

La cuestión de los valores y la educación superior

*Mario Miranda Pacheco**

En el torrente de informes de diversa índole, proyectos impecables y programas calculados al milímetro y al centavo, no es casual que la reflexión sobre los valores, particularmente en el campo educativo, tenga visos de ser una actividad extravagante y especulativa. Las presiones cotidianas de un crudo pragmatismo desvían la inquietud de reflexionar sobre asuntos que –aunque no reclamen prioridad ni urgencia– son importantes en sí mismos, y de manera especial para la educación en todos sus niveles y ciclos. Es probable que esta situación haya influido para afirmar enfáticamente que “el estudio de los valores es el problema más descuidado de la educación” (Brameld, 1967).

Después de dos décadas de haberse anotado ese descuido, cabe preguntarse si la situación es la misma; igualmente, vale la pena examinar hasta qué punto es extravagante o especulativa una reflexión sobre los valores.

* Filósofo boliviano residente en México. Fundador de la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Profesor a tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este ensayo fue tomado de: Mario Miranda Pacheco, **Signos y figuraciones de una época. Antología de ensayos heterogéneos**. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. PLURAL Editores, La Paz, 2004. Su reproducción en “Umbrales” fue autorizada por el autor.

I

El discurso educativo, ampliado con la información interdisciplinaria y modernizado con enjambres de cifras, tiene espacios todavía vacantes. En esos espacios se ubica la consideración axiológica de la educación. Sin perjuicio de su amplitud, la cuestión de los valores es aún materia disminuida y casi ausente en el debate sobre la crisis de la educación. Fuera de este ámbito, el problema asume características distintas aunque precarias. La escasa y sesgada mención que de ellos se hace es una consecuencia de la confrontación ideológica y, también, una manera de encubrir o eludir conceptos complejos y controvertibles. Sin embargo, y a pesar de las peripecias de los conceptos axiológicos dentro y fuera del discurso educativo, sería arriesgado suponer que los valores pierden su sentido o que devalúan su influencia orientadora. Lejos de todo ello, su función no siempre visible en los sistemas educativos es razón suficiente para reflexionar sobre lo que representan en el quehacer de la educación formal, particularmente en el de las instituciones de educación superior que constituyen el nivel formativo más integrado con el desarrollo de la cultura científica contemporánea.

El solo hecho de mencionar los valores remite a la idea de una crisis no superada en el tiempo y vivida en el presente. Se sostiene, de manera conclusiva, que los tiempos de crisis obligan a revisar nuestras creencias, valores y representaciones habituales. Esta conclusión, sin premisas establecidas, adquiere relevancia en la expresión “crisis de valores”, síntesis conceptual que da lugar a dos interpretaciones aparentemente distintas. La primera tiene carácter cuantitativo y se refiere a la “escasez” de valores en la sociedad; la segunda implica un concepto de orden y señala una “inversión de valores” en el comportamiento humano y en nuestras apreciaciones del entorno en que vivimos. No obstante las diferencias que tienen ambas interpretaciones, sus significados confluyen en el reconocimiento de que la crisis, por su extensión y profundidad, amenaza la vigencia de valores que todavía se mantienen e induce a establecer un nuevo orden axiológico.

La crisis tiene una presencia omnímoda. Su fuerza se generaliza con rapidez imprevista y sus efectos se manifiestan tanto en el desquiciamiento

del andamiaje material de la sociedad como en los sistemas de ideas, creencias y costumbres que otorgan sentido a la realidad y que la sociedad los afirma en su permanencia y desarrollo. Los signos de la crisis –percibidos por Saint Simon a comienzos del siglo XIX– se manifestaron en ritmos cíclicos al anunciarse el progreso de la historia como una sucesión de épocas “orgánicas” y otras “críticas”. Con el desarrollo de la revolución industrial y la expansión planetaria del sistema capitalista, el liberalismo –producto del racionalismo e ideología de una época “orgánica”– cosificó las virtudes de la educación, insertándolas en el esquema positivista de la evolución social y derivando de ellas posibilidades ilimitadas de perfeccionamiento para el género humano.

Esta visión duró poco; duró hasta el momento en que la misma sociedad, beneficiaria de los poderes de la educación, produjo el desmoronamiento de su fe en el progreso pacífico y sostenido. Dos guerras mundiales, el surgimiento de la sociedad socialista, el fascismo con todas sus metamorfosis, la expansión de las empresas transnacionales, la presencia y rebelión del Tercer Mundo, entre tantos otros hechos, prueban que la educación formal, moderna y de bases científicas –descuidada en lo que atañe a los valores que debe preservar y difundir– no tiene las virtudes soñadas por una burguesía optimista, ni se desarrolla en una época orgánica.

La situación actual obliga a plantear la cuestión de los valores en el marco de singulares cambios que se producen en la civilización contemporánea, cuyos efectos alteran estructuras, articulaciones y procesos de la sociedad global. En esa alteración, la “crisis de valores” –expandida en la atmósfera espiritual de la época– aparece especialmente vinculada con la educación. No obstante la abundancia de recursos, medios técnicos y modelos para toda circunstancia, vivimos una crisis dual en la axiología de la educación, dualidad que refleja, por una parte, las limitaciones y obstáculos operativos de los sistemas; por otra, la distorsión del sentido que tienen los valores que dimanar del proceso educativo.

La crisis de los sistemas educativos se refleja en todos los niveles y a escala mundial y sus alcances se hacen más agudos, más críticos, en los cambios que experimenta la educación superior (Coombs, 1973). No sólo porque en este nivel educativo se enseñan y aprenden ciencias y disciplinas

con las cuales se asegura el dominio de la naturaleza y se contribuye al desarrollo de la sociedad, sino por sus resultados que se traducen en el ejercicio del poder político y social, en el control de la producción y administración de la riqueza social y en el enriquecimiento de la cultura. De ello se deduce que cargar con el peso de la “crisis de valores” a la educación superior equivale a valorar los sistemas educativos, según el género de vida que tiene la sociedad y en función de los satisfactores, bienes y servicios que el sistema educativo genera y reproduce.

En el orden axiológico, el problema principal de la educación es el de identificar y situar sus valores. ¿Cuáles son y dónde están? Ante la engañosa simplicidad de esta pregunta, los expertos en educación han formulado múltiples respuestas complejas. Sería tarea excesiva –al menos para este ensayo– pretender su identificación y listar los innumerables valores contenidos en la educación superior. Sin embargo, se puede afirmar que los valores no son las instalaciones ni los agentes que trabajan en ellas, ni las funciones de otros elementos sistémicos del proceso educativo, sino *cualidades estructurales* de todos los elementos integrados en el proceso educativo y que devienen o son valiosos por los valores que están adheridos a ellos (Frondizi, 1977).

En tal sentido, los valores de la educación superior forman parte esencial de los contenidos, metodologías, objetivos y fines que la distinguen. Su reconocimiento individualizado y su articulación en la estructura dinámica del proceso educativo, constituyen el campo natural de una valoración usualmente cerrada, cuya dominante –la sociedad o el Estado en abstracto– es insuficiente para explicar integralmente la naturaleza axiológica de la educación superior. El discurso cerrado que genera este tipo de valoración y el uso reductivo que de él se hace, influyen notoriamente en la orientación de sus servicios, egresados y proyectos de inserción social, situándolos en atajos doctrinarios e ideológicos, cuando no dogmáticos y especulativos.

Al margen de las implicaciones reduccionistas del discurso; la educación es una actividad genuina de la sociedad y se desarrolla en función de fines e ideales que no son exclusivos de la valoración cerrada. Las necesidades, intereses y aspiraciones de la sociedad determinan el paso de la valoración cerrada a la valoración abierta. Esto quiere decir que los valores se

incorporan tanto a los componentes internos del proceso educativo, como a las funciones y resultados sociales del sistema de educación superior. Desde este punto de vista, se valoran las ciencias, las tecnologías, las disciplinas humanísticas y, consecuentemente, los ciclos y niveles formativos, las profesiones, las especializaciones y los recursos humanos formados en este nivel educativo.

El paso de la valoración cerrada a la abierta implica la confrontación del proceso educativo con la dinámica de la sociedad. Las fuerzas sociales e ideológicas, según sus articulaciones en la producción material/espiritual de la sociedad y en la estructura del poder, dan paso a otras dominantes que en la valoración abierta se integran con la estructura de la valoración cerrada. Las nuevas dominantes se reflejan en la formulación de fines y objetivos; en la formación de recursos humanos *en* y *para* la educación; en la organización del currículum y en los fines que habrá de tener el proceso educativo. No es casual que se establezcan modelos en los cuales se ideologiza el conocimiento para darle la función de poder político y “status” social, como tampoco es fortuito que hoy día se discuta la evaluación de los sistemas educativos en términos de “calidad de la educación” y “excelencia académica”. Ambos conceptos son ciertamente axiológicos, mas, al emerger de la valoración cerrada, pierden su articulación con el entorno. En tal sentido, aislar “la calidad” de los valores intrínsecos del proceso educativo, o “la excelencia” de los valores extrínsecos de la educación, conduce a los mismos riesgos doctrinarios e ideológicos de la valoración cerrada o a la elaboración de una fórmula hueca y sin sentido, en el caso de la “excelencia académica”.

Las nuevas dominantes de la valoración proceden de los cambios que se producen en el entorno social y de los que ocurren en las estructuras de la ciencia y la tecnología, controladas por los centros del poder mundial. A consecuencia de ello, en países como los nuestros la enseñanza y la investigación se distancian más de “la gran ciencia” o ciencia avanzada y de las tecnologías de punto, o, siguiendo radicales tendencias imitativas, experimentan cambios que no siempre traen el mejoramiento de un estado de cosas. En esta situación, y en otras semejantes, la cuestión de los valores asume características significativas por la función que éstos cumplen en la

formación de recursos humanos, cuyo logro depende en gran parte de la relación de ambas vertientes del cambio (Carnoy, 1977).

II

La expresión generalizada “escasez de valores” se refiere a un repertorio supuestamente disminuido y encubierto de ideales que, por sí mismos, representan pautas de comportamiento y alternativas u opciones en la vida diaria, y también se refiere a la carencia de personalidades que destacan por los valores que difunden y enseñan con el ejemplo de su vida o de su obra. En esta “merma” de valores, la cultura científica aparece como un ángel perverso y exterminador, que –armado de la razón instrumental, fundamento irremplazable de la cultura científica– ha derribado mitos y símbolos que perduraron a través de siglos y milenios (Kahler, 1973).

Muchos valores tradicionales, incluyendo los de la cultura religiosa del feudalismo –predecesora inmediata de la cultura científica de la modernidad– han tomado un segundo plano en la existencia individual y colectiva. Si quedan otros valores “antiguos”, el hombre común de nuestra época tiene la propensión de eludirlos o encubrirlos. Cuando la propensión se cumple, le parece que los valores se hacen más escasos y que, por tanto, disminuyen las opciones de dar un sentido a su existencia. En el fondo, no se trata de que los valores sean pocos, sino de la intensidad y el ritmo de la vida moderna, predominantemente urbana y masificada, que dificulta u obliga a eludir la apreciación de un mundo de valores renovado y ampliado por la sociedad moderna compleja y contradictoria.

Eludir y encubrir los valores son respuestas defensivas, condicionadas por formas de vida que emergen en los desajustes de la vida cotidiana. La crisis actual ha generado, entre muchas, dos formas de vivir que condicionan las respuestas referidas. Una de esas formas consiste en vivir fascinados ante lo nuevo, estado emocional que habitualmente se manifiesta como un rechazo a la obsolescencia.

Lo nuevo deslumbra a las nuevas generaciones, al punto de alucinarlas con la creencia de que el orden axiológico de la sociedad actual, en ruptura

con el pasado, tiene una sustentación propia. La fascinación ante los logros científicos y tecnológicos, ante el poder que tienen los medios de comunicación y las fuerzas irrefrenables del consumo, es un estado propicio para propagar la creencia de que los valores, las ideologías y otras formas colectivas de conciencia nacen de una cultura científica que se la imagina sin raíces en el pasado, y de un género de vida ni siquiera intuido en el pretérito. Esta manera de suponer la presencia de valores que actualmente se atribuyen a la competencia, al éxito fácil, etc., se asienta en la enorme capacidad de transformar el mundo y en la imperiosa necesidad de adaptarse a los cambios, a los bandazos que da la historia de las cosas, de las ideas, de las naciones, que en el fondo es la historia del hombre y del entorno posible creado por él.

Lo nuevo es el aspecto ostensible de una forma de vivir; el cambio es el fondo no visible de otra forma de existencia, la adaptación, o estado de disponibilidad en que nos encontramos ante lo nuevo. Esta segunda forma de vida condiciona la disponibilidad de adaptarnos al conjunto de causas y factores que convierten lo viejo en nuevo, o que crean lo nuevo para transformarlo en novísimo. En épocas de crisis, el cambio es el tono de la época. Por mucho que la crisis parezca estática y que las cosas sigan como estuvieron ayer, la crisis no cesa de actuar para que nos adaptemos a circunstancias siempre distintas. En este proceso continuo, la conciencia –desestabilizada por sus adaptaciones sucesivas– no acierta a fijar los valores que pasan ante ella como pasan las imágenes por una pantalla desajustada de televisión.

La expansión creciente de estas dos formas genéricas de vivir no es un fenómeno aislado, ni desprendido del proceso global que incluye otras formas modernas de vida. Sería difícil imaginar –e imposible probar– el cambio continuo en la sociedad si no se contara con las ilimitadas posibilidades de la producción, la información y el consumo. Producimos y reproducimos objetos materiales, bienes culturales y objetos simbólicos en cantidades y variedades jamás previstas. La producción, eslabonada con el consumo, crea lo nuevo para producir lo novísimo. Este enlace de transformaciones sucesivas, reforzado por la información científica que se duplica cada diez años, constituye el alma de la revolución científico-técnica, desatada por la razón y el desarrollo de las fuerzas productivas, pero controlada por el poder del Estado y las grandes corporaciones públicas y privadas (Galbraith, 1970).

Además de la elusión y encubrimiento, en la cuestión de los valores se presentan otros obstáculos que proceden de la cultura científica. Uno de ellos es la estandarización o uniformidad masiva que tienen las cosas y sus relaciones. Con la masificación estandarizada de objetos nuevos, la diversidad se hace obsoleta y la comparación se reduce a un pasatiempo circular. No comparamos una cosa con otra cualitativamente distinta, sino con una similar o sustitutiva y en nuestras opciones nos da igual que sea una u otra. En ello reside, en gran parte, el hecho de que nuestra preferencia –primer grado de aproximación al valor– se vea orillada hacia la indiferencia propiciando el conformismo, obstáculo incoloro que evita la valoración de las cosas y la apreciación de los valores, actitudes que favorecen la perpetuación de rutinas imperantes.

La estandarización de objetos, procesos, técnicas, lenguajes, etcétera, permite “sistemizar” conjuntos articulados en totalidades cerradas o abiertas. Según lo que significa este neologismo impuesto por la cultura científica, todo cuanto existe dentro o fuera de la sociedad es susceptible de convertirse en sistema, o componente de un sistema, con la posibilidad de incorporarse al megasistema o sistema de sistemas, y así progresivamente hasta llegar a la “sistemización” del infinito. Aún los valores, que por sus características ontológicas son ajenos a una estandarización sistémica, caen en las redes de una virtual integración en sistemas auxiliares, adjetivos o implícitos de esas totalidades.

El obstáculo mayor para la comprensión y apreciación de los valores es la razón cuantificadora, “logos” insustituible de la cultura científica. Es indudable que sin el registro de cifras viviríamos en la confusión y el desasosiego, pero también está fuera de toda duda que, sin valores, la confusión y el desasosiego serían obsoletos ante las adaptaciones incuantificables de la ley de la selva en sus modalidades de violencia y terror (Bronowski, 1968).

En el fondo de las determinaciones cuantitativas subyace el supuesto de que las cifras –además de llegar a las formulaciones de lo material infinitamente grande o infinitamente pequeño– expresan “objetivamente” los desequilibrios, las posibilidades y aspiraciones de la sociedad humana. La riqueza acumulada, la pobreza creciente, la demanda educativa son algu-

nos ejemplos. En ese supuesto –que aparentemente excluye la consideración de los valores– está implícita una valoración, una toma de posición frente a la realidad en función de valores que están en juego para conocerla, utilizarla o destruirla. Los números tienen el valor que la ciencia descubre en ellos y también el valor que les concede el hombre para sus fines e intereses.

La muda elocuencia de las cifras y sus relaciones parece imponerse aún en problemáticas ajenas al cálculo y la medida. Su instrumentación induce a prever que la tendencia cuantificadora, sin fijarse en diferencias cualitativas, seguirá reduciendo a cifras los fenómenos de la naturaleza, las necesidades sociales y las creaciones del hombre, entre ellas la educación.

Los logros obtenidos en la estandarización, sistemización y cuantificación de la economía, la política y la información estimulan el propósito de que la educación tenga también su espacio entre dichos logros. Es obvio que tal pretensión se sustenta en la matematización de la capacidad intelectual, en las estadísticas de la oferta y demanda educativa, en la cuantificación del aprendizaje, en la eficiencia terminal y en tantos otros aspectos susceptibles de cálculo, medida y proyección matemática, pero también es obvio que tal pretensión no se inmiscuye todavía en las implicaciones axiológicas de la educación. Esto quiere decir que la cuantificación, forma sui generis de valoración, no tiene la rigurosa objetividad que reclama; al menos en materia educativa, se le escapa la propia educación como proceso formativo de valores y a su vez objeto de valoración.

III

El medio ambiente, los recursos naturales, la economía y la tecnología, la estructura social y el poder político, los modelos y sistemas de poder, entre otros, son factores que condicionan las implicaciones axiológicas de la educación superior. Sin embargo, y a pesar de la influencia que tienen de estos factores según su naturaleza y función, el más significativo es el tipo de cultura que este nivel educativo conserva, reproduce y desarrolla. La presencia de este factor, es decisiva tanto en los objetivos y métodos como en la formulación de sus fines, que –en materia educativa– es una manera

genérica de asumir una actitud ante los valores del conocimiento y la formación del hombre.

La enseñanza que se imparte en las universidades identifica a estas instituciones y a otras afines como componentes de un sistema articulador de la cultura científica. Los documentos declarativos y normativos, de carácter estatal o institucional, expresan la fuerza sustentadora de este tipo de cultura como base y destino de la formación científica y técnica. En los hechos, no hay institución educativa de nivel superior, pública o privada, que no reclame para sí la misión de conservar los ideales del humanismo y de acrecentar y divulgar los logros y los valores de la ciencia y la tecnología en todas sus expresiones.

No obstante las diferencias de régimen político o la capacidad económica de los Estados y las instituciones, las universidades incorporan los componentes de la cultura científica de la época. La libertad de cátedra y el imperativo racional de realizar una educación pertinente obligan a que el conocimiento impartido sea científico. La investigación irrestricta, libre y diversificada, por sí misma, es una tarea científica. Aun si se ocupa de asuntos que por su índole carecen de esa característica, la investigación los convierte en objetos del conocimiento científico. La difusión de la cultura y la ciencia, función controvertida en sus orígenes, desarrollo y propósitos, aspira a cumplir los objetivos ya contenidos en su propia denominación. Cuanto más actual, moderna o avanzada se considere una universidad, su papel articulador de este tipo de cultura será más congruente con el espíritu de la época.

La dinámica acelerada de la cultura científica se manifiesta en el crecimiento exponencial de la información y el conocimiento científico que “duplica el tamaño bruto de la ciencia en períodos de diez a quince años” (Price, 1973). A esta capacidad de crecimiento, condicionada por el desarrollo de las fuerzas productivas y el empleo masivo de la inteligencia organizada, se agrega la institucionalización de sus medios, estructuras y desarrollo. Ninguna forma cultural del pasado alcanzó los niveles de institucionalización que tiene la cultura científica de nuestro tiempo, salvo la cultura religiosa del feudalismo. La política para la ciencia, los organismos e instituciones de carácter nacional, internacional y mundial, la asignación

de recursos, los sistemas de protección legal de patentes y derechos de autor, etcétera, forman un vasto entramado de condiciones, logros y posibilidades para su desarrollo. Sin embargo, su institucionalización ha generado fenómenos concomitantes que hacen de la cultura científica un sistema generador de valores más complejo y avasallante, pero también fenómenos que debilitan y empobrecen su sentido humano y liberador. La burocratización es uno de ellos y otro es el surgimiento de la tecnocracia. Ambos fenómenos repercuten profundamente en la dinámica de este tipo de cultura, cuyo crecimiento, difusión y reproducción controlan arbitrarios centros de poder en países avanzados y hegemónicos (Leblon y Jaubert, 1980).

La correlación de la cultura científica con la educación superior no descansa en fundamentos apriorísticos. La memoria colectiva de la sociedad conserva aciertos y errores, experiencias, frustraciones y proyectos que conforman el pasado. Aunque no queramos admitirlo, el presente está ocupado por un pretérito que redimiéndose del olvido sobrevive en el tiempo. En esta sucesión irreversible, el presente “activa” el pasado como el futuro “reactivará” el presente actual. En la historia de la sociedad, las artes, ciencias, técnicas, religiones, filosofías, como productos de la cultura u objetivación de valores, tienen una tradición cuya viabilidad asume diversas modalidades de continuidad y evolución para reformularse, mediante la educación, en diferentes niveles y grados.

Desde tal perspectiva, la educación participa de la continuidad histórica de sociedades y culturas específicas; en ciertas fases de desarrollo histórico, unifica esas entidades disociadas y diacrónicas dándoles un sentido, o lo que es lo mismo, dándoles un valor.

La cultura científica tienen raíces milenarias y sus fundamentos descansan en la razón y la experiencia. El llamado conocimiento antiguo, la ciencia de los griegos, la doctrina medieval de la doble verdad, el humanismo renacentista, la Ilustración, son etapas que ha recorrido esta cultura para llegar a la etapa actual. Su conformación definida, mas no definitiva, está adscrita a la sociedad moderna y burguesa, fortalecida con la expansión del sistema capitalista. Nuestros países dependientes, por su incorporación y globalización en el sistema, todavía no han aportado significativamente al desarrollo de esta cultura. La división actual del mundo en

socialismo y capitalismo es la forma dual que ha encontrado la cultura científica para proyectar sus logros y valores hacia el futuro. No obstante esta división, avanza con pasos acelerados convirtiéndose en cultura dominante, cosmopolita, de la época actual.

La incorporación de la ciencia y la tecnología al proceso productivo y a las estructuras de poder es el aspecto medular de la cultura científica. En este salto colosal de la historia, la capacidad del Estado industrial desarrollado y de las corporaciones transnacionales, ha asumido una fase expansiva de sus valores y símbolos. Su expansión planetaria crea espacios cada vez más amplios para la circulación de bienes y capitales, mano de obra masiva, recursos humanos de diversas calificaciones, servicios de distinto tipo y con ello diversas formas de control de la sociedad. Estos y otros rasgos ya comentados en este trabajo le dan un sello único, estructurado, de cultura dominante y cosmopolita, situación que le permite trastocar valores, imponiendo a la humanidad un destino común ante sus logros y desatinos. La probable y jamás deseada guerra atómica o bacteriológica, incubada en la cultura científica, podría ser su desatino fatal, o el logro onírico y catastrofista de mentalidades delirantes para dar paso a una aterradora postmodernidad.

IV

En el debate sobre la crisis de la educación superior –que es un debate sobre problemas parcelarios de la cultura contemporánea–, el tema de los valores tiene un nuevo sentido. Las estructuras más íntimas de la concepción del mundo y de la existencia –sedimento que deja la educación en todos sus niveles y tipos– han sido alteradas por los logros de una cultura situada supuestamente por encima del bien y del mal. La estandarización, sistemización y cuantificación de diversas manifestaciones de la vida moderna representan rupturas de nuestras creencias y sistemas de percepción de la realidad, rupturas que equivalen a la alteración de nuestras valoraciones de la naturaleza, de la sociedad y de nosotros mismos. De ello se deduce que el núcleo problemático de los valores que dimanen de la educación superior no arraiga tanto en rutinas profesionalizantes y conservadoras de

carácter institucional, sino en las posibilidades de formar y confrontar nuevos sistemas de percepción y valoración de su realidad histórica. En tal sentido, la cuestión axiológica de la educación superior no puede pasar por alto las determinaciones específicas de la cultura científica, la cual, en esta época, está a un paso de decidir el destino de la sociedad mundial.

Vivimos en un mundo dividido¹ no sólo por la “brecha tecnológica”, eufemismo de la desigualdad y la dominación, sino por múltiples fronteras visibles e invisibles, reales o ficticias. La sociedad no sólo se divide en socialista y capitalista, sino que la humanidad –ante todo- está escindida en sociedades desarrolladas y subdesarrolladas, modernas y no modernas. Las fronteras marcan nuevos meridianos ideológicos para distinguir Oriente de Occidente en un mundo esférico, o marcan nuevos paralelos según los cuales se concentra la riqueza en el Norte y se esparce la pobreza en el Sur. Con este tipo de fronteras, el mundo ha cambiado al grado de que ya no solamente se divide, escinde o distingue, sino que ha devenido un sistema con capacidad de generar mundos de primer, segundo, tercer y cuarto rangos. Esto recuerda a los dioses de culturas precientíficas que creaban a sus semejantes míticos para anclarlos en el tormento y la desesperación, o para expulsarlos de sus dominios. Prometeo, Tántalo, Ícaro, son ejemplos del poder mitológico de la ciencia.

Los sistemas educativos reciben la impronta de un mundo dividido; sus características nacionales o regionales dependen de su respectivo régimen económico y social o de los niveles de atraso y dependencia. Sin embargo, de manera paradójica, las fronteras –sin perder su rigidez- abren espacios para hacer más viable la estandarización de sistemas y procesos del tipo de educación que necesita la naciente sociedad postindustrial.

Actualmente, la educación se ha convertido en preocupación generalizada y dominante. El Estado y las instituciones enfrentan la necesidad de producir, distribuir y utilizar más educación, según los requerimientos del desarrollo social y según la adecuación del ser humano a nuevos valores de

1 Este trabajo fue escrito en tiempos de la Guerra Fría, cuando se enfrentaban el socialismo y el capitalismo. Por ello el autor utiliza el concepto de “mundo dividido”.

la revolución tecnocientífica. Esta situación, sin precedentes en la historia, conduce al convencimiento de que la educación es una tarea que compromete a todos. Los planes nacionales y los convenios de carácter regional y mundial son indicios fehacientes de esta tendencia que, en el fondo, revela un criterio de racionalidad histórica, orientado tanto a atenuar el choque de la modernidad con el atraso, cuanto a acentuar sus diferencias.

Los valores cuentan decisivamente en este empeño común y generalizado. Entre producir más educación y producir más energía o más alimentos, hay una diferencia radical; la producción material crea bienes para satisfacer las necesidades de la sociedad global, en tanto que producir más educación implica la producción y reproducción de relaciones sociales incorporadas a la producción material y espiritual de la sociedad; para decirlo en otros términos, implica la producción y reproducción de valores que están contenidos en ese tipo de relaciones. Desde ese punto de vista, una homogeneización o estandarización de procesos y sistemas educativos, en su exclusiva formulación cuantitativa, trae consigo efectos que alteran contenidos, métodos y objetivos de la educación superior y también, por consecuencia, la “heterogeneidad de valores” integrados en un género de vida (Ruyer, 1969).

El propósito de producir más educación estandarizada y sistemizada, en un mundo dividido por la brecha tecnológica, induce a pensar que una tarea de las universidades –si no la principal– consiste en no atrasar la hora que tienen sincronizada con el reloj de la cultura científica. Es obvio que esta sincronización no implica uniformidad de hora, sino simplemente una sincronización de su diferencia porque, normalmente, los sistemas educativos siguen a la ciencia elaborada por “los colegios invisibles” (Price, 1973). En la eventualidad de que aumente la diferencia, se da por sentado el rezago de la educación. En los hechos –especialmente en los países del subdesarrollo– el tiempo sistémico e institucional ha estado y está sincronizado con un atraso considerable.

En el afán de abreviar esa “brecha cronológica” surge el frenesí de la adaptación, forma subalterna de modernización educativa, diseñada para adecuar métodos, objetivos y contenidos a las necesidades del desarrollo científico; pero ese esfuerzo, comúnmente, se reduce a ser una aspiración

valiosa, heroica y de resultados relativos. Los obstáculos son excesivos para que el ritmo del atraso pueda emparejarse con el ritmo de la ciencia avanzada. En tal caso, el esfuerzo cede a la exigencia imperativa de la actualización, forma menor de la adaptación, para que la enseñanza armonice la transferencia pedagógica de la adaptación con la transferencia de valores venidos de afuera.

No obstante el realismo deprimido que prevalece en esa exigencia, la vía de su cumplimiento corre el riesgo de hacerse irreal, ilusoria. En tal circunstancia, la adaptación pierde sus características factuales y se convierte en un mito. Desde el nivel de exaltación que crea el imaginario modernizador, la exigencia de “producir más educación” a cualquier precio, y con los patrones de un mundo dividido, inspira riesgosos mecanismos de dependencia educativa, equivalente a una dependencia axiológica que no deja que la educación sea lo que debe ser.

Las diferencias de sistemas económico-sociales, el antagonismo irreductible del capitalismo con el socialismo, o las relaciones desiguales y contradictorias de los países desarrollados y subdesarrollados influyen fuertemente en las modalidades de la cultura científica; pero no evitan que ésta se instale en el centro de la sociedad global. La disponibilidad de este tipo de cultura y su incorporación cada día más determinante –más central– en la vida de las naciones, de los sistemas y de los hombres, ayudan a comprender que en nuestro tiempo vivimos más historia que en cualquier otra época (Stern, 1963). Se hace más clara la evidencia poco percibida de que la historia, actualmente, tiene tanta importancia para los que la producen como para quienes, según las circunstancias, tenemos que sobrellevarla con sus crisis y frustraciones, o con nuestras esperanzas y temores; asimismo, percibimos con mayor precisión el carácter y las dimensiones de una cultura distinta de otras que registra la historia y que la vivimos en una época cuyos orígenes son reciente.

En sentido estricto, “vivir más historia” no significa vivir más pasado. Para decirlo en términos menos crípticos, en la época actual, “vivir más historia” significa ser testigo, actor o víctima de las fuerzas de la historia que incluyen el poder de la ciencia, traducido en hechos y sucesos. La extensión y profundidad de sus efectos cambia las perspectivas de convivencia

humana en distintas escalas, desde la privada hasta la internacional y mundial. Esta circunstancia se corresponde actualmente con la de ser productor o usuario de valores y bienes, o también productor o usuario de la cultura científica, en cuya articulación y desarrollo participa el proceso educativo, y en particular la educación superior.

Si es acertado el señalamiento de que ahora se vive más historia que en otra época, de manera análoga también puede afirmarse que vivimos más educación. La concepción actual del mundo y el poder efectivo de transformar la naturaleza y la sociedad son fines propios de la cultura científica. En tal sentido, “vivir más educación” implica participar de un mundo complejo de valores cuya estabilidad, o cuya crisis, está en relación directa con los cambios que se producen en el ámbito de una cultura específica y central. Esta participación ya no es un supuesto de las finalidades de la educación superior, sino un hecho real y cumplido por sus instituciones.

Una axiología específica, fundada en el análisis crítico del papel que tiene la educación superior en el desarrollo de la cultura científica, llevaría a una consideración objetiva de los nuevos valores de este tipo de cultura y del poder de la ciencia en un mundo dividido y ya fatigado por una crisis sin solución inmediata. Con esta consideración, vale la pena preguntarnos sobre los valores que dimanen de los sistemas educativos. ¿Qué tipo de valores están en juego cuando se descubre y ejerce el poder irrestricto del conocimiento? ¿Puede el conocimiento –raíz y fruto de la educación– conducirnos al bien, o a la virtud, como se pensaba antes? ¿Los valores que valen para el hombre común, “valen efectivamente” para el hombre educado, humanista o tecnócrata? ¿Cuál sería la estructura de valores en un deseado sistema educativo? ¿El poder que otorga la educación es un valor? Las preguntas pueden seguir indefinidamente; resolverlas corresponde a la reflexión axiológica.

No es nuevo el cuestionamiento de los valores en materia educativa, pero sí, efectivamente, es un cuestionamiento descuidado. Sus raíces proceden de la Grecia clásica y sus frutos empezaron a sazonar en la turbulenta época de instauración de la ciencia moderna. Ahora que vivimos más historia, por tanto más crisis con valores menos estables, ya no se trata de

ver en la educación un camino hacia la virtud, o la virtud misma, como pensaba Sócrates, sino de reconocer en ella un instrumento de poder, o el poder mismo, como proponía Bacon en sus aforismos ya clásicos. Una axiología específica de la educación superior podría delimitar –o entrelazar– las órbitas de la virtud y el poder; mas, el poder del conocimiento no tiene la simplicidad cristalina de los aforismos, sino la densa complejidad de su estructuración y de sus consecuencias históricas y sociales. Por ello, en una reflexión crítica, el poder de la educación –por el uso que de él se hará– siempre será objeto de valoración, pero no un valor. Esta consideración podrá ser útil en la armonización de los ideales del humanismo contemporáneo con los valores de la cultura científica, cultura del poder, en cuyo ámbito se desarrolla la educación superior.

Bibliografía

- BRAMELD, Theodore
1967 *La educación como poder*. Trillas, México.
- BRONOWSKI, J.
1968 *Ciencia y valores humanos*. Lumen, Barcelona.
- CARNOY, Martin
1977 *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, México.
- COOMBS, Philip H.
1973 *La crisis mundial de la educación*. Península, Barcelona.
- FRONDIZI, Risieri
1977 *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. Fondo de Cultura Económica, México.
- GALBRAITH, J. K.
1970 *El nuevo Estado industrial*. Ariel, Barcelona.
- KAHLER, Erich
1973 *Historia universal del hombre*. Fondo de Cultura Económica, México.
- LEBLON, J. M. Levy y Jaubert, A.
1980 *(Auto) crítica de la ciencia*. Nueva Imagen, México.

PRICE, D. J. S.

1973 *Hacia una ciencia de la ciencia*. Ariel, Barcelona.

RUYER, Raymond

1969 *La filosofía del valor*. Fondo de Cultura Económica, (Breviarios), México.

STERN, Alfred

1963 *La Filosofía de la Historia y el problema de los valores*, EUDEBA, Buenos Aires.