuos no pueden referenciarse, lo que probablemente tendremos no es un caso de análisis comparativo sino, un caso de colapso en los puntos centrales que puede atribuirse a varias causas, entre ellas: las arbitrarias, las volativas, las coyunturales, las históricas, etc.

Para la primera, Pierre Bourdieu⁵ habla de arbitrariedad cultural como parte de un constructum “desprovisto de referencias sociológicas, gracias al cual puede plantearse la cuestión de las condiciones sociales e institucionales capaces de ocultar este poder de hecho como tal y de presentarlo como autoridad legítima...”

Para Althusser⁶, la participación en ese constructum del Estado como legitimador de violencia o bien de arbitrariedad a través de los Aparatos Ideológicos Estatales (AIE) es notable. El mismo autor reconoce los siguientes AIE:

- Los AIE religiosos (el sistema de las distintas iglesias);
- Los AIE escolares (el sistema de las distintas “escuelas” públicas y privadas);
- Los AIE familiares;
- Los AIE jurídicos;
- Los AIE políticos (el sistema político, sus distintos partidos);

⁴Prigogine, Y., “Proceso al Azar”, en Jorge Wagensberg (Ed.), *Enfrentándose con lo irracional*, Barcelona, Tusquets Eds., 1986, 155-157 pp.

⁵Bourdieu, P., *Las dimensiones sociales de la educación*, en M. de Ibarrola, Ed. Biblioteca Pedagógica, SEP, 1985, 142-143 pp.

⁶Althusser, L., *Las dimensiones sociales de la educación*, en M. de Ibarrola, Ed. Biblioteca Pedagógica, SEP, 1985, 114-116 pp.

- Los AIE sindicales;
- Los AIE de información (prensa, radio, televisión, etc.);
- Los AIE culturales(literatura, bellas artes, etc.).

Al constructum de Bourdieu y a los AIE de Althusser les ha faltado discurrir sobre los Aparatos de Subordinación Ideológica (ASI) y los Aparatos Operativos de Subordinación Económica (AOSE); para éstos encontramos a sus más conspicuos representantes en el esquema neoliberal contemporáneo en: a) la bolsa de valores y b) la banca.

Estos dos últimos, al igual que los anteriores, trabajan tanto en forma individual como colectiva, o bien interactuante, con sólo algunos de ellos.

La revisión e integración múltiple que se plantea a partir de las condiciones de asimetría, de los constructa, de los AIE, de los ASI y de los AOSE nos puede orientar a percibir no solamente al Estado como responsable de la información y de la desinformación ciudadana, sino que también podemos ver a los medios financieros como otros nuevos ejes de transformación ciudadana en función de las grandes leyes de mercado que, impuestas por las corporaciones, regulan los gustos, las posibilidades de acción, el desarrollo y la construcción de estrategias nacionales. Entonces, el Estado ha perdido parte de su poder de reproductor de ideologías y la unidad significativa de análisis ha variado de tamaño, de posición y de significado. La nueva unidad como elemento reproductor de ideologías no es ya el Estado sino las corporaciones.

Las corporaciones pertenecen a un mundo de valor único: el poder económico genera poder político. Estas asociaciones definen y reflexionan a partir de una plataforma construida por intereses de mercado, piensan en un solo mundo, en un solo interés, en un solo poder económico, en un comercio regulado, etcétera.

Los recursos humanos que se requieren son concebidos a partir de un principio de supervivencia elemental: necesitan no de ciudadanos sino de corporativistas entrenados en visiones globales.

Si observamos y discutimos los atributos requeridos para los recursos humanos que integran las corporaciones podemos, si nos ubicamos polarmente, establecer que la carencia de ese recurso humano formado bajo otras perspectivas plantea a los tomadores de decisión en conexiones globales la necesidad de invadir los sistemas educativos. Es a través de los elementos que juegan como parte de una estructura global que podemos descubrir a ésta. Estos elementos son: los estándares internacionales, las formas de acreditaciones globales, los cuerpos académicos y colegios internacionales, los sistemas de comunicaciones globales de cobertura máxima. Todo puede verse solamente como una necesidad de expansión y comunicación y todo también puede verse como una forma de reproducción corporativista.

En tal caso, si participamos de la idea de que en la formación del individuo participan valores que transitan por la escala de lo homogéneo a lo heterogéneo se hace necesario revisar, a la luz de un mundo cambiante, tanto las relaciones geopolíticas como las de mercado y dentro del universo de relaciones, es relevante detenernos a reflexionar en forma crítica acerca de las definiciones de objetivos y metas de formación de los individuos a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de carácter institucional. Las premisas anteriores reflejan la intencionalidad de revisar si verdaderamente los modelos globales de conexión son parte de una estrategia de ampliación del universo crítico o bien son los elementos de reproducción de condiciones y jerarquías de mercado. En definitiva aún no podemos arribar a una respuesta concreta a la interrogante segunda que establecimos como guía de este ensayo relacionada con las estrategias de mercado y sus transgresiones en el sistema educativo.

Luego, para decidir si cuando menos las dos visiones son totalmente antagónicas o si tiene posibilidades de complementarse la una con la otra, o bien de presentar relaciones de inclusión o, por último, indican la representación de mundos distintos intentaré comparar y analizar el significado de las mismas a través de su participación en el diseño de políticas institucionales universitarias.

El análisis tendrá una condición básica: no destruirá a una para fortalecer a la otra, sólo pretenderá realizar una reflexión crítica e integrar una serie de mensajes que pueden derivar en la construcción de otro modelo de

desarrollo educativo y formativo; lo que en términos de Bourdieu, Kflejará las condiciones de un constructum, de un campo y de las formas y estrategias para apropiarse de él.

En el Cuadro 1 se revisan cuatro elementos de carácter interactivo y de participación amplia tales como: formas de acreditación, estrategias de formación, valores y organización.

Como puede observarse, los elementos de la situación global y los que participan de la situación nacional tienen, desde el punto de vista de la articulación entre ellos, significado, unidad, valores y escalas. Sin embargo, y más allá de las articulaciones entre los elementos, podemos observar que promueven e identifican a estructuras diferentes. Una está subordinada en primera instancia a condiciones de mercado con el objeto de diseñar estrategias de capacitación, en tanto que la otra ha subordinado el saber crítico, en algún tipo de escala (menor, media y mayor, por ejemplo), a la reproducción ideológica del estado sistema y en menor medida, a la continuidad de tradiciones que identifican a una determinada sociedad y Estado en un ámbito geográfico e histórico.

Al iniciarse este ensayo, el sobreentendido de que era una batalla perdida ya estaba dentro de mí, quizá desde hace varios años, lo que me propuse fue identificar por qué y a través de quienes: la iba perdiendo.

Puedo señalar varios elementos que contribuyen y coadyuvarán a que así sea, tratando de ofrecer mi aporte crítico. Entre los elementos que no podremos soslayar pues se encuentran, en primer lugar, en los mercados internacionales de producción de bienes, alimentos y consumo; en segundo término los avances tecnológicos que permiten una masificación oportuna y a tiempo de la información; en tercer lugar, los códigos de comunicación de informática mundialmente aceptados y reconocidos; en cuarto lugar, el requerimiento de uso de una lengua común; en quinto lugar, los avances en la construcción de estándares productivos y formativos a niveles internacionales; en sexto lugar, la ausencia de geografía determinante para el capital y la producción y en séptimo, el reconocimiento internacional de principios básicos, de producción tales como la eficiencia, la calidad total y el costo mínimo óptimo.

En suma, la lucha de valores tangibles sobre los cualitativos ha marcado ya una tendencia. La balanza se ha inclinado con su “field” hacia las conexiones globales que bajo los auspicios de las bolsas de valores ASI (Aparatos de Subordinación Ideológica) y de las instituciones bancarias mundiales AOSE (Aparatos Operativos de Subordinación Económica) “acelerarán las condiciones para el desarrollo” y al decir de A. G. Malliaris⁷ en el prólogo del encuentro titulado Major Issues of Global Development “...to promote selectivity without losing intellectual balance; and to exercise critical thinking in the midst of oscillating dogmas. [...Para promover la selectividad sin perder el balance intelectual y ejercitar el pensamiento crítico en el medio de los dogmas oscilantes].

El punto central de Malliaris puede entenderse como otro camino que permita el progreso del conocimiento. Por un lado tenemos el método apriorístico, como el de la ciencia aristotélica, que partía de principios absolutos de los cuales se extraía toda la científica mediante razonamiento lógico -sin empleo, de las observaciones y experimentaciones concretas- y por el otro, al método inductivo, que sí toma en cuenta la experiencia pero en el que no existe justificación racional. Ambos polos pueden ser rechazados en la búsqueda de ese balance intermedio que pasa entre normas oscilantes.

Para encontrar ese balance de oscilación, esa frecuencia intermedia se hace necesario plantear una serie de conjeturas que el pasado ni la historia resuelven. Enfrentamos hoy a un mundo nuevo que apoyado en esquemas liberales pretende escribir, describir y formar a otro tipo de hombre, no hablo del ciudadano, ni tampoco de aquel que se integra a la vida y conducción con compromiso, hablo en específico del ejecutivo o técnico de una corporación. Ese es el problema y quizá hasta donde el criterio de demarcación llega. Es el punto que no podemos falsear y por ello se hace necesario construir otra teoría que, sin dejar de reconocer las conexiones globales, esté asentada sobre bases de articulación de asimetrías mínimas y máximas y en donde las conectividades puedan viajar en todas las direcciones sin olvidar la primera jerarquía. Esta es la horizontal.

⁷Malliaris, A. G. Major Issues of Global Development. Preface. A. J. Kondonassis Colleagues (Eds.). Ok. Univ. U.S.A. 1991.

Como conclusión sólo me resta decir que, motivado por la discusión crítica que se llevó a cabo, en uno de los tantos congresos de preparación para las estrategias globales, donde quedaron manifiestas todo tipo de diferencias, puedo exponer que después de las asimetrías que deben resolver y utilizar los megaprosesos que se deriven de las conexiones globales será necesario trabajar en el análisis de los valores culturales que se deriven de estas acciones y de cómo los modelos de producción global tendrán que tomar en cuenta los vínculos culturales, las situaciones geográficas e históricas y analizar, al mismo tiempo, cómo las supercomunicaciones pueden sensibilizar al máximo una serie de variables no económicas que pueden llegar a convertir a algunas de las partes de cualquier megaproseso en un fenómeno de carácter caótico.

A partir de lo anterior, la educación debe reflexionar sobre un nuevo marco de acciones estratégicas que no sólo mantengan el vínculo de sus curricula con los cambios socioeconómicos, sino que además pueda definir una serie de valores globales que permitan tanto el desarrollo de los individuos como de las instituciones ligadas a la generación, producción y difusión de nuevos conocimientos y prácticas.

En este análisis crítico y luego de los argumentos y valores que he manejado, vuelvo con Zemelman⁸ quién cuando está a punto de terminar uno de sus libros escribe "...Estamos interesados más bien en rescatar una forma racional que ponga el énfasis en la construcción de la relación de conocimiento, concebida como el campo de articulaciones necesarias en el que se pueden definir teorías alternativas". Espero que no nada más podamos desarrollar una "sociedad abierta a los enemigos" sino también abierta a la búsqueda de opciones críticas y propositivas.

ELEMENTOS	SIT. GLOBAL	SIT. NACIONAL
Modelo de acreditación	A partir de la construcción de estándares internacionales de conocimiento y secundariamente en habilidades.	A partir de la construcción de estándares nacionales basados en habilidades, conocimientos e historia o tradiciones
Estrategias de formación	Determinadas por condiciones en el mercado	Determinadas por objetivos y metas curriculares
Valores	Competencia, eficiencia con base en resultados	Críticos, eficiencia con base en procesos
Organización	Corporativa, no Institucional. Parametrización Global y externa	Institucional. Parametrización interna con referencias externas

⁸Zemelman, H., Los horizontes de la razón. 1. Dialéctica y apropiación del presente. Barcelona, 1992, Ed. Anthropos, 255 pp.