

d e b a t e

Las racionalizaciones del poder a través de la calidad de la educación

César Carrizales Retamoza

El consenso es, con frecuencia, una simulación, un estar de acuerdo sin reflexión. Simulamos que hablamos de lo mismo, que creemos y aspiramos a lo mismo, o al menos a algo semejante. Cuando simulamos, al unísono aspiramos a la calidad de la educación; nos lamentamos y criticamos la baja calidad que caracteriza a las instituciones, a los docentes y a los estudiantes; nos integramos al propósito de elevar la calidad y de formar mejores docentes, estudiantes, profesionistas e investigadores. Todo esto sucede en la lógica de la simulación: simulamos desear lo mismo y disimulamos nuestras diferencias.

En la simulación aparentamos que no hay nada atrás; que hablamos, pensamos y nos referimos a lo mismo. En cambio, cuando reflexionamos lo disimulado, reconocemos que lo mismo es un mito, que oculto por la simulación está lo diverso sin consenso, es decir, sin lo mismo.

Lo que está silenciado es la diversidad sin armonía y las contradicciones sin unidad. Cuando incursionamos en las concepciones disimuladas de la calidad, tenemos una doble tarea por delante:

una, desmitificar la simulación, la falsa imagen del consenso, la creencia en que hablamos de lo mismo cuando nos referimos a la calidad de la educación; y la otra, indagar la disimulación, las concepciones hegemónicas, marginadas y silenciadas de la calidad, las interpretaciones maniqueístas que interpretan la calidad a través de pares: buena o mala, verdadera o falsa, eficaz o ineficaz, alta o baja; pares que nos hacen pensar en blanco o negro, ausentando las diversidades, los matices, las mediaciones y, en buena parte, la misma realidad. Asimismo, al indagar la zona de lo disimulado encontramos la paradoja de la calidad, una manifestación de la lógica religiosa que propone elevar la calidad de la realidad al ideal, viendo en la realidad la baja calidad y en el ideal el paraíso, la alta calidad.

El mito de la calidad sin mitos

El mito como referencia para sentir, para creer, para pensar, para relacionarse, no es sólo privativo del pensamiento salvaje; no sólo lo encontramos en la tradición sagrada, en la revelación primor-

dial; también en las sociedades modernas, industriales, tecnificadas, en donde a la razón se le magnifica, encontramos mitos. Los mitos modernos se distinguen de los tradicionales; ya no son revelaciones divinas, son certezas elaboradas por hombres, son razones —racionalizaciones— que están presentes en toda institución, en todo espacio social. El mito no es un episodio pasado de la historia o constitutivo del pensamiento de pueblos marginados; está también en el pensamiento moderno y, seguramente, en el posmoderno.

Intentar una definición de mito no ha sido tarea fácil, y se complica aún más cuando desde él se pretende pensar el pensamiento moderno. Es más evidente calificar de mito el pensamiento mágico y el religioso; desde el pensamiento científico también se analizan los mitos pasados, mas habrá que preguntarnos: ¿este pensamiento desmitificador podrá ser desmitificado? Una definición bastante general, y según Mircea Eliade muy aceptada, es que

...el mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo fabuloso de los *comienzos*. Dicho de otro modo, el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los seres sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el cosmos o solamente un fragmento: una lista, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución.¹

Pero qué sucede con los mitos modernos que no hablan de seres sobrenaturales, que no cuentan historias sagradas, que no nos describen que una realidad contada por seres sobrenaturales ha ve-

nido a nuestra existencia; mitos modernos que se nos presentan como razón; que exaltan al hombre; que nos hablan de sus necesidades, de su porvenir; que prometen lo idílico para este mundo, no para el otro; que aspiran a la armonía, al orden, al progreso; que prometen la solución.

El pensamiento intelectual no sólo busca los mitos en el pasado; también los busca en el presente, los localiza en los lugares más impensados, en los lugares en donde el mito no es concebido como tal, sino como evidencia.

Hoy sabemos que es un mito creer en la educación sin mitos, y que es posible pensar que ciertas racionalidades de la calidad de la educación están mitificadas. Precisamente para referirme a las racionalidades mitificadas de la calidad de la educación utilizaré el concepto racionalización, con el cual hago referencia al mito disimulado por el consenso. Para Édgar Morin, la diferencia entre racionalidad y racionalización radica en que

La razón convertida en racionalización se erige por encima de los hechos y se hace superior a ellos. En cambio, la racionalidad cuestiona de nuevo sus construcciones intelectuales cuando la experiencia parece invalidarlas.²

Por tanto, las racionalizaciones no sólo son concepciones petrificadas de largas continuidades que aspiran a uniformar, sino que logran que la realidad coincida con la racionalización. Así, el mito parece no serlo, consume la realidad, aun cuando aparenta que es consumido por ella. Es el caso, por ejemplo, de la formación reducida a los requerimientos técnicos: se diseñan los planes y programas pensando exclusivamente en lo

¹ Mircea Eliade, *Mito y realidad*, Editorial Labor, Madrid, 1985, p. 12.

² Édgar Morin, *Para salir del siglo XX*, Editorial Kairos, Barcelona, 1982, p. 134.



REVISTA EDITORIAL INFORMA- TIVA

que se supone son las necesidades de la planta productiva, apoyándose en supuestos cuya validez no tolera la duda, sino la manifestación de eficiencia.

Lo paradójico de la calidad

Generalmente, cuando valoramos la calidad, lo hacemos localizando la alta calidad en el ideal y la baja en lo existente. Es ésta una racionalización adecuada para justificar políticas, proyectos, planes de estudio, que prometen porvenires idílicos, logros insólitos que harán de la realidad futura lo inverso a la realidad presente. Ejemplos los hay en abundancia; el más cercano es la entrevista que realizó la revista *Proceso* al doctor Alfonso Millán, excoordinador de asesores del rector Jorge Carpizo.³ El entrevistado señaló que

...los profesores representan el problema fundamental de la vida académica... ellos son los que pueden medir

con más objetividad el nivel (alto o bajo) de la enseñanza.

El nivel alto o bajo implica una lógica en la que lo alto está en el ideal y lo bajo en la realidad, implica también que habrá que elevar lo bajo a lo alto, la realidad presente a la realidad ideal. En este sentido de elevar es como se entiende el cambio de esta racionalización.

Ésta posee la estructura de una metáfora religiosa; en su lógica domina —la dominación es la función del poder— una especie de presencia ignorada de Dios, el inconsciente religioso.⁴ La lógica del inconsciente religioso se caracteriza en que

⁴ La tendencia a interpretar la alta calidad en el ideal y la baja calidad en la realidad, lo bueno en lo alto y lo malo en lo bajo, además de una simplificación maniqueísta, es una manifestación de la religiosidad inconsciente, en el sentido en que la estudia Viktor Frankl, quien especifica que "y si llegamos a hablar de Dios inconsciente, no quiere decir que Dios en sí mismo y por sí mismo sea inconsciente; más bien significa que Dios a veces nos es inconsciente, que nuestra relación con él puede ser inconsciente, es decir, reprimida, y por lo tanto oculta para nosotros mismos". (Viktor Frankl, *La presencia ignorada de Dios*, Editorial Herder, Barcelona.)

³ *Proceso*, núm. 590, México, 22 de febrero de 1988.

el bien está en los cielos, en lo alto, en el ideal; en cambio, en la tierra está el pecado, el equívoco, el mal. Esta misma lógica del inconsciente religioso nos dice que en los docentes radican los problemas de la educación, que por su responsabilidad la formación del estudiante es deficiente y que la educación no responde a las necesidades sociales. En cambio, el ideal, el modelo del porvenir, posee un docente perfecto, un estudiante eficiente, una educación que sí responde a las necesidades sociales.

La relación entre el modelo idealizado y la interpretación de lo existente implica ver la realidad a partir del ideal, pero implica también la ilusión de elevar lo existente al ideal. Para esto se diseñan recorridos, porque elevar es una metáfora, es el viaje al modelo deseado. Tenti los llama medios, los cuales, según él, deben también ser evaluados desde su adecuación con los fines.⁵ Este autor dice:

La racionalización de la práctica pedagógica es el continuo proceso de búsqueda de los medios más adecuados con el logro de estos fines. El mejoramiento de la calidad de la educación no es más que el nombre que se le da a este proceso de adecuación medio-fin.

Me parece que el mejoramiento de la educación es más que ese proceso de adecuación e implica también el análisis de la lógica a partir de la que se evalúa. Si la lógica establece un ideal perfecto, sin contradicciones, hegemonizado por el orden y la armonía, idílico y por ende seductor, y desde él se evalúa —incluso con precisión empírica— lo existente como en un mundo de necesidades, de problemas, de irrationalidades, de lo im-

perfecto, y además construimos un concepto mediador que nos indica elevar, quizá entonces estamos ante la lógica del inconsciente religioso. Como sabemos, nuestros modelos del porvenir poseen contenidos distintos, pero la metáfora contiene una estructura trascendente, una especie de religiosidad inconsciente. No siempre tenemos conciencia de quién habla a través de nuestras racionalizaciones de calidad; nos es más desconocida la lógica que nos hace pensar en cómo pensamos y creer en lo que creemos. Probablemente este concepto de religiosidad inconsciente pueda contribuir a explicarnos por qué sustituimos un dogma por otro sin dejar de ser dogmáticos, por qué la tendencia a ver claro y evitar confundirnos, por qué nos seducen los mundos idílicos y por qué los mitos se desmitifican reconstruyéndose en nuevos contenidos. Pero quizá no es totalmente justo que ese desconocimiento se lo adjudiquemos al inconsciente, zona en donde alojamos todo lo que nos parece inexplicable en el nivel de la conciencia; tal vez también sea posible pensar que la lógica de la metáfora religiosa —desde lo bajo elevar a lo alto— esté alojada en una zona no pensada de la experiencia que no es precisamente inconsciente, que es posible pensarla y poder así adquirir conciencia de la lógica que nos domina, descubriendo lo desconocidos que nos somos.

El maniqueísmo en la racionalización de la calidad

Pensar desde pares e interpretar por pares es una costumbre propia del pensamiento maniqueísta; ya antes he señalado la hegemonía del número dos en esta lógica. En nuestra experiencia los pares abundan; con ellos percibimos, interpre-

⁵ *Educación Superior*, núm. 47, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), México.

tamos y orientamos nuestros comportamientos en las relaciones sociales. Pares que hacen referencia a lo infeliz y a lo feliz, a lo falso y a lo verdadero, a la dictadura y a la democracia, al fracaso y al cielo, y envolviendo a todos ellos el par trascendental: lo malo y lo bueno.

En las racionalizaciones de la calidad se expresa el pensamiento maniqueísta —el lector podrá pensar no únicamente en la calidad, y tendrá razón—: lo necesario y lo no necesario, la eficiencia y la ineficiencia, conservar o transformar, lo alto y lo bajo, lo bueno y lo malo, son pares que comúnmente utilizamos para juzgar lo existente y el porvenir de la educación. Pero valdrá la pena preguntarnos: ¿la realidad es tan simple como parecen sugerirlo los pares; es tan precisa, clara, delimitada y unívoca? Los juicios que con frecuencia hacemos (la educación es o no de calidad, la educación responde o no a las necesidades sociales, se forman o no estudiantes críticos, la educación o conserva o transforma la realidad social, etcétera) son valoraciones que silencian la reflexión intelectual; silencian la diversidad, la complejidad, los matices, las mediaciones y las desmitificaciones. Estos recursos del pensamiento están ausentes del pensamiento maniqueísta, que ve en blanco y negro. Los colores hacen ruido a la percepción, es una especie de daltonismo de tipo intelectual; los colores se expulsan de nuestra experiencia.

El ver claro, a partir de pares precisos, delimitados, definidos y unívocos, implica adquirir y mostrar seguridad. La frase “se es o no se es” adquiere presencia mayúscula; con frecuencia se afirma que no hay medias tintas, se está a favor o en contra de la educación existente, se está a favor o no de formar mentes críticas, se está a favor o no de formar profesionistas que mejoren la productividad, se

está a favor o no de formar docentes-investigadores... La lista es larga, usted agregue las que recuerde. En esta lógica la posición radical seduce, el “se es o no se es” es tajante, pues descalifica a quienes piensan en mediaciones, en una tercera, cuarta o más posibles perspectivas de análisis.

Ante lo anterior me pregunto si será posible pensar en la calidad de la educación sin tan atractivos pares, en una calidad que no se perciba en blanco y negro, que no sea ni baja ni alta, que no hegemonice las instituciones; una concepción de calidad que tolere la diversidad, que no margine y silencie otras concepciones. En todo caso, la manera en que se manifiesta el conflicto entre el poder y la diversidad en cada institución puede mostrarnos hasta dónde el poder y sus racionalizaciones son tolerantes de la diversidad, hasta dónde la concepción hegemónica —de existir— margina y silencia otras concepciones de la calidad.

Hegemonía, marginalidad y expulsión

Tanto en los discursos políticos como en los fundamentos de los planes y programas, en la experiencia de los docentes como en la de los alumnos, el análisis de la calidad implica una búsqueda de lo que está: sea hegemónico o marginal, y de lo que no está. La presencia, lo que está, combina las concepciones hegemónicas con las marginadas. Estas últimas en ocasiones legitiman cierta simulación de pluralidad, en otras su presencia representa conflictos con la racionalización hegemónica. Es así como en una misma institución de formación de enfermeras coexisten la formación orientada hacia los ámbitos hospitalarios con la orientada hacia los comunitarios —generalmente esta última con presencia mar-

ginal respecto a la primera—. En el campo de la formación de profesores es común encontrar que el modelo generado por centros importantes tiende a convertirse en hegemónico, marginando a los demás. Hoy un ejemplo de ello lo tenemos en la propuesta que aspira a formar al docente-investigador, que ha marginado concepciones de formación que en otros tiempos tuvieron su hegemonía, por ejemplo, la formación del docente basada en la psicología, en la técnica o en la didáctica.

En fin, no pretendo tomar partido *a priori* ni por las concepciones hegemónicas, ni por las marginadas, sino constatar que la diversidad se presenta en las relaciones de poder, que la diversidad no siempre se subordina a la uniformidad, que las uniformidades se expresan a través de diversidades. Es desde una reflexión del poder como podemos explicarnos las hegemonías y las marginalidades de las concepciones de calidad, así como aquellas concepciones que no están, que han sido extirpadas como cánceres que requerían cirugía.

La hegemonía tiene límites en la tolerancia que no puede desbordar; las concepciones de calidad que puede absorber legitiman un ejercicio, una dominación

simbólica, con la imagen de lo plural y haciendo del acuerdo —incluso de la simulación de coincidencias— formas de ejercer el poder. Pero la concepción hegemónica tiene límites; tales límites le hacen pasar de la dominación simbólica a la dominación represiva, que expulsa concepciones calificándolas de ilegítimas, extrañas, no científicas, obsoletas, etcétera. La distinción de un ejercicio de poder hegemónico y de un poder represivo es de acentuación, de ángulo de análisis y posición valorativa. El poder en realidad ejerce las dos modalidades; las cambia, aun cuando dependiendo de circunstancias acentúe más alguna de ellas.

Tras una concepción de calidad intolerante se encuentra un poder intolerante, al que no es posible calificarlo como hegemónico. Es hegemónico cuando absorbe y tolera, cuando dominando acuerda; deja de serlo cuando reprime expulsando, cuando recurre a metáforas de organismos enfermos para justificar la extirpación.

La expulsión es muestra de un poder débil, que no es capaz de dominar concertando, de dominar tolerando, de legitimarse marginando. Es un poder que ha perdido, si alguna vez la tuvo, su capacidad intelectual.

