

REVISTA ABRA 27-28

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD NACIONAL

301

R454e Revista Abra — N° 27-28 (1998)
— Heredia, C. R. : EUNA, 1999
v. : il ; 27 cm.

Semestral

1. Ciencias sociales — Investigaciones — Publicaciones periódicas. I. Universidad Nacional.

INDICE

Presentación	7	DEBATES	
PENSAMIENTO LATINOAMERICANO		La administración ¿ciencia o técnica? La formación en administración, una expresión de la crisis universitaria	
Problemas de identidad en las nuevas democracias latinoamericanas		<i>Juan Alberto Huaylupo Alcázar</i>	65
<i>Yamandú Acosta Roncagliolo</i>	13	La autonomía de la comunidad es la enzima del desarrollo. Los costos del clientelismo. (Avance parcial de investigación)	
ACTUALIDAD MUNDIAL		<i>Miguel Sobrado Chaves</i>	81
La educación superior y los retos del desarrollo		Análisis de la práctica pedagógica en un salón de clases: una contrastación desde una perspectiva sociohistórica	
<i>Astrid Fischel Volio</i>	27	<i>Sonia Abarca Mora, Carlos Manuel Hernández Benavides, Guillermo Riba Bazo</i>	99
IDEARIO COSTARRICENSE		RESEÑA BIBLIOGRAFICA	
Reflexiones sobre algunos aspectos de la guerra civil de 1948		La izquierda tras el triunfo de Occidente	
<i>Jorge Enrique Romero Pérez</i>	39	<i>Danilo Pérez Zumbado</i>	113
Las sociedades e instituciones de fomento agrícola en Costa Rica 1864-1910			
<i>Carlos Naranjo Gutiérrez</i>	49		

PRESENTACION

La Revista ABRA —Ciencias Sociales y Teoría del Conocimiento— en los números 27-28, ofrece en esta oportunidad, un conjunto variado de artículos que recoge tanto resultados de investigación como reflexiones particulares, de miembros de la Facultad de Ciencias Sociales y otros invitados.

En la sección Pensamiento Latinoamericano, el destacado filósofo uruguayo Yamandú Acosta Roncagliolo, en el artículo «Problemas de identidad en las nuevas democracias latinoamericanas», realiza una reflexión, desde la filosofía y las ciencias sociales, acerca de los problemas de identidad de los procesos democráticos, en curso, en América Latina.

Para tal efecto recupera varios conceptos críticos (dependencia, centro-periferia, desarrollo-subdesarrollo, imperialismo, etc.), utilizados en los años sesenta y los reexamina a la luz de los nuevos acontecimientos de la década del noventa, con el propósito de precisar sus alcances y limitaciones. Al final presenta una serie de tesis, con las cuales sintetiza la valoración de los problemas detectados.

Destacan, entre otras tesis, la preocupación por dilucidar el carácter «entrópico» o «antientrópico» de las nuevas democracias, teniendo como criterio fundamental «la posibilidad de la vida y su reproducción sin exclusio-

nes en condiciones de equidad y dignidad»; los «nuevos» autoritarismos y sus antecedentes históricos en las llamadas Dictaduras de Seguridad Nacional; la incidencia de los procesos de globalización sobre estas «nuevas democracias» y el necesario redimensionamiento de la sociedad civil bajo la forma de los movimientos sociales emergentes.

Por otra parte, la sección Actualidad Mundial, incluye la disertación «La educación superior y los retos del desarrollo» de Astrid Fischel Volio, actualmente vicepresidenta de la República, invitada a la Sesión Inaugural del Ciclo Lectivo de 1998, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional. La doctora Fischel formula inicialmente los retos a los que se enfrenta la sociedad actual en el contexto de los procesos de la globalización. En particular, postula la necesidad de una educación que combine los fines prácticos, los humanísticos, los relativos al ambiente y los recursos naturales, los principios éticos y el carácter preventivo ante los riesgos de la salud y los desastres.

Prosigue con una descripción diagnóstica de la educación nacional, donde destaca el abismo entre los sectores urbanos y rurales, los graves índices de deserción y ausentismo escolar, la precaria situación docente y la centralidad del modelo organizacional. Frente a esta situación formula un conjunto de propuestas

para superar los problemas esbozados e insiste en la necesidad de una educación orientada a actualizar los conocimientos que demandan las transformaciones científicas y tecnológicas, sin descuidar el capital humano. Finalmente, asigna a las universidades un papel singular para contribuir a la movilidad social, pero fundamentalmente, para aumentar y profundizar la investigación científica, en la perspectiva de establecer una tecnología sobre bases propias que irrumpa afirmativamente en el contexto de la globalización. Asimismo, reitera el imperativo universitario de formar hombres y mujeres capaces de cumplir sus labores profesionales y de entender, valorar, criticar y aportar a su circunstancia histórica y social.

La sección Ideario Costarricense incluye dos interesantes trabajos de carácter histórico. El artículo que inaugura la sección fija su atención en la celebración del 50 aniversario de la guerra civil de 1948. En esto contribuye el connotado intelectual costarricense, Jorge Enrique Romero Pérez.

Romero Pérez en su artículo «Reflexiones sobre algunos aspectos de la guerra civil de 1948», comienza con una introducción anecdótica y luego procede a la selección de algunos aspectos de su particular interés. Afirmar que la guerra civil de 1948 fue efectivamente una guerra civil y no una revolución, como lo pregonaron los vencedores por razones ideológicas. Además hace una enumeración de los sectores de oposición al régimen Calderón-Picado-Mora y al papel protagónico de los extranjeros en ambos bandos.

Subraya los cambios relevantes que experimentó, en su estructura y funcionamiento, el Estado en la línea del ensanchamiento de la administración pública y especifica los rasgos más significativos de este cambio. Con respecto a la eliminación del ejército, considera que en realidad, en aquel entonces ya no existía como tal y que, además, intervinieron otras motivaciones para su desaparición, como

los conflictos que producían los extranjeros en los cuadros del «ejército de liberación nacional» y el interés de Ulate de desarmar a los figueristas y de recibir el mando del país.

Finalmente, agrega datos interesantes sobre el cumplimiento del pacto de la Embajada de México y los pagos por indemnizaciones de guerra y concluye que el desinterés de la cúpula política por las celebraciones, se debe a que, hoy día, los grupos herederos de tales acontecimientos son socios en empresas y negocios y comparten el poder, lo que les permite acumular enormes fortunas.

Posteriormente, Carlos Naranjo Gutiérrez desarrolla un documentado trabajo sobre «Las sociedades e instituciones de fomento agrícola». En éste, el autor afirma como una laguna importante en la historia agraria, el desconocimiento de las primigenias instituciones de fomento agrícola. Comienza con la primera manifestación pública para fundar una sociedad de este tipo en 1864 y el desinterés mostrado, en los periódicos de la época, por estos asuntos. Afirmar que, por el contrario, con la llegada de los liberales al poder y la difusión de las ideas positivistas, marcadas por la profunda fe en el progreso y la ciencia, se empiezan a mostrar las iniciativas por la creación de estas formas de organización, en particular aquéllas relacionadas con los grupos cafetaleros y beneficiadores.

Los gobiernos de la época llevan a la práctica políticas orientadas a fomentar la capacitación científica, tales son los casos de la aprobación de becas al exterior para estudios en ciencias naturales y en campos técnicos y la contratación de científicos europeos. La presencia de estos científicos y la posterior incorporación, como profesionales, de los estudiantes becados, imprimen mayor vigor y decisión a las acciones concernientes al fomento científico y técnico en los campos agrarios, pues éstos aparecen como principales precursores de esas sociedades, tales son los casos de la Sociedad Científica-Agrícola y la

Sociedad de Agricultores. También subraya Naranjo la importancia de los primeros boletines en la difusión de conocimientos técnicos dirigidos a los productores y los agricultores de las regiones del país. De esta manera, conforme al paso de los años, nuevas técnicas fueron descubiertas y se comunicaron innovadores avances que permitieron un mejoramiento sustancial de la producción agrícola. El autor sostiene que gracias a la creación de estas sociedades e institutos el país experimentó adelantos, que se reflejaron después en el cambio de mentalidad de una agricultura empírica a una con carácter más modernizante.

En la sección Debates aparecen tres artículos. El primero de Juan Alberto Huaylupo Alcázar, quien propone una reflexión crítica acerca de la crisis universitaria, en su artículo «La administración ¿ciencia o técnica? La formación en administración, una expresión de la crisis universitaria», toma como referente la administración pública. Reconoce que la administración se ha convertido actualmente en una de las disciplinas de mayor éxito, tal bonanza la relaciona con el contexto, en el cual se privilegia, cada vez más, lo empresarial, lo privado, la rentabilidad, la competitividad, etc., como valores fundamentales de la práctica social.

Para el autor este «boom» soslaya la existencia de los factores externos que inciden sobre la empresa y pone énfasis excesivo en el individualismo gerencial como la determinación absoluta del destino de las empresas. Considera que esta ideología eficientista se propone la creación de profesionales convencidos de su capacidad para controlar o eliminar la incertidumbre de las empresas. Sin embargo, esta tendencia desconoce la importancia y la necesidad de ligar la teoría con los fenómenos concretos de la realidad, de allí que no se alcance la explicación de los fenómenos administrativos, lo cual implica que la investigación y el desarrollo científico no forman parte sustancial de su práctica cotidiana.

Esta excepción se transmite desde la formación académica universitaria, lo cual significa que se proyecta, más allá de la administración, a otros campos del conocimiento.

Miguel Sobrado Chaves, por su lado, aporta un avance de investigación denominado «La autonomía de la comunidad es la enzima del desarrollo. Los costos del clientelismo». Plantea que, desde finales de la Segunda Guerra Mundial, los organismos internacionales y los estados impulsan proyectos para sacar de la pobreza tanto a naciones como a sectores sociales postergados. Para tal fin se canalizaron miles de millones de dólares, sin embargo, la promesa de progreso y bienestar no se ha concretado.

Sobrado dice que las razones del fracaso se achacan a los enfoques teóricos e ideológicos, a la insuficiente consideración de los valores y a las condiciones culturales y a otros factores. A su juicio queda por fuera un aspecto, hasta el momento, poco estudiado: el clientelismo. El autor sostiene que los proyectos de desarrollo no se insertan en realidades abstractas, sino en relaciones de poder, es decir, se desconoce que los individuos se movilizan de acuerdo con intereses, valores e ideas, los cuales configuran posiciones y oportunidades que generan un sistema de estímulos y castigos dirigidos a consolidar las posiciones y los canales del avance social. En resumen, el clientelismo se constituye en un factor fundamental para explicar los fracasos, parciales o totales, de los proyectos de desarrollo en las sociedades subdesarrolladas.

Y en un tercer momento, Sonia Abarca Mora, Carlos Manuel Hernández Benavides y Guillermo Riba Bazo en el artículo «Análisis de la práctica pedagógica en un salón de clases: una contrastación desde una perspectiva sociohistórica», presentan una experiencia en el salón de clases desde la perspectiva sociohistórica del L.S. Vygotsky. Los actores valoran que la dinámica interior, en un salón de clases, no se puede abstener de su contexto.

Con el propósito de abordar la experiencia, recurren a dos categorías de análisis: la zona de desarrollo próximo y la autorregulación. La aplicación de las categorías se complementa con una observación no participativa y una entrevista a informantes claves. El propósito del trabajo es aportar un estudio provisional del tema y del mismo los autores desprenden que en la experiencia seleccionada, el docente no manifestó conductas que propiciaran la autorregulación; en particular, las verbalizaciones tendientes a explicar las tareas a los estudiantes fueron escasas, de tal manera que no se cumplió con una de las tesis principales de Vygotsky, a saber, la importancia del habla que posibilita en el niño, la apropiación del entorno y aumenta su capacidad de planificar y regular la actividad.

La zona de desarrollo próximo implica la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. Este último está determinado por la capacidad de resolver problemas con la orientación de un adulto en colaboración con compañeros más capacitados. La conclusión al respecto, es que tam-

co fue posible observar ayuda suficiente de parte de la maestra, quien parecía más preocupada del tiempo y la disciplina. Los autores subrayan que uno de los aspectos centrales de esta categoría, a saber, la actividad colaborativa, quedó prácticamente anulada en el desarrollo de la clase observada.

Cierra la presente edición una Reseña Bibliográfica, en la que Danilo Pérez Zumbado comenta el libro titulado **La izquierda tras el triunfo de Occidente** del autor alemán Peter Glotz, publicado por Edicions Alfons El Magnanim de la Diputació Provincial de València. El núcleo central del libro está constituido por una serie de reflexiones acerca de las implicaciones políticas, económicas, sociales y culturales de la llamada «revolución centroeuropea» de 1989 sobre la Comunidad Europea y del papel autocrítico y renovador que debe asumir una izquierda que pretenda retomar un papel protagónico en los mandos y las direcciones políticas de esa región del mundo.

Danilo Pérez Zumbado

Director



PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

PROBLEMAS DE IDENTIDAD EN LAS NUEVAS DEMOCRACIAS LATINOAMERICANAS¹

Yamandú Acosta Roncagliolo²

1. Texto de la conferencia ofrecida en el Seminario «Los desafíos actuales al pensamiento crítico en América Latina y Uruguay», Cabildo de Montevideo, 15-17 de octubre de 1997, organizado por el Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEIL) y el Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Instituto de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
2. Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEIL), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Objetivo

El objetivo central de la presente exposición es efectuar una aproximación reflexiva, desde la filosofía y las ciencias sociales, a las «nuevas democracias»³ latinoamericanas, con referencia a los problemas de «identidad» que las mismas presentan. Como parte sustantiva de esa aproximación se reflexiona sobre algunos aspectos de las condiciones de las democracias latinoamericanas en los sesenta y en la actualidad, así como de la pertinencia del pensamiento crítico y sus conceptos en uno y otro contexto.

La focalización de las «nuevas democracias», en curso de definición desde comienzos de los ochenta⁴, coloca al pensamiento en general y al pensamiento crítico en particular, en una situación teórica inédita, dado el carácter inédito de las realidades de las que intenta dar cuenta.

3. Por «nuevas democracias» en un sentido restringido, puede entenderse a aquellas que vienen del reciente derrumbe de una dictadura, previamente a la cual la democracia nunca había estado consolidada, su transición implica adherencias del pasado autoritario, su desempeño tiene lugar en una época de crisis social y económica, que acentúa la desigualdad social extrema y tiende a la creciente desigualdad social, derivando en formas institucionales que frente a la *participación* y la *representación*, resultan en una fuerte delegación (Weffort, 1993 a).

Asumiendo la caracterización de Weffort y complementándola, la condición identificatoria de las «nuevas democracias» que aquí se propone centralmente, es la de provenir de «nuevos autoritarismos», entendiendo por tales, aquellos que como los del Cono Sur de América Latina, desde los sesenta en Brasil y desde los setenta en Chile, Uruguay y Argentina, lideraron una «contrarrevolución que invierte un singular proceso de democratización» (Lechner, 1986), articularon un «proyecto de refundación de la sociedad» (Brunner, 1990), apuntaron a «una "reculturización" global de la sociedad» (García Canclini, 1990).

4. No obstante las dificultades que implica determinar si las respectivas transiciones democráticas que, claramente en lo político-institucional ocurren en Argentina desde 1983 por el

Los noventa y los sesenta, rupturas y continuidades

La perspectiva democrática de fines de los noventa, si es que cabe hablar en singular, cuando la misma es estimada tanto en el imaginario colectivo, como en el discurso de las ciencias sociales, poca relación guarda con la que tuvo lugar en los años sesenta.

No obstante las rupturas, que se imponen al registro del analista, dado el enfático carácter de las mismas, no debe renunciarse definitivamente a una perspectiva de ondas largas, aun cuando la misma deba ser desgravada de la sobrecarga de la necesidad. La recuperación de este horizonte por parte del pensamiento crítico latinoamericano, podrá probablemente, permitirle superar las perplejidades de fin de siglo y adversar con la pertinencia analítica de su «realismo crítico», al avasallamiento hegemónico del «realismo pragmático»⁵,

derrumbe del gobierno militar, por negociación en Uruguay desde 1984 y Brasil desde 1985 y de un modo «protegido» en Chile, desde la elección de Aylwin en 1990, encuadran de un modo «puro» en la caracterización de las «nuevas democracias» presentadas por Weffort, atendiendo a las diferencias en la «consolidación democrática» previa a las dictaduras y la compleja estimación de la misma; en cambio, todas ellas pueden ser estimadas como «nuevas democracias» por provenir desde «nuevos autoritarismos».

5. «Realismo crítico» y «realismo pragmático» son ante todo posicionamientos políticos que corresponden objetivamente a orientaciones transformadoras y orientaciones conservadoras, respectivamente. En el terreno de las ciencias sociales, el «realismo crítico» a que aquí se hace referencia, coincide con lo que Hayek identifica como «racionalismo constructivo» para deslegitimarlo. El «realismo pragmático» se corresponde con el «racionalismo crítico» que el citado autor hace suyo, para legitimarlo por su crítica a la intervención constructivista y por su apego a la racionalidad del mercado, liberado de la irracionalidad de las intervenciones, al libre despliegue de sus fuerzas.

El «pensamiento crítico latinoamericano», además de profundizar sus críticas al pensamiento neoliberal y de elaborar

que se autoproclama como pensamiento único, descalificando todo pensamiento alternativo, que pueda elaborar alguna posibilidad alternativa a las tendencias dominantes.

Conceptos críticos de los sesenta revisitados en los noventa

En la recuperación de ese horizonte, los conceptos articulados o asumidos por el pensamiento social crítico latinoamericano de los cincuenta y sesenta, como «dependencia», «centro-periferia», «desarrollo-subdesarrollo», «imperialismo», «clases sociales», «lucha de clases», «revolución», sin pretender que lo hayan explicado todo y, menos aún que puedan explicarlo todo de aquí en más, deben ser revisitados en el museo de la palabra al que se los pretende confinar y puestos en interlocución con los procesos en curso y con el juego de lenguaje hoy dominante en las ciencias sociales.

Mientras por su posicionamiento de base, todo «realismo pragmático», al apegarse a los hechos encuentra siempre su confirmación; el «realismo crítico» al confrontarse con los mismos, encuentra en sus errores la prueba de su empiricidad.

No obstante, la inevitable superación de análisis teóricos que han exhibido su pertinencia porque pudieron ser falseados, las tendencias dominantes no alcanzan a dejar fuera de lugar los conceptos a través de los que se intentó dar cuenta críticamente de la realidad.

alternativas plausibles, no debe conceder la identidad «crítica» a un pensamiento de aceptación de la realidad y de justificación de sus tendencias, cuya racionalidad instrumental en términos de crecimiento económico, encubre una profunda irracionalidad práctica, a la luz del criterio de posibilidad de la vida.



Dependencia y centro-periferia

La «globalización» en curso y la creciente realidad de la «interdependencia» no hacen más que resignificar la realidad de la «dependencia»; la transformación de la «bipolaridad» en una «unipolaridad multipolar»⁶, no ha hecho sino aumentar la distancia entre el «centro» (hoy complejificado por dinámicas de alianza-competencia entre «centros nacionales» y «centros transnacionales») y la «periferia».

6. «1.1. El proceso de globalización, entendido desde sus ángulos económico-cultural y geopolítico, puede ser caracterizado como *nortecéntrico* y *unipolar*.
1.2. La expresión «nortecéntrico» señala el hecho de que el despliegue de la globalización es función de los *intereses de las economías centrales*, de su lógica y demandas internas. La globalización contiene así una imposición de las preferencias e intereses derivados de las exigencias de acumulación de las economías de los países centrales y *no contempla*, o contempla mediadamente, *las necesidades de la población mundial ni las de la reproducción del medio*. Dicho sumariamente, las necesidades de la población de cada país, y las del ambiente, tienden a hacerse irreversiblemente funciones de la lógica de un mercado capitalista mundial.
1.3. La expresión «unipolar» indica la *nueva realidad geopolítica* existente después del derrumbe de las sociedades del socialismo histórico, esteuropeas y soviética. Esta nueva realidad muestra a una única superpotencia, Estados Unidos de América (EUA), que, interviniendo unilateralmente (Panamá, Cuba), o mediante alianzas (Irak, Somalia), determina y sanciona lo legítimo e ilegítimo en las relaciones internacionales e incluso en las prácticas internas de los Estados, instrumentalizando para ello organismos como las Naciones Unidas (Consejo de Seguridad) y la OEA, y acentuando el papel geopolítico de organismos financieros como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM)» (Gallardo, 1994).
La expresión «unipolaridad multipolar» que aquí se acuña, da cuenta del pasaje de un mundo «bipolar» a un mundo «unipolar» como consecuencia del señalado derrumbe del socialismo realmente existente, pero, sin negar el protagonismo de los EE. UU. señalado por Gallardo, quiere señalar la «multipolaridad» del mundo «unipolar», como efecto de la transnacionalización y de las regionalizaciones planetarias.

Desarrollo-subdesarrollo

El nuevo programa de la CEPAL de «transformación productiva con equidad»⁷ de difícil implementación, es el intento de una «modernización con modernidad»⁸, que como programa para América Latina da cuenta de cómo el proceso de «modernización sin modernidad», cada vez más acentuado y acelerado en nuestras latitudes, fuera de los indicadores macroeconómicos que presentan algunas realizaciones significativas, presenta indicadores de «desarrollo humano» que exhiben una tendencia a la profundización de la inequidad⁹ en la articulación de «sociedades de dos tercios», en las que el creciente tercio de los excluidos es la prueba de cómo el «desarrollo» reconceptualizado como «crecimiento», produce la forma más radical de «subdesarrollo», bajo la forma de la «exclusión»¹⁰.

7. CEPAL (1990) **Transformación productiva con equidad**, Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile.
8. Las transformaciones impulsadas por la racionalidad instrumental (o racionalidad formal que se refiere a la elección racional de los medios) es lo que puede entenderse por *modernización*; mientras que por *modernidad*, debe entenderse el desarrollo de una racionalidad normativa (o razón práctica que supone la determinación colectiva de los fines deseados). La distinción anticipada, propuesta y desarrollada analíticamente por Lechner (Lechner, 1986, 1990 y 1992), es central para orientar la discusión sobre las «nuevas democracias» y sus problemas de «identidad», en el contexto de la «modernización de ruptura» (García Delgado, 1994), en que tales problemas adquieren un carácter crucial.
9. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su informe sobre «desarrollo humano» de 1992, señaló: «En 1960, el 20% más rico de la población mundial registraba ingresos treinta veces más elevados que el 20% más pobre. En 1990, el 20% más rico estaba recibiendo sesenta veces más. Esta comparación se basa en la distribución entre países ricos y pobres» (PNUD, **Informe sobre desarrollo humano 1992**. Santiago de Chile, 1992; Cit. Ezcurra, 1997).
10. Escribe Lechner: «Sea cual fuere la estrategia, el proceso de modernización acentúa la fragmentación social. Su cara más visible es una nueva marginalidad, llámese «pobreza extrema» o «sector informal», que ya no puede ser interpretada como en los años sesenta mediante un dualismo de sociedad moderna y sociedad tradicional. Este sector social se encuentra a la vez dentro del sistema capitalista y excluido. La sociedad latinoamericana deviene una «sociedad de dos tercios», en la que un tercio de la población es superfluo y vive de los desechos. El problema reside no sólo en la falta de recursos para la asistencia pública. La cuestión de fondo reside en la disgregación de la vida social. Este parece ser el fenómeno decisivo y directamente vinculado al proceso de modernización a escala mundial. De hecho, la creciente integración transnacional del mundo provoca simultáneamente una desintegración nacional» (Lechner, 1992).

Imperialismo

Que el «imperialismo» se haya tornado más sutil, no quiere decir que haya desaparecido. La intervención directa por la vía de las armas se ejerce con capacidad destructiva inédita, invisibilizándose en su condición de «imperial» por el respaldo internacional que logra en los organismos pertinentes, y en su condición de «agresión», al transformarla en una «operación quirúrgica» que libera a la «civilización» de un «cáncer» y presentarla a través de los medios, como espectáculo de eficacia tecnológica que desplaza a las víctimas del centro de la escena¹¹. Esto quiere decir que la «unipolaridad multipolar» del poder en la «globalización» en curso, se articula objetivamente como «sistema imperial» que apunta a controlar las redes económicas y comunicacionales, direccionándolas desde las orientaciones de su propio «programa político»¹².

Clases sociales y lucha de clases

Que una caricaturizada versión del marxismo haya trasladado mecánicamente las nociones de «clase social» y de «lucha de clases» al análisis de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales latinoamericanos, no es razón suficiente para dejar fuera de lugar nociones que permiten visualizar a los sujetos en

11. Cfr. especialmente, Franz J. Hinkelammert, «Subjetividad y nuevo orden mundial: ¿qué queda después de la guerra de Irak»? En *íd.*, **Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión**, 1995, 39-59.
12. El programa político del proceso de «globalización realmente existente», configurado como tendencia dominante (y de dominación) desde los ochenta, traduce en la práctica los ejes básicos de la «ideología neoliberal», que Pedro Vuskovic («¿En lugar del neoliberalismo?», en Enrique De la Garza Toledo (coordinador), **Democracia y política económica alternativa**. México D.F., La Jornada-UNAM, 1994) ha resumido como sigue:
 «a) «...constituir a las exportaciones en la fuente fundamental del crecimiento...», lo que lleva a políticas como el estímulo de «aperturas incondicionales» al capital transnacional y el sobre-
 acento en la «competitividad»;
 b) «reducir drásticamente el ámbito de acción del Estado y propiciar la privatización de toda suerte de actividades productivas y servicios...»;
 c) y respecto del corto plazo, jerarquizar por encima de cualquier otro objetivo, la preservación de los «equilibrios macroeconómicos» (sobre todo, en materia de presiones inflacionarias y de las cuentas fiscales y externas)» (Ezcurra, 1997).

su relación con las estructuras, así como las condiciones objetivo-subjetivas de posibilidad por las que esos sujetos pueden incidir, sea en la reproducción, sea en la transformación de esas estructuras que los determinan en su específica condición¹³. Esto supone para el pensamiento crítico asumir en sus análisis, sea la «desolidarización» e «individualización» que expresan y profundizan el quiebre de los sujetos colectivos tradicionales, sea el papel que juegan otras determinaciones (étnicas, de género, etarias, etc.) en la producción de nuevos sujetos colectivos, sobre-determinadas por y sobredeterminantes de la resignificada y resignificante condición de clase. Especialmente en el nuevo contexto, en el que la creciente realidad de la «exclusión» puede alterar la relación de los oprimidos con la «explotación», al someterlos a una «opresión sin explotación», en la que las luchas contra los mecanismos de opresión pueden pasar por la reivindicación de la necesidad de ser explotados¹⁴. Un contexto inédito que redefine las condiciones de clase, en el que

el sector de los «oprimidos no-explotados» o «tercio sobrante», parece carecer de todo poder de negociación¹⁵ y solamente disponer del «recurso a la violencia», cuando encuentra los límites últimos de la «resistencia para la sobrevivencia», situación en la que la sociedad de los «dos tercios» responde con el «recurso a la coerción»¹⁶. A su vez, dentro de la «sociedad de los dos tercios», el sector que participa en la franja más deprimida y extendida del mercado formal de trabajo, es decir, el sector de «oprimidos-explotados», ve crecientemente reducida su capacidad de lucha y negociación, por el fuego cruzado de la «amenaza de la exclusión» y las «promesas de la cooptación», que pasan a caracterizar la lucha de clases en el marco de la nueva relación capital-trabajo.

Los sesenta y la lucha de clases desde abajo, los noventa y la lucha de clases desde arriba

Mientras en los sesenta, el asalto al poder sustentado por el imaginario revolucionario de los sectores subalternos, mostraba

lista, y donde no hay intención de usarla ni ninguna posibilidad de hacerlo en el futuro. Surge un mundo en el que ser "explotado" se convierte en un privilegio» (Hinkelammert, 1995).

13. Escribe Carlos Vilas en relación con la pertinencia de la noción de «clase social» y su reubicación en los análisis de las realidades latinoamericanas vigentes: «...el sujeto clase no debe ser visto como el pasado de un presente popular. El avance de la acumulación flexible y la alianza del Estado con los grupos empresariales «de punta» desalariza a los trabajadores proletarizados —vale decir, que carecen de una relación directa con un fondo de reproducción— pero no revierte el proceso de proletarianización: los cambios en las categorías ocupacionales —de obrero asalariado a «cuentapropista»; de trabajador permanente a estacional; del mercado de trabajo formal al informal; etc.— confirman la posición «estructural» del sujeto al mismo tiempo que alteran y modifican las dimensiones organizativas, culturales, cotidianas, las estrategias de sobrevivencia, asociadas a aquella posición: crisis de los sindicatos y de otras formas organizativas, masificación y aislamiento de los sujetos, etc. Lo «obrero» como expresión de lo proletario salarizado, se subsume ahora en la multiforiedad de lo popular, en contraste con las experiencias de conducción de lo popular por lo obrero de la etapa anterior de acumulación y desarrollo.

Este contraste, sin embargo, es mucho menos marcado en América Latina que en Europa. Por el modo de desarrollo capitalista de la región, la diferenciación clasista típica del capitalismo tuvo menor desenvolvimiento y se mantuvo mucho más entreverada con identidades étnicas y regionales que en los países cuyas experiencias históricas particulares fueron universalizadas como modelos o referentes «clásicos» (Vilas, 1995).

14. Señala Franz Hinkelammert: «El concepto de explotación, pues, ha cambiado. Como se sabe, el concepto clásico de explotación se refiere a una fuerza de trabajo disponible, que es en efecto usada en la producción, y a la cual se expropia el producto de sus manos. Se trata del concepto de explotación tal como fue desarrollado por la tradición marxista. Ahora, en cambio, aparece una situación en la que una población ya no puede ser usada para la producción capitalista,

15. Escribe Franz Hinkelammert: «Esto significa que la población sobrante del Tercer Mundo carece por completo de poder. Quien sobra, no puede ir a la huelga, no tiene poder de negociación, no puede amenazar. El dicho orgulloso del obrero del siglo XIX: «Todas las ruedas se paran, si tu mano firme lo quiere», no puede ser ya pronunciado por la población del Tercer Mundo, aunque todavía lo parecía en la época de la crisis del petróleo. No obstante, se trataba de países determinados, muy contados, con condiciones excepcionales, y en un momento también excepcional. Lo mismo vale para el lema: «Proletarios de todos los países uníos». Esta fue la expresión de grupos que se sentían con un poder de negociación que nacía con la unidad. Hoy hay un colapso igualmente de este lema. Los pueblos del Tercer Mundo, tienen un poder de negociación tan mínimo, que no pueden imponer su participación. La situación de su población sobrante se ha transformado en una situación tal, que se hallan amenazados en su propia existencia» (Hinkelammert, 1995).

16. Refiriéndose al «recurso a la coerción» y su relación con el «recurso a la violencia», señala Pedro Vuskovic Bravo: «Es la violencia institucionalizada, la que se ejerce desde el Estado por los grupos dominantes, y la respuesta obligada de los dominados» (Vuskovic Bravo, 1993). Al presentarlos de esta manera, en lugar de justificarse el «recurso a la coerción», como pretendida legítima respuesta al «recurso a la violencia» por parte de los excluidos, este último queda identificado como justificable respuesta frente a la ilegítima legalidad del «recurso a la coerción», en cuanto el mismo se ejerce en beneficio de la inequidad y la opresión.

un período de la «lucha de clases», en que la misma se dinamizaba fundamentalmente desde abajo; en los noventa, una vez que los sectores dominantes tomaron por asalto en los setenta el poder que habían detentado tradicionalmente, nos encontramos en un nuevo período, en que la misma se dinamiza fundamentalmente desde arriba¹⁷. Cuando algunos analistas señalan con pertinencia para los procesos vigentes que «desaparece el modelo de la sociedad de clases y aparece el modelo vinculado al consumo individual» (García Delgado, 1994), debe atenderse al «consumo individual» como resignificador de las clases sociales y de los modos de su vinculación recíproca en y con la estructura que las produce, antes que como la pérdida de pertinencia de las nociones de «clase social» y «lucha de clases». El pensamiento crítico debe mostrar que el pasaje de la «cultura del trabajo» a la «cultura del consumo» que permea desde los sectores dominantes a los sectores dominados, es parte de la transformación cultural funcional a las necesidades e intereses de la dominación por cuanto sustituye la solidaridad cooperativa e incluyente, por la insolidaridad competitiva y excluyente, que asegura la reproducción de la inequidad que caracteriza a esa lucha de clases desde arriba, en la que, con mayor fuerza que nunca antes en la historia del capitalismo, el pensamiento de la clase dominante es el pensamiento dominante.

Revolución y contrarrevolución en nombre de la democracia: los sesenta y después

En el pensamiento que articulado con los sectores subalternos irrumpía en los sesenta, la «revolución» aparecía como la condición para la realización de una «verdadera demo-

cracia», que ya no sería la descaecida «democracia liberal», sino una pretendida «democracia socialista». El proyecto revolucionario procedía negativamente respecto de la democracia realmente existente, para afirmar «otra democracia» pensada como deseable y factible.

En ese contexto la reacción conservadora de los sectores dominantes llevó a cabo su propia revolución, también negadora de la «democracia liberal»¹⁸ que había sido caldo de cultivo para la articulación revolucionaria de los sectores subalternos y, por supuesto, negadora de la pretensión alternativa de una «democracia socialista»; afirmando en su lugar la «democracia sin apellido»¹⁹, que se pretende «democracia pura», democracia más allá de las ideologías, cuya muerte se ha decretado y más allá de los intereses que las mismas podrían expresar.

Los ochenta: de la revolución a la democracia

En América Latina, en el centro de la agenda del pensamiento de las ciencias sociales de los sesenta estaba la temática de la revolución; en el centro del pensamiento de las ciencias sociales desde los ochenta, está la cuestión de la democracia²⁰. ¿Cómo debe el pensamiento crítico interpretar el desplazamiento del centro de interés?: 1) En un ciclo como el de los sesenta en el que el impulso de la lucha de clases se articulaba fundamentalmente «desde abajo», la centralidad

discutir y actuar con lucidez. Si la burguesía no cede en esta su lucha de clase, no habrá alternativa» (Hinkelammert, 1995).

18. El caso chileno de frustrada «transición democrática» al socialismo, presenta situaciones extremadamente paradójicas. El gobierno de la Unidad Popular cuestiona con su proyecto de transición al socialismo la *legitimidad sustantiva* de la democracia entonces existente, pero respeta puntillosamente la legalidad que la misma supone, como forma de posibilitar la transición sin una ruptura signada por la violencia revolucionaria. La reacción conservadora, a través de la irrupción autoritaria de la dictadura militar, por razones opuestas a las de la Unidad Popular, en nombre de la democracia negada en su legitimidad, niega la legalidad de la misma por el espacio de *legitimidad procedimental* que la misma parece posibilitar para la transición a una «democracia socialista», que es rechazada como negación de la «democracia».
19. «La democracia sin apellido tiene este apellido: sin apellido» (Hinkelammert, 1990 b).
20. Norbert Lechner, «De la revolución a la democracia», en Lechner, 1990.

17. Extremando las implicaciones de la actual lucha de clases impulsada «desde arriba», en el marco de un determinismo sistémico evaluado como peligrosamente destructivo, expresa Hinkelammert: «No se trata de una alternativa clasista. Se trata de una alternativa para toda la humanidad. Pero su búsqueda, y la insistencia en ella, sigue siendo un problema de clases. Es una lucha de clases desde arriba la que impone la renuncia a la alternativa. La burguesía ya no tiene un adversario formado como clase. No obstante, ella sigue siendo la clase dominante que se comporta como en una lucha de clases, aunque ésta sea sólo desde arriba. Se requiere disolver esta posición de la burguesía, para poder

de la temática de la «revolución» operaba como condición de posibilidad de la «verdadera democracia»; con lo que la presencia del tema de la «revolución» no significaba la ausencia del tema de la «democracia», sino su mediación necesaria. 2) En un ciclo como el que eclosiona en los sesenta, hace su transición en los ochenta y se consolida en los noventa, en el que la línea de fuerza de la lucha de clases opera fundamentalmente «desde arriba», la centralidad del tema de la «democracia» se explica porque ella es el espacio teórico bajo el que se justifica e invisibiliza en su condición de tal, la «contrarrevolución» burguesa, conservadora y autoritaria, que en su nombre se ha llevado a cabo y consolidado en el poder, al tiempo que deja totalmente fuera de lugar toda «revolución» de signo contrapuesto, que signifique una alternativa para tal «democracia».

La democracia en el centro de la agenda del pensamiento crítico y del pensamiento conservador en los noventa

El pensamiento crítico comparte la agenda con el pensamiento conservador, porque mientras para este último consolidar la democracia realmente existente es consolidar su contrarrevolución; para la perspectiva crítica, debatir la democracia bajo la contrarrevolución conservadora, es discernir las «nuevas democracias» a la luz del referente de «otra democracia»²¹, como condición de conocimiento que permita no claudicar en *tanta democracia como sea necesaria*.

21. La expresión «otra democracia» está aquí tomada particularmente del análisis que efectúa Carlos Franco en relación con formas alternativas de democracia en las sociedades andinas (Franco, 1994). No obstante, así como la «democracia socialista» era la perspectiva de «otra democracia» por la que en el contexto de los sesenta se justificaba el proyecto revolucionario; en la perspectiva de fines de los noventa, se torna imperativo definir «otra democracia», frente a la auto-comprensión de las democracias realmente existentes como «democracias "sin apellido"». La agitada «muerte de las ideologías», ha puesto en cuestión tanto al socialismo como al liberalismo, en lo que tienen de universalismo ético. La hegemonía neoliberal, que se pretende no ideológica porque se presenta como «realismo», sustituye esas expresiones de universalismo ético, por el pseudo-universalismo de la ética del mercado, para la que la «igualdad» es la negación de su eticidad. La hegemonía neoliberal, como expresión ideológica y programa económico, político y cultural del proyecto neoconservador, trabaja analíticamente por la consolidación de las democracias realmente existentes (y por lo tanto por

la consolidación de la inequidad), que al ser identificadas como «democracias sin apellido» y realización de la «democracia pura», descalifican la pretensión de toda alternativa democrática o democracia alternativa.

La lucha por la democracia ha sido en los sesenta y es en los noventa, con sus rupturas y continuidades, una lucha «desde arriba» y «desde abajo».

El referente de la crítica y las democracias realmente existentes

El referente vigente y válido para el ejercicio del pensamiento crítico es la posibilidad misma de vivir para todos, sin exclusiones. La posibilidad de vivir, que pasa por las condiciones de reproducción de la vida en un sentido *no entrópico*, es un criterio que permite analizar críticamente todos los sistemas. El pensamiento crítico latinoamericano, desde el criterio de la reproducción de la vida tiene mucho que decir en la actual discusión sobre la democracia, aportando a la teoría crítica de la democracia, desde el análisis de las «democracias realmente existentes». El pensamiento crítico no puede conceder al pensamiento dominante la bandera de la democracia. En el marco de la onda dominante, la lucha por la democracia, empezando por el discernimiento de las democracias realmente existentes, su emplazamiento crítico y el señalamiento de vías y perspectivas de democratización alternativa, constituye un espacio irrenunciable. El pensamiento crítico debe poner en evidencia desde su criterio de referencia, las condiciones de imposibilidad que generan las democracias realmente existentes, así como todos los diseños de ingeniería económica, social, política y cultural que se orienten en el sentido de la lógica de su desarrollo.

También debe analizar las condiciones de posibilidad para una transformación democrática de las democracias realmente existentes, en democracias que procedimental y sustantivamente,

la consolidación de la inequidad), que al ser identificadas como «democracias sin apellido» y realización de la «democracia pura», descalifican la pretensión de toda alternativa democrática o democracia alternativa. Frente a esa pretensión del utopismo antitópico neoliberal, el pensamiento crítico debe señalar el «pragmatismo» de ese «realismo» y articular su «realismo crítico», por la reconstrucción de la utopía democrática y, especialmente, por la reformulación de las relaciones instrumentales y prácticas con ese referente trascendental (Hinkelammert, 1990 a), (Lechner, 1983), (Fernández, 1995).

tengan como criterio central la vida de la gente sin exclusiones, en condiciones de dignidad y equidad.

Problemas de identidad en las «nuevas democracias» latinoamericanas

El enunciado «problemas de identidad en las nuevas democracias latinoamericanas», que titula la presente exposición, refiere a la definición de las nuevas democracias latinoamericanas en el terreno de los hechos, cuestión que involucra una compleja articulación de procesos económicos, políticos, sociales y culturales, tanto mundiales, como regionales y nacionales. En ese terreno las identidades en juego se definen realmente, tratándose tanto de las «identidades de las democracias», como de las «identidades en las democracias», siendo en buena medida competencia de los actores económicos, políticos, sociales y culturales involucrados, aportar a las orientaciones y los contenidos de esas definiciones.

El desafío para el pensamiento crítico consiste en dar cuenta de esas identidades problemáticas e intentar devolverle al conjunto de los actores una identificación analíticamente correcta, como contribución a la mejor comprensión de la realidad de la identidad, tanto de las democracias como en ellas, así como en la construcción de *nuevas identidades democráticas*, alternativas a las identidades de y en las «nuevas democracias».

Un análisis que se pretende al menos teóricamente plausible y que aspira a ser teóricamente correcto, no arroja por sí solo ningún efecto práctico sobre la resolución de los problemas de la identidad democrática, pero es el aporte que le corresponde.

Establecido el contexto de discusión actual, así como algunas líneas de comparación con el operante en los sesenta, buscando articular rupturas y continuidades, parece oportuno abordar el centro de nuestra cuestión a través de algunas proposiciones, bajo la forma de tesis.

I. Las «nuevas democracias» plantean un desafío teórico central para el pensamiento crítico: determinar el carácter de su *novedad* en términos *democráticos*, que en relación con la identidad de las democracias de las que mediadamente proceden, puede ser de

carácter «entrópico» o «antientrópico»²².

II. El criterio fundante o metacriterio del pensamiento crítico, para decidir sobre el carácter «entrópico» o «antientrópico» de las «nuevas democracias», es el de la posibilidad de la vida y su reproducción sin exclusiones²³, en condiciones de equidad y dignidad²⁴.

III. La aplicación del metacriterio en forma de la pregunta «¿Hace la vida posible...?», conducirá seguramente al señalamiento de la falsedad del dilema entre lo procedimental y lo sustantivo. La optimización democrática como proceso, como meta factible y como referente utópico, solamente puede tener lugar por la atención a los procedimientos en la realización de lo sustantivo y



22. En otro contexto de discusión, pero perfectamente trasladable a la problemática que aquí se analiza, un planteamiento sintético y sugerente respecto de los problemas teóricos involucrados en la explicación de la «novedad de lo nuevo», se encuentra en Fló, 1990.

23. Escribe Franz Hinkelammert: «Creo que la teoría social en buena parte ha dejado de ser teoría crítica. Pero una teoría que no es crítica pierde su principal razón de ser.(...) Una teoría social crítica no es necesariamente anticapitalista, como tampoco es necesariamente antisocialista. Lo que hace crítica una teoría, es su capacidad de cuestionar el sistema social vigente en función de las condiciones de posibilidad de la vida de los seres humanos que lo integran». (En «América Latina: la visión de los cientistas sociales», *Nueva Sociedad*, N° 139, Caracas, 1995, p. 113). El criterio de la posibilidad de la vida recorre al conjunto de la obra de este autor.

24. Arturo Roig ha señalado y analizado una «moral de la emergencia» desarrollada como fruto de los movimientos sociales en América Latina, cuyo criterio es el de la «dignidad

por la atención a lo sustantivo en el cumplimiento de los procedimientos.

- IV. La adecuada ponderación de esa «novedad», permitirá discernir las equívocas que pudiera ocultar la expresión «recuperación de la democracia», con la que nos referimos a los procesos de transición y/o de consolidación democrática, en curso en el presente.
- V. Las «nuevas democracias» que resultan de esa lógica de «recuperación de la democracia», no obstante, las diferencias que pueden señalarse de un caso a otro, presentan de modo genérico, un carácter marcadamente «entrópico»²⁵.

humana». La condición «emergente» (que implica notorias dificultades teóricas de explicación), es la que sustenta la expectativa de quebrar con las «totalidades opresivas», en principio en el espacio de la eticidad. La «dignidad», tal como aparece en Martí, «...es la necesidad primera, la forma por excelencia de toda necesidad humana que da sentido e introduce un criterio para la evaluación del universo de las necesidades y de los abigarrados modos que la humanidad ha generado para satisfacerlas. Se trata de una «dignidad humana» plena y que es, por eso mismo, también nacional y continental. Es la dignidad como la entiende un hombre que se entiende integrante de esta «nuestra América». «Dignidad» es entre nosotros palabra cargada de esperanza, con profundas raíces en nuestra cultura. Así lo entendió César Zumeta, el patriota venezolano, cuando aquella Cuba por la que luchó Martí, expulsados los españoles, fue ocupada por las tropas norteamericanas. «El duelo —decía en 1906— no es sólo de América, es de la dignidad humana» (Roig, 1993). La «carpa de la dignidad» y el lema «la dignidad nos une» como espacio simbólico y ético con que maestros y profesores, actores fundamentales de la educación, responden hoy a los procesos de reforma sistémicamente determinados en el marco del nuevo patrón de acumulación capitalista, muestran la pertinencia del análisis efectuado por Roig.

El criterio de la «dignidad humana» no se limita a ser la expresión de una reivindicación corporativa de horizonte estrecho, sino que interpela al conjunto de la sociedad que debe hacerse cargo de su co-responsabilidad en la reproducción de las condiciones de la indignidad. Por lo demás, frente al determinismo global y regional de los procesos de reforma, el movimiento de la sociedad civil, nucleado en torno a la bandera de la «dignidad humana», ha desplegado una articulación en principio regional, que apunta a regionalizar y globalizar la respuesta, en una perspectiva estratégica, pero que centralmente, en una perspectiva ética, promueve una interpelación de horizontes nacional, regional y «universal».

25. La «crisis de representación» que afecta al sistema político en el marco de las «nuevas democracias», que en lugar de haber recuperado niveles históricos de «representación» o de avanzar en términos de «participación», se han degradado en una creciente orientación «delegativa», es el indicador más claro en la superficie política, del carácter «entrópico» de las transiciones en curso. La preponderancia de lo privado por sobre lo público, de lo internacional o lo local por sobre lo nacional, del ethos consumista por sobre el ethos politicista, son otras tantas manifestaciones visibles de la degradación democrática en la línea de la lógica de la «recuperación

- VI. La condición entrópica de las «nuevas democracias» se explica centralmente por su articulación sobre las determinaciones de los «nuevos autoritarismos», que desde su configuración política de «gobiernos autoritarios», articularon «Estados autoritarios», desde los que promovieron «culturas autoritarias» ...y economías neoliberales.
- VII. Los «nuevos autoritarismos» no son meramente el pasado autoritario de un presente democrático, sino que son el presente «totalitario» de las «nuevas democracias» que se cimentan políticamente sobre un nuevo suelo económico y cultural totalizante.
- VIII. La democracia liberal clásica era *protectora*, la democracia bajo hegemonía neoliberal, vigente de modo extendido en América Latina, llega a ser «democracia *protegida*»²⁶.
- IX. Las «nuevas democracias», tras su identidad aparente de «democracias sin apellido», esconden su identidad profunda de «Democracias de Seguridad Nacional», legítimas descendientes de las «Dictaduras de Seguridad Nacional»²⁷.
- X. La filiación de las «nuevas democracias», pone de relieve que para una identificación suficiente, además del nombre, son necesarios los apellidos. Cuando una democracia se autoidentifica como «sin apellido», se pone inmediatamente bajo sospecha.
- XI. Los fenómenos en curso de la globalización y la regionalización hacen que las «Democracias de Seguridad Nacional» se redimensionen como «Democracias de Seguridad Regional» y «Democracias de Seguridad Global»²⁸, sobredeterminando la transformación

democrática» desde los gobiernos autoritarios y en el marco de la globalización como hegemonía neoliberal. El carácter «entrópico» es en especial visible en la lógica de reproducción y profundización de la desigualdad, que muestra objetivamente su vocación de democracias con exclusión.

26. La cuestión de la «democracia protegida» en Chile es bien analizada en Moulian, 1994. Por su parte Hinkelammert señala que se trata de una democracia «protegida de las aspiraciones populares» (Hinkelammert, 1990 b).
27. Hinkelammert, 1990 b.
28. Escribe Ana María Ezcurra: «...desde mediados del decenio de los ochenta el capitalismo central impele de forma deliberada la expansión internacional de un *proyecto de sociedad*. Este no se limita al ámbito económico y, por eso, *tiende a ser integral*. En buena medida, ese impulso (y dicha integralidad) es resultado de la *política exterior estadounidense*. Cierta-

de sus identidades tradicionales, por procesos entrecruzados de «desterritorialización» y «deshistorización»²⁹.

- XII. En las «Dictaduras de Seguridad Nacional» el «pueblo» dejó de ser el «lugar de la soberanía». En las «nuevas democracias», en cuanto «Democracias de Seguridad Nacional-Regional-Global», el «pueblo» no parece detentar sin cortapisas su legítima condición de «soberano»³⁰.
- XIII. La construcción de identidades democráticas al interior de las «nuevas democracias» en las que el sentido de su novedad sea «antientrópico», no puede esperarse solamente de la consolidación, en los términos de la lógica de la «recuperación democrática», aunque no pueda prescindirse de ella.
- XIV. En términos de democratización es tan importante fortalecer los movimientos sociales como el sistema de partidos. El movimentismo no debe ser evaluado como el caos alternativo a la democracia, sino como alternativa de democratización a la lógica política de las democracias realmente existentes,

mente, ya en la segunda administración Reagan, la agenda neoliberal se articuló con ciertos temas neoconservadores, lo que dio lugar a un conjunto original, a una nueva síntesis. La gran novedad fue el ensamble del ideario neoliberal con los valores *democráticos*, típicamente neoconservadores —mientras que en el neoliberalismo ocuparon siempre un lugar claramente subordinado—. Otra nota distintiva fue la *voluntad internacionalista* —también de estirpe neoconservadora— que acompañó a esa nueva visión *desde sus orígenes*. Por eso, en la era Reagan, se lanzó la denominada «democratización global», que con posterioridad fue retomada (y ajustada a la posguerra fría) por la gestión Bush y, luego, por la administración Clinton (ahora con el nombre de «alianza global para la democracia»). Es decir, se configuró un consenso bipartidario sólido moldeado por el Partido Republicano, que los demócratas continuaron sin mayores variaciones» (Ezcurra, 1997).

29. Néstor García Canclini, 1995.

30. Señala Hinkelammert a este respecto: «Se puede determinar este lugar de la soberanía por la frase de Carl Schmitt: Soberano es quien declara el estado de excepción. En América Latina, con escasas excepciones —una de ellas todavía es Costa Rica— el ejército declara el estado de excepción y comunica su decisión al gobierno civil. Hay muchas razones para creer que esta transformación de la democracia liberal en democracia de Seguridad Nacional, no se limita solamente a América Latina o al tercer mundo, sino que progresa en el interior de las democracias liberales del mundo desarrollado. Eso se percibe especialmente en el rechazo generalizado de la soberanía popular en los pensamientos políticos tanto neoliberales como neoconservadores, que reclaman abiertamente un segundo poder político soberano, no representativo. Eso aparece explícitamente en

con el horizonte de plena recuperación de la soberanía por el legítimo soberano.

- XV. El acento en la sociedad civil y en los movimientos sociales, como fuente de construcción de nueva identidad democrática, no debe tomar el carácter de política contra la política, pero su fuerza interpelativa puede transformar el espacio político tradicional en términos de optimización democrática.
- XVI. El redimensionamiento de la sociedad civil, su emergencia en forma de movimientos sociales, su articulación de nuevas lógicas sobre *los fundamentos éticos de posibilidad de vida digna sin exclusión*, en el marco de la globalización como hegemonía neoliberal, constituye la perspectiva de «nueva democracia» en el sentido «antientrópico», para la dominante «entrópica» de las «nuevas democracias».



la teoría política de F. Hayek, por un lado, y de Huntington, por otro. Se pide ahora una democracia, controlada, limitada o gobernable» (Hinkelammert, 1990 b).

La transnacionalización de las decisiones de los países latinoamericanos en la globalización en curso, si bien «desterritorializa» en buena medida la soberanía, esta mantiene su territorialidad en el aparato de poder, con fuerte presencia de los ejércitos nacionales. Los ejércitos se legitiman en la defensa de la soberanía y se deslegitiman cuando en nombre de esa defensa desplazan al soberano del lugar de la soberanía.

Bibliografía

- Boron, Atilio. (1997). **Estado, capitalismo y democracia en América Latina**. 3era. ed. UBA, Oficina de Publicaciones del CBC, Buenos Aires.
- Brunner, José J. (1990). «Chile: entre la cultura autoritaria y la cultura democrática». En Hugo Zemelman (coordinador), **Cultura y política en América Latina**. Siglo XXI, México, 85-98.
- Ezcurra, Ana María. (1997). «Globalización, neoliberalismo y sociedad civil. Algunos desafíos para los movimientos sociales y populares latinoamericanos». **Revista PASOS**, N° 71, San José de Costa Rica, 17-30.
- Fernández, Estela. (1995). «La problemática de la utopía desde una perspectiva latinoamericana». En Arturo A. Roig (compilador), **Proceso civilizatorio y ejercicio utópico en nuestra América**. EFU, Argentina, 27-47.
- Fló, Juan. (1990). **Sin novedad acerca de lo nuevo (y algunas pequeñas novedades sobre Piaget y sobre Marx)**. Papeles de Filosofía, Instituto de Filosofía, FHCE, UDELAR, Montevideo, 1-6.
- Franco, Carlos. (1994). «Ciudadanía plebeya y organizaciones sociales en el Perú. (Otro camino para "otra" democracia)». En Gerónimo de Sierra (compilador), **Democracia emergente en América del Sur**. UNAM, México, 95-121.
- Gallardo, Helio. (1994). «Notas sobre la situación mundial observada desde América Latina». **Revista PASOS**, N° 54, San José de Costa Rica, 16-25.
- García Canclini, Néstor. (1990). «La dinámica del estancamiento. Cultura militar y poder civil en la Argentina». En Hugo Zemelman (coordinador), **Cultura y política en América Latina**. Siglo XXI, México, 53-67.
- . (1995). **Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización**. Grijalbo, México.
- García Delgado, Daniel. (1994). **Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural**. FLACSO, Buenos Aires.
- Hinkelammert, Franz J. (1990 a). **Crítica a la razón utópica**. 2da. ed. DEI, San José de Costa Rica.
- . (1990 b). **Democracia y totalitarismo**. 2da. ed. DEI, San José de Costa Rica.
- . (1995). **Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión**. DEI, San José de Costa Rica.
- Lechner, Norbert. (1983). **El consenso como estrategia y como utopía**. FLACSO, N° 189, Santiago de Chile.
- . (1986). «El proyecto neoconservador y la democracia». En Julio Labastida Martín del Campo (coordinador), **Los nuevos procesos sociales y la teoría política contemporánea**. Siglo XXI, México, 215-243.
- . (1990). **Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política**. 2da. ed. FCE, Santiago de Chile.
- . (1992). «La búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina». **Sociológica**, Año 7, N° 19, UNAM, México, 11-28.
- Moulian, Tomás. (1994). «Limitaciones de la transición a la democracia en Chile». **Proposiciones**, N° 25, Santiago de Chile, 34-45.
- O'donnell, Guillermo. (1994). «Introducción a los casos latinoamericanos». En íd. et al. (compiladores), **Transiciones desde un gobierno autoritario/2 América Latina**. Paidós, Barcelona, 15-36.
- Roig, Arturo A. (1993). **La «dignidad humana» y la moral de la «emergencia» en América Latina**. Ponencia (inérita) al Encuentro «Ética del Discurso y Ética de la Liberación». San Leopoldo, Brasil.
- Vilas, Carlos M. (1995). «Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?» **Sociológica**, Año 10, N° 28, UNAM, México, 61-89.
- Vuskovic Bravo, Pedro. (1993). **Pobreza y desigualdad en América Latina**. UNAM, México.
- Weffort, Francisco C. (1993 a). «Nuevas democracias ¿Cuáles democracias?» En íd. **¿Cuál democracia?** FLACSO, 133-166.
- . (1993 b). «Democracia delegativa versus movimiento democrático». En íd. **¿Cuál democracia?** FLACSO, 167-190.



ACTUALIDAD MUNDIAL

LA EDUCACION SUPERIOR Y LOS RETOS DEL DESARROLLO*

Astrid Fischel Volio

* Conferencia dictada en la Lección Inaugural del ciclo lectivo 1998. Universidad Nacional, 9 de marzo de 1998.

Considero un honor su invitación a dictar la Lección Inaugural del presente ciclo lectivo. El tema sobre el cual disertaré es «La educación superior y los retos del desarrollo». De antemano agradezco a las autoridades de la Universidad Nacional y a todos ustedes su presencia en esta sesión solemne.

En el contexto de una acelerada dinámica de cambio, producto de la revolución científica y tecnológica, y frente a los procesos de la globalización, Costa Rica se enfrenta hoy a grandes desafíos de naturaleza política, social, cultural y económica: preservar y perfeccionar el sistema democrático; mejorar el nivel y la calidad de vida de toda la población, en particular de quienes se encuentran en situación de desventaja social; fortalecer la identidad nacional y el acervo cultural; fomentar la preservación y el uso racional de los recursos naturales dentro de esquemas sostenibles; establecer las condiciones necesarias para generar oportunidades de empleo productivo y de ingreso cualitativamente superior; promover una cultura de excelencia y de superación personal y colectiva, así como situar la producción de bienes y servicios en niveles de competencia internacional, mediante la formación de recursos humanos y la óptima utilización de los adelantos de la ciencia y la tecnología.

El reto es propiciar el crecimiento económico con equidad social. Lo es también preparar a las generaciones del tercer milenio con esquemas mentales flexibles, creativos, críticos y analíticos, con capacidad para administrar los cambios culturales, tecnológicos, laborales y sociales, en favor de su bienestar personal, familiar y comunal.

Formar personas comprometidas con la resolución de los problemas de sus familias y comunidades; practicantes de nuestros valores, respo-

tuosas del legado cultural y de la diversidad ecológica; conscientes del entorno nacional, regional e internacional; gestoras de iniciativas y con espíritu emprendedor, es parte de los inaplazables cometidos del desafío por enfrentar.

Ante los retos y las oportunidades, reconocemos la intransferible función y la importancia decisiva que tiene la educación en la evolución social. También reconocemos que nos encontramos frente a una verdadera revolución del conocimiento. Por ello, debemos promover cambios sustanciales en el proceso de desarrollo de nuevas capacidades y destrezas y cultivar actitudes y valores que favorezcan el logro de una mejor calidad de vida.

Fomentar el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en particular de la informática, el modo de pensar científico, facilitar el dominio de otros idiomas, las metodologías dinámicas y de reflexión; los ambientes de enseñanza más abiertos y participativos, el estímulo de las capacidades críticas y creativas, lo mismo que la formación humanística, son hoy requisitos indispensables para dar el salto cualitativo hacia el progreso personal y social, la solidaridad y la equidad.

De cara al nuevo siglo, y en el contexto del crecimiento demográfico y del desarrollo de la globalización, la educación deviene en la clave para enfrentar con éxito el problema de generación de empleo y de riqueza, así como la justa redistribución de ésta.

Desarrollar el pensamiento reflexivo, analítico, creativo y crítico, así como fomentar una sólida formación en todos los niveles, con el propósito de lograr una población capaz de desempeñarse según los nuevos perfiles de trabajo y las exigencias de las relaciones sociales, la participación política y la inevitable transculturación, deben ser parte prioritaria de la agenda nacional.

La educación es el eje fundamental para alcanzar la realización personal y social y para fomentar el crecimiento socioeconómico y cultural que el país requiere para enfrentarse con éxito al reto del desarrollo humano sostenible. Por lo tanto, el Estado debe empeñar todos sus esfuerzos en garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, eliminando las desigualdades objetivas de entrada, permanencia y éxito que enfrenta gran parte de la población. En este sentido, debe garantizar la educación preescolar y la enseñanza general básica a toda la población, así como financiar, impulsar y fortalecer la educación diversificada en sus dimensiones académica, artística y técnica y la formación parauniversitaria, universitaria y tecnológica, sin desatender la educación abierta, especial y de adultos.

Debemos promover una educación que prepare para una vida plena; una educación sin miedo y sin prejuicios. Una enseñanza con fines prácticos, a tono con los avances de la ciencia y la tecnología; una educación humanística que permita valorar y aprovechar los logros del progreso y la cultura; una educación que tome en cuenta los principios sobre el ambiente y los recursos naturales y, muy especialmente, un aprendizaje y práctica de principios éticos, que prepare al costarricense para una vida recta y limpia, edificada sobre bases sociales sólidas, en armonía con nuestros valores y nuestras leyes. También una educación de carácter preventivo, que prepare a los costarricenses para cuidar su salud y enfrentar los múltiples riesgos y desastres a los que estamos expuestos.

Nuestros niños y niñas, jóvenes y adultos deben desarrollarse de manera integral, mediante la promoción permanente de las capacidades cognitivas, psicomotoras, afectivas, sociales y espirituales que posibiliten su sana y equilibrada inserción en un mundo crecientemente complejo y en constan-

te proceso de transformación. En esa dirección, cobra relevancia el estudio de la ciencia y la tecnología; el pensamiento científico y el conocimiento de otros idiomas; las metodologías participativas y ambientes de trabajo escolar más motivadores y sanos; el desarrollo de las capacidades crítica y creativa; el estudio de las disciplinas humanísticas y el respeto hacia la diversidad cultural y el ambiente con su rica biodiversidad.

Nuestra realidad educativa

Es evidente que nuestra sociedad registra aún profundas inequidades. Los más pobres no tienen el mismo nivel de acceso ni reciben servicios educativos de calidad. El abismo educativo que separa a los sectores urbano y rural constituye una de las mayores debilidades del sistema y uno de los grandes desafíos que enfrenta la sociedad costarricense y sus gobiernos. Téngase en cuenta que un 43% de los centros educativos de primaria son escuelas unidocentes. La mayoría de ellas localizadas en áreas rurales y caracterizadas por grandes limitaciones en términos de docencia, infraestructura, asistencia técnica y materiales didácticos.

También somos testigos del grave deterioro que experimenta la educación general básica. Levantar la autoestima, el entusiasmo y el espíritu

de superación de estudiantes y docentes, son unos de los retos que debemos enfrentar con claridad y convencimiento. La mayor parte de las escuelas y los colegios públicos se encuentra en estado de abandono, en condiciones poco dignas de funcionamiento: la infraestructura, los espacios de aprendizaje y el material didáctico

no responden a las demandas y necesidades de nuestros niños y jóvenes. Estas deterioradas condiciones de trabajo y estudio desmotivan a



docentes, alumnos y administradores y este es, **quizás**, uno de los más graves retos por enfrentar. Esta situación se refleja en el bajo nivel de escolaridad promedio de nuestro país, que no supera los seis y medio años de estudio y en una tasa de analfabetismo del 7%, que se aumenta considerablemente cuando se toman en cuenta los analfabetos funcionales o por desuso.

La cobertura de la educación secundaria es baja y altamente desigual en términos de calidad. Las cifras indican que aproximadamente un 40% de la población en edad de acceder a este nivel de enseñanza queda fuera del sistema. Limitaciones económicas, falta de estímulos, inadecuada preparación en la educación primaria, pertinencia de la educación, problemas de infraestructura y docencia, alejan a muchos estudiantes de las aulas y de los conocimientos. En las zonas urbanas, un 75% de los estudiantes continúa sus estudios a nivel secundario, en tanto en las áreas rurales solamente el 30% tiene oportunidad de ingresar a este nivel de estudios.

Las estadísticas oficiales registran, en los tres últimos años, un aumento sostenido en los índices de repitencia, deserción y ausentismo, tanto en primaria como en secundaria. Baste señalar que en 1996, 27.504 jóvenes desertaron de la enseñanza media. Problemas propios del sistema educativo, así como el empobrecimiento de un importante sector de la población, explican estas estadísticas.

La desarticulación que afecta en especial el paso de la primaria a la secundaria y de ésta a la superior, expulsa prematuramente hacia el mercado de trabajo a niños y jóvenes insuficientemente preparados, lo cual atenta contra sus posibilidades de desarrollo personal, así como el aporte colectivo frente al reto de la globalización.

Otro tema de especial preocupación es el que concierne a la situación de los docentes. La disminución del poder adquisitivo de sus salarios, la falta de estímulos y reconocimientos, las condiciones poco dignas en que operan la mayoría de los centros educativos del país, la pérdida de liderazgo en sus comunidades, las limitaciones a su autoridad en el aula, entre otros factores, han incidido negativamente sobre la calidad de vida y el nivel de autoestima de este relevante sector de profesionales de la sociedad costarricense.

Estudios de investigación en el campo educativo demuestran serias deficiencias de índole cualitativa en todos los niveles de enseñanza, incluida la universitaria: pobreza de razonamiento, léxico muy escaso, deficiencias en redacción y ortografía, bajo rendimiento en ciencias y matemáticas y una educación cívica todavía alejada de los propósitos nacionales y la realidad del mundo.

Muchas de las deficiencias de nuestro sistema educativo se derivan de la forma en que está organizada la educación pública, basada en un modelo altamente centralizado, que impide la participación de docentes, alumnos y padres de familia en la toma y ejecución de las decisiones claves que conciernen a la enseñanza.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que la educación pública no ocupa hoy un lugar de privilegio en las políticas nacionales, a pesar de la preferencia que por ella tiene la sociedad costarricense. La baja calidad de la educación, la limitada cobertura de la educación secundaria, la desmotivación de los docentes, lo inadecuado de edificios y materiales, entre otros importantes factores, ponen en evidencia que el sistema educativo no es capaz de ofrecer a nuestros niños y jóvenes los sólidos códigos éticos y morales, así como los conocimientos necesarios para enfrentar con éxito el reto del desarrollo humano sostenible y la globalización. Ponen también en evidencia, que el recurso humano que ingresa a nuestras universidades no está óptimamente preparado para asumir los retos que plantea la enseñanza y la investigación a nivel superior.

Sociedad, educación y universidad

En el umbral del siglo XXI es clara la relación entre desarrollo educativo y calidad de vida. Un nivel de vida elevado favorece el desarrollo educativo y el bienestar de la población.

La generalización de la enseñanza primaria y el desarrollo de la enseñanza secundaria y universitaria, son factores esenciales para facilitar la introducción de innovaciones técnicas y nuevas formas de organización para el trabajo. El nivel de enseñanza contribuye directamente a una productividad más elevada.

Una sociedad no puede desarrollarse plenamente sin que todos sus miembros tengan

oportunidades de estudio. Debemos resaltar que la ignorancia se ha ido convirtiendo cada vez más en una causa de fracaso económico. La sociedad del presente, para progresar o simplemente para subsistir, tiene que ser una sociedad instruida.

Considerar la educación como una inversión y a los conocimientos adquiridos como un capital, es decir, medir el capital humano constituido por el conocimiento, permite que gradualmente se vaya creando una mayor conciencia del dinamismo y de las repercusiones de la educación en la sociedad.

El crecimiento del capital humano no se justifica ni se comprende si no es en relación con la demanda creciente de personas instruidas. El desarrollo de la enseñanza es consecuencia y adaptación a las exigencias crecientes derivadas del crecimiento económico, social y cultural.

La enseñanza está también en función de las exigencias democráticas, en particular, la búsqueda de igualdad en el acceso a oportunidades. También en función de objetivos filosóficos, como lo es el promover el óptimo desarrollo del potencial individual de cada una de las personas. No obstante, cada día la educación se explica más en relación con la dinámica económica, a través de descubrimientos técnicos y científicos que ofrecen nuevas posibilidades de empleo.

Según Drucker, «la instrucción y la investigación han dejado de ser un lujo para convertirse en un imperativo de producción». La posibilidad que tenemos hoy de orientar sistemáticamente la investigación y la innovación hacia fines precisos, conlleva una nueva concepción de la persona, en una dimensión planificadora, trabajando con anticipación, presidiendo y dirigiendo el cambio.

El poder de una nación dependerá de la combinación de las capacidades intelectuales, científicas y técnicas, desarrolladas por el sistema educativo, especialmente en el nivel universitario. Hoy es aceptado que la producción futura dependerá, además del aumento en los bienes de capital, del desarrollo de las aptitudes y de los conocimientos técnicos de la población activa.

Las inversiones en educación tienen una rentabilidad que se extiende a toda la vida de trabajo de la persona. El nivel de instrucción por persona activa es una inversión altamente rentable, aunque parezca costosa, porque esa inversión determina la eficacia y la productividad de la

mayoría de las personas. Por eso, podemos admitir con Drucker, que la instrucción ha llegado a ser la forma más «avanzada» de inversión.

Las demás inversiones en capital humano, por ejemplo, en el ámbito de la salud, la movilidad e incluso la vivienda, son muy importantes para promover el desarrollo social. No obstante, la elevación del nivel de escolaridad a lo largo del tiempo, es la inversión humana que ha probado tener un mayor dinamismo.

Imperativos del desarrollo social y cultural

En un mundo en rápida transformación, las distintas iniciativas con miras al desarrollo de la educación se inspiran implícitamente en el modelo de lo que sería el mundo del mañana. Aparte de los temas de producción, el desarrollo de la enseñanza depende de lo que se concibe como necesario para la adaptación de las personas y de los grupos a la evolución constante de sus niveles de vida y de cultura.

El sistema de enseñanza se sitúa e interactúa dentro de un marco económico, social y cultural determinado. Por ello, el que la enseñanza no esté enteramente adaptada a una sociedad en evolución es casi inevitable.

Una sociedad dinámica supone actitudes positivas y receptivas frente a cosas nuevas. Hoy tenemos que definir el contenido de objetivos educativos de largo plazo, porque la rapidez y eficacia de nuestra adaptación a la realidad, dependerán en gran medida de la manera como las generaciones actuales formemos a las futuras.

En el marco de una dinámica social acelerada, la enseñanza se convierte en el eje articulador entre el pasado y el porvenir. En esas condiciones, cumple una función de transmisor de una herencia cultural y permite la creación de las capacidades necesarias para transformar esa misma herencia y trascenderla.

Los cambios científicos y tecnológicos hacen surgir nuevas formas de vida y nuevas maneras de pensar, al ampliar las dimensiones de las acciones humanas. Existe el peligro de la desvalorización de la experiencia adquirida y de los conocimientos admitidos hasta entonces: mucho de lo que aprendimos ayer puede hoy no ser verdad; mucho de lo

que hoy nos enseñan no será valedero mañana. Por eso, tenemos que enseñar para vivir en un mundo de dimensiones transformadas y de datos móviles.

En este contexto, la educación debe tomar a su cargo la adaptación y la transformación, antes que la tradición y la conservación. Lo que debemos aprender tanto en el aula escolar como en la universitaria, es saber cómo transformarnos para estar siempre adaptados. Para que la enseñanza tenga dinamismo debe enseñar a aprender, a transformar y a crear.

Si pasamos de los métodos pasivos a los activos en la enseñanza, trascendemos la transmisión pura y simple de conocimientos y técnicas, hacia la promoción de procesos de adquisición y de elaboración.

Cuando la enseñanza logra desarrollar los potenciales múltiples, cuando crea actitudes científicas y humanísticas, cuando afina los gustos y los juicios, posibilita nuevos modos de comportamiento e ideas innovadoras.

Del desarrollo de las inteligencias múltiples saldrán los descubrimientos científicos, las obras científicas y literarias, el desarrollo de la ciencia de la organización social, es decir, los progresos del mañana.

Vale la pena recordar que la enseñanza es selectiva. Escoge los conocimientos, las creencias, las maneras de comportarse, las normas y los valores a los que se adhiere. Transmite un conjunto de conocimientos seleccionados en función de lo que se considera válido dentro de una sociedad o cultura.

Poco a poco, en una sociedad en transición, la educación se ve forzada a transformar y adaptar sus funciones, de la escuela primaria a la universidad. De acuerdo con Durkheim, la máquina escolar se ve obligada a evolucionar incesantemente. El sistema de enseñanza debe contribuir a crear y afinar la conciencia de la sociedad. Por eso, insistimos, debe desarrollar la aptitud para el cambio.

Inversión y rentabilidad

La inversión humana en el campo de la educación tiene una rentabilidad en los planos individual y colectivo. Debemos tener en



cuenta el conjunto de las repercusiones favorables o desfavorables sobre terceras personas, sus empleos, sus rentas, sus consumos.

La rentabilidad de la instrucción no se mide únicamente en términos monetarios e individuales. Su rentabilidad no es solamente la diferencia entre renta y costo, ni para la persona ni para la nación. La mera consideración de las ventajas netas en el plano individual podría conducir a una subinversión en el campo de la educación. Estas razones justifican ampliamente, por ejemplo, el papel del Estado en el financiamiento de la educación superior.

La creciente globalización, la competencia internacional, la ampliación de los mercados locales, las nuevas formas de organización, el progreso técnico y científico, la necesidad de hacer frente a las necesidades de la población, conducen a una demanda de personas calificadas, de técnicos, de

especialistas e investigadores, en todos los campos. La constante evolución de las calificaciones y la demanda creciente de personas calificadas, exigen el fortalecimiento de nuestras universidades. Debemos enfatizar que el trabajo más productivo y rentable es el que utiliza la imaginación, los conocimientos y las técnicas.

Todas las transformaciones en el sector productivo, igual que el aumento de las demandas por parte de los individuos y de las instituciones de diversas formas de conocimientos y formaciones, suponen el fortalecimiento de nuestras instituciones universitarias. Se trata de un efecto implícito, cuya importancia sobre la evolución de la demanda de aptitudes no se ha apreciado todavía suficientemente.

Las ciencias humanas y las investigaciones que éstas desarrollan están también llamadas a jugar un papel considerable en la transformación de los recursos humanos y en la adaptación de las mujeres y de los hombres a su medio. Las exigencias que plantean el crecimiento y la dimensión de las organizaciones de las comunidades humanas hacen cada día más necesarios los estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios, para captar, en toda su dimensión, la gran complejidad humana.

Dinamismo y flexibilidad

Si la educación logra transmitir conocimientos trasladables y técnicas de base, permite aumentar considerablemente las posibles tareas de los distintos tipos de personas calificadas, de intelectuales y de universitarios.

El desarrollo de formaciones múltiples y diversificadas ejerce una influencia dinámica sobre el desarrollo económico y social. Es una realidad que la generalización de la enseñanza primaria y el desarrollo de todas las otras formas de enseñanza, incluida la recapitación de adultos, son un factor esencial para el progreso. La alfabetización y la adquisición de conocimientos y técnicas de base, abren grandes posibilidades de desarrollo económico.

El capital más precioso de que dispone una nación es su capital humano. Por tanto, el conjunto de técnicas y conocimientos asimilados por los hombres y las mujeres constituye la mayor inversión.

El capital físico de nada sirve sin el capital humano. El capital humano permite la utilización y el desarrollo del capital físico. El dinamismo de la enseñanza se extiende a todos los sectores de la vida económica y social. El capital del conocimiento es el único que se puede desarrollar útilmente por sí solo. De esta manera, el capital humano puede obtener frutos crecientes a lo largo del tiempo.

En un contexto de permanente evolución, la educación debe enseñar a aprender, a transformar. Dentro de este marco, la enseñanza debe transmitir, en la medida de lo posible, conocimientos y técnicas polivalentes y trasladables de un empleo a otro.

Universidades y cultura

El sistema de enseñanza es asimismo un mecanismo de transmisión de modelos de vida y modos de pensar, al igual que cumple la función de preparar a las personas para los papeles y las tareas que tendrán que realizar en el plano profesional.

De manera paralela a la formación profesional, la enseñanza prepara a las personas para su desenvolvimiento social. Por ello, no podemos prescindir de las relaciones entre los aspectos técnico-científicos y nuestros sistemas de valores y de normas sociales.

La escolarización de una persona conlleva costos monetarios y de otros tipos, a la par que procura ventajas y satisfacciones en el corto plazo. En el mediano y largo plazos, la educación influye también sobre los hábitos de vida. Al fomentar diversos modos de ser, de comportarse y de pensar, al desarrollar una estructura mental, al insistir sobre cierta jerarquía de valores y normas, la educación cambia el conjunto de opciones y de comportamientos. En estrecha relación con los niveles de instrucción, se desarrollan aspiraciones, por ejemplo, el deseo de llenar necesidades en materia de salud y vivienda. También aumenta el consumo de bienes y servicios culturales.

La educación, al crear una fuerte aspiración de progreso, cambia profundamente la estructura de los deseos y las necesidades sentidas de la población. El desarrollo de los niveles de instrucción extiende el mercado de numerosos bienes y

servicios y favorece considerablemente todas las actividades intelectuales y culturales.

Cabe señalar, sin embargo, la instrucción no sólo procura satisfacciones. Cuando el empleo y los niveles de vida no corresponden a las aspiraciones creadas, la educación da lugar a frustraciones.

En el contexto de la globalización son numerosos los autores que consideran la enseñanza universitaria estrechamente en función de las exigencias del empleo y de la producción, olvidando que las mutaciones técnicas y científicas tienen múltiples y profundas consecuencias en todos los ámbitos de la vida en sociedad. Por tanto, las transformaciones obligan a elaborar un nuevo humanismo, más amplio, que integre las nuevas perspectivas abiertas a la ciencia y la tecnología.

Universidad y sociedad en Costa Rica

El adelanto tecnológico puede producir una verdadera revolución en la forma tradicional de propiciar el desarrollo económico, ya que el aumento en la productividad del trabajo permite el crecimiento de la tasa de salarios y de la tasa de inversión. En este contexto, el aumento del ingreso de los sectores en desventaja social, se convierte en la meta del desarrollo y también en el medio que permite lograr ese crecimiento en menor tiempo posible.

Por lo tanto, el adelanto tecnológico se convierte en un factor estratégico del desarrollo, ya que de éste dependen los aumentos en la productividad del trabajo y la capacidad para acumular capital, sin que implique una disminución del nivel de vida de los sectores populares.

El lento crecimiento del ingreso y de las ocupaciones, así como la falta de oportunidades para la juventud, producen un medio de creciente intranquilidad, del que se apoderan muchas veces el pesimismo y la intransigencia con las condiciones de vida políticas y económicas. Esta situación cobra especial relevancia cuando se vive un período de transición cultural y tecnológica, en el cual, todos los conceptos, las instituciones y los valores deben reexaminarse para verificar su vigencia o transformación.

En esta coyuntura de transición cultural se requieren soluciones creativas y audaces. De lo contrario, el desarrollo de las comunicaciones y de

la tecnología, así como el crecimiento demográfico y la educación, crearán expectativas que excederán la capacidad productiva de la economía. Esta realidad le otorga al problema del desarrollo un carácter de urgencia, al tiempo que exige la definición de nuevas estrategias para acabar en forma rápida con estas discrepancias.

Frente a un marco de necesidades insatisfechas, es claro que las soluciones hasta ahora desarrolladas han sido en gran medida estériles, frente a las demandas de comunidades cada vez más conscientes de sus necesidades.

Es claro que la comunicación y la educación acercan entre sí a los pueblos y los familiarizan con distintas formas de vida, haciéndolos conscientes de sus carencias. Esto obliga a poner la atención en el desarrollo económico, pues de lo contrario exigirá un precio muy alto en términos de gobernabilidad y estabilidad social.

Los niveles de pobreza de la población y la inestabilidad en la tasa de crecimiento económico, son problemas básicos de la economía costarricense. Costa Rica desde hace ya varios años demuestra estancamiento en su situación económica, lo cual se refleja en una tasa del producto nacional bruto que en promedio apenas ha excedido al aumento de la población. También se demuestra en el contexto de presiones inflacionarias y el creciente endeudamiento interno.

El papel de las universidades

Las relaciones entre educación superior y desarrollo económico se manifiestan en la magnitud y calidad del personal calificado, en la capacidad de la comunidad para absorber y producir innovaciones tecnológicas, elevar la productividad del trabajo, en la acumulación y difusión de conocimientos.

La educación superior tiene otra serie de efectos, tales como su efectiva contribución a la movilidad económica y social, a la formación de hábitos de trabajo modernos y actitudes y motivaciones en favor de la evolución social y la innovación.

En este contexto, cobra gran relevancia el papel de la investigación científica, como uno de los elementos más importantes para la misión que hoy tienen las universidades y, por lo tanto, para Costa Rica. La elevación de los niveles tecnológicos,

necesariamente basada en la investigación, es un factor muy importante de crecimiento.

Cabe resaltar que el problema principal de la importación de tecnología no es el costo, aunque éste es generalmente elevado, sino su asimilación en forma productiva. La fertilidad tecnológica está constituida fundamentalmente por el nivel educativo de la población, la capacidad técnica y la capacitación de la población económicamente activa, así como por el monto y la calidad científica que se realiza en el país.

Pese al meritorio esfuerzo realizado en nuestro país en materia de investigación científica, es claro que necesitamos contar con una tecnología establecida sobre bases propias, para aprovechar de manera óptima las posibilidades que ofrece el proceso de globalización. Por ello, nos felicitamos de la magnífica iniciativa de nuestras universidades estatales por constituir el Centro de Ciencia y Tecnología, paso trascendental en esa dirección.

Sin embargo, no podemos concluir que exista una relación automática entre el impulso a la investigación científica y el crecimiento económico. Si bien la investigación científica es una fuerza dinámica del cambio social, dependerá en mucho este cambio de los elementos que componen el sistema social y de la estructura económica misma.

La universidad, ya sea en sus funciones docentes, de investigación o de extensión, cumple también un papel clave en la divulgación de la cultura y de la extensión de sus beneficios a la mayor cantidad de personas y grupos de la sociedad. En principio, la sociedad como un todo es la receptora de la difusión cultural universitaria. El propósito de esa difusión es contribuir al desarrollo de la sociedad. Porque el desarrollo de un país es un proceso que se realiza en varias dimensiones, no únicamente en la económica.

Es claro que en Costa Rica, nuestras universidades deben mantener un constante proceso de crecimiento para disminuir la brecha entre demanda y oferta de profesionales. Esto implica la responsabilidad de someter la educación universitaria a una planeación de su crecimiento para satisfacer, a nivel nacional, las necesidades de una economía en expansión y una sociedad en el proceso de cambio cultural. A nivel interno, conlleva el prever los requisitos físicos, de personal docente y financieros, necesarios para enfrentar el reto que plan-

tea el desarrollo de la docencia y la investigación científica.

Cada día más el concepto de universidad activa toma mayor fuerza, según el cual, la universidad deja de ser una institución que responde en forma pasiva a los cambios sociales, para colocarse a la vanguardia de las transformaciones.

Estamos convencidos de que el sistema universitario debe transformarse con suficiente rapidez, para enfrentar con éxito a las necesidades crecientes y cambiantes de nuestra sociedad y, muy particularmente, para ejercer una influencia mayor en la orientación y las características de dicho proceso.

Si bien la educación superior puede hacer aportaciones muy significativas al desarrollo del país, debemos tener presente que también es producto de la sociedad en la que se enmarca. Por tanto, está expuesta a las influencias positivas o negativas de la estructura social, de los objetivos culturales, del sistema de valores, de la demanda de la estructura ocupacional, del reconocimiento social que se otorgue a las diferentes profesiones, de la estructura educativa en su conjunto y, en especial, de los niveles previos, de la magnitud y distribución del presupuesto nacional, de la existencia o no de una política nacional de desarrollo, y de las orientaciones de esa política en cuanto a formación de recursos humanos.

Más allá de todas las racionalizaciones, se sitúan los conceptos de igualdad de oportunidades de estudio, de democratización de la enseñanza y de libertad de elección.

En el marco de las transformaciones sociales y económicas que conlleva el desarrollo, las universidades deberán asumir cada día más un papel activo que les permita colocarse a la vanguardia de las mutaciones, creando y difundiendo ideas, tesis y planteamientos sobre las características, naturaleza y estructura del complejo proceso social, económico y tecnológico en el que se desarrolla Costa Rica.

Las universidades impulsando y desarrollando la investigación científica y los procesos tecnológicos, produciendo los profesionales, técnicos e investigadores que el desarrollo económico requiere en función de las transformaciones previsibles, con el objetivo último de mejorar la calidad de vida de toda la población, en particular,

de quienes se encuentran en situación de desventaja social.

Porque estamos convencidos de que la misión de las universidades no se reduce a cumplir la función meramente instrumental de satisfacer las exigencias de preparación técnica, sino que tiene un significado más trascendental y profundo de orientación y crítica social responsable.

Consideramos que las instituciones educativas superiores deben cumplir una tarea que va más allá de la mera preparación o capacitación de las actividades profesionales; es decir, que el fin primordial de la universidad es la formación de mujeres y hombres íntegros, capaces no sólo de cumplir con eficacia sus labores profesionales, sino de entender, valorar, criticar y aportar a su circunstancia histórica y la realidad económica, cultural y política de su país.



En la situación actual de Costa Rica se da la coyuntura propicia para realizar y dotar de contenido a este nuevo concepto de universidad que la sociedad reclama. Los retos que plantea la globalización; la fórmula presidencial del nuevo gobierno, integrada por tres catedráticos vinculados a

la universidad pública y la presencia de autoridades universitarias de reconocida vocación social, abren las puertas al diálogo, la concertación y la toma de decisiones compartidas. Esta oportunidad no debe desaprovecharse, puesto que el imperativo de que las universidades desarrollen y dinamicen una actividad más estrechamente ligada con el desarrollo del sector productivo y con la toma de decisiones en el nivel gubernamental, tiene un significado que rebasa su propio ámbito e incluso el ámbito nacional.

IDEARIO COSTARRICENSE

REFLEXIONES SOBRE ALGUNOS ASPECTOS DE LA GUERRA CIVIL DE 1948

Jorge Enrique Romero Pérez

Introducción

La guerra civil de 1948 es un parteaguas en la historia del siglo XX de nuestro país.

Su vigencia institucional sigue gravitando en los destinos nacionales. A los 50 años de ese hecho histórico, es preciso realizar un esfuerzo por analizar el significado y las consecuencias de la guerra civil de 1948 y sus efectos inmediatos más visibles: la Asamblea Nacional Constituyente y la Carta Magna de 1949.

En este breve ensayo haremos varias reflexiones sobre algunos aspectos que nos llaman la atención, indicando que era un niño en ese entonces y que mi padre Jorge Romero Romero fue una de las primeras personas que llegó a la finca la Lucha Sin Fin de José Figueres Ferrer, con el pequeño grupo que provenía de Desamparados (San José), con Domingo García, los hermanos Tista, Miguel Flores, Carlos Gamboa y Domingo Chacón, por ejemplo.

Fue en la batalla de San Cristóbal Sur cuando Figueres y mi papá quedaron atrapados en medio de las acciones, por ello se metieron en un tubo de concreto, pero a mi papá le cogió hipo y Don Pepe le dijo que se tomara una pastilla, porque si no se iban a morir los dos y se terminaba la guerra. Mi padre creyó que era una estricnina y se la tomó. Al rato, el hipo había desaparecido y seguían vivos, entonces Don Pepe, dijo: «mirá Jorge, lo que te di fue una aspirina»¹.

De este modo crecí en una familia figuerista y mi visión de la guerra civil del 48 fue del lado de los que la ganaron, viendo en los perdedores calderocomunistas «a los malos de la película».

Cabalmente, cuando Figueres gana esa guerra, mi padre con cientos de combatientes son enviados a La Cinchona, para no tenerlos en la capital, pues inmediatamente después del Desfile de la Victoria, empiezan a formarse corrientes encontradas al interior del «ejército de liberación», cuyos signos relevantes pueden ubicarse en los motivos que tuvo Frank Marshall, para retirarse, en el cardonazo, la salida de la Junta de Gobierno del abogado Alberto Martén, amén de los conflictos en el seno propio de esa Junta de Facto.

También en La Cinchona se armó un lío, porque había un sector de combatientes que sostenía que Figueres había traicionado los ideales por los que se fue a la guerra y que el poder de los extranjeros nicaragüenses, dominicanos y otros, era muy grande y había que echarlos del país.

En esta intentona de levantamiento contra Figueres, mi papá jugó un papel importante, pues lideró el grupo de apoyo a Don Pepe y logró aplacar ese motín.

Mi abuelita me llevó a La Cinchona para visitar a mi padre. De este viaje en bus tengo un recuerdo que pudo ser fatal, pues al regreso varios chiquitos le tiraron piedras al bus, con tan mala suerte que un proyectil le pegó en la cabeza a un recién nacido que venía en los brazos de su mamá, a la par mía, razón por la cual el rumbo que tomamos fue el del hospital más cercano.

Por estas circunstancias, este ensayo versa sobre un tema que vitalmente me ha interesado y preocupado mucho, lo cual explica el porqué escribí

1. Cf. entre otros: José Rafael Cordero Croceri, **Ah, las cosas de Don Pepe** (San José: Rei, 1994) y los libros de Guillermo Villegas Hoffmeister, **Testimonios del 48** (San José: Ed. Costa Rica, 1989) y **San Isidro de El General en llamas** (San José: Mesén Eds., 1996); Rafael Obregón Loría, **Con-**

FLICTOS militares y políticos en Costa Rica (San José: Imprenta La Nación, 1951).

varios libros sobre la década de los años 40, y la sigo estudiando con tesón².

Seleccioné algunos aspectos de estos acontecimientos cruciales del país, para presentar el análisis respectivo.

1. Guerra civil de 1948

Como observación preliminar hay que tener presente que Figueres siempre sostuvo la salida militar a los conflictos de la década de los años 40 y que la vía electoral le parecía inútil por los fraudes evidentes. A pesar de esa convicción, cuando fue preciso con los votos de sus seguidores, logró que Ulate fuera el candidato a la presidencia de la República, venciendo al otro precandidato conservador Fernando Castro Cervantes, pasando Figueres a ser jefe de acción del ulatismo (Partido Unión Nacional) para las elecciones de 1948.

La guerra civil de 1948 fue calificada por los vencedores como una «revolución», lo cual fue parte de la carga ideológica de los ganadores. Esta calificación de las acciones bélicas del 48 como una «revolución», es explicable en el ambiente político de la época.

Sin embargo, de lo que se trató fue de una guerra civil, no de una revolución. Efectivamente, el país se dividió en dos grupos: a) los que apoyaron la guerra civil, y b) los que apoyaron al gobierno de Picado.

Esta guerra civil contó con el apoyo de los cafetaleros, aglutinados en torno a la figura del periodista Otilio Ulate Blanco, candidato a la presidencia de la República en 1948. También entre los grupos políticos de oposición al régimen Calderón-Picado-Manuel Mora, estaban el Acción Demócrata, cuyo líder fue el abogado Alberto Martén Chavarría —fundador del solidarismo— y el Centro para el Estudio de los Problemas Nacionales, siendo su dirigente el abogado Rodrigo Facio Brenes, los cuales se funden en 1945 para dar lugar al Partido Social Demócrata, nombre adoptado el mismo domingo 11 de marzo de 1945,

en el Teatro Latino, Paseo de los Estudiantes, pues habían acordado que se llamara Social Republicano, pero evidentemente ese nombre no servía, pues estaban atacando al Partido Republicano Nacional, de Calderón Guardia. Por ello, en los discursos de ese domingo, al cambiar en el mismo acto de fundación del nuevo partido, su nombre (aunque siempre con la guaría morada como símbolo, por ser la flor nacional) dijeron que eran socialistas (porque querían la justicia social), demócratas (ya que deseaban esa justicia en democracia). De ahí que Figueres, en su discurso dijera que un nombre nos bautiza, social demócrata y un lema nos dirige: la conquista de la segunda República³.

En América Latina, el país donde por primera vez los comunistas estaban en el poder fue el nuestro, a partir del pacto (nace en 1942 y se consolida en 1943) entre el abogado Manuel Mora Valverde, líder del comunismo en este país y el Presidente de la República, el médico Rafael Ángel Calderón Guardia, del Partido Republicano Nacional.

Esta situación de colaboración entre los comunistas y el gobierno de Calderón Guardia, no la aceptaba la oligarquía cafetalera, sus medios de comunicación colectiva y sus grupos políticos, tampoco a los Estados Unidos les agradaba este hecho.

En este contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial, era fácil sacar del poder público a lo que se llamó, por la oposición, el «calderocomunismo».

Un papel destacado, cualitativamente, jugaron los extranjeros en esta guerra civil, tanto de un lado como del otro. La lista que indicamos es a título de ejemplo, ya que hay más en ambos bandos.

En las filas del gobierno En las filas figueristas

Juan José Tavío
Enrique Somarribas
Tijerino

Horacio Ornes
Miguel Ramírez
Alcántara

2. **Acción Demócrata. Orígenes del Partido Liberación Nacional** (San José: Nueva Década, 1983); **Partidos, poder y derecho (Costa Rica)** (San José: Universidad de Costa Rica, 1984); **La social democracia en Costa Rica** (San José: EUNED, 1982) y **Notas sobre el problema de la Constitución Política** (San José: EUNED, 1993).

3. Mis libros ya citados **La social democracia en Costa Rica**, págs. 109 a 121 y **Acción Demócrata**, págs. 220 a 233. También hay que recordar que la consolidación de la primera República la hizo el Dr. José María Castro Madriz en 1848, ya que a partir de 1821 se funda la República, al darse la independencia respecto de España.

Aureo Morales
Juan Leiva
Abelardo Cuadra
Modesto Soto
Coronel Kruger
López Masegosa

Marcos Ortega
Jorge Rivas
Mario Sossa
Jacinto López
Rosendo Argüello
Francisco Sánchez⁴

La presencia del grupo de extranjeros fue polémica (provocó discusiones y problemas) tanto dentro de sus propias filas como respecto del bando opuesto, aunque siempre cabe la pregunta acerca del aporte positivo de esta presencia extranjera y, respecto del punto: si sacamos de la escena a estos extranjeros, cuál sería el nuevo panorama de esta guerra civil y su eventual resultado (pero, esto nos lleva al conocido argumento teórico del tipo «*que hubiera pasado si...*»).

Como lo indicaremos posteriormente, cuando tratemos el tema de la abolición del ejército, el elemento extranjero fue clave para entender esta eliminación del ejército como institución permanente, al decir de la Carta Magna, numeral 12.

Sería muy interesante ver esta parte de nuestra historia desde el ángulo de estos extranjeros, de uno y otro bandos. Sería una importante contribución al conocimiento y comprensión de esta guerra civil y de la década de los años 40.

2. Reforma del Estado

Dada la euforia del triunfo, los ganadores calificaron esa guerra civil como «revolución» y de cambios revolucionarios sus efectos.

Mediante la Asamblea Nacional Constituyente, que dio como fruto la Carta Magna del 7 de noviembre de 1949, se dieron cambios relevantes en la estructura y el funcionamiento del Estado o Administración Pública costarricense.

En el lenguaje neoliberal actual, se dio una reforma del Estado o transformaciones cualitativas en la red institucional estatal, ensanchando la estructura y conformación de la Administración Pública.

En ese contexto conservador, dominado por la oligarquía del café, el llamado «ulatismo», el partido electoral y político (Unión Nacional), jefea-

do por el periodista Otilio Ulate Blanco (1891-1973), se enfrenta en las elecciones del 48 al Partido Republicano Nacional, al mando del médico Calderón Guardia (1900-1970)⁵. Parece evidente que las elecciones las ganó Ulate, por la cantidad de personas que apoyan el movimiento bélico de Figueres (1906-1990), mayoritaria respecto de la minoría que estaba a favor del gobierno de Picado y de Calderón Guardia.

Se recuerda que el Tribunal Nacional Electoral no terminó de contar los telegramas del resultado de las elecciones y que, por otra parte, muchos sacos o bolsas donde venían los votos se perdieron o destruyeron de camino hacia el Tribunal. Así las cosas, el Tribunal declaró provisionalmente electo Presidente de la República a Ulate, pero uno de sus tres miembros, Max Koberg Bolandi salvó su voto, razón por la cual le remiten este delicado asunto al Poder Legislativo, el cual tenía mayoría del partido de Calderón Guardia, el Republicano Nacional, motivo por el que dan por nulas las elecciones presidenciales, el 1° de marzo⁶.

Los motivos centrales que condujeron a la guerra civil fueron: anular las elecciones de 1948 (lo cual se suma —ya cualitativamente— a lo que cuantitativamente se venía agregando en cuanto a elecciones fraudulentas desde hacía años, pero con un significado especialmente grotesto en los comicios de 1942, 1944 y 1946) y sacar del poder político a los «calderocomunistas».

Esta guerra civil duró desde el 13 de marzo hasta el 19 de abril de 1948 y tuvo como consecuencia, aproximadamente, unos dos mil muertos.

En cuanto a la reforma del Estado costarricense, que se hace posteriormente a esta guerra civil, habría que enmarcarla dentro del constitucionalismo imperante:

A. La Carta Magna del 7 de noviembre de 1949, establece la descentralización administrativa, contra el presidencialismo heredado desde la Constitución Política de 1871 (sello de Tomás Guardia, 1831-1882).

4. Miguel Acuña, *La Junta y los mitos del 48* (San José: Eds. Sanabria S.A., 1997), págs. 138-139; Carlos María Jiménez, *La legión Caribe* (San José: Ed. Borrásé, 1948).

5. Orlando y Jorge Salazar Mora, *Los partidos políticos en Costa Rica* (San José: EUNED, 1991), págs. 70 y 71.

6. Eugenia García y Victoria Amador, *Costa Rica en la década de 1940-1950* (Heredia: UNA, 1984), págs. 22, 23; Gerardo Contreras, *Cronología histórica del Partido Comunista de Costa Rica-Vanguardia Popular, 1929-1983* (San José: Eds. Guayacán, 1989).



Así, se pasa de un sistema centralista a otro descentralizado, con una gama de instituciones que la Carta Fundamental llamó autónomas, por servicio, ya que la idea del constituyente fue descentralizar en relación con el Poder Ejecutivo aquellas entidades que tenían a su cargo la prestación de servicios públicos⁷, como por ejemplo: la Caja Costarricense de Seguro Social, el Instituto Nacional de Seguros, el Patronato Nacional de la Infancia, el Instituto Costarricense de Electricidad y los bancos del Estado (numerales 188 a 190).

Esta tesis la expuso el constituyente Rodrigo

Facio Brenes (1914-1961), del Partido Social Demócrata, tomando en cuenta la experiencia de Uruguay en este campo de las instituciones autónomas.

- B. Se le da rango constitucional al Tribunal Supremo de Elecciones (artículo 9), como una réplica a lo que los ganadores llamaron la corrupción electoral o el fraude en las elecciones.
- C. La Contraloría General de la República tiene a su cargo la vigilancia jurídica contable de la hacienda pública (numerales 183 y 184), como respuesta a la corrupción administrativa que la oposición triunfante denunció en el régimen del «calderocomunismo» de 1940 a 1948.
- D. A la licitación pública se le da rango constitucional como sistema de elección del contratista con el Estado (artículo 182, concordado

7. Jorge Enrique Romero Pérez, **El servicio público** (San José: Universidad de Costa Rica, 1983); **Antología sobre el servicio público** (San José: Universidad de Costa Rica, 1982) y **Derecho administrativo** (San José: EUNED, 1993).

con los votos de la Sala Constitucional N^{os}. 998 y 5947 de 1998), como contestación a lo que la oposición victoriosa en la guerra civil, calificó de corrupción en la Administración Pública de los años 40, generada por los *contratos sin licitación*⁸.

- E. El servicio civil (artículos 191 a 193) se constitucionaliza también como respuesta a la corrupción administrativa del «régimen de los ocho años»⁹, que convertía los puestos del gobierno en un botín político del grupo que llegaba al poder público.

La tesis del grupo ganador dominante en el seno de la Asamblea Nacional Constituyente (pues los perdedores —calderonistas y comunistas—, quedaron excluidos del proceso político por un tiempo), era debilitar el presidencialismo heredero de la Constitución Política de 1871. Sin embargo, mantuvieron esta Carta Magna como referencia inmediata para redactar la nueva Constitución, rechazando el proyecto que la Junta de Facto les proponía. Dándose en el interior de la Constituyente un enfrentamiento entre la tesis conservadora mayoritaria de los partidos Unión Nacional y el Constitucional, por un lado, y el grupo minoritario progresista del Social Demócrata, por el otro¹⁰.

De esta manera, lo que se gesta es una transformación de la Administración Pública, con la incorporación de los bancos estatales, que fue un negocio grande en las dos vertientes: compraron a un excelente precio bancos privados quebrados y la cúpula del país tuvo en la banca estatal una fuente de fortalecimiento financiero seguro, que convertía a los políticos en empresarios y a los empresarios en políticos. Ahora, la banca privada puede captar depósitos del público, se financia con inversiones extranjeras, de las cuales el que da el aval es el Estado. Además de que la voracidad de esa cúpula política, social y económica llegó al extremo de liquidar el Banco Anglo en su provecho, por supuesto, impunemente.

3. Eliminación del ejército

El ejército como tal no existía en la época de la guerra civil, pues se trataba de civiles que habían engrosado las filas a cargo de Figueres Ferrer, con un grupo de extranjeros que según se decía tenían entrenamiento militar. Esto lo afirmó un ulatista que fue a esta guerra y que se mantuvo en las filas del Partido Unión Nacional, Fernando Ortuño Sobrado, en el vespertino **La Prensa Libre** hace unos diez años. Recuerdo que la explicación que dio me pareció convincente. Además, es obvio, que las personas armadas del gobierno derrocado ya no contaban. Ortuño fue ulatista, se mantuvo en el Partido Unión Nacional, saliendo diputado por este partido en el gobierno liberacionista de Francisco Orlich (1962-1966).

También, contribuyó a la eliminación del ejército como institución permanente, como expresa el artículo 12 de la Carta Magna, el hecho de los conflictos que provocaban los extranjeros dentro de los cuadros del «ejército de liberación nacional», siendo el «cardonazo»¹¹ —2 y 3 de abril de 1949— un detonante, a la par de la renuncia de Frank Marshall Jiménez de esos cuadros militares del alto mando y su regreso provisional a favor de Figueres y en contra del alzamiento de Edgar Cardona. También influía el hecho de que los ulatistas querían que Figueres entregara el mando del país a Ulate y que sus hombres se desarmaran, lo que a los ojos de los intereses de los Estados Unidos era igualmente deseable, ya que la denominada Legión Caribe, según se decía, quería exportar la guerra a los países donde había dictadores en la región, lo cual no les interesaba a los ulatistas, a los cafetaleros ni a los responsables de la política exterior de los Estados Unidos.

Por ello, se explica que el 1° de diciembre de 1948, se hace un acto público de disolución del ejército, en el cual Figueres con un mazo en el cuartel Bellavista así lo declara, convirtiéndose este cuartel en el Museo Nacional.

Ya para el 3 de abril de 1949, se disuelve el grupo armado llamado «ejército» y se crea la guardia civil¹².

8. Cf. mi libro **Los contratos del Estado** (San José: EUNED 1993).

9. Alberto Cañas Escalante, **Los ocho años** (San José: Ed. Liberación Nacional, 1955).

10. Actas de la Asamblea Nacional Constituyente (San José: Imprenta Nacional, 3 tomos, 1951, 1955 y 1957).

11. Guillermo Villegas Hoffmeister, **El cardonazo** (San José: Casa Gráfica, 1986); Mercedes Muñoz Guillén, **El Estado y la abolición del ejército 1914-1949** (San José: Ed. Porvenir, 1990), págs. 148 a 178.

12. Miguel Acuña Valerio, **El 48** (San José: Imprenta Lehmann, 1974), capítulos 28 a 31.

Este paso político de prohibir el ejército como institución permanente ha sido positivo en el desarrollo histórico nacional, ya que **impidió la formación** de una casta militar como ocurre en los demás países de América Latina.

4. Incumplimiento del pacto de la Embajada de México

Este pacto se firmó en la Embajada de México, el 19 de abril de 1948 entre Teodoro Picado, Presidente de la República y el sacerdote Benjamín Núñez, por los alzados en armas, ya triunfantes.

Los ganadores violaron este pacto, por cuanto incumplieron las cláusulas relativas a:

- la garantía de vidas y haciendas de los perdedores,
- las indemnizaciones de muertos y víctimas de la guerra sin distinción de colores políticos,
- decretar una amnistía general,
- no ejercer represalias de ninguna especie,
- se respetarán y mejorarán las garantías o los derechos sociales de todos los trabajadores.

Precisamente, los ganadores hicieron todo lo contrario. Se establecieron los tribunales de probidad y de sanciones inmediatas. Hubo persecución, más muertos, exiliados, confiscación de bienes, despidos de los puestos de trabajo en el sector privado y en el Estado¹³. Por decreto-ley del 22 de junio de 1948, la Junta de Facto, da por resuelto ese pacto de la Embajada de México, el cual calificó de «provisional».

Es explicable y entendible que los ganadores actuaran como los amos de la situación frente a los perdedores.

Hoy, 50 años después, los hijos de los líderes de la década de los años 40, han desplazado lo ocurrido en esos años, para hacer alianzas estratégicas en empresas y negocios, teniendo en sus respectivos partidos políticos una influencia muy marcada y determinante, lo cual también es com-

prensible. Los muertos y las víctimas las pone siempre el pueblo; las alianzas y los pactos, los hacen las cúpulas, los que mandan, porque para eso tienen el poder.

Entender las cosas de modo inverso carece de sentido.

5. Indemnizaciones de guerra

El decreto-ley 80 (26 de junio de 1948) de la Junta de Facto, sesión N° 15 del 25 de junio de 1948, mandó que se fijara en la suma de seis millones de colones (el dólar estaba a 5,62 colones; en 1998 estaba a 262 colones por dólar), pagando al Chase National Bank la cantidad de \$125.000 (dólares US) por armas de la revolución; de un total que se destinó de \$250.000 (dólares US) por un viaje que se hizo a Estados Unidos, en agosto de 1948, calificado de misión confidencial, cubierto por dos cheques por esa suma, del 24 de ese mes y año.

Esa suma de dinero, en colones, se dividió en cuatro capítulos para gastos:

- I. de preparación de la guerra de liberación: un millón
- II. de campaña: dos millones
- III. por movilización del ejército de liberación: dos millones
- IV. para indemnizaciones, auxilios a las víctimas de la revolución y excombatientes: un millón.

Los encargados de hacer los pagos fueron Daniel Oduber Quirós, que venía originalmente del Centro de Estudios para los Problemas Nacionales, y Eloy Morúa Carrillo, co-fundador del grupo Acción Demócrata¹⁴.

De acuerdo con el documento citado en la nota 14, se les pagó a los extranjeros (más de 200 personas) la suma de 244.500.05 colones (íd., pág. 36).

El contador público autorizado que encontró los pagos hechos con base en el decreto-ley 80 del 26 de junio de 1948, «de conformidad», fue Mario

13. Claudia Quirós, **Los tribunales de probidad y de sanciones inmediatas de junio de 1948 a noviembre de 1949** (San José: Ed. Costa Rica, 1989); Teodoro Picado, **El pacto de la Embajada de México** (Managua: Ed. Centroamericana, 1949).

14. Movimiento Liberación Nacional, **Los pagos de la guerra de liberación nacional** (San José: Ed. Liberación Nacional, 1953), págs. 7 a 17.

ménez Royo, de acuerdo con la certificación del 22 de marzo de 1949 (cit., pág. 69).

Entre otros recibieron indemnizaciones: José Figueres Ferrer, Antonio Figueres Ferrer, Mario Esquivel, Alex Murray Jr., Cornelio Orlich, Julio Esquivel.

6. Consecuencias de la guerra civil de 1948

Es sumamente difícil hacer un balance adecuado de los efectos, las consecuencias o los legados de esa guerra, 50 años después.

El clima posterior a esta guerra, estuvo marcado por el período que siguió a la finalización de la Segunda Guerra Mundial, al nuevo orden político, militar, económico y social que se construye ya con los Estados Unidos como la primera potencia del mundo y la configuración de los bloques socialista y capitalista. La presencia del Estado de bienestar, la aplicación de las políticas keynesianas, la complejidad y conmoción mundial en la década de los años 60, son entre otros muchos factores importantes de esta etapa de la historia mundial.

Para nuestro país un factor importante en el desarrollo económico y social, fue el impacto de los profesionales graduados por la Universidad de Costa Rica y su efecto en la configuración de las clases sociales.

Sin duda, después de esa guerra, nuestro país tuvo un desarrollo socioeconómico relevante, observable en los índices de lo que ahora llamamos «desarrollo humano».

Sin embargo, a partir del problema de la *deuda externa*¹⁵, los grupos de poder han atacado al Estado de bienestar o desarrollista, para propugnar por un Estado neoliberal, privatizador y de espaldas al sector social (salud, vivienda, empleo, alimentación, educación). La corrupción en la cúpula política

ca es gigantesca comparada con la que se denunció en los años 40, y con un grado de impunidad e inmunidad escalofriante. Todo parece indicar que el ciclo de la guerra civil del 48 se ha terminado. Los grupos políticos que fueron actores en esos años pasados, han abandonado las banderas de la justicia social y de la democracia efectiva y participativa. El descontento popular se refleja pálidamente en un tercio de la población electoral que rechaza la opción política de la cúspide del poder.

A nivel colectivo y de las mentalidades, se define la situación futura como de preguerra civil, en donde el papel de una personalidad fuerte que fije los rumbos del país se hace sentir. Esto se aclarará en los tiempos que vienen, en el siglo XXI.

A modo de conclusión

En 1998 el clima que se vivió respecto de la guerra civil del 48, parece que era de no hablar de ese tema. Un poco de esto se dijo en los meses de noviembre y diciembre de 1997, en los medios de comunicación colectiva.

La cúpula política no quiere que se revivan los hechos del 48, por la sencilla razón de que los herederos de esos grupos, en el pasado en pugna, hoy son socios en empresas y negocios que el disfrute del poder político les permite hacer, para acumular enormes fortunas que los consolide como los nuevos ricos.

Por ello, el gobierno del hijo de Calderón Guardia (1990-1994), pudo festejar lo que se ha dado en llamar «las garantías sociales» (1943 a 1993, los 50 años del Código de Trabajo, el Seguro Social, la apertura de la Universidad de Costa Rica, el capítulo de las garantías sociales en la Carta Magna); pero el gobierno del hijo de Figueres Ferrer, no pudo celebrar los 50 años de la guerra civil del 48 a todo dar, porque se levantaba el polvo de hechos sangrientos y trágicos que dividió a la comunidad nacional y podría poner en peligro esa red valiosa de negocios ya pactados y en ejecución.

15. Jorge Enrique Romero Pérez, *La crisis y la deuda externa en América Latina* (San José: Universidad de Costa Rica, 1993).



Bibliografía de referencia

- Acuña, Miguel. **El 48** (San José: Imprenta Lehmann, 1974).
 ———. **El 55** (San José: Imprenta Lehmann, 1975).
 ———. **La Junta y los mitos del 48** (San José: Eds. Sanabria, 1997).
 Acuña Ortega, Víctor. **Conflicto y reforma en Costa Rica: 1940-1948** (San José: EUNED, 1992).
 Aguilar Bulgarelli, Oscar. **Costa Rica y sus hechos políticos de 1948** (San José: Ed. Costa Rica, 1983).
 ———. **La Constitución de 1949** (San José: Ed. Costa Rica, 1979).
 Araya Pochet, Carlos. **Liberación Nacional en la historia política de Costa Rica** (San José: Ed. Nacional de Textos, 1982).
 Bell, John Patrick. **Guerra civil en Costa Rica** (San José: EDUCA, 1985).
 Calvo, Carlos. **Costa Rica en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)** (San José: EUNED, 1985).
 Cañas Escalante, Alberto. **Los ocho años** (San José: Ed. Liberación Nacional, 1955).
 Cerdas Mora, Jaime. **La otra vanguardia** (San José: EUNED, 1993).
 Contreras, Gerardo. **Cronología histórica del Partido Comunista de Costa Rica. Vanguardia Popular, 1929-1983** (San José: Eds. Guayacán, 1989).
 ——— y José Manuel Cerdas. **Los años 40's: historia de una política de alianzas** (San José: Ed. Porvenir, 1988).
 Cordero Croceri, José. **Ah, las cosas de Don Pepe** (San José: Rei, 1994).
 De la Cruz, Vladimir. **Las luchas sociales en Costa Rica** (San José: Ed. Costa Rica, 1983).
 Fernández Durán, Roberto. **La huelga de brazos caídos** (San José: Ed. Costa Rica, 1983).
 Ferreto, Arnoldo. **Gestación, consecuencias y desarrollo de los sucesos de 1948** (San José: Eds. Zúñiga y Cabal, 1987).
 Figueres, José. **El espíritu del 48** (San José: Ed. Costa Rica, 1987).
 García, Eugenia y Victoria Amador. **Costa Rica en la década de 1940-1950** (Heredia: UNA, 1984).
 Jiménez, Carlos. **La legión Caribe** (San José: Ed. Borrásé, 1948).
 Lehoucq, Fabrice. **Instituciones democráticas y conflictos políticos en Costa Rica** (Heredia: EUNA, 1998).
 Muñoz, Mercedes. **El Estado y la abolición del ejército en Costa Rica** (San José: Ed. Porvenir, 1990).
 Obregón Loría, Rafael. **Conflictos militares y políticos en Costa Rica** (San José: Imprenta La Nación, 1951).
 Oconitrillo, Eduardo. **El Bellavistazo** (San José: Ed. Costa Rica, 1989).
 Picado, Teodoro. **El pacto de la Embajada de México** (Managua: Ed. Centroamericana, 1949).
 Quirós, Claudia. **Los tribunales de probidad y de sanciones inmediatas** (San José: Ed. Costa Rica, 1989).
 Rodríguez Vega, Eugenio. **De Calderón a Figueres** (San José: EUNED, 1990).
 ———. **Biografía de Costa Rica** (San José: Ed. Costa Rica, 1981).
 Rojas Bolaños, Manuel. **Lucha social y guerra civil en Costa Rica** (San José: Ed. Porvenir, 1982).
 Romero Pérez, Jorge Enrique. **Acción Democrática** (San José: Ed. Nueva Década, 1983).
 ———. **La social democracia en Costa Rica** (San José: EUNED, 1982).
 ———. **Partidos, poder y derecho** (San José: Universidad de Costa Rica, 1984).
 ———. **Los contratos del Estado** (San José: EUNED, 1993).
 ———. **Notas sobre el problema de la Constitución Política** (San José: EUNED, 1993).
 Rovira, Jorge. **Estado y política económica en Costa Rica. (1948-1970)** (San José: Ed. Porvenir, 1988).
 Salas, Addy. **Con Manuel Mora** (San José: Universidad de Costa Rica, 1997).
 Salazar, Jorge. **Calderón Guardia. Una biografía política** (San José: EUNED, 1985).
 ———. **Crisis liberal y Estado reformista** (San José: Universidad de Costa Rica, 1995).
 ——— y su hermano Orlando. **Los partidos políticos en Costa Rica** (San José: EUNED, 1991).
 Salom, Alberto. **Los orígenes del Partido Liberación Nacional y la social democracia** (San José: Ed. Porvenir, 1991).
 Schifter, Jacobo. **Costa Rica 1948** (San José: EDUCA, 1982).
 ———. **La fase oculta de la guerra civil en Costa Rica** (San José: EDUCA, 1979).
 Soto Harrison, Fernando. **Qué pasó en los años 40** (San José: EUNED, 1991).
 Torres, José Luis. **Otilio Ulate, su partido y sus luchas** (San José: Ed. Costa Rica, 1985).
 Villegas Hoffmeister, Guillermo. **Testimonios del 48** (San José: Ed. Costa Rica, 1989).
 ———. **El cardonazo** (San José: Casa Gráfica, 1986).
 ———. **El otro Calderón Guardia** (San José: Casa Gráfica, 1985).
 ———. **San Isidro de El General en llamas** (San José: Mesén Eds., 1996).

LAS SOCIEDADES E INSTITUCIONES DE FOMENTO AGRICOLA EN COSTA RICA 1864-1910

Carlos Naranjo Gutiérrez

En el curso de las dos últimas décadas vienen presentándose con frecuencia, una serie de solventes trabajos realizados por un sinnúmero de investigadores de diversas disciplinas de las ciencias sociales relacionados con la historia agraria. Desde diferentes enfoques, nos han permitido aproximarnos más de cerca a la evolución del agro costarricense. No obstante, a pesar de estos indiscutibles adelantos, continúan existiendo grandes disparidades entre los temas. Otros problemas, como por ejemplo la tecnología, el cambio técnico, las organizaciones sociales y la difusión agrícola, para citar los más evidentes, han quedado ex profeso al margen y relegados a una tercera fila.

Entre las lagunas de la historia agraria está el desconocimiento de las primigenias instituciones de fomento agrícola. De tal manera, creemos útil o como mínimo interesante reflexionar en torno a la influencia cultural y técnica desempeñada durante la última década del siglo XIX y primer decenio del XX por nuestras sociedades de productores.

Al tiempo que en el siglo XVIII, pero principalmente en el XIX, aparecieron en Europa y América las sociedades científicas y clubes agrícolas, integrados en la mayoría de los casos por medianos y grandes agricultores, los cuales desempeñaron una fructífera labor en la promoción y difusión de conocimientos¹. Dedicadas a una actividad cultural y educativa, tales sociedades eran

centros de discusión donde estimulaban las ideas y la creatividad práctica. Todo ello se combinaba con la promoción de la investigación sistemática de enfermedades y cosechas, competencias agrícolas, pruebas de equipos y maquinaria, conferencias, y en particular, publicaban excelentes revistas y panfletos instructivos para sus socios.

A semejanza con otros países europeos, caribeños e incluso centroamericanos, en Costa Rica el surgimiento de las sociedades es sumamente tardío. La primera manifestación pública para fundar una sociedad de este género data de 1864. El 16 de junio de ese año, a las once de la mañana se reunieron en la ciudad de San José un selecto grupo de cafetaleros y beneficiadores de las provincias de Alajuela, Cartago Heredia y de la capital, donde figuraban como socios Alejandro Aguilar, José Alvarado, Cresancio Avendaño, Eugenio Bermúdez, José María Brenes, Bruno Carranza, Florencio Castro, Francisco Echeverría, Domingo Gamboa, Carlos Giralt, Jaime Güell, Tomás Gutiérrez, Pedro Hidalgo, Alejo Jiménez, Raimundo Jiménez, Jesús Jiménez, Baltazar López, Ramón Loría, Timoteo Madrigal, Juan E. Monge, Manuel Mora, Francisco Mora, José Manuel Núñez, Francisco Pinto, Santiago Rojas, Juan J. Ulloa, Ezequiel Valverde, Rafael Nereo Valverde y Julián Volio. La Sociedad Agrícola Costarricense aspiraba a fomentar la producción nacional del café, de igual modo procuraba favorecer los intereses de la agricultura nacional, y a la vez, buscaba mejorar las condiciones de venta del grano en Inglaterra². Por desgracia, no existen otros testimonios que permitan sustentar la idea de que tales proyectos hayan logrado resultados notorios de la pretendida Sociedad.

1. El lector hallará una excelente reseña de la dinámica de estas sociedades en: Jesús Antonio Bejarano A. **Economía y poder. La SAC y el desarrollo agropecuario colombiano** (Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1985); Alberto Saladino García. «Función modernizadora de las sociedades económicas del país en el Nuevo Mundo». En: **Cuadernos Americanos**, N° 38, México (marzo-abril, 1993), pp. 225-236; y E.J.T. Collins. «Ciencia, educación y difusión de la cultura agrícola en Inglaterra desde la fundación de la "Royal Society" hasta la Gran Guerra (1660-1914)». En: **Noticiero de Historia Agrícola**, N° 8, 1994, pp. 15-41.

2. Escritura de fundación y Estatutos de la Sociedad Agrícola Costarricense (San José: Imprenta Nacional, 1864).

Hasta inicios de la década de 1890 la mayoría de periódicos le concedieron un valor casi baladí a las agrupaciones de agricultores y una vehemente desconfianza a sus labores prácticas, pues cuesta trabajo hallar en los diarios detalles y repasos generales del asunto. Sin embargo, una que otra noticia breve permite observar algunas filtraciones muy útiles de ciertas iniciativas en este campo. En 1877 Manuel Luján, sacaba en la **Gaceta Oficial** el siguiente aviso: *Con el objeto de acordar lo conveniente sobre la instalación del Club Agrícola, suplico á los señores que han firmado el proyecto tengan la bondad de concurrir á la oficina del que suscribe, el día 20 [noviembre] a las 6 de la tarde*³.

Es incuestionable que la corriente positivista difundida en Europa a mediados de la primera mitad del siglo XIX, tuvo también mucha influencia en nuestro territorio.

La administración de Bernardo Soto Alfaro (1885-1889) fue probablemente la que se vio marcada por una profunda fe en el progreso y un optimismo en la ciencia moderna dirigidos de manera primordial hacia los asuntos técnicos. Como consecuencia natural de esta actitud, así como por los grandes avances del conocimiento agronómico occidental, nuestros gobernantes de esta época tomaron la determinación de fundar un Instituto de Enseñanza Agronómica⁴. En realidad, el centro educativo quedó únicamente en el papel, pero la fructífera idea de contratar a profesores del Viejo Continente contribuyó de buena forma al florecimiento de las organizaciones sociales y científicas.

El abismo que nos separaba de la ciencia agrícola empezó a estrecharse a raíz de dos iniciativas afortunadas del Secretario de Instrucción Pública Mauro Fernández. Con este propósito en mente, la primera decisión del reformador de la educación pública costarricense fue aprobar las becas de los jóvenes estudiantes Francisco Quesada (Profesor de Ciencias Naturales, Lousiana), Nicolás Chavarría Mora (Ingeniero Civil, Lovaina) y Austregildo Bejarano (Ingeniero Agrícola, Glembloux), para cursar estudios en los nuevos avatares de la ciencia y la técnica⁵.

3. **Gaceta Oficial**, 13 de noviembre de 1877, p. 4.
4. Leyes y Decretos de Costa Rica, Decreto N° LVIII, 2 de setiembre de 1885.
5. Memoria de Instrucción Pública, 1887, pp. 9-10.

La otra acción, estrechamente relacionada con la primera, y que abrió de par en par las puertas hacia la investigación moderna nacional fue la contratación del científico suizo Henry Pittier Fábrega.

Dotado de un gran talento y una pasión por la naturaleza, el 27 de noviembre de 1887 arribó a Costa Rica acompañado de un excelente grupo de profesores coterráneos, entre otros: Pablo Biolley, Adolfo Tonduz, Gustavo Michaud, Juan Rudín, Juan Sulliger, Estela Biolley y Paul P. Piguét, quienes, como veremos, aportaron su considerable talento en el ulterior desarrollo de la educación, y hasta señalaron el camino en las investigaciones geológicas, botánicas y geográficas. A todas luces estas dos ideas tuvieron el saludable efecto inmediato de invitar a los productores a ocuparse del ámbito técnico de la agricultura.

Entretanto, después de las escaramuzas palaciegas del 7 de noviembre de 1889, la primera mañana de 1890 fue testigo del advenimiento de diversas organizaciones mutualistas, cooperativas, clubes políticos y de un intenso movimiento periodístico, especialmente en los años de campaña electoral⁶. Otra razón clave que nos lleva más allá de la intranquilidad social era también, la euforia de los buenos precios del principal producto de exportación, los cuales alcanzaron sus máximos históricos durante el primer lustro de ese decenio. Esta amalgama de motivaciones sociales y la estabilidad económica provocaron el nacimiento de sociedades de fomento agrícola de nuevo tipo.

La aparición en escena de estas sociedades se debe sin discusión alguna al aporte de los científicos europeos y a los primeros ingenieros agrónomos graduados en el extranjero.

De las sociedades creadas en los albores de la década de 1890 sobresalen la Sociedad Científica-Agrícola y la Sociedad de Agricultores (domingo 3 de agosto de 1890)⁷, la primera probablemente fue la que tuvo mayor relevancia. Formada con

6. Julio Molina Siveiro, **Pío Víquez su vida —el periodista-el poeta—** (San José, Costa Rica: EUNED, 1982), pp. 44-46.
7. **La Prensa Libre**, 9 de agosto de 1890. Lo único que conocemos de esta sociedad, son los miembros de su Junta Directiva, entre ellos figuraban: Santos Mora, Rafael Porras, Félix Acosta, Manuel Rojas, Matías Rojas G., Teodosio Mena, Jesús Solano, Pantaleón Córdova, Rafael Elizondo, Antonio Gallegos y José Rivera Rojas.



los auspicios de los hombres de ciencia y un grupo de agricultores bien informados, una noche de febrero de 1890, en el Auditorio de Física del Liceo de Costa Rica, se produjo el primer contacto para discutir temas «puramente científicos».

Las ocupaciones de la Sociedad Científica-Agrícola abarcaban un amplio espectro que iba desde la cooperación activa de todos los socios para concertar los medios más eficaces en aras del adelanto de la agricultura, hasta la obtención de una buena cultura basada en la instrucción. En otro extremo estaban las investigaciones sistemáticas sobre el conocimiento del país, de sus terrenos, de su clima, y animar a sus integrantes a llevar a cabo experimentos nuevos para mejorar los actuales⁸. Quizá la característica principal de esta Sociedad fue constituirse en una tribuna, organizando conferencias quincenales y debates sobre temas de su interés. Por una serie de conferencias impartidas durante ese mismo año, intuitivamente, se puede hacer una meridiana idea del trabajo que efectuaba la Sociedad:

En la noche del lunes 10 del corriente [noviembre] se efectuó la reunión quincenal de esta Sociedad. El señor don Emilio Echeverría hizo una interesante exposición sobre el desarrollo de la peste del café en el Brasil y sus caracteres patológicos. Esta peligrosa enfermedad es debido primeramente á un

gusanillo de la clase de Vermes, que se establece en las raíces y causa la formación de protuberancias que constituyen el síntoma más fácilmente reconocible, por su acción se destruyen rápidamente las raíces secundarias y la cabellera de la planta, que toma desde luego una apariencia enfermiza y manifiesta varias complicaciones secundarias causadas generalmente por hongos. La muerte sigue en pocos años, precedida por supuesto de una disminución gradual de las cosechas. Esta peste apareció por primera vez en la provincia de Río Janeiro hacia los años de 1869 y 1870.

... Un punto muy interesante y que merece especialmente llamar la atención de los agricultores costarricenses que parece resultar de las observaciones hechas es que muy á menudo los insectos y hongos que aparecen en el café tienen sitio primitivo en varias plantas silvestres y emigran á las plantaciones á consecuencia de la destrucción de los bosques. A este propósito el Profesor Pittier observó que el hongo microscópico que produce las manchas circulares muy conocidas de la hoja en nuestros cafetales, es común en las selvas y viven en estado parasítico en el follaje de otros arbustos de la familia de la Rubiceas, á la cual pertenece también el café.

... La próxima reunión de la Sociedad Científica-Agrícola se efectuará el lunes 24 del

8. **La Prensa Libre**, 28 de octubre de 1890, p. 2.

*Corriente y tratarán del asunto los señores Aragón y Michaud sobre el actual estado de la agricultura en Costa Rica*⁹.

A finales de 1891 regresaba de su viaje de estudios en ciencias agronómicas Austregildo Bejarano, quien inmediatamente se incorporó al quehacer de la Sociedad. Impregnado de una curiosidad omnívora y dotado de un entusiasmo febril, quiso poner en práctica varias innovaciones que observó en el Viejo Continente, para despertar el gusto por los estudios científicos de la agricultura. Bejarano, entre otras cosas, puso de relieve establecer como asignatura indispensable en las escuelas urbanas y rurales un curso elemental de agricultura; o en su efecto crear una escuela de agricultura a la que asistieran personas que tuvieran una instrucción general.

También, maravillado por la propaganda que realizaban las sociedades agrícolas, consideró oportuno empezar la difusión por medio de conferencias dominicales al aire libre en los parques a la salida de las misas¹⁰. Cada una de estas propuestas era un enorme paso adelante y calzaba dentro del ideario de la modernización, sin embargo, a la hora de hacerlas efectivas chocaron contra una cruda realidad: la compulsión existente hacia la educación en general, y en particular la agrícola se hallaba en pañales, no obstante, Bejarano nunca abandonó sus creencias, y en 1896, las autoridades educativas del Liceo de Costa Rica aceptaron su propuesta, incorporando la materia de agricultura como optativa. Por falta de estudiantes, el curso ni siquiera pudo abrirse. En cuanto a las conferencias, algunos las vieron como una excentricidad del novato graduado, tal vez lo interesante sea que a partir de este momento la divulgación agrícola se transformó en una necesidad inmanente de la modernización agrícola.

Ahora bien, si nos atenemos a que los diarios de finales de siglo daban cuenta de todos los acontecimientos sociales ocurridos en la ciudad de San José, la falta de reseñas hace suponer un corto vuelo de la Sociedad. En resumen, aunque sólo fuese por poco tiempo, es indiscutible su papel de punto de inflexión del cambio.

Existen suficientes razones para afirmar que la inagotable producción cafetalera brasileña fue el núcleo decisivo y el elemento determinante de la «crisis de fin de siglo».

El desequilibrio del mercado mundial ocasionado por la sobreproducción del grano, precipitó una crisis sin paralelo para el agricultor nacional, y llevó a la ruina a varios productores dependientes del mercado de exportación. No obstante, muchos cultivadores en lugar de abandonar la actividad intentaron compensar el descenso de los precios, introduciendo innovaciones tecnológicas en sus unidades productivas. Del mismo modo, en los momentos peores de la crisis (1897-1903), se desató un proceso de reflexión y con ello la divulgación agropecuaria.

El pensamiento de que el impreso agrícola —folleto o revista— debía ser un vehículo de la propaganda agrícola, obedece al esfuerzo de un grupo de intelectuales y animadores técnicos. El 15 de enero de 1899 salió de las prensas de la Imprenta y Librería Española de María V. de Lines, la que suponemos fue la primera revista agrícola nacional, nos referimos al **Boletín de Agricultura Tropical**, fundado por Henry Pittier y Manuel Aragón. Este breve folleto de escasas 16 páginas y de una austera calidad de impresión —cada ejemplar tuvo un costo de 50 céntimos—, tuvo una riqueza soberbia en contenidos, y circuló durante todo ese año entre los agricultores de San José, Heredia, Alajuela y Cartago. Amén de tener el mérito de ser la primera publicación en su género, las reflexiones de los editores y sus colaboradores —los más asiduos fueron Julio Van der Laet, Ezequiel Gutiérrez, Pablo Biolley, Enrique Jiménez Núñez, Lazare Guignet y Adolfo Tonduz— eran, sin apelaciones, los exámenes más críticos hacia la agricultura decimonónica.

Resulta laborioso, en un principio, evaluar los alcances y resultados prácticos del Boletín, pero es innegable que la publicación puso todo su empeño en resquebrajar las viejas concepciones vigentes, y propuso por primera vez en el país un modelo de difusión popular, permitiendo el acceso a los lectores cultos a los últimos adelantos en materia de cultivos, regadíos, abonos e ingeniería agrícola. También influyó en la creación un nuevo marco temático en los periódicos de la primera mitad del siglo XX. Regularmente aparecieron en

9. **La República**, 12 de noviembre de 1890, p. 2.

10. **La Prensa Libre**, 19 de noviembre de 1891, pp. 2-3.

las páginas de **El Herald, El País, La Revista, La Prensa Libre, El Noticiero, Diario de Costa Rica, La Tribuna**, entre otros, interesantes notas de agricultura. Es necesario añadir, por último, que el Boletín esbozó la idea del establecimiento de un campo de ensayos y su persistente afán de crear sociedades de agricultores. En este sentido es premonitorio el mensaie de despedida:

Estamos convencidos de que el Boletín asegurará su vida el día que llegue á ser el órgano de publicidad de las observaciones y experimentos que se hagan por la Asociación de Agricultores que nos proponemos fundar y para cuya fundación, nos han ofrecido su concurso las personas más conspicuas del país, tanto por su posición en las grandes empresas rurales, como por la correspondiente influencia que ellas ejercen en el círculo social y financiero de Costa Rica¹¹.

El Instituto Físico-Geográfico

Si queremos encontrar la cuna de la investigación científica de Costa Rica hemos de buscarla en un sencillo acuerdo fechado el 22 de junio de 1889, donde consagraba la junta de constitución el Instituto Físico-Geográfico¹². El conocimiento que teníamos antes de 1889 sobre el territorio nacional y de sus recursos naturales derivaba en gran parte de los estudios pioneros del danés A.S. Oersted, los alemanes Wagner y Scherzer y de Maison¹³.

En los primeros once años el Instituto Físico-Geográfico se concentró en el estudio topográfico y botánico de la región oriental del país, en la recolección de datos climatológicos por medio del Observatorio de San José y de las estaciones anexas, y en el acopio de documentos relativos a la geografía económica de la República. Notables fueron también las descripciones cada vez más

minuciosas de la fauna y flora de Henry Pittier y Adolfo Tonduz. El progresivo interés por el descubrimiento de nuevas plantas contribuyó a la fundación, aunque fuera a golpes del Herbario Nacional o Jardín de Ensayos¹⁴, como les gustaba denominarlo, el sitio donde se ensanchó la erudición acerca de muchas plantas y sobre todo cumplió funciones prácticas para los productores.

Que la ciencia y la agricultura empezaran a caminar de la mano, se debió en gran medida, a las investigaciones de las enfermedades del cafeto efectuadas por el botánico Adolfo Tonduz. Vale la pena narrar un acontecimiento histórico, porque fue a partir de ese instante cuando cambiaron muchas cosas. Hasta 1894, el tema de las enfermedades era un campo totalmente inexplorado, en parte debido a que estas afecciones todavía no habían originado verdaderos estragos en las plantaciones decimonónicas. Sin embargo, en el invierno de 1893, a raíz de la devastación y propagación de una enfermedad inédita en cafetales ubicados entre los ríos Ocloro y María Aguilar, la comunidad cafetera meseteña perdió su tranquilidad.

Ante tales evidencias, la Secretaría de Fomento, encargó el 26 de mayo de 1894, al recién fundado «Laboratorio de Botánica» del Instituto Físico-Geográfico estudiar: *cierta enfermedad del árbol del café y de hacer un examen detenido de este cafeto para averiguar en qué consiste el daño y la manera de combatirlo*¹⁵. Cuando el director del Instituto, Henry Pittier, fue informado del acuerdo, dispuso delegar la responsabilidad de una de las más célebres investigaciones en el profesor de Ciencias Naturales, Adolfo Tonduz. Los esfuerzos para determinar los agentes etiológicos de la afección fueron conducidos con gran ingenio, sin ser Tonduz un especialista en zoología, en botánica y mucho menos en patología vegetal —como él mismo era el primero en admitirlo—, y estando desprovisto de grandes laboratorios, ricas bibliotecas e instrumentos precisos.

Empero, los acontecimientos posteriores demostraron que Adolfo Tonduz estaba brillantemente capacitado para cumplir la tarea. Con la amplitud de vista labrada en un contacto directo muy cercano con el mundo científico de su época —varias investigaciones suyas fueron publicadas

11. **Boletín de Agricultura Tropical**, diciembre de 1899, p. 190.

12. Memoria de Instrucción Pública, 1890, anexo, s.p. Entre los fundadores del Instituto encontramos a Anastasio Alfaro, Pablo Biolley, Manuel Carazo Peralta, Ing. Franco Echeverría, Ing. Odilón Jiménez, Dr. Otón Littmann, Dr. Daniel Núñez, Prof. Enrique Pittier, Manuel Antonio Quirós, Juan Rojas y José Zeledón.

13. Amán Rosales Caamaño. **Breve historia del Instituto Meteorológico**, inédito.

14. Adina Conejo. **Henry Pittier** (San José: MCJD, 1975), p. 28.

15. Secretaría de Fomento, Oficio N° 32, 26 de mayo de 1896.

en **Revue des Cultures Coloniales** de Francia—y equipado a duras penas de un humilde microscopio, permitió abrir el camino a la investigación agrícola. Desde 1894 hasta 1896, Tonduz hurgó los cafetales y pasó intercambiando correspondencia con especialistas de Europa, los Estados Unidos de Norteamérica y América del Sur. Curiosamente, cuando su estudio se hallaba en prensa, recibió una carta que andaba extraviada a causa de una dirección incompleta del Director del Jardín Botánico de Missouri, donde le indicaba lo difícil de precisar el nombre científico del hongo, pero le aseguraba lo correcto de sus apreciaciones en cuanto al género.

La contribución del Instituto al desarrollo de la modernización agrícola en la última década del siglo XIX, afloró con la máxima claridad en los momentos en que el Servicio de Agricultura puso los cimientos para una búsqueda intensa de nueva información basada en observaciones, con las cuales se intentaba sustituir las tradiciones antiguas de los productores decimonónicos. Los novedosos estudios sobre los efectos benéficos de los abonos, el conocimiento de las propiedades de las leguminosas, la repartición gratis de semilla seleccionada, las primeras variedades de semillas importadas de papas y de simientes forrajeras fueron propagadas y experimentadas por la institución¹⁶.

No menos importante fue el aporte del Instituto a la divulgación agropecuaria; basta con echar un vistazo a todo el siglo XIX para hacerse una idea de la escasa producción editorial, en la que sólo cabe mencionar tres manualitos, y por cierto muy parecidos entre sí. A decir verdad, hasta 1888, solamente habían salido dos obras agrícolas con pie de imprenta costarricense. A la luz de tales carencias, los encargados del Instituto, vieron que una de sus tareas principales era la de colaborar de lleno en la divulgación de sus investigaciones con algunas obras de curiosidad agrológica. Entre 1889 y 1897, el Instituto publicó siete volúmenes de Anales, que contienen, además de cuadros meteorológicos extensos, muchas monografías referentes a la Geografía e Historia Natural, y varios trabajos sueltos de no escasa importancia. De igual forma produjo prácticos folletos instructivos como: **La Yuca o Man-**

dioca de Gustavo Nierderlein (1896); **Las Sustancias Minerales del Cafeto** de F.W. Daffert (1896) y **La Fumagina** de Adolfo Tonduz (1897), creando un mercado para la literatura agrícola.

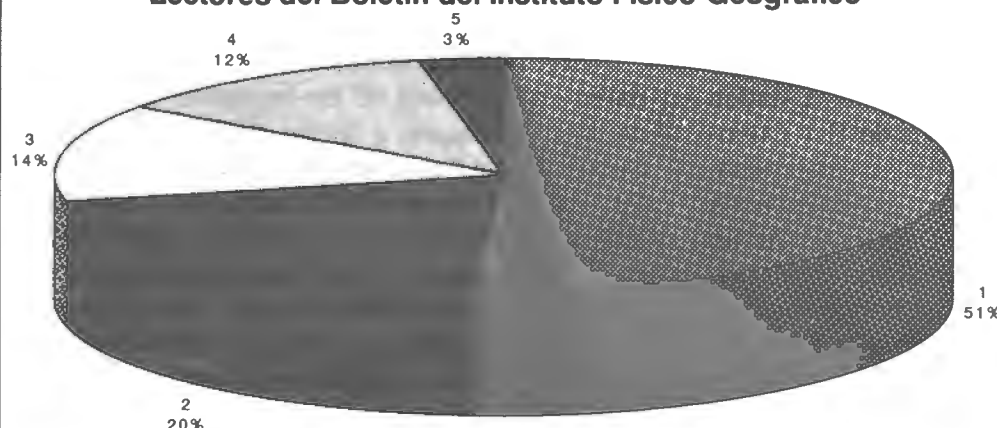
En muchos sentidos el período más fascinante de la historia de los impresos divulgativos del Instituto ocurrió a finales de 1900, cuando la Secretaría de Fomento aprovechando que Henry Pittier era el director de la institución y que tenía alguna experiencia como impresor, acordó financiar la publicación de un boletín. Aparte de ser pionero de la divulgación agrícola, Henry Pittier fue una especie de oráculo; a viejos y jóvenes ingenieros agrónomos, botánicos, geólogos, geógrafos y desde luego los más perspicaces agricultores prácticos, los estimulaba a escribir sus experiencias personales. Con mucha frecuencia prestigiosos nombres estampaban sus firmas en aquella excelente publicación: Manuel Aragón, Enrique Jiménez Núñez, Juan Kumpel, Luis Matamoros, Agustín Navarrete, Adolfo Tonduz, Teodoro Koschny, Mariano Montealegre, Pablo Biolley, Leoncio Bello, Carlos Wercklé, Julio Van der Laat, Ernesto Henrici, Anastasio Alfaro, Ricardo Jiménez Oreamuno, Guillermo Echeverría y José Fidel Tristán, entre otros, hacían de sus escritos expediciones novedosas en el campo de la ciencia agrológica.

Una lectura escrupulosa de los 36 ejemplares del Boletín del Instituto y de la Sociedad Nacional de Agricultura —a partir del número 24 llevó un nuevo título: **Boletín del Instituto Físico-Geográfico y Organo de la Sociedad Nacional de Agricultura**— dio suficientes razones para establecer dos momentos en la vida de la publicación: el período inicial abarcó los primeros 24 números, y mantuvo casi siempre la misma línea. De hecho, dos grandes secciones —agricultura y geofísica— dominaban las páginas de éste. En el caso particular de la agricultura, trabajos sobre las enfermedades del cafeto, el porvenir de la caficultura, el abonamiento racional de los cafetales, la lana de los cafetos, la sombra y la poda fueron predominantes con respecto a otros cultivos. Quizá lo más célebre de esta fase —sin menospreciar otros ensayos—, estriba en la traducción hecha por Pittier del libro de Cook, **De la sombra en el cultivo del cafeto**.

En cuanto a los lectores del Boletín —los últimos números constaban de 1.000 ejemplares—, de

16. **La Gaceta**, 5 de noviembre de 1904, p. 479.

Gráfico N° 1
Lectores del Boletín del Instituto Físico-Geográfico



1. San José, 2. Cartago, 3. Alajuela, 4. Heredia, 5. Guanacaste.

Fuente: Boletín del Instituto Físico-Geográfico, 31 de enero de 1903, 28 de febrero de 1903, 31 de marzo de 1903.

una muestra de un 15% de los suscriptores, representada en el Gráfico N° 1, nos permite concluir que la revista se producía para un mercado restringido, que en círculos concéntricos a duras penas salía de la capital.

Las sociedades agrícolas de la primera década del siglo XX

El primer lustro de la nueva centuria era escenario de varios proyectos de organizaciones agrícolas. A los pocos meses después de que Henry Pittier, Manuel Aragón y los colaboradores del Instituto lanzaron la idea de la Asociación de Agricultores, y la creación de Estaciones Agronómicas, el 14 de julio de 1900, la administración de Rafael Iglesias aprobó en medio de una acalorada discusión en el Congreso, instituir la Granja Nacional de Agricultura¹⁷.

17. Colección de Leyes y Decretos de Costa Rica. Decreto N° 28 de 14 de julio de 1900. De acuerdo con el decreto la Granja Nacional de Agricultura, debía realizar las siguientes actividades:

Artículo 1°. Establécese por cuenta del Estado un centro científico-experimental de agricultura con estaciones regionales correspondientes, en diversas zonas y altitudes del país.

Artículo 2°. Esta institución se denominará Granja Nacional de Agricultura y tendrá por objeto lo siguiente:

Aj El estudio y cultivo en pequeña escala con aplicación de métodos y procedimientos modernos, de los principales cultivos del país;

- Bj El ensayo y aclimatación de todos aquellos cultivos de porvenir en la República no explotados aún formalmente, ó desconocidos hasta ahora;*
- Cj La formación de almacigales y venta á los agricultores del país, á precio de costo, de semillas y renuevos para la propagación de los cultivos;*
- Dj El ensayo y preparación de abonos económicos;*
- Ej El estudio de las enfermedades de las plantas y en particular del cafeto;*
- Fj El análisis de tierras y de todas las condiciones climatológicas del país;*
- Gj El empleo de máquinas, herramientas y útiles de labranza perfeccionados;*
- Hj La corrección de prácticas viciosas y rutinarias inveteradas en el país;*
- Ij Y, en general, la propaganda y vulgarización de todo lo que pueda contribuir a aumentar la producción agrícola del país.*

Artículo 3°. La Granja Nacional de Agricultura tendrá un departamento anexo, destinado á la manutención de sementales de las mejores razas, importados, y á la crianza de animales domésticos de las mejores castas aclimatables en Costa Rica.

Artículo 4°. Las semillas cosechadas en la Granja serán repartidas gratuitamente, y á precio de costo los almacigos. Los animales de cría se venderán a moderado precio. El apareamiento será gratuito, siempre que se haga en condiciones que garanticen la mejora de las razas del país.

Artículo 5°. Organó de aquel establecimiento y de las estaciones agrícolas, será una revista mensual ilustrada, que llevará el nombre de EL AGRICULTOR COSTARRICENSE.

Esta revista dará cabida:

Esta institución, creada a instancias de los difusores técnicos y productores, desde el inicio pasó por diversas vicisitudes, dando al traste con la puesta en práctica del establecimiento experimental.

En medio de ese período dilatado de crisis, varios productores se lanzaban valerosamente a la renovación de sus unidades productivas, al ensayo de nuevos cultivos, al mejoramiento de la industria

ganadera y a la promoción de sociedades de fomento agrícola. En este sentido, entre la variedad de proyectos, algunos merecen particular atención. En 1901, Roberto Brenes Mesén, Manuel González Zeledón, Enrique Jiménez Núñez,

Agustín Luján, Juan Murillo, Guillermo Vargas y Tobías Zúñiga Montúfar, preocupados por la situación económica y agrícola del país, propusieron la formación de un centro exclusivamente dedicado a proteger la agricultura, dirigido por el gobierno, los municipios y agricultores particulares. *El financiamiento estaría dado por un capital de ₡100.000.00 que se dividirían en mil acciones de ₡100.00: doscientas acciones se colocarían entre los particulares, cuatrocientas tomaría el gobierno y otras cuatrocientas las municipalidades de la República. Para mayor facilidad se aceptarían pagos mensuales de cinco colones*¹⁸. Por otro lado, Leoncio N. Bello propuso establecer Colonias de Fomento de la Agricultura, por acciones de cinco colones y dedicadas al cultivo de arroz y algodón¹⁹.

- a) A los trabajos condensados del mes anterior;
- b) A instrucciones sobre cultivo perfeccionado y crianza de animales domésticos;
- c) A estudios de aclimatación;
- d) A estudios sobre enfermedades de plantas y animales;
- e) A la corrección de prácticas viciosas;
- f) A la propaganda de la colonización en regiones incultas;
- g) A una revista sobre el movimiento agrícola universal;
- h) A estudios de economía rural;
- i) A estudios meteorológicos con aplicación a la agricultura;
- j) Miscelánea agrícola.

Artículo 6°. También publicará la **Granja**, cada 1° de enero, un **Almanaque Rural**, ameno, enciclopédico é instructivo, que pueda servir de guía al agricultor costarricense.

Artículo 7°. Toda publicación de la **Granja Nacional** será repartida gratuitamente entre los agricultores.

Artículo 8°. La **Granja** responderá á toda consulta técnica, verbal ó escrita que se le dirija.

Artículo 9°. Cultivará relaciones activas con institutos agrícolas, jardines de aclimatación y establecimientos similares del extranjero para mantener al país al tanto del movimiento agrícola universal. Con este mismo intento se procurará la permuta ó canjeo de sus publicaciones por otras de igual índole de países extranjeros.

Artículo 10°. A fin de estimular en el país el perfeccionamiento de la agricultura en todos sus ramos, por la selección y otros medios que aconseja la ciencia, despertando la emulación entre los agricultores, la **Granja** abrirá periódicamente **exposiciones y concursos de agricultura** y señalará recompensas para premiar los ejemplares más perfectos y acabados. Estos certámenes pueden ser nacionales ó regionales.

Artículo 11°. La **Granja** dependerá de la Secretaría de Fomento, y se establecerá en el lugar que al efecto designe el Poder Ejecutivo, en la provincia de San José, y estará á cargo de un Director General y del número de auxiliares técnicos y administrativos que fueran indispensables.

Artículo 12°. Autorízase al Poder Ejecutivo para invertir por ahora la suma de cincuenta mil colones en el establecimiento y desarrollo progresivo de la **Granja Nacional de Agricultura** y sus estaciones anexas.

18. **El País**, 14 de febrero de 1901, p. 1.

19. **El Figaro**, 17 de enero de 1902, p. 2.



Según parece, estas iniciativas cristalizaron en el primer semestre de 1902, cuando fue fundada la Sociedad Económica Nacional²⁰.

Por iniciativa de un grupo prominente de caficultores, ganaderos, intelectuales y figuras de la política, el gobierno de Ascensión Esquivel Ibarra emitió el decreto N° 1 del 28 de abril de 1903, donde dejaba establecida la Sociedad Nacional de Agricultura. Un mes y una semana más tarde, en una de las salas del Instituto Físico-Geográfico, bajo la presidencia de Manuel J. Jiménez, Secretario de Fomento de aquel entonces, y con la asistencia de Juan M. Solera, Mercedes Rojas, Amado Rosabal, Manuel Sandoval, Juan Skelly, Federico Tinoco, Francisco Montealegre, Ezequiel Gutiérrez, Carlos Wahle, Alberto González, Bernardo Soto, José Quirós, Francisco Jiménez O., Enrique Jiménez Núñez y Santiago Alvarado, se reunió por primera vez una de las sociedades de

20. **El Noticiero**, ° de junio de 1903, p. 2. Desdichadamente, sólo pudimos encontrar esta referencia. Por un informe de la Junta Directiva nos dimos cuenta que la sociedad contaba con 94 socios había acumulado un capital de ₡12.500.00.

productores de mayor repercusión en la agricultura costarricense.

Realmente es una fortuna que exista una copiosa masa documental —actas, informes, memorias, etc.— en torno a esta sociedad agrícola, la cual constituye un vasto depósito de información relacionada con las técnicas de observación e innovación de la primera década del siglo XX. Tratando de emular a la Sociedad Agrícola de Jamaica, pues su estatuto y reglamento eran una copia fiel de aquella organización caribeña, nuestra agrupación trata desde los primeros días de diversificar sus actividades por medio de las siguientes comisiones: 1. Comisión Productos Corrientes (café, caña, cacao, caucho, papas y otros tubérculos); 2. Comisión Frutos Exportables; 3. Comisión Legumbres; 4. Comisión de Forrajes y Bosques; 5. Comisión Ganado y Aves de Corral; 6. Comisión de Implementos de Agricultura y Campos de Ensayos; 7. Comisión de Fibras; 8. Comisión de Cereales²¹.

El interés de la Sociedad por la ciencia agrícola o mejor dicho por sus aplicaciones prácticas, fue evidente en su corta y provechosa existencia. Una vez establecido el Consejo Administrativo, uno de los asuntos que los mantuvo más ocupados era la constitución de un Campo de Experimentación y Demostración de Agricultura. Por lo menos hasta 1903, por la falta de terrenos propios, varios miembros de la Sociedad entendieron la importancia de las experimentaciones y sus fincas desempeñaban momentáneamente el papel de estaciones de ensayos. Algunos de estos casos fueron la Hacienda Cóncavas y la de Leonidas Peralta en Turrialba, donde se efectuaron las primeras pruebas de ensilaje cilíndrico y siembra de leguminosas; la Hacienda de Daniel Núñez sirvió para practicar el riego de potreros y hacer demostraciones públicas de la fase de preparación de heno de guate; en las milpas de Rafael Araya y Saturnino Villalobos en San Isidro de Heredia, se aclimataron las mejores variedades de maíz y otros cereales de los Estados Unidos; en las faldas del Irazú, Ricardo Jiménez Oreámun, José Manuel Núñez en Rancho Redondo y Alberto González Soto en Coliblanco, ensayaron con al-

gunas gramíneas; por su parte, Alfredo Anderson emprendía el cultivo de una nueva variedad de papas; y Eloy González tanteaba con la semilla de tabaco de Copán, entre otros²². En cuanto a las investigaciones oficiales, algunas de ellas fueron realizadas en los Jardines del Instituto y Museo, o en una pequeña finca propiedad del Estado frente al Asilo Chapuí²³.

Este nuevo entusiasmo condujo a que el Liceo de Costa Rica le concediera generosamente un terreno adyacente a sus instalaciones, con lo cual le permitió a la Sociedad inaugurar las primeras parcelas experimentales en nuestro país. Con la observación de los ingenieros agrónomos Emel Jiménez, Austregildo Bejarano y, por supuesto, Enrique Jiménez Núñez, más el concurso de los estudiantes de ese establecimiento de enseñanza, se efectuaron las primeras hibridaciones de maíz, siguiendo el plan propuesto por el Departamento de Agricultura de Washington²⁴.

El ímpetu por ensanchar el Campo de Experiencias Agrícolas del Liceo de Costa Rica, empujó a la Sociedad y a la Secretaría de Fomento a tener sus propias fincas. En efecto, en 1905 se compraron dos terrenos: uno en Guadalupe de Goicoechea (12.300 m²) y el otro en Santo Domingo de San Mateo de Alajuela (27 hectáreas, 6 áreas, 63 centiáreas y 36 decímetros)²⁵. En el informe presentado por el Consejo Administrativo a la Asamblea de 1908, se observa la riqueza de los ensayos en pastos, maquinaria agrícola, caña de azúcar, gramíneas, leguminosas, maíz, frijoles, remolachas forrajeras, tabaco, papas, plantas de horticultura, plantas aromáticas, irrigación, drenaje, abonos químicos y compost; en café se aplicaron nuevas técnicas, como la siembra por estacas²⁶.

Las exposiciones, los certámenes y las exploraciones investigativas que en el transcurso de la primera mitad del siglo XX, despertaron un inusitado interés entre las autoridades oficiales y las organizaciones de productores, fueron creación de la Sociedad Nacional de Agricultura. El 15

21. **Boletín del Instituto Físico-Geográfico y Organo de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 31 de mayo de 1903, p. 119.

22. **Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 25 de julio de 1906, p. 50.

23. **El Noticiero**, 8 de abril de 1905, p. 5.

24. **El Noticiero**, 8 de abril de 1905, p. 5.

25. **Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 25 de julio de 1906, p. 50.

26. Informe presentado por el Consejo Administrativo de la Sociedad Nacional de Agricultura a la Asamblea de 1908.

de setiembre de 1904, en el fundo del Museo Nacional, los visitantes tuvieron la posibilidad de observar experimentaciones con fertilizantes orgánicos y minerales; demostraciones prácticas de maquinaria agrícola extranjera y construida en el país; exhibiciones de vistas de campos de ensayos; muestras de variedades de semillas de todo tipo y cuadros de rendimientos de cada localidad de productos alimenticios. A pesar de la modesta exhibición, la Sociedad siguió insistiendo hasta alcanzar la nota más sobresaliente en las fiestas cívicas de 1908, cuando organizó la primera exposición ganadera para dar a conocer los mejores ejemplares de raza bovina y enseñar lo relacionado con la cría y los cuidados del ganado²⁷.

En cuanto a las expediciones investigativas merece destacarse la que realizó en 1906 el botánico Carlos Wercklé a Tolima y otras regiones de Colombia, con el fin de traer semillas y plantas de hule blanco llamado *Sapium tolimese*, para experimentar como sombra en los cafetales²⁸. A finales de diciembre de ese año, Buenaventura Carazo permaneció una corta estancia en el Estado de Sao Paulo, Brasil, observando las plantaciones cafetaleras²⁹, y Anastasio Alfaro, Federico Peralta, Alfredo Anderson y Rafael Vargas, visitaban las islas de Cabo Blanco, en búsqueda de yacimientos de guano en roca³⁰.

Siguiendo el ejemplo de la Sociedad Científica-Agrícola, la Sociedad Nacional de Agricultura continuó estimulando las conferencias y disertaciones entre sus miembros. Así pues, en las asambleas generales se escuchaban trabajos de un elevado contenido técnico, como los de Enrique Jiménez Núñez, **Estudio sobre los abonos** (1906)³¹; **Conservación de la fertilidad de la tierra** (1907)³²; el de Pablo Biolley, **La Agricultura y la Ciencia** (1907)³³ y otros sobre temas sociales relacionados con la agricultura: **La anquilosto-**

miasis y la agricultura, de Mauro Fernández (1907)³⁴. Aparte de estos coloquios, otros socios, entre ellos Pablo Biolley, insistían constantemente en la obligatoriedad de la enseñanza agrícola y los campos de agricultura escolares; otros como Federico Peralta y Lucas Chacón manifestaban una persistente preocupación en favor de las conferencias en los pueblos:

*Aquí como en cualquier parte, la instrucción oral es la que más y más pronto convence. En pocos países, además la población rural, tomada en su conjunto, es tan despierta y tan inteligente cuando se trata de sus intereses directos, como en Costa Rica. Conferencias bien organizadas en forma clara, convincente y en lenguaje al alcance de todos, tendrían, sin la menor duda, el éxito más completo*³⁵.

Debe acotarse que la Sociedad supo apreciar el poder propagandístico de los impresos agrícolas. Una vez juzgada la divulgación como indispensable, se tomó la determinación de crear una revista totalmente diferente a su predecesora. El 10 de junio de 1906 comenzó a salir el **Boletín de Agricultura Organo de la Sociedad Nacional de Agricultura** por entregas quincenales de veinticuatro páginas, con una tirada de mil ejemplares. Hasta esa fecha, la mayor parte de las publicaciones oficiales —v.g. las **Memorias de Fomento**, los **Anales** y el **Boletín del Instituto**, entre otras—, llegaban a las manos de los lectores con mucha irregularidad. A partir de ese año el Estado abandona el papel subvencionador de las publicaciones agrícolas y se inserta directamente en la producción de estos impresos, y el **Boletín de la Sociedad** es un magnífico ejemplo de este fenómeno.

Durante cuatro años y medio se publicó en ochenta y dos ocasiones, todos los socios recibían su ejemplar gratuito y quienes no lo eran podían adquirirlo por un colón trimestral o bien solicitarlo en las oficinas de la Sociedad en San José. Los

27. **Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 1 de febrero de 1909, pp. 49-50.

28. **Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 25 de julio de 1906, pp. 53-57.

29. **El Noticiero**, 6 de enero de 1907, p. 2.

30. **Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 25 de octubre de 1906, pp. 194-195.

31. **Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 25 de junio de 1906, pp. 6-20.

32. **Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 10 de julio de 1907, pp. 4-20.

33. **Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 25 de julio de 1907, pp. 25-33.

34. Mauro Fernández. **La anquilostomiasis y la agricultura**. Discurso pronunciado por el Doctor Mauro Fernández, en la Asamblea General de la Sociedad Nacional de Agricultura celebrada el 2 de junio de 1907.

35. **Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 1º de junio de 1909, pp. 291-293.

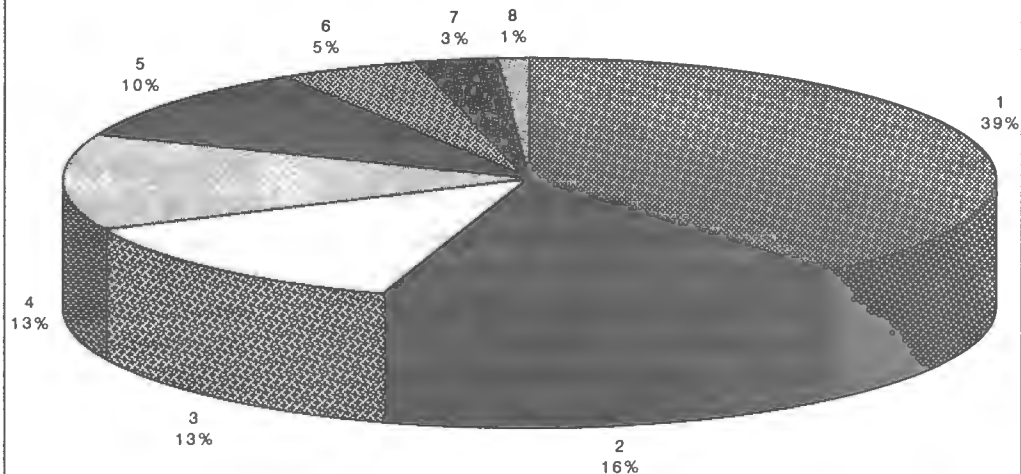
editores —Enrique Jiménez Núñez, Anastasio Alfaro, Pablo Bioley, quien tiempo después por razones de su muerte, acaecida el 16 de enero de 1908, fue sustituido por Tomás Tonduz y Julio Van der Laat— se dieron afanosamente a la tarea de divulgar nociones sobre las más diversas materias, desde la agricultura, industria pecuaria, avicultura, enseñanza agrícola, industrias tropicales e higiene, hasta notas científicas, ensanchaban el universo de los lectores.

Gracias a los registros de la Sociedad Nacional de Agricultura, diseminados en diversas fuentes, quedó testimonio de los 1.000 ejemplares de que constaba cada edición. Además, por suerte llevaban un diario de sus integrantes, detalle que nos permitió hacer una reconstrucción por provincias de algunos de los suscriptores del impreso (ver Gráfico N° 2).

Sin duda, la **Revista de la Sociedad** fue la primera publicación agrícola de carácter nacional. A pesar de que en San José residían la mayoría de los suscriptores, era una realidad que la publicación llegaba a todos los cantones del país. La gran diferencia que comenzó a establecerse entre el **Boletín de la Sociedad** con respecto a otras publicaciones y las venideras fue la efectiva red de distribución; el Consejo de Redacción, apoyado por las Juntas Cantonales de Agricultura³⁶, Jefes

36. Colección de Leyes y Decretos de Costa Rica, Decreto N° 3, de diciembre de 1907. Las Juntas Cantonales de Agricultura, actuaron como organismos auxiliares y dependientes de la Sociedad, estaban integradas por diez miembros (siete propietarios y tres suplentes). Para formar parte de ellas era indispensable tener conocimientos de agricultura, saber leer

Gráfico N° 2
Lectores del Boletín de Agricultura
de la Sociedad Nacional de Agricultura. 1903-1910



1. Cartago, 2. Alajuela, 3. San José, 4. Heredia, 5. Guanacaste, 6. Puntarenas, 7. Sin ubicar, 8. Limón.

Fuente: **Boletín del Instituto Físico-Geográfico y Organo de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 31 de enero de 1903, 28 de febrero de 1903, pp. 42-43; 31 de marzo de 1903, p. 62; 30 de abril de 1903, p. 92; 31 de mayo de 1903, p. 117; **La Gaceta**, 19 de octubre de 1904, p. 420; **Boletín de la Sociedad Nacional de Agricultura**, 10 de junio de 1906, p. 10; 10 de julio de 1906, pp. 34-35; 25 de julio de 1906, p. 50; 25 de agosto de 1906, p. 97; 10 de septiembre de 1906, p. 121; 10 de julio de 1907, p. 1; 1 de abril de 1909, p. 166; **La Gaceta**, 15 de diciembre de 1907, pp. 738-739; Informe presentado por el Consejo Administrativo de la Sociedad Nacional de Agricultura a la Asamblea de 1908, pp. 55-61.

Políticos y maestros de escuelas, articuló uno de los sistemas más extensos de todo el período.

Observando de cerca los documentos de la Sociedad Nacional de Agricultura, causa sorpresa su nutrida variedad de publicaciones. Además de la Revista, la Sociedad inauguró la tendencia de los difusores técnicos de publicar cartillas dedicadas a la enseñanza de la agricultura. La primera cartilla agrícola fue la del Ingeniero Agrónomo Federico Peralta, redactada en forma de catecismo y publicada por entregas en el Boletín³⁷. Para ayudar a

y escribir, y ser vecino del lugar. Entre las labores de la Junta se encontraban, por supuesto, y en primer lugar, la divulgación de los conocimientos prácticos en el cantón o distrito; además, debían hacer constantemente propaganda para impedir los malos pasos en el progreso de la agricultura.

37. Esta Cartilla Agrícola apareció en varias entregas del Boletín: 1° de marzo de 1909, pp. 121-130; 15 de marzo de 1909, pp. 153-160; 1° de abril de 1909, pp. 187-196; 15 de abril de 1909, pp. 221-230; 1° de julio de 1909, pp. 365-368; 15 de julio de 1909, pp. 391-394; 15 de agosto de 1909; pp. 459-462. Posteriormente esta tradición la continuó el Departamento de Agricultura: **Cartilla sobre el cultivo del algodón en Orotina**

otros agricultores —los que no pertenecían a la Sociedad— imprimió el **Alcance**, una hoja suelta, financiado por las casas expendedoras de abonos³⁸. Merced a la sección dedicada al intercambio de preguntas entre el Consejo de Redacción y los lectores, la Sociedad perfeccionó un medio rápido y barato: *las cartas-circulares*. Esta idea resultó esencial y todavía cuarenta años después dichos impresos eran la forma más común de comunicación entre las dependencias estatales y los agricultores.

A diferencia de otros impresos como la revista, la hoja volante, el folleto y la cartilla agrícola, el aporte del libro a la modernización fue mucho más tardío; sin embargo, desde los albores del proceso, los difusores se dedicaron a traducirlos y formar las propias bibliotecas especializadas en agricultura. Iniciadas por medio del canje, con el paso de los años, el Instituto Físico-Geográfico llegó a formar una respetable Sección de Agricultura. En 1903, esta colección fue heredada a la Sociedad Nacional de Agricultura, la cual continuó enriqueciéndola gracias a las publicaciones que les remitían el Departamento de Agricultura de los Estados Unidos y las Sociedades Agrícolas de Bélgica, Suiza, Francia, España, Puerto Rico, Jamaica, México, República Dominicana, Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, etc. Desgraciadamente, en 1909, un lamentable siniestro ocurrido en el Ateneo de Costa Rica —lugar donde se hospedaba la Sociedad—, destruyó las habitaciones interiores de la casa, ocasionando la pérdida de una buena parte de la biblioteca³⁹.

En suma, la contribución de la Sociedad Nacional de Agricultura al proceso de modernización cafetalera fue apreciable; en el Campo de Ensayos de Guadalupe se enseñó de qué manera

se debía preparar el suelo, abonarlo, desinfectarlo, seleccionar la semilla, sembrarla, preservar las plantas de las plagas criptogámicas, el modo de combatirlas y darles los cuidados culturales útiles. En esa finca experimental también se llevaron a cabo las más variadas experiencias de aclimatación, selección, cultivos; la vulgarización de ciertos principios fundamentales relativos a la alimentación del ganado y aves de corral; la extensión del empleo de semillas de pastos selectos de otras partes. Pueden citarse también otras obras relacionadas con la propagación del cultivo de papas en la Meseta Central, la importación de sementales de raza pura, de implementos de agricultura, de instrumentos de drenaje, de semillas que se vendían a precio de costo o se distribuían gratuitamente a los interesados. El 5 de junio de 1910, el ya Presidente de la República, Ricardo Jiménez Oreamuno y su Secretario de Fomento, Enrique Jiménez Núñez, ambos socios honorarios de la Sociedad, propusieron a la Asamblea General un proyecto de reorganización, dejando a la Sociedad como cuerpo consultor del nuevo Departamento de Agricultura que entraría a funcionar en enero de 1911⁴⁰.

Conclusión

La última década del siglo XIX fue un punto de inflexión importante en la historia del sector agrario costarricense. Contrariamente a sus ancestros, que efectuaban una lectura rígida del cielo y depositaban una buena dosis de su inquebrantable fe en las lluvias del 19 de marzo —día del santo patrono de la capital, que según la costumbre presagiaba una bondadosa cosecha—, el agricultor del último decenio de la centuria decimonónica, empezó a tomar distancia de estos rústicos augurios. Preocupado más por los problemas terrenales y por las escasas producciones de sus unidades productivas, un creciente número de agricultores buscó en la ciencia, la propaganda, la educación y la experimentación agrícola, algunas explicaciones que la bóveda celeste podía brindarle.

Estas ansias de renovación explican en buena medida, las aventuras del Estado, al traer notables científicos europeos e invertir en estudios

de M. Naute (1925); **Cartilla para el cultivador de huertas caseras** de Juan J. Carazo (1927); **Cartilla para el pequeño agricultor, adoptada como texto por las escuelas y colegios** (1932). **La Revista de Agricultura**, entre 1935-1936, publicó la **Cartilla forestal** de Silvano Silverio y la **Cartilla ilustrada costarricense** de Juan de Monteverde (1941), entre otras.

38. Sobre este tipo de publicación nos dimos cuenta por pura casualidad; por tratarse de una hoja suelta, la mayoría se han extraviado. La única que conocemos es la número 4 y lleva por título «Nota preliminar. Sobre la mancha de los granos de café», fechada el 9 de febrero de 1909 y escrita por Ph. Jovet-Lavergne, quien formó parte de la Comisión nombrada por la Sociedad Nacional de Agricultura para la investigación de la causa del grano negro en el café.

39. **Memoria** de Fomento de 1909, p. xxxv.

40. **La Gaceta**, 27 de julio de 1910, p. 107.

superiores agrónomos de varios jóvenes en el Viejo Continente. En muchos casos los avances científicos y la evolución técnica agrícola de las primeras décadas del siglo XX se debieron a estos hombres. La mentalidad claramente moderna, se manifestó en la creación de sociedades para el estudio empírico de la agricultura. Las más notables de ellas como la Sociedad Científica-Agrícola fue instaurada en 1890 y especialmente la Sociedad Nacional de Agricultura fundada en 1903, constituyeron centros de difusión, donde los socios eran informados de las investigaciones vernáculas y extranjeras.

A medida que transcurrían los años iban descubriéndose nuevas técnicas, más simples y más precisas, para perfeccionar las prácticas de cultivo. Las intrincadas ideas científicas poco a

poco fueron haciéndose inteligibles: el aula, el colegio, el parque, la sala de lectura y especialmente el campo de ensayo, se convirtieron en los escenarios donde se popularizaron los conocimientos agrícolas.

El aprendizaje de las nuevas innovaciones técnicas, por parte de los agricultores del Valle Central, parece derivarse de la cálida acogida que se le dio a unos cuantos folletos agrícolas y escritos

monográficos foráneos, que circulaban profusamente en esa época. Asimismo, el hecho de tratar de darles una aplicación práctica a los consejos de los ingenieros agrónomos, principalmente de aquéllos que dirigían estaciones experimentales, dio origen entre nosotros a las primeras experiencias vernáculas de carácter técnico.



LA ADMINISTRACION ¿CIENCIA O TECNICA? LA FORMACION EN ADMINISTRACION, UNA EXPRESION DE LA CRISIS UNIVERSITARIA

Juan Alberto Huaylupo Alcázar

I. La concepción predominante de la ciencia administrativa

La administración se ha convertido quizás en una de las disciplinas de más éxito en el presente, prácticamente no existe universidad privada o pública que no tenga como oferta académica esta especialidad. El dinamismo de las valoraciones sociales sobre la utilidad pragmática que se le asigna a la disciplina, es indudablemente el factor por el cual las empresas educativas orientan su oferta.

Este relativo cambio en las preferencias educativas, no se produce en cualquier tiempo, se opera en el presente, en un medio en donde se privilegia lo empresarial, lo privado, la rentabilidad, la competitividad, el uso eficiente y eficaz de los recursos, etc. Estos aspectos han sido considerados como campos o ámbitos del quehacer administrativo, como lo revela la historia del conocimiento administrativo desde Taylor, Fayol, Mayo, etc. y que, supuestamente, la ciencia administrativa debe enseñar para lograr controlar los resultados en las organizaciones. Esto es, se ha creído erróneamente que la ciencia nos dice cómo hacer las cosas para obtener determinados resultados¹. Así, se cree aún ingenuamente que con los estudios administrativos se puede acceder a puestos de

gerencia y lograr ser exitosos en cualquier organización o convertir a sus graduados en empresarios competitivos.

Esta concepción de la ciencia administrativa es de dominio y control de los resultados de las organizaciones, supuesto que corresponde a visiones que aún no descubren las influencias externas en los resultados de las empresas (Lawrence y Lorsche, 1976; Katz y Kahn, 1970); que ignoran la existencia de la cultura organizacional (Crozier, 1974); que creen que los fenómenos administrativos son de naturaleza mecánica (Neffa, 1990); que omiten el considerar que las organizaciones son el resultado de determinaciones complejas de procesos laborales donde se opera una división de trabajo (Crozier y Friedberg, 1990) y, por el contrario, se sobrepondera el individualismo gerencial como la determinación absoluta del destino de las empresas², así como el despreciar la existencia de formas de poder disfuncionales e incluso contradictorias en las relaciones laborales (Crozier, 1984), entre otros aspectos.

La ideología eficientista del presente ha encontrado en la administración un medio para su divulgación y la creación de profesionales que creen en las presunciones de exactitud, control o de la eliminación de la incertidumbre. El pragmatismo utilitarista de la administración ha considerado como válido sólo el conocimiento que busca la transformación o el hacer a las empresas

1. «La administración permite movilizar con eficiencia los recursos humanos y materiales. Determina cómo desarrollar las oportunidades de actuar y es el factor crítico para establecer un clima de alta moral. De los administradores depende que una empresa alcance sus objetivos o fracase» (Koontz y O'Donnell, 1982: 4); «La administración se define ordinariamente como el arte de "conseguir" que se hagan las cosas» (Simon, 1964: 3); «La administración puede definirse como las actividades de grupos que cooperan para alcanzar determinados objetivos» (Simon; Smithburg y Thompson, 1956: 21); «Peter Drucker... afirma que no existen países desarro-

llados ni países subdesarrollados, sino simplemente países que saben administrar la tecnología existente y sus recursos disponibles y potenciales, y países que todavía no saben hacerlo» (Chiavenato, 1995: 7). Estas son sólo algunas de las caracterizaciones que se hacen, las cuales son reductivas y simplificadoras respecto de la administración como ciencia y lo que es más grave de la realidad organizativa y social que estudia la administración.

2. Ver: Henry Mintzberg (1983), Peter Drucker (1993), Juan Huaylupo (1995) y C. Barnard (1959).

competitivas por su eficiencia y eficacia³. Ese pragmatismo no considera importante la explicación o comprensión de los fenómenos administrativos, en otras palabras, la investigación y el desarrollo científico de la disciplina no forman parte consustancial de su práctica cotidiana⁴.

Esta forma de interpretar el fenómeno administrativo es la que básicamente se transmite desde la formación académica, que no es otra cosa que la formación que niega a la ciencia administrativa. Ello es posible apreciarlo en los contenidos curriculares, en la práctica docente y en los requerimientos para la graduación en el grado o posgrado en las diversas universidades públicas y privadas.

1.1 La administración: una función importante pero dependiente

La ponderación clásica de que la administración está vinculada con la previsión, organización, mando, coordinación y control (Fayol, 1979), ha apreciado a esta actividad como la más importante, como el ámbito donde se encuentra el poder y como tal, donde se estructura y decide el destino y devenir de la organización.

Esta consideración tiene sentido en un contexto donde el administrador es también el propietario privado de la organización. En el medio costarricense, donde predominan empresas familiares, es posible apreciar que el núcleo familiar ocupa los puestos de dirección. Sin embargo, ¿esta característica puede ser aplicada para todos los procesos administrativos e inclusive para la administración pública?, ¿será posible validar las decisiones de los directivos, no dueños, por el solo hecho de estar en la cúspide del poder formal?

El derecho a la propiedad otorga al propietario la posibilidad de decidir sobre el destino de su patrimonio, pero no es la facultad de quien administra esas propiedades, pues los propietarios en razón de sus derechos, exigen explicaciones sobre las decisiones y los resultados obtenidos y serán los que en última instancia tienen la facultad

de orientar la organización y quienes la dirigirán, aun cuando formalmente no constituyan parte de la administración.

Se podría afirmar que la administración supone efectivamente poder, del cual depende la administración de toda organización. La despersonalización de las actividades de las organizaciones, ha posibilitado enunciados abstractos y generales, pero no sustituye a los propietarios, por el contrario, el logro de la misión, los objetivos, las funciones, etc., implican el cumplimiento de las finalidades de los propietarios. Dicho de otra manera, la actividad administrativa se encuentra sujeta a las intencionalidades que gestaron la organización. No puede existir una administración desarraigada de ese poder que le dé consistencia a las organizaciones.

El reconocimiento que la administración concreta es eminentemente práctico y referido siempre a alguna organización, de ningún modo es posible suponer que la administración de la organización o la forma como se estructura y de los modos como actúa, trabaja o funciona, tenga como universo la propia entidad administrada. Ninguna organización satisface sus propias necesidades, ellas se reproducen teniendo en el medio externo (nacional o internacional, mercantil o no), el ámbito para su existencia, fortalecimiento o expansión. Esto es, la satisfacción de alguna necesidad a una población, es el medio a través del cual es posible la permanencia de una organización y como tal también, de la forma como una administración justifica su práctica, puesto que ella deberá hacer lo que necesita la población.

La administración de una organización tiene también una determinación dependiente de la población a la cual pretende satisfacerle sus necesidades y con ello la garantía de su propia reproducción.

Pero, esta relación con la población, no es una relación técnica, puesto que cada población tiene sus «gustos y preferencias», en razón de sus patrones culturales, condiciones económicas, etc. Las poblaciones, sus patrones de consumo y modo de satisfacer sus necesidades serán las determinaciones que orienten el quehacer de la organización. Esto es, la administración deberá conocer, indagar o investigar estas características para intentar satisfacer esas necesidades y así reproducirse como administración y organización.

3. Entre otras muchas manifestaciones se pueden mencionar las obras de Peter Senge (1990) y de Guillermo Schmitt (1994).

4. Orientación que en parte se aprecia en Michael Hammer y James Champy (1994) y Roy Harmon y Leroy Peterson (1990), entre otros.

La integración mundial del presente no ha eliminado la atención particular a necesidades, por el contrario, las empresas mundiales han diversificado los productos y sus cualidades precisamente para atender los diversos patrones de consumo de diferentes poblaciones. Dicho de otra manera, han tenido que diversificar la forma de hacer sus bienes o servicios.

El estar inserto en una sociedad mundial, indudablemente configura formas organizativas del mismo carácter y como tales, tienen al planeta como espacio para su constitución y producción, como también para la expansión de sus empresas nacionales o mercantiles. Características contemporáneas que también afectan a las organizaciones, quienes deberán competir con otras organizaciones para poder subsistir.

Las luchas por la conquista de nuevos mercados adquieren dimensiones que muchas veces van más allá de los precios o las calidades de los productos para involucrar dimensiones relacionadas con la política exterior de los Estados.

Abstrayendo las dimensiones políticas involucradas con la reproducción y expansión de las empresas mundiales, habría que decir que la competencia entre las empresas mundiales en los mercados nacionales es una realidad en nuestro propio espacio costarricense, luego las organizaciones deberán adecuarse a las nuevas condiciones, las cuales suponen también cambios tecnológicos, laborales, funcionales, etc., para competir, o dicho de otra manera, para limitar los espacios de influencia de las otras organizaciones para que no atenten contra su propia existencia.

Estas determinaciones externas del quehacer organizativo o administrativo no son simples especulaciones, son una realidad para toda orga-



nización, pero también son específicas de los espacios mercantiles, sociales y competitivos de cada empresa particular existente.

Esto es, la administración es una práctica que supone conocimientos de la realidad social, económica y empresarial. Hacer referencia sólo a la práctica, es negarle su estatuto científico o la posibilidad de comprender las realidades con las cuales se vincula.

1.2 Los condicionantes internos de la administración

Las determinaciones externas para las organizaciones son parte de los condicionantes que inciden en los resultados que obtienen las organizaciones. No tomarlas en cuenta y suponer que toda organización puede ser eficiente y eficaz a partir de su propia determinación, sin duda, es un error que el presente mundializado no lo evidencia.

La administración en el ámbito concreto de una organización, realiza una función útil y necesaria. Las críticas a los procesos administrativos, no necesariamente se vinculan de manera directa ni mecánica con las crisis o la pérdida de competitividad de las empresas concretas, dado que los procesos internos también son producto de un conjunto de determinantes, que difícilmente pueden arrogarse a una causa toda la responsabilidad del resultado obtenido.

En toda empresa la administración se encuentra integrada al conjunto de las actividades que realiza, luego su labor es tan importante como lo son las otras tareas que realiza la organización.

Una administración concebida como el monopolio del poder de los propietarios supone que las personas, los usuarios y los trabajadores, son objetos totalmente subordinados de sus

decisiones⁵. Situación exclusiva y excluyente, que no corresponde a los procesos que inciden en la reproducción de las organizaciones. Esto es, la administración autocrática, no toma en cuenta la internacionalización de las relaciones mercantiles, con la diversidad de competidores ni las necesidades de los usuarios. En el presente esa forma administrativa, constituye la negación de su función, como de la propia organización de la cual depende. Una administración que se desarraigue de las labores fundamentales del quehacer institucional, es una administración ciega. La gestión administrativa que se justifica a sí misma, que se alimenta y crece en razón de sus propias actividades es una administración ineficiente, ineficaz y, lo que es más importante, disfuncional con la labor institucional o empresarial.

Los procesos centralizados, concentrados y burocratizados, son autocráticos que niegan, obstruyen y anulan la importancia, la función y las labores de las otras instancias de la organización.

Creer que los procedimientos administrativos o las tecnologías blandas empleadas garantizan resultados positivos, es imaginar que el éxito es algo ajeno e independiente de la forma, las condiciones y los medios como se materializan los trabajos en las organizaciones, lo cual no es más que una creencia, ideología o mito que en nada se relaciona con los resultados obtenidos⁶.

La tradición tayloriana que no distingue entre ciencia y técnica, es en parte una influencia que aún subsiste. La administración en nuestro contexto se ha optado por suponer que es la aplicación de procedimientos que son válidos por sí mismos y aplicables a cualquier empresa. En esa perspectiva poco o nada importan las determinaciones externas ni internas en el quehacer administrativo.

En la administración universitaria, o en general en la administración pública, poco ha importado el cambio en el trabajo académico o el contexto social en el cual se realiza la función pública. Las formas administrativas han perdurado como auténticas máquinas o prácticas que han sido como «cárceles de larga duración» (Quijano, 1986), que han subordinado a todos los funcionarios y todas las administraciones independientemente de sus intereses, propósitos y aspiraciones.

La administración es dependiente de las «cosas» que realiza, de sus actores trabajadores, de sus consumidores, usuarios o clientes. Pero también de la sociedad en que se realizan los trabajos y las formas jurídicas validadas estatal y socialmente, actúan como dimensiones que la administración necesita primero conocer y comprender para luego actuar. Es decir, no es sólo actuación, es también investigación. No es técnica, es una ciencia que usa la técnica en sus trabajos, la cual no debe ser estandarizada, sino peculiar en razón de sus particulares condicionantes internos y externos.

La administración en los procesos modernos es la formalizadora, legitimadora e integradora de los procesos que realiza la organización y de los recursos requeridos. Esto es, efectúa una labor coadyuvante de la labor fundamental de la entidad. La especificidad de la administración funcional y dependiente se «disuelve» en la totalidad de la organización, sin propósitos definidos por sí misma, sino por el quehacer esencial, fundamental o razón de ser de la institución.

1.3 La administración pública y la política social del Estado

Todas las organizaciones existentes son básicamente entidades creadas para realizarse en colectividades sociales, a las cuales atienden y de las cuales dependen. Dicho de otra manera, las organizaciones son entidades públicas. El estatus jurídico privado no anula el carácter público de su actuación.

Sin embargo, también lo público da cuenta de la igualdad jurídica de los integrantes de una sociedad. Los derechos humanos, ciudadanos y constitucionales corresponden a sociedades distintas a las del pasado, donde no existía igualdad

5. Así, es posible encontrar afirmaciones regularmente aceptadas como las siguientes: «La gerencia es responsable del éxito o fracaso de un negocio» (Lisk, 1979: 6) o que la «Dirección de empresas es la función de liderazgo ejecutivo en cualquier parte» e independiente del contexto en que se desarrolla como afirma Ralph Currier Davis (1990: 8-9).

6. La masiva aceptación de la reingeniería se ha debido básicamente por la creencia que ella garantizaba en todos los casos el éxito a las empresas, sin embargo, los propios difusores de la reingeniería Champy y Hammer aceptan que más del 80% de las empresas norteamericanas que aplicaron dicha tecnología son auténticos fracasos y que el 20% exitoso admiten que podrían haber sido también positivos no aplicando dicha tecnología administrativa.

jurídica ni libertad social, las cuales eran privativas de determinados grupos y poderes. Libertades e igualdades que históricamente han sido encarnadas estatalmente.

Es en este contexto histórico y social en que surge la significación de administración pública. Es un hacer por parte del Estado para la sociedad, no se trata de administrar la sociedad como si fueran sus propietarios o jefes de la sociedad, sino de hacer «cosas» en razón de lo que necesita y quiere la sociedad.

La práctica pública del Estado no está referida a la realización mercantil de las empresas, sino a la práctica igualitaria, no discriminatoria ni excluyente de los derechos humanos y constitucionales de los ciudadanos. La administración pública es la consagración del respeto a las individualidades y colectividades ciudadanas, las cuales constituyen fundamento y límite de la práctica pública del Estado.

La práctica estatal es el compromiso del Estado con su sociedad a la que tiene por obligación reproducirla, elevar su calidad y condición de vida. La empresa del Estado, expresada a través de su práctica es su sociedad, no la sociedad de otras naciones y sociedades, sino la suya, de la cual también depende su propia existencia.

Así, el Estado a través de los gobiernos, ha sido y es el representante de las sociedades, no por ser dueños o jefes, sino como exponentes de los intereses prevalecientes en la sociedad, que orienta, no de manera exclusiva ni excluyente, a la práctica pública.

En el presente existe un prejuicio antiestatal, se le ha atribuido como responsable o culpable de todos los males de la sociedad, quizás precisamente por esa responsabilidad y compromiso del Estado con su sociedad. Crítica que en parte revela una praxis determinada, pero que es parcial y reductiva, puesto que no se enuncia ni se revelan los componentes sociales que condicionaron y contribuyeron en el quehacer estatal.

La transición mundial del presente, así como los intereses hegemónicos de las potencias del mundo o de sus Estados, intentan por todos los medios posibles (organismos internacionales, condicionamientos de los países industrializados, empresas y capitales globalizados, etc.), minimizar (Sojo, 1991) y limitar la acción del Estado, en

aquellas acciones o intervenciones que signifiquen la dedicación y el empleo de recursos que no contribuyan directamente con la reactivación económica de las empresas privadas. Dicho de otra manera, la crítica al Estado no es contra la función interventora del Estado, sino que su práctica responda a los intereses y problemas exclusivamente de los empresarios nacionales y globalizados (Pereyra, 1979).

Las reformas que se pretenden del Estado no sólo buscan privatizar o cerrar lo que es oneroso o deficitario para el Estado y privatizar lo que es rentable, sino que se proponen también privatizar el Estado, o mejor dicho, hacer un uso privado de la administración pública del Estado. La utopía o ideología liberal no logra comprender que las «manecillas» del reloj de la historia no retroceden.

Imaginar que el Estado costarricense no responda a las exigencias de la sociedad costarricense o que sea igual a otros Estados «modernos» de otras partes del mundo, es una visión ingenua y absurda. Todo Estado encarna las características de su sociedad, de su pasado y su presente. No han existido, ni existen Estados idénticos. Tampoco podrá existir una práctica, acción o intervención que sea adecuada universalmente o que tenga iguales efectos en las distintas realidades históricas del mundo.

Los técnicos, no teóricos, de la reforma del Estado, como todo tecnócrata, creen que es posible hacer equivalentes los Estados de otras naciones o formaciones sociales. Se olvidan o ignoran como algunos otros «administradores», que los procesos administrativos son dependientes y no independientes de las organizaciones que administran.

Estos prejuicios o ideologías (Villarreal, 1983) les impiden apreciar las nuevas tendencias de la «aldea mundial», las empresas para garantizar su desarrollo, requieren tener un mayor compromiso con las sociedades donde producen y con las que consumen. Así comienza a apreciarse la preocupación y la exigencia de las empresas por la conservación del medio ambiente.

La concentración y centralización de las riquezas hoy en día atentan contra la propia reproducción de las empresas mundiales. La desocupación y el descenso de los niveles de la calidad de vida, están dejando de ser un fenómeno exclusivo para nuestros países, para serlo también de los

países industrializados. Los Estados de aquellos países, que nunca omitieron, olvidaron su responsabilidad social, no dejaron de subsidiar al desocupado, ni a los agricultores y empresarios considerados por el Estado como actividades estratégicas. Su administración pública estaba directamente referida a su contexto social e histórico, como lo está en el presente al condicionar también una orientación distinta de las empresas, pues atenta contra su práctica pública, o dicho de otra manera, contra su política social, la cual supone una política económica, no a la inversa.

Si la práctica del Estado se encuentra determinada por la sociedad que «administra», su objeto de estudio no podría ser otro que el estudio, conocimiento de la política social del Estado, esto es, conocer las determinaciones del pasado y del presente del quehacer estatal. Del compromiso estatal con los actores sociales. Pero también, dado que la acción del Estado está referida a propósitos concretos, la administración pública, como ciencia, también será la de evaluación del quehacer, de sus medios, procesos e instrumentos que emplea el Estado, o lo que sería similar a la evaluación de la orientación de la administración estatal en relación con las necesidades, capacidades, objetivos y aspiraciones de la sociedad que «administra» y que determina su quehacer o su «intervención».

La delimitación del objeto de estudio de la administración, no puede ser la que tenía Taylor, ni puede ser la noción que tenía W. Wilson sobre la administración pública. El dinamismo de la realidad social supone también el cambio de la concepción y la práctica de las ciencias que estudian dichos fenómenos.

Esta delimitación es también vital en el debate de ideas en torno a la formación universitaria en administración pública, que en parte es asimismo una evaluación crítica del quehacer administrativo, universitario y disciplinario.

La administración por sí misma no habla de la especificidad de la labor que realizan las organizaciones. Las formas administrativas sirven a las entidades para facilitar y coadyuvar las funciones que fundamentan su existencia. La administración pública tiene como objeto el cumplimiento de una función pública vinculada con las necesidades, capacidades y aspiraciones de la sociedad.

Toda práctica estatal global y sectorial es social, es decir, con actores sociales comprometidos. En la gestación, ejecución, viabilidad e impacto de la práctica pública.

La evaluación de la política social del Estado o la pertinencia, coherencia y consistencia de la práctica pública, tendrá que ser analizada y evaluada, no en razón de su estructura y funcionamiento administrativo, sino en razón de las características de la sociedad que condiciona el quehacer estatal. Asimismo, esa gestión pública también regula relativamente su sociedad. Esta problemática de estudio es el objeto disciplinario de la administración pública, cuyo nombre en nuestros días no expresa su especificidad.

II. La actualización científica: fundamento para la docencia

La actualización del conocimiento es considerada desde distintas posiciones interpretativas como necesaria y básica para el desarrollo científico, independientemente de las visiones que se tengan sobre la ciencia, e incluso también se llega a afirmar que el conocimiento constituye una garantía para el éxito de las organizaciones, llegando a postular, como lo hacen Alvin Toffler (1990) y Peter Drucker (1989) que el conocimiento, tanto en el presente como en el futuro, es sinónimo de poder o capacidad para obtener los resultados que se aspiran por parte de las organizaciones o los individuos.

Los conocimientos como expresión del poder podría decirse que no son nuevos en el ámbito administrativo, desde hace más de un siglo se ha considerado que la forma de administrar correctamente se logra aplicando una serie de conocimientos, los cuales aún se piensan y actúan asociados con el empleo de técnicas y procedimientos estandarizados.

2.1 La información y los conocimientos de la realidad

Desde la dimensión epistemológica también se cree y se ha creído que los datos son equivalentes a la realidad y como tal requisito y condición para acertadas decisiones. La posesión de datos en el presente se ha convertido

en una obsesión para muchos y un buen negocio para otros. Se cree que esos datos, que supuestamente son la realidad, son evidencias no sólo de lo que es la realidad sino incluso de lo que será en el futuro. Así, el comportamiento del mercado, la bolsa de valores, el crecimiento de los indicadores económicos, la población, los precios de las divisas, etc. En ese sentido basta con leer lo que los datos expresan para saber qué está pasando y lo que pasará, como también se afirma con respecto al mercado, que basta con darse cuenta de las señales de éste para saber qué se debe hacer con respecto a las empresas y la economía.

La realidad puede ser expresada de manera diferente, como distintas son las cosmovisiones de los que describen, analizan o interpretan una realidad, es decir, no es posible suponer que la realidad pueda ser representada, medida o explicada de manera idéntica, pues son diferentes los conocimientos, la formación, la experiencia, los prejuicios o estereotipos que tienen los sujetos de los objetos que observan o buscan comprender. Una descripción como una explicación se encuentra influida por las valoraciones de quien observa y explica, luego, habrá de esperar distintos modos como puede ser representada o registrada la realidad. Por ello, es posible afirmar que los datos son registros parciales y relativos de la realidad. Son relativos porque son el resultado de materializaciones o evidencias de apreciaciones distintas de cada individuo, grupo o sociedad, y serán registros parciales porque sólo destacan la parte que es considerada como relevante de la realidad⁷. Esto es, en los datos hay teoría y concreciones de puntos de vista de quienes formalizan, construyen e interpretan los datos⁸.

Se afirma, entonces, que los datos expresan una parte de la realidad, pero ningún dato es la realidad, puesto que ella puede registrarse de múltiples maneras. La validez del dato estará en

relación directa con la existencia del fenómeno, evento o acontecimiento que registra. Dicho de otra manera, no será dato aquella cantidad o cualidad de algo que no ha sido o no es realidad. Las probabilidades son posibilidades de ocurrencia de algo, pero no será un dato, pues aún no ha ocurrido. La probabilidad es una estimación en función de una serie histórica de datos, que da un posible resultado futuro, que no es más que la proyección de esos datos en un tiempo posterior, o dicho de otra manera, es la proyección del pasado o presente a otro tiempo. Esto es, no podemos suponer que el futuro se vaya a comportar como lo hizo en el pasado, ni que las condiciones del pasado permanezcan inmutables en el futuro. Las proyecciones son un ejercicio o un juego de datos, en algunos casos proyección de proyecciones, que no se relacionan con el futuro de la realidad, como diría R. Cohen Morris «...la opinión sobre la probabilidad de un acontecimiento estará determinada, sobre todo por consideraciones que no se apoyan en ningún estudio estadístico» (Cohen, 1952: 182), sino en las características y naturaleza de la parte de la realidad que es proyectada.

Los datos poseen la significación que expresa la manera como se ha pretendido registrar la realidad⁹. Por ello, es muy importante conocer la significación implícita que tiene todo dato, como condición necesaria para su uso adecuado.

Pero también todo dato expresa una articulación particular en el contexto interpretativo en el que es usado. Así, es posible en muchos casos encontrar que los mismos datos poseen significados distintos en razón de su uso en discursos

7. Las teorías sobre la organización son ejemplo de ello, dado que cada una pone el énfasis particular en aspectos distintos como formas para caracterizar o destacar como importante para comprender la situación de las empresas.
8. La consideración del dato como realidad y la información como el dato analizado o interpretado, es una falsa distinción que se hace en algunos medios académicos, puesto que en el dato hay valoración y también hay teoría, pues su construcción en todos los casos tiene condicionantes valorativos y de concepción sobre lo que se registra y para lo que se registra.

9. Los elementos empíricos para diferentes perspectivas de los investigadores son distintos, como también son distintas las maneras de expresar o construir esa representación. Los datos son una construcción, así la pobreza, la inflación, el crecimiento económico, etc., pueden ser construidos empleando variables e indicadores, que estarán en directa correspondencia con el fenómeno que se busca registrar, así como con el modo de hacerlo. La pobreza para la CEPAL y para el BID registra magnitudes distintas para cada país. Esto es, los datos no son explícitos de las categorías empleadas, ni de la manera como se ha efectuado la ponderación cuantitativa de esas categorías, pero esos datos tienen la significación de esas construcciones. Los prejuicios en torno a los datos, han hecho innecesario explicitar el modo o los métodos de construcción, por considerarlos que son la realidad objetiva, absoluta y exacta, como si una realidad pudiera ser expresada de una sola manera y no de muchas maneras.

diferentes. La idea de que el dato expresa lo que es la realidad, ha sido un error muy generalizado. La significación del dato está relacionada con su construcción y su uso, así como, con el tiempo, el espacio y las circunstancias particulares en que se da determinado hecho o acontecimiento registrado (dato).

De esta manera, la información o los datos no hacen necesariamente que se adopten decisiones únicas y excluyentes de otras, ni que éstas sean correctas. Se podría decir que en razón de las decisiones adoptadas hay un uso de los datos que las justifican, pero no a la inversa. Asimismo, «una colección de datos no nos proporciona información científica» (Cohen, 1952: 182), lo científico no son datos, sino interpretación, comprensión, explicación de la realidad, para comprenderla se usa la información, pero no son los datos los que permiten la explicación. Los datos actúan como evidencia en las interpretaciones que se efectúan.

La evidencia que proporcionan los datos a la comprensión de la realidad, no puede ser considerada como permanente ni válida para otro tiempo. Todo dato se encuentra circunscrito a un período particular, porque al ser un registro de la realidad, esa realidad será dinámica¹⁰. Intentar creer que la información sobre algo, nos garantiza el conocimiento del comportamiento, es un error. Los indicadores del éxito de una empresa, no lo serán siempre los mismos, porque los mercados cambian como también lo hacen las empresas.

10. El dinamismo de la realidad depende de la naturaleza específica del fenómeno de la realidad, el cambio de la sociedad será muy distinto del dinamismo de los fenómenos físicos y naturales, como también lo es el dinamismo de las empresas mundiales, de las empresas familiares, etc.



El tiempo y el espacio son elementos que deberán ser tomados en cuenta en toda construcción y uso de la información, así como también adquiere relevancia el contexto del dato.

En el presente, dado el predominio de alguna teoría o incluso prejuicio sobre algún aspecto de la realidad, se puede ponderar que alguna información pueda ser relevante para caracterizarla o comprenderla, sin embargo, para quienes así lo creen, llegan a reconocer que determinados datos en una situación contextual hacen que esos datos adquieran una significación que va más allá del simple registro de una información, para integrar el dato con otras informaciones, intentando reproducir por la vía del conocimiento la realidad, esto es, integrar los conocimientos que se tienen sobre la realidad con muchos datos¹¹.

La visión superficial de la información, requisito para acertadas decisiones empresariales, no deja de ser una creencia, que reproduce viejas y anquilosadas posiciones empiristas, ya superadas por el conocimiento de las organizaciones y por la epistemología, pero no por ello aún vitales y con muchos seguidores.

III. La docencia: un compromiso con la teoría y la realidad

La actualización en el ámbito académico, es sin duda una condición imprescindible en la transmisión de conocimiento en la docencia universitaria.

En el presente, época de una integración mundial sin precedentes, en donde las redes de comunicación son diversas e inmediatas, así como los vertiginosos

11. Una presión arterial alta tendrá significados distintos en razón de corresponder a alguna persona con riesgo coronario, que tratándose de otra que acaba de concluir sus actividades deportivas. Del mismo modo, tendrá significados distintos el coeficiente de apalancamiento en empresas en auge, que otras que se encuentran en crisis, o en contracción mercantil, u otros datos de las empresas que transcurran en sistemas proteccionistas frente a otras abiertas y sin protección. Creer que un solo dato expresa la realidad, es un error que no es posible aceptar hoy en día, aun cuando predominen esas creencias en determinados medios, por ejemplo, con el mito de la gerencia en el ámbito de la administración, o la idea de que el libre comercio convertirá en desarrollados a los países.

cambios en la concepción y práctica estatal, constituyen algunas de las determinaciones de la práctica académica universitaria. Esto es, no es posible concebir ni justificar una docencia universitaria que ignore la producción de conocimiento científico y técnico, que se genera producto de investigaciones y procesos concretos en el quehacer público del Estado.

Pero, éstas no son las únicas condiciones necesarias en la práctica docente universitaria, también constituye un requerimiento de la docencia transmitir visiones, interpretaciones sobre el acontecer cotidiano de la administración y de la administración pública. Esto es, la actualización de la docencia requiere del análisis e interpretación de los procesos históricos y concretos del medio en donde se desenvuelve la práctica académica, el cual constituye también el medio o la potencialidad laboral de quienes estudian la especialidad. La docencia actualizada requiere de la investigación permanente de los procesos administrativos del quehacer estatal y privado, los cuales brindarán los conocimientos, la visión crítica, analítica e interpretativa que requiere la docencia.

Una docencia que tan sólo se dedique a sistematizar o transmitir conocimientos generados en otras épocas y para otras realidades, es una práctica obsoleta e inadecuada para la formación académica y profesional de los estudiantes y constituye también una ruptura con el compromiso social de la universidad con su sociedad.

De manera particular, considero que la práctica académica universitaria transcurre por una seria crisis, una de sus expresiones es la de evidenciar que diversos programas académicos en administración de las universidades tienen una asombrosa y absurda similitud. Los contenidos temáticos y las bibliografías tienen una gran homogeneidad, al parecer no se tienen posiciones distintas respecto del quehacer de la administración, tanto en la teoría como en la práctica concreta.

Esta coincidencia guarda correspondencia con la forma como se desarrolla la docencia, la cual privilegia el aprendizaje de una serie de procesos y procedimientos en función de las posiciones de algunas teorías, las cuales deberán ser aprendidas o memorizadas para su aplicación concreta en las organizaciones. Esto es, implícitamente se asume una posición epistemológica for-

malista, que supone que la realidad o mejor dicho que los procesos administrativos podrán ser eficientes y eficaces en la medida que se aproximan a reproducir la teoría. Evaluar la burocracia a partir de los modelos ideales weberianos ha sido una regularidad, pero extensiva a todos los procesos administrativos.

En esa posición las organizaciones no son sujetos del conocimiento administrativo sino objetos de experiencias y experimentos aplicados en otras realidades. Así, la administración es convertida o se asume que es una técnica y no una ciencia, como tampoco distinguía la diferencia Taylor un siglo atrás, lo justificable para el creador de la «administración científica del trabajo», no lo es para el presente.

IV. La investigación: una necesidad para la docencia y la ciencia

La coincidencia antes expresada en la transmisión del conocimiento administrativo, también se expresa en la inexistencia de investigaciones sobre la administración en el presente centroamericano y costarricense, en particular.

Al parecer las similitudes o igualdades que se aprecian en los programas académicos en administración, nos estarían diciendo que las realidades administrativas son idénticas y que en todos los casos se interpretan o teorizan de la misma manera, la peculiaridad de los procesos reales no se toman en cuenta, obsoletamente se ignoran o se consideran inexistentes.

Esta relativa homogeneidad en los programas académicos, al parecer, también se encuentra influida por las condiciones de homologación de los estudios universitarios que imponen tanto el Consejo Nacional de Rectores como el Consejo Nacional de Educación Superior, órganos supuestamente reguladores de la educación superior y de posgrado de las universidades públicas y privadas, respectivamente. Estas instancias tampoco han comprendido que la formación académica de homologación no necesariamente está vinculada con la igualdad o similitud de programas, sino en su preparación para comprender el fenómeno administrativo, el cual se puede hacer desde perspectivas interpretativas distintas, así como con procesos de transmisión de conocimientos también variados.

La concepción y práctica mecanicistas que predominan en las entidades que supuestamente regulan el quehacer universitario, así como las propias universidades y las unidades académicas, al parecer aún no han superado la concepción y práctica tayloriana. La mecanización, la estandarización de los estudios, la cantidad de materias, el número de créditos por curso, así como los tiempos de graduación seguramente son medidas para garantizar la supuesta equiparación de los estudios y hasta incluso la calidad de los mismos.

La visión mecanicista en la enseñanza de la administración está lejos de expresar un conocimiento actualizado y, por supuesto, también lo está de su calidad.

Reconociendo que todo conocimiento nuevo es una manifestación interpretativa de procesos reales, que de ningún modo son estáticos, es de suponer que la práctica académica deberá interpretar y registrar dichos cambios en términos de su funcionalidad o significación social, así como sus determinantes y efectos. En tal sentido, toda generación de conocimiento científico nuevo, será distinto de otros conocimientos de la realidad, porque los fenómenos son dinámicos y porque sus intérpretes o contextos son también peculiares.

Es decir, el conocimiento científico actualizado relativiza y cuestiona el conocimiento prevaleciente, así como también relativiza las visiones y prácticas sociales y estatales que aplicaban o validaban ese conocimiento anterior, quizás por ello, las nuevas visiones no se constituyen en prácticas viables por las costumbres, por las relaciones de poder que se establecen, etc., en una palabra, porque atentan con formas validadas socialmente en un tiempo y un medio particulares.

Así, la naturaleza crítica es una característica del conocimiento científico actualizado, aspecto como es de suponer, no es lo característico de la práctica docente universitaria en el ámbito administrativo.

4.1 La investigación: ¿requisito para la graduación?

Otra consideración digna de ser mencionada está vinculada con la formación investigativa que se imparte en los programas académicos en general y en administración en particular.

La concepción investigativa, descriptiva y básicamente instrumental, es una característica común en la formación docente para la investigación o para la graduación universitaria.

No existe tradición investigativa en el quehacer universitario, las supuestas prácticas investigativas constituyen *aplicaciones*, sea de técnicas a las que se les ha calificado absurdamente de científicas, o de supuestas teorías a las que se consideran adecuadas, correctas o perfectas, por ello, se les otorga la característica de ser transhistóricas, por el solo hecho de haber sido validadas en contextos distintos al nuestro y formalizadas por distinguidas personalidades en el mundo académico o de los negocios.

También se cree que se está haciendo investigación, cuando se presenta un conjunto amplio de datos sobre alguna realidad institucional, como si la presentación de ellos y en algunos casos su procesamiento, expresara el conocimiento, la comprensión o explicación de la realidad.

Indudablemente existe una obsolescencia epistemológica en el quehacer académico, sin embargo, el atraso no es apreciado, no existe siquiera la visión de creer que en el campo de la investigación se está desactualizando. La práctica y concepción positivistas de la investigación se han convertido en una barrera, en un dogma que lastimosamente reproduce y perenniza la tradición normativista o reglamentista de la sociedad costarricense. También se llega a pensar que las normas jurídicas garantizan la idoneidad de las investigaciones, las cuales establecen incluso el número y los temas de los capítulos que deben tener las tesis de los estudiantes, independientemente del objeto de estudio, del planteamiento interpretativo que se propone, etc.¹².

La formación en investigación que se brinda a los estudiantes, como es de suponer, no discrepa de esta práctica universitaria. Así, los cursos de formación en investigación tienen la nomenclatura de cursos como: Metodología de la investigación,

12. Es una característica común en muchas universidades privadas y también en las estatales, el creer que el cumplimiento de las normas reglamentarias sobre las «investigaciones» de tesis garantiza su calidad. Lo que se garantiza es sólo su uniformidad y pobreza interpretativa, más no constituyen investigaciones, porque no buscan comprender o explicar lo estudiado.

Métodos y técnicas, Investigación dirigida, Seminarios de tesis, etc., muchos de los cuales no son otra cosa que la enseñanza de estadística, y en otros casos, la enseñanza del *método* o de una serie de *técnicas*, a las que se les califica absurdamente de científicas. Así, la ciencia y los científicos quedan reducidos a ser aplicadores de técnicas, sin reconocer que la técnica requiere determinadas condiciones para su funcionamiento, a la vez que es dependiente en sus resultados del medio donde se emplea y de sus usuarios.

En un mundo con una nueva transformación industrial, en donde la robótica, es una de sus características, es posible imaginar entonces los robots inteligentes y científicos, pues para ello sólo se requerirá la programación de una serie de procedimientos o aplicación de técnicas de aplicación mecánica. Quizás esa sea la nueva línea mercantil que esté preparando la IBM, cuando está dispuesta a «invertir» millones de dólares para crear y probar una máquina que pueda derrotar al mejor protagonista del «juego ciencia». Al parecer se cree o se pretende hacernos creer, que la máquina puede supeditar al ser humano, ya no sólo en procesos productivos y de trabajo mecánico, sino incluso en la creación de conocimiento. Sólo conociendo la naturaleza social, conocimientos e ideología imperante, es posible explicar cómo el pensamiento de Frederick Taylor sirvió al capitalismo de su tiempo¹³, encantando a Lenin y hoy se reencarnara en la IBM.

La reducción o simplificación de la labor científica a la repetición de conocimiento de otros para otras realidades, o al cumplimiento de un conjunto de procedimientos o de técnicas, revela la pobreza, ignorancia o desactualización que existe en este campo, y con ello la negación de la posibilidad de poder renovar el conocimiento a través del aporte de los estudiantes. Así, las tesis se han convertido sólo en un medio formal a través del cual se obtiene un título universitario. Esto es, no son reconocidas por las propias universidades como una fuente de consulta¹⁴, quizás porque no

aportan nada y son precisamente un mero trámite administrativo.

La proliferación de estudios universitarios sobre la administración (negocios, empresas, pública, tecnología, educación, etc.), ha convertido la formación en la especialidad en un auténtico negocio. Las universidades para competir ofrecen la graduación automática una vez concluidos los estudios, en otras sólo se piden tesinas, informes, monografías, etc., que tampoco son investigaciones. Si bien ha sido una característica de las universidades privadas, habría que decir, que el negocio privado también comienza a ser atractivo para las universidades estatales. En la Universidad de Costa Rica, por ejemplo, se da ya una expansión de las maestrías profesionales, como si la práctica privada fuera un ejemplo a seguir y como si el mercado y la competencia «de tiempos y precio» fueran las razones de ser de la labor universitaria, además de la errónea consideración de estimar como infinito o inagotable el mercado o negocio universitario¹⁵.

Esta baja ponderación a las tesis de los estudiantes de grado y de posgrado, también se expresa en subvaloración en dedicación del tiempo laboral que se les asigna a los académicos que se dedican a la labor de asesoría o tutoría de tesis. La labor de los profesores no es distinta a lo que el medio supone es esa labor, todo esfuerzo adicional por lograr investigaciones serias en la integración del avance explicativo logrado hasta el momento, con la interpretación de la peculiaridad del objeto de estudio, en un contexto también particular, se hace a expensas del tiempo y la dedicación de los trabajadores académicos.

13. Hoy en día Jeremy Fifkin (1997) y Lester Thurow (1996), muestran que esa funcionalidad de la preeminencia de la tecnología del pasado se ha convertido en todo un problema para el capitalismo.

14. En algunas universidades privadas las tesis de licenciatura, no son siquiera documentos para ser archivados en sus respectivas bibliotecas, menos aún para su registro o archivo

en otras bibliotecas públicas. Con estas características y la proliferación de universidades, no es sólo posible imaginar, sino fácilmente demostrar la cantidad de plagios que existe en el sistema universitario. La graduación en serie no sólo se está logrando eximiendo de las tesis a los estudiantes en licenciaturas y maestrías, sino incluso con las propias tesis. La Maestría Científica en Administración Pública de la Universidad de Costa Rica, después de más de treinta promociones, no ha podido evitar la tendencia hacia la profesionalización por la acción de sus propios académicos, como tampoco puede evitarla la Universidad Nacional, que hará trimestrales o cuatrimestrales todos sus estudios. El presente está convirtiendo la función social de las universidades, en sólo «facilitadoras» y competitivas de las necesidades mercantiles de la demanda de estudios superiores. Hoy, se brinda la posibilidad a los estudiantes a que opten por la de menor número de créditos y de un egreso más rápido, como en las universidades privadas.

En razón del presupuesto técnico de la administración, los profesionales que se gradúan no requieren de una formación científica en la especialidad ni en la investigación. Cuando en la publicidad se promociona la «Formación de profesionales líderes» y se destaca su diferencia con otras en «... las herramientas con que han sido preparados los líderes profesionales»¹⁶. Esto es, anuncian que crearán gerentes, directivos, en una palabra, ocupaciones que les permitirán una movilidad social ascendente, abonando el prejuicio social e histórico costarricense. Esa publicidad, como muchas otras, expresa y recrea una creencia y una práctica, que estima viable la transformación de las profesiones y las empresas e incluso las sociedades y sus Estados, en razón exclusiva de criterios técnicos. Esa supuesta palanca de Arquímedes que se logra con la docencia, no es más que otra mentira que atenta contra la inteligencia y la práctica académica científica y no mercantil.

La implicancia de la consideración como técnica a la administración no es sólo una discusión bizantina, es la negación de crear conocimiento científico a partir de la exploración y explicación de la realidad administrativa costarricense, se cree ingenua e inductivamente que lo que ocurre en otros países es válido y aplicable a nuestros países. Esto es, se asume absurdamente, tanto científica como socialmente que las interpretaciones, deducciones y conclusiones de esos procesos extraños al nuestro, son ejemplo o evidencia absoluta, exacta y técnica de lo que ocurre y ocurrirá en los procesos administrativos costarricenses.

Esta y no otra es la orientación que también tiene el Ministerio de Planificación y Política Económica y algún organismo internacional, cuando invitan a académicos para que escuchen y «aprendan» de David Osborne (1992)¹⁷, quien expresaba lo que se debe hacer para obtener un Estado eficiente y eficaz. Asimismo, otros invitados¹⁸ ex-

presaban la experiencia británica en el período de Margaret Thatcher, en donde se sustentaba muy peculiar y liberalmente, la idea que reduciendo los recursos humanos y los materiales presupuestales en las acciones sociales del Estado Benefactor, se hacía más eficiente la acción social del Estado. Esto es, se dice incomprensible o cínicamente que un Estado más débil, con menos poder y menores recursos, puede atender mejor a los cada vez más excluidos de los beneficios del sistema económico.

La visión reductiva y anticientífica de la explicación de los procesos complejos es una regularidad, pero lo peculiar en los eventos «capacitadores» del MIDEPLAN, es que no había interlocutores nacionales, sólo presentadores que destacaban las extraordinarias capacidades de los investigadores y de los centros de donde provenían o auspiciaban (Naciones Unidas, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo).

La universidad no opina sobre los procesos que ocurren en la sociedad, ni los académicos de la administración pública estudian, evalúan, analizan las causas y consecuencias de las reformas del Estado o de los supuestos procesos modernizadores en la Caja Costarricense de Seguro Social, del Instituto Costarricense de Electricidad, etc.

La influencia privatizadora en las universidades públicas es un hecho y un riesgo muy grande, porque elimina la posibilidad de hacer ciencia para sólo hacer negocios de la educación pública. La privatización de la universidad pública ha comenzado desde las propias unidades académicas, no me refiero a su razón jurídica, sino a su práctica académica. También está anulando la capacidad y potencialidad crítica, analítica e interpretativa de los procesos que ocurren en el ámbito nacional, para estar subordinada a las formas pragmáticas del poder político, empresarial y cognitivo, que en el presente guarda profundas similitudes con las posiciones y poder de los organismos internacionales, empresas mundiales y de los centros universitarios de algunos países industrializados.

La proliferación de universidades que brindan Maestrías en Administración de Empresas, de Negocios, Educativa, Universitaria, etc., que no

hacia el siglo XXI», en el Auditorio del Museo de Oro del Banco Central de Costa Rica, el 17 de julio de 1997.

16. Publicidad de la Universidad Internacional de las Américas. **La Nación**. San José, 27 de julio de 1997. Pág. 9A.
17. David Osborne (1992), quien recientemente (17 de julio de 1997) disertaba sobre lo que se debe hacer para transformar el Estado.
18. Los catedráticos de la London School of Economics, señores Howard Glennester y Julian le Grand, quienes también disertaron sobre «La política social: nuevos rumbos y desafíos

requieren hacer investigaciones para la obtención de sus títulos profesionales, comienza a ser también una regularidad en las universidades estatales. Supuestamente las maestrías profesionales no requieren dedicarse, ni estudiar sobre epistemología de la ciencia ni de la investigación. Así, de modo explícito o implícito, se estaría reconociendo que no se necesita ser científico y saber sobre la ciencia y la investigación para ser profesional. Esto es, se está aceptando que ser profesional es básica y fundamentalmente un técnico, lo cual es un absurdo¹⁹.

Las universidades ni sus instancias académicas están siquiera capacitadas para reconocer el trabajo científico de sus trabajadores académicos. La administración universitaria desconoce, ignora, no evalúa ni puede orientar las especificidades de la labor académica, sin embargo, condiciona y limita su quehacer, para también homogeneizarla a la práctica administrativa o burocrática, en el sentido popular del término.

Las universidades no ofrecen resistencia alguna al pragmatismo liberal que las está convirtiendo en entes que niegan su compromiso con la generación y transmisión del conocimiento científico. Se está negando a la ciencia, aun cuando cada vez más tiene una mayor importancia para los individuos, las empresas, las sociedades, la época y el mundo (Sagan, 1997).

19. Las maestrías científicas o académicas de las universidades estatales requieren una formación y práctica investigativa, sin embargo, es posible apreciar una tendencia a ponderar las maestrías profesionales, ya sea por costos, número de créditos, prolongación de los estudios, número de postulantes, de graduados, etc., como más competitivas, pero no en relación con la calidad que necesita la sociedad de sus profesionales, sino competitiva en relación con lo que ofrecen las otras universidades. Esto es, esa competitividad no es académica sino mercantil.



El compromiso de las universidades es apreciado como la atención lineal y mecánica a lo que demanda el medio. Los prejuicios o el predominio de determinadas posiciones no debe subordinar a la universidad, en aras del desarrollo científico.

La función social de la universidad no está en hacer lo que el medio quiere o demanda, sino responder científicamente a los problemas y las necesidades de la época. De manera particular, el aporte crítico e investigativo de la realidad social,

de la práctica social del Estado, de los efectos sociales de las decisiones públicas y privadas, etc., es como la ciencia contribuye con su sociedad. Esto es, contribuir con las especificidades del conocimiento científico para la comprensión de la realidad social y no cumplir con la simple y degradante función de servir a las tendencias prevalecientes del poder. El desarrollo científico requiere de la libertad para desarrollarse creativa e innovadoramente (Feyerabend, 1982) y no la limitación y utilitarismo que

le impone la práctica administrativista.

El peso de la sociedad civil, del poder del Estado y de las propias autoridades universitarias, exigen e imponen requerimientos y adecuaciones al quehacer académico en razón de la funcionalidad, pragmatismo y utilitarismo de las condiciones medio. Expresaría lo que Horacio Radetich afirma: «Si las cárceles como lo sostiene Foucault, son la manifestación más descarnada del poder, la educación es la manifestación más simbólica del saber y, por lo tanto, la expresión más ideológica del poder» (Radetich, 1983: 3).

Pero, las manifestaciones por la competitividad y no por la deficitaria actividad de las universidades estatales para la reproducción de esas instituciones, no puede ser otra expresión que del saber del poder o dicho de otro modo, de un saber institucional que legitima el modo de dominación.

Como universitarios, científicos y costarricenses tendremos que negarnos a aceptar que la ciencia pretenda ser el monopolio del conocimiento del poder internacional, para que en el ámbito del quehacer universitario privilegie el poder del saber.

Estimo que evidenciar la obsolescencia de muchos de los conocimientos de la administración que se pretenden válidos y universales, constituye un primer paso para superar las visiones opresivas contra el conocimiento científico de la realidad social. Es posible encontrar analogía en la concepción y práctica administrativa, con una característica del imperio oriental que encontraba Edward Gibbon, citado por Sagan, que decía: «...No se había añadido ni una sola idea a los sistemas especulativos de la antigüedad y toda una serie de pacientes discípulos se convirtieron en su momento en los maestros dogmáticos de la siguiente generación servil» (Sagan, 1997: 25).

Creemos que la crisis de la formación universitaria en administración, es una expresión de la crisis de la ciencia administrativa, así como de la crisis de la práctica administrativa universitaria y de la forma como se han gestionado el saber del poder y la dominación.

Esperamos que esa crisis sea como el canto de esperanza, de la oscuridad como anuncio de la luz, del poema de don Isaac Felipe Azofeifa:

*«De veras hijo
 Ya todas las estrellas han partido
 pero nunca se pone más oscuro
 que cuando va amanecer».*

Bibliografía

- Barnard, C. 1959. **Las funciones de los elementos dirigentes**. Instituto de Estudios Políticos. Madrid.
- Chiavenato, Idalberto. 1995. **Introducción a la teoría general de la administración**. Editorial McGraw-Hill. Colombia.
- Cohen Morris, R. 1952. «Estadística y naturaleza». En: **Introducción a la lógica**. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Crozier, Michel. 1974. **El fenómeno burocrático. Ensayo sobre las tendencias burocráticas de los sistemas de organización modernos y sus relaciones con el sistema social y cultural**. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
- . 1984. **No se cambia la sociedad por decreto**. Biblioteca Básica de Administración Pública. Instituto Nacional de Administración Pública. Alcalá de Henares, Madrid.
- y Friedberg, Erhard. 1990. **El actor y el sistema**. Alianza Editorial. México.
- Currier Davis, Ralph. 1990. **Los fundamentos de la dirección de empresas**. Ed. Herrero Hermanos Sucesores S.A. México.
- Drucker, Peter. 1989. **Las nuevas realidades**. Ediciones Ciencias de la Dirección. Barcelona.
- . 1993. **Gerencia para el futuro. El decenio de los 90 y más allá**. Grupo Editorial Norma. Bogotá.
- Fayol, Henri. 1979. **Administración industrial y general**. El Ateneo Editorial. Buenos Aires.
- Feyerabend, Paul. 1982. **La ciencia en una sociedad libre**. Editorial Siglo XXI. Madrid.
- Fifkin, Jeremy. 1997. **El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era**. Editorial Paidós. Barcelona.
- Hammer, Michael y Champy, James. 1994. **Reingeniería. Olvide lo que usted sabe sobre cómo debe funcionar una empresa. ¡Casi todo está errado!** Grupo Editorial Norma. Bogotá.
- Harmon, Roy y Peterson, Leroy. 1990. **Reinventar la fábrica**. Edita Ciencias de la Dirección (CDN). Madrid.
- Huaylupo, Juan. 1995. «La evaluación del desempeño ¿un enfoque individual del trabajo colectivo o una visión individualista del trabajo social?». En: **Revista Fiscalización y Gestión Pública**, Vol. 2. N° 2. Contraloría General de la República y Universidad de Costa Rica. San José.
- Katz, D. y Kahn, R. 1970. **Psicología social de las organizaciones**. Ed. Trillas. México.
- Koontz, Harold y O'Donnell, Cyril. 1982. **Elementos de administración moderna**. Editorial McGraw-Hill. México.
- Lawrence, Paul y Lorsch, Jay. 1976. **Organización y ambiente**. Editorial Labor. Madrid.
- Lisk, Henry. 1979. **Administración y gerencia de empresas**. South-Western Publishing Co. Ohio.
- Mintzberg, Henry. 1983. **La naturaleza del trabajo directivo**. Editorial Ariel. Barcelona.
- Neffa, Julio César. 1990. **El proceso de trabajo y la economía de tiempo**. Centre de recherche et Documentation sur L'Amérique Latine. Editorial Humanitas. Buenos Aires.

- Osborne, David y Gaebler, Ted. 1992. **La reinvencción del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público**. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Pereyra, Carlos. 1979. «El individualismo metodológico: un caso de contrarrevolución teórica». En: **Configuraciones. Teoría e Historia**. EDICOL. México.
- Peter, Senge. 1990. **La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje**. Coedición Juan Garnica y Javier Vergara. Buenos Aires.
- Quijano, Aníbal. «Las ideas son cárceles de larga duración, pero no es indispensable que permanezcamos todo el tiempo en esas cárceles». En: **Revista David y Goliath**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Año XVI, N° 49, julio de 1986. Buenos Aires.
- Radetich, Horacio. 1983. «Educación, conocimiento y saber». En: **Foro Universitario**. Revista mensual del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Autónoma de México (STUNAM). N° 30. Época II. México.
- Sagan, Carl. 1997. **El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad**. Editorial Planeta. España.
- Schmitt, Guillermo R. 1994. **Turnaround. La transformación de empresas con dificultades en empresas competitivas y rentables**. Editorial Atlántida. Buenos Aires.
- Simon, Herbert. 1964. **El comportamiento administrativo**. Editorial Aguilar. Madrid.
- _____; Smithburg, Donald y Thompson, Víctor. 1956. **Administración Pública**. Ediciones de la Universidad de Puerto Rico. San Juan, Puerto Rico.
- Sojo, Carlos. 1991. **La utopía del Estado mínimo**. CRIES. Managua, Nicaragua.
- Thurow, Lester. 1996. **El futuro del capitalismo**. Editorial Ariel. Barcelona.
- Toffler, Alvin. 1990. **El cambio del poder**. Plaza & Janés Editores S.A. Barcelona.
- Villarreal, René. 1983. **La contrarrevolución monetarista**. Editorial Océano. México.

LA AUTONOMIA DE LA COMUNIDAD ES LA ENZIMA DEL DESARROLLO. LOS COSTOS DEL CLIENTELISMO. (Avance parcial de investigación)

Miguel Sobrado Chaves

1. Presentación

Desde finales de la Segunda Guerra Mundial, esto es, hace más de cincuenta años, las agencias internacionales, los estados y sus instituciones vienen impulsando proyectos para sacar de la pobreza y el subdesarrollo a las naciones y a los amplios sectores sociales postergados. La promesa ha sido que por medio de sus programas y proyectos, financiados con miles de millones de dólares de ayuda al desarrollo, se iban a mejorar de manera duradera las condiciones de vida y oportunidades de aquellos que han sido excluidos del progreso y el bienestar. Esta promesa no se ha concretado. Se le atribuyen muchas causas a este fracaso. En ocasiones se habla de los enfoques teóricos e ideológicos, tales como la importancia de los mecanismos de mercado en los proyectos, o de la necesidad de protección temporal para los productores locales. Otros apuntan a la insuficiente consideración de los valores y las condiciones culturales de las comunidades e individuos sometidos a los procesos de cambio. De como las intervenciones hechas contra los valores y la experiencia de la gente provocaban rechazo, en vez de aumentar la conciencia de la gente y estimular el cambio. Estas explicaciones tratan de justificar el fracaso del grueso de los proyectos, cuyos resultados han sido una mayor dependencia y postración en las naciones y poblaciones meta.

Estas y otras explicaciones sobre aspectos puntuales, si bien señalan problemas reales, dejan por fuera un aspecto que no ha sido suficientemente estudiado en los análisis hechos hasta el momento, cuya importancia, sin embargo, es muy relevante, se trata del *clientelismo*. Los proyectos de desarrollo se inscriben, no en realidades abs-

tractas, sino en relaciones concretas de poder, cuya presencia e incidencia se han dejado de lado en el análisis y diseño de proyectos. Esta omisión de las relaciones de poder tiene múltiples dimensiones, ya que su presencia se da en todos los niveles del proyecto. Desde las que se presentan en el contexto directo de las comunidades, entre los mismos beneficiarios; las que se generan en la relación con las condiciones y circunstancias que se pretenden modificar; las que se producen entre las instituciones, sus técnicos y los beneficiarios, etc.

Llama la atención que las teorías sociales, las del desarrollo y las concepciones de la capacitación hayan omitido este hecho. Probablemente por estar dirigidas al individuo como ente abstracto, aislado del contexto social, se ha enfocado como conciencia, expresión ideológica, como intelectual y no como *ser social de carne y hueso, inscrito en relaciones de poder y sus circunstancias de rango, intereses, valores e ideas. Relaciones que ordenan la sociedad, definen posiciones y oportunidades; que generan y mantienen un sistema de estímulos y castigos dirigidos a consolidar posiciones y canales de avance social, valores y comportamientos*. Al no verlos en las relaciones de poder, que es la base de la organización, no se entienden cuáles son sus incentivos, motivaciones, ni la lógica de sus comportamientos frente a las instituciones, funcionarios y los diversos grupos e instituciones en que participan. Por eso, a la hora de diseñar los proyectos se incluyen las políticas y normativas que deben guiar la acción, partiendo del supuesto que esto es suficiente para que las cosas se realicen de acuerdo con lo esperado, sin darse cuenta que se impondrá en definitiva el sistema de premios y castigos existente. De tal forma que los beneficiarios perciben y

valoran la política por su práctica concreta y no por sus enunciados formales (Vargas-Cullell, 1996).

La omisión del análisis del peso de las relaciones de poder ha determinado la ausencia de estrategias y metodologías apropiadas para prevenir y mitigar sus efectos. En particular, ha facilitado que un fenómeno como el clientelismo —definido por las agencias como un factor negativo para el desarrollo—, en vez de ser combatido, ha encontrado en los proyectos la posibilidad de mimetizarse y actualizarse, encontrando nuevas formas de vida.

El clientelismo es particularmente peligroso y grosero en nuestros tiempos. Peligroso, pues en los procesos de transición carentes aun de una visión de futuro compartida, como los que vivimos, tiende a desintegrar los esfuerzos colectivos y la acción misma del Estado. Grosero, pues en virtud del proceso de democratización que tiene como base al ciudadano, esto es, un individuo capaz de pensar, libre y autónomo para tomar decisiones, conocedor de sus derechos y deberes, es inexcusable que el llamado desarrollo asociado al clientelismo, conspire contra la ciudadanía, contra la base de la teoría democrática. A lo anterior debe añadirse que los cambios económicos actuales imponen y demandan formas de gestión que están en abierto conflicto con el clientelismo. En este sentido enfrentar al clientelismo es también una exigencia del desarrollo y progreso de las naciones.

En mi trabajo **Capacitación y discapacitación en los proyectos de desarrollo**, mostré como el clientelismo ha provocado el fracaso de muchas experiencias. En este trabajo replanteo el problema y sugiero un procedimiento que conduzca a la construcción de estrategias y metodologías que permitan prevenir y mitigar los efectos negativos del clientelismo.



2. El clientelismo

Por clientelismo político entenderemos las relaciones que se establecen entre un «patrón», que ofrece determinados servicios y un «cliente», que a cambio de estos servicios o bienes permite que el «patrón» gobierne y resuelva los asuntos colectivos sin su participación.

Las relaciones de dominación tienen una función de ordenamiento social; de ajuste de los individuos y grupos a los papeles establecidos. Es una función de ordenamiento que implica también una ubicación social definitoria de oportunidades y aspiraciones. En no pocas ocasiones, sobre todo en las sociedades autoritarias, implica también una disminución a priori de las aspiraciones y la autoestima de los individuos colocados en los niveles inferiores de la escala social, para facilitar la aceptación del papel social.

El clientelismo político en la historia conocida de la humanidad, ha ido asumiendo una u otra forma según la formación política. En algunos casos como en el de la sociedad feudal, las relaciones clientelistas fueron uno de los fundamentos del sistema institucional formal, lo que le permitió operar durante siglos. En las sociedades republicanas contemporáneas, basadas en un sistema electoral y en la división de poderes, el clientelismo no tiene un carácter institucional formal como en el

feudalismo, pero mantiene su vigencia bajo nuevas formas informales, cada vez más sutiles, según el grado de desarrollo del sistema político. Así, en las sociedades más avanzadas las decisiones políticas que buscan favorecer a grupos o sectores, deben fundamentarse en políticas y principios generales, previamente definidos, mientras que en las sociedades con menor desarrollo se favorece abiertamente a los partidarios simplemente por el hecho de serlo, discriminando al resto. El sistema democrático no elimina el clientelismo político, cosa que tampoco parece ser viable completamente por responder a una dinámica inherente de las relaciones de poder, pero no lo legitima. Por su naturaleza institucional y legal, lo convierte en un elemento vergonzante del sector informal. Restringe sus alcances en la medida en que la sociedad tiene un proyecto definido, alrededor del cual pueden canalizarse los intereses particulares y tiene, además, un adecuado sistema de controles autorregulado, frente a las desviaciones.

La formación y el manejo de clientelas políticas para lograr y ejercer el poder es un fenómeno de vieja data. Max Weber, en sus trabajos sobre las formas de dominación, describe con gran riqueza las formas que el clientelismo ha asumido a lo largo de la historia. Estas relaciones, aunque han variado en el tiempo, han sido un componente operativo importante de los sistemas de organización social, a lo largo de la historia de la humanidad.

Sobre el clientelismo político y el corporativismo en las sociedades contemporáneas existe un interés creciente por las restricciones que generan a los regímenes democráticos y existe una vasta literatura sobre el tema (Rojas, 1995).

Cómo se filtra e incide el clientelismo

Para este trabajo, sin embargo, no es de interés el clientelismo político como unidad sociológica en sus diversos niveles de complejidad y variedad de ángulos de enfoque. Esa tarea la realizan especialistas sobre el tema, a la que le dedican por sus alcances y complejidad, gran parte de su esfuerzo profesional.

El clientelismo nos interesa, más que como objeto de estudio en sí mismo, como vehículo donde se anidan y expresan prácticas de dominación que afectan los diseños y la ejecución de políticas y proyectos económicos y sociales.

El análisis del clientelismo político en los proyectos de desarrollo, interesa por ser un hecho que pone de manifiesto las incongruencias y contradicciones entre las intenciones declaradas y las políticas; entre las políticas y los diseños de los proyectos; entre los diseños de los proyectos y la forma en que son ejecutados; entre las normativas propuestas y los estímulos y desestímulos existentes en la realidad concreta.

Se trata de crear un eje donde la observación y el estudio sistémico de los procesos de desarrollo se puedan percibir con mayor riqueza. Un eje articulado por los efectos del clientelismo político, donde las dinámicas del ordenamiento económico y social existente se manifiesten negativa o positivamente sobre los procesos de cambio y desarrollo.

Se busca precisar los factores que disminuyen los resultados esperados y generan productos como la dependencia y la pasividad, que promueven el estancamiento social disminuyendo las posibilidades de los individuos y de las comunidades. Este enfoque, por la complejidad multifactorial interviniente en las relaciones humanas, nos llevará continuamente a encontrar la incidencia probable o evidente de variados elementos, no siempre previsibles ni atribuibles directamente al clientelismo político, que afectan los resultados y que pueden obedecer a diversas causas, tales como intereses personales o al nivel de conocimiento o capacidad operativa.

El clientelismo, como expresión de intereses particulares y políticos mediatiza y restringe la iniciativa y el desarrollo, aprovechando cualquier espacio cedido por la falta de claridad o ausencia de supuestos claves en el diseño y la ejecución de los proyectos. Sus repercusiones reales o potenciales se convierten, a su vez, en supuestos que deben ser tomados permanentemente en cuenta como factor que hay que prevenir o mitigar.

Dada la frecuencia con que se manifiesta el clientelismo generando asistencialismo y dependencia en los proyectos de desarrollo y retraso social en general, su accionar se convierte en un objeto de estudio de particular importancia para los programas sociales.

Resumiendo, para efectos de esta investigación no interesa tanto *qué es el clientelismo político*, sino *el cómo se filtra e incide, incluso sobre los proyectos mejor elaborados*.

3. Las tres categorías de análisis

Para orientar el trabajo de la investigación de casos se propone centrar la atención en tres conceptos y categorías de uso frecuente desde el diseño técnico de los proyectos, que generan el terreno propicio para la filtración del clientelismo. Estos elementos están interrelacionados entre sí, pero para efectos analíticos y por su propio peso se analizan por separado. Se trata de:

a) *Capacitación y discapacitación*

La capacitación es una categoría y una actividad clave en los proyectos de desarrollo. Sobre la definición en sí misma, existe un relativo consenso, con algunas variantes, de interpretarla como «habilitación para». Donde existe un problema es en la operacionalización de este concepto en las acciones concretas, donde se confunde frecuentemente capacitación con: i) instrucción; ii) conciencia; iii) adoctrinamiento político u otras formas primitivas de asistencialismo. Esta confusión facilita la entronización del clientelismo, sobre todo a través de la supresión de la autonomía del sujeto llegando, en ocasiones, a eliminar toda la fase de adiestramiento, componente clave del proceso capacitador. Llegando incluso a provocar discapacitación o inhabilitación de los beneficiarios.

b) *Pobreza y riqueza*

Estos conceptos ligados con carencias de ingreso u oportunidades de personas o grupos sociales, han sido medidos con escalas gradacionales de ingreso, o de otro tipo, que si bien permiten ubicar y medir los sectores afectados, tienden a dejar por fuera las dinámicas sociológicas generadoras del fenómeno, su incidencia sobre el cuerpo social mayor y sobre la operacionalización de las políticas. El clientelismo como factor limitativo de la autonomía, libre iniciativa y desarrollo de los grupos se constituye en un factor que profundiza la pobreza, de tal manera se puede afirmar que a mayor clientelismo mayor dificultad de superar las condiciones que mantienen a la gente en la pobreza.

c) *Gasto social e inversión*

Estos conceptos de la economía y contabilidad nacional tradicionales, son expresión de un marco referencial mayor, vigente en los análisis macroeconómicos, que considera como gasto social a la educación y la salud públicas acorde con la economía política tradicional, donde sólo se consideraba capital las inversiones económicas y no la inversión en recursos humanos exigida por la demanda actual de la producción y los servicios posindustriales. El uso de este marco conceptual en los diagnósticos de situación, en la elaboración de proyectos, restringe y distorsiona la fase operativa, facilitando la incursión del clientelismo.

3.1 Las categorías de capacitación y discapacitación

La categoría de capacitación es vital para los proyectos de desarrollo, ya que de hecho es el eje que debe conducir a la consecución de los resultados en la mayor parte de los proyectos. A su alrededor se integran disciplinas profesionales como la economía, la psicología social, la pedagogía, la sociología, para alcanzar las metas propuestas. Su importancia es creciente en un mundo de rápidas transformaciones.

De la forma en que se entienda y aplique esta categoría, depende en gran medida el éxito o el fracaso de la mayor parte de los proyectos de desarrollo que buscan desarrollar el potencial y la participación de las comunidades y los grupos. De su aplicación en el diseño del proyecto, de la preparación de los formadores, del apoyo logístico que reciba esta actividad, de las condiciones en que se desarrolle, dependen los resultados de muchos proyectos que tienen a la capacitación como eje central de su quehacer.

Si bien existe un relativo consenso, como decíamos anteriormente, sobre la definición de capacitación como sinónimo de «habilitar para...», no existe uniformidad en cuanto a la operacionalización de este concepto, sobre todo en los proyectos sociales. En los procesos de capacitación de instrumentos o procesos técnico-productivos, existe un relativo consenso en cuanto al procedimiento operativo. Este consenso es *impuesto por la naturaleza misma del objeto con el cual se trabaja*, que

demanda instrucción y adiestramiento para poder lograr la habilitación del sujeto en el manejo del objeto. Así, en todo proceso de capacitación técnica, como por ejemplo, en la formación de conductores de vehículos, encontramos al menos: a) un módulo de instrucción sobre las señales y leyes de tránsito y componentes mecánicos del auto y; b) un módulo de adiestramiento en el manejo del vehículo. En el primer módulo el sujeto que desea capacitarse, recibe información de otro sujeto que la conoce: el instructor. El segundo módulo, llamado adiestramiento, tiene una naturaleza diferente donde se establece otro tipo de relación. No se trata, en este caso, de aprender conceptos o señales, sino de aprehender o adiestrarse en el manejo del objeto. No prevalece la relación tradicional de sujeto-instructor con sujeto-aprendiz, sino la de sujeto aprendiz con el objeto con el cual desea capacitarse. En esta relación el sujeto adquiere conocimiento sobre el objeto al manipularlo. Descubre las cualidades, limitaciones y posibilidades del vehículo al ponerlo en movimiento, al mismo tiempo que desarrolla destrezas en su manejo. El instructor, sentado a su lado en el vehículo, juega un papel secundario, aunque relevante para la conducción del proceso pedagógico y la seguridad del aprendiz. La relación prevaleciente es la de sujeto-objeto y no la de sujeto-sujeto, que ha pasado en este módulo a un segundo plano.

Es importante señalar que en el módulo de instrucción la autonomía del sujeto es indispensable, para que se pueda dar el proceso de capacitación, sin esta autonomía no es posible adiestrarse y capacitarse en el manejo del objeto, pero autonomía no significa «no directividad» o «espontaneidad total», ya que el adiestramiento y la capacitación, en general, demandan la existencia de una estrategia o un diseño pedagógico previamente elaborado por el instructor.

La necesidad de estos módulos, incuestionable en los procesos de capacitación técnica, se vuelve difusa e incluso llega a desaparecer con mucha frecuencia en los procesos de participación y organización sociales, donde los sujetos son a la vez objetos de la capacitación. En ocasiones, las menos, se suprime o se simplifica excesivamente la instrucción. En otros casos, los más, el adiestramiento se reduce, se suprime o se posterga indefinidamente.

Diferentes son las causas que generan la supresión de uno u otro módulo. En el caso de la supresión o entrega mecánica y apresurada de la instrucción pueden ser limitaciones de formación o desviaciones pragmatistas del instructor. En el caso de la supresión del adiestramiento las causas son más variadas y complejas y están relacionadas con aspectos de formación técnicos e ideológicos de los capacitadores y del contexto institucional y social (Sobrado, 1994).

El hecho es que la supresión de cualesquiera de estos módulos o una entrega incompleta, afecta la calidad de los procesos y transforma los productos obtenidos. De tal manera, cuando se habla de capacitación en los proyectos sociales, no siempre se está hablando de lo mismo. En las más frecuentes ocasiones significa instrucción o conciencia, en otros casos, se trata más bien de un adiestramiento con obstáculos, frecuentemente gratuitos. Cuando se confunde la capacitación con instrucción o con conciencia, entendida como un grado superior de asimilación de la instrucción, se prioriza la entrega de contenidos y el adiestramiento, como proceso de relación con el objeto, se deja de lado. Cuando se busca desarrollar la conciencia, se introducen técnicas didácticas, como el sociodrama, que facilitan la asimilación y el manejo de la instrucción y permiten, en ocasiones, alcanzar niveles de participación que sugieren un alto grado de compromiso. A pesar de las sinergias que en algunos casos se alcanzan en estos procesos, lo que llena de entusiasmo tanto a los facilitadores como a los políticos u otros financiadores del proyecto, pero como no existe capacitación real, por no haberse incorporado en el diseño del proyecto un módulo de adiestramiento, los beneficiarios no logran pasar de las protestas y denuncias a las propuestas y los proyectos concretos que les permitan superar su situación. En ocasiones, después de un tiempo, cuando se han disipado las esperanzas generadas por las dinámicas grupales, crece el pesimismo y el sentido de impotencia entre los «beneficiarios» de este tipo de proyectos.

¿Por qué se producen con tanta frecuencia este tipo de alteraciones en los procesos de capacitación de los proyectos sociales?; ¿por qué los técnicos que diseñan estos procesos, que a veces tienen doctorados en pedagogía de las mejores

universidades del mundo, cometen estos errores, aparentemente tan elementales?

En primer lugar, lo que es tan evidente para los ingenieros o técnicos, por la naturaleza del objeto con que trabajan, no parece ser igual de claro para la práctica educativa y de capacitación, en los proyectos de desarrollo social. Una parte considerable de los pedagogos se encuentra absorbida en un enfoque tecnocrático-pedagógico, alrededor del ¿cómo? y de un conjunto de valores, supuestamente orientadores, transformados en ocasiones en principios rígidos que les ha hecho perder de vista el ¿para qué?, o sea, los propósitos y las metas de la educación. Por ejemplo, la llamada no directividad en los procesos pedagógicos enarbolada en aras de estimular la creatividad y participación, se ha confundido con la falta de diseño y conducción de los procesos, provocando desvaríos.

En segundo lugar, no ha sido, sino hasta hace poco que se ha explicitado teóricamente la importancia de este enfoque en los procesos de capacitación (Santos de Morais, 1987). No se trata todavía de un enfoque plenamente desarrollado y menos aún se ha difundido su práctica, que si bien prospera, al menos en dos continentes, es restringida hasta el momento, a pocos grupos de trabajo y centros científicos. Las repercusiones teóricas como la importancia de la autonomía del sujeto, en los procesos de capacitación, en vez del concepto menos preciso de «libertad», aún aguardan ser elaboradas.

En este sentido es de mucha utilidad, para detectar problemas en el diseño de los proyectos de desarrollo que reducen los logros y abren espacios de acción al clientelismo político, utilizar mi esquema de relaciones (Sobrado, 1994) para definir la capacitación, elaborada con base en Santos de Morais.

En resumen el esquema de relaciones es el siguiente:

$$C = (i + a + EP - ADE) * K$$

Donde C = capacitación

i = instrucción

a = adiestramiento

EP = estrategia pedagógica (diseño del proceso pedagógico)

ADE = asistencialismo en el diseño y en la ejecución de la capacitación

K = factores ajenos al proceso que inciden positiva o negativamente sobre los resultados (naturales, económicos, políticos, culturales).

De acuerdo con el planteamiento que acompaña al esquema, los resultados obtenidos por los procesos de capacitación dependen de la secuencia y del peso de los factores en este esquema de relaciones. Así como se puede producir capacitación se puede generar discapacitación, entendida como el proceso donde la relación sujeto y el objeto del conocimiento es tal, que se atrofian las capacidades del sujeto para controlar (conducir) el objeto. La discapacitación genera minusvalías y disminuye el desempeño en la vida económica y social.

Capacitación y discapacitación son dos caras de la misma moneda

Todo proceso de capacitación, por bien elaborado que esté, contiene elementos de discapacitación; tampoco existen procesos absolutamente discapacitadores, por mal diseñado que esté un proceso, algo aprenden los participantes. La capacitación y la discapacitación están vinculadas congénitamente: forman un continuum. Los logros de la relación de los factores sobre los que tiene un peso muy importante el asistencialismo y, asociado a este, el clientelismo político.

Este esquema de relaciones, aplicado a los procesos de capacitación de los proyectos de desarrollo, permite una primera aproximación sobre los problemas que presentan los proyectos en este campo, ya sea en el diseño o en su ejecución. En este sentido es un instrumento que puede ser muy útil en el diseño metodológico para orientar la investigación de casos.

El estudio sobre la efectividad o limitación de la capacitación, trasciende los proyectos concretos, ya que está estrechamente ligado, por una parte, con los procesos de educación y participación y, por otra parte, con el desarrollo personal y con los niveles de autoestima.

La planificación estratégica asociada a la capacitación organizacional es actualmente, por

las sinergias que genera, un instrumento esencial para ampliar las posibilidades y capacidades de las personas y los grupos humanos, en el desarrollo de su iniciativa y autoestima. La planificación estratégica y el desarrollo de la capacidad organizacional constituyen, a su vez, un instrumento eficaz para la superación de las relaciones clientelistas tradicionales y el desarrollo institucional.

Las cooperativas agrícolas de Honduras y Nicaragua: contraste de dos procesos de capacitación diferentes

En Honduras en la década de los setenta (73-78) se llevó a cabo un proceso de reforma agraria, que transformó en gran medida las estructuras de ese país. En Nicaragua después del triunfo de los sandinistas en 1979 y hasta la primera pérdida de las elecciones por parte de los sandinistas en 1990, se produjo otra reforma agraria.

La reforma agraria de Honduras fue impulsada por el Consejo Superior de la Defensa de ese país, apoyándose en la fuerza adquirida por el movimiento campesino desde los años sesenta. El organismo encargado de ejecutar el proceso fue el Instituto Nacional Agrario, con el apoyo técnico del proyecto INA-PROCCARA-FAO respaldado por la dirección técnica Clodomir Santos de Moraes de la FAO.

En Nicaragua este proceso estuvo a cargo del Instituto Nacional de Reforma Agraria, dirigido por el comandante Jaime Wehelooock, con el apoyo de diversas agencias de las Naciones Unidas y de países europeos del este y oeste.

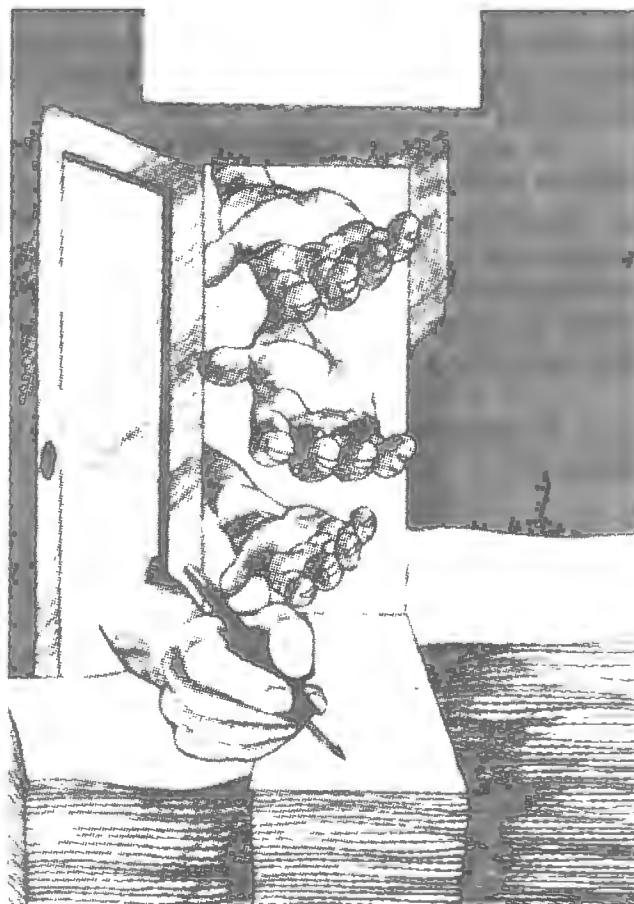
En Honduras la fuerza organizada del movimiento campesino fue el motor principal de las transformaciones. Los militares que impulsaron el proceso contaron con la oposición activa de los terratenientes y de la prensa, que calificaban de comunista el proceso impulsado por INA-PROCCARA. Los cambios progresivos, provocados por estas presiones, en la cúpula militar e institucional fueron debilitando el apoyo gubernamental a la reforma agraria. En 1976, debido en gran medida a las presiones antirreforma agraria, Santos de Moraes del ATP, principal del proyecto e impulsor de la estrategia de alianzas del proceso y de la concepción de capacitación utilizada, se retira del proyecto. La reforma agraria, cada vez con menos respal-

do oficial, se mantiene aún por las presiones y la fuerza creciente del movimiento campesino, pero pronto se desatan fuertes confrontaciones entre los campesinos organizados en empresas asociativas y cooperativas y el ejército que no duda en perseguir a sus dirigentes e intervenir algunas de ellas.

En Nicaragua el triunfo del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) en 1979, abre las puertas de un amplio proceso de reforma agraria, que se inicia con la expropiación de tierras de los somocistas una porción considerable de las mejores tierras del país. El movimiento campesino gestado en parte durante la lucha armada, se fortalece con respaldo gubernamental durante más de diez años y sólo recibe oposición, cuando tardíamente intenta ocupar posiciones en zonas donde operaba ya la contrarrevolución.

En Honduras la reforma agraria impulsa la capacitación en organización de los campesinos para que formen empresas asociativas. Se forman grandes empresas bananeras como Isletas con 500 trabajadores.

En Nicaragua se impulsa la educación popular entre los campesinos, para formar principalmente conciencia política, pero las grandes fincas de alto rendimiento expropiadas pasan a ser en su



mayoría empresas estatales. Las cooperativas se promovieron mucho más tarde, cuando se hace evidente el peligro de la contrarrevolución. Estas se forman fundamentalmente entre campesinos, en grupos integrados con frecuencia por núcleos familiares. Después de la pérdida de las elecciones por los sandinistas en 1990, una parte de las grandes empresas estatales fueron reprivatizadas por los sandinistas, antes de salir, en una medida que ha sido cuestionada por la falta de transparencia, o fueron devueltas a sus dueños por el gobierno de la señora Chamorro.

Contrastar estas dos grandes experiencias centroamericanas en reforma agraria, con base en la información existente sobre las cooperativas agrícolas de los dos países, no deja de ser una simplificación, pues los datos corresponden a un proceso cercano a los 17 años en el caso hondureño y de 11 para el nicaragüense, además, no todas las cooperativas de esos países valoradas por la fuente citada más adelante, surgen de estos procesos. Se omiten, también, otros factores de carácter macroeconómico y sectorial que deben tomarse en cuenta al valorar un proceso de transformación agraria, pero la comparación no deja de ser una aproximación a la naturaleza de ambos procesos. Por una parte, el hondureño, que tuvo un respaldo institucional contradictorio y no siempre sostenido, que duró con altibajos unos cinco años, pero estuvo basado en la capacitación en organización de los campesinos, en la formación de empresas asociativas. Por otra parte, el nicaragüense, con apoyo institucional permanente durante más de una década, basado parcialmente en la empresa estatal, administrada por burócratas y en gran medida por el desarrollo de cooperativas campesinas. La capacitación de estas últimas se apoyó en la llamada educación popular y los métodos de generación de conciencia liberadora, como base para el crecimiento humano y técnico de los beneficiarios.

Como era de esperarse, después de más de 10 años de apoyo institucional sostenido, las 3.363 cooperativas agropecuarias nicaragüenses son las más numerosas de la región centroamericana, superando ampliamente en número a las 417 cooperativas hondureñas. Esta relación de superioridad se mantiene en cuanto a superficie, perteneciendo 720.721 has. a las nicaragüenses vs.

214.178 has. de hondureñas; e igual cosa sucede en cuanto al número de asociados 88.805 vs. 21.474, respectivamente (San Martín, 1992).

No obstante, esta superioridad numérica, la relación cambia radicalmente al analizar los indicadores cualitativos.

En primer lugar, la cantidad de tierras por cooperativa agropecuaria en Nicaragua es de 214.4 has., es menos de la mitad de las 513.6 has. de sus equivalentes hondureñas y se encuentran por debajo del promedio centroamericano de 221.0 has. De ahí se deriva, a su vez, un promedio menor de hectáreas por asociado, que en el caso de Nicaragua es de 8.1 has., mientras que en Honduras es de 10.0 has.

En segundo lugar, la superficie cooperativa está destinada en el caso nicaragüense sobre todo a los granos básicos, mientras que las cooperativas hondureñas la destinan sobre todo a productos tradicionales y no tradicionales, dirigidos al mercado externo y local.

En tercer lugar, la productividad de los granos básicos, que son el fuerte de Nicaragua en cuanto a superficie cultivada, es la más baja de la región centroamericana en rubros como el arroz y los frijoles. En maíz, el producto que produce el mayor volumen, su productividad es apenas de 0.9 toneladas métricas por hectárea, mientras que el promedio de las cooperativas hondureñas es de 1.8 t.m. por ha.

Desde luego, sobre estos datos de 1989-90, cuando apenas se iniciaba el Plan de Paz, inciden el peso y las repercusiones de la guerra que azotó a ese país durante más de una década. Esto, sin embargo, no logra explicar satisfactoriamente las diferencias internas de productividad en Nicaragua. Por ejemplo, en el maíz la productividad del sector cooperativo fue apenas el 77% del nivel nacional; en arroz fue apenas el 20.9%; y en frijoles el 56.6%. En tanto, en Honduras la productividad cooperativa de estos mismos productos en relación con el promedio nacional de ese mismo país era, en su orden, de 118.2%; 123.9% y 100%.

De la comparación de estos indicadores resulta una marcada superioridad técnico-productiva del sector cooperativo hondureño sobre el promedio empresarial de su país, lo que de alguna forma nos habla positivamente de su capacidad de gestión y competitividad interna. Otro panorama

prevalece en el caso de las cooperativas nicaragüenses, donde su productividad es bastante inferior al promedio productivo local. Un estudioso del cooperativismo centroamericano, San Martín (1992: 103), después de dar los datos anteriores evaluó la situación del cooperativismo nicaragüense en los siguientes términos: «Esta realidad debe llevar al cooperativismo nicaragüense a repensar seriamente su inserción dentro del contexto agrícola centroamericano, puesto que de mantener tanta extensión de tierras explotadas con técnicas de cultivo de tan baja productividad, está expuesto a ser desplazado del mercado por la aparición de otros sectores con mayor productividad. Estos bajos niveles de productividad exponen peligrosamente a los cooperativistas, sobre todo en el actual contexto de competencia como en el que se encuentra sumergido el sector agrícola regional».

Como se puede apreciar, si bien estos indicios, pueden resultar insuficientes para sacar conclusiones definitivas sobre el proceso agrario nicaragüense como totalidad, sí hay elementos para sustentar la hipótesis de que los bajos resultados del cooperativismo de ese país, comparados con los de Honduras, tienen una relación significativa con el enfoque estratégico de la participación y la capacitación de los campesinos. Lo interesante del caso es que, en el INRA de Nicaragua, al inicio del proceso agrario se puso en marcha un proyecto de las Naciones Unidas para la capacitación masiva campesina en organización, dirigido por el Dr. Santos de Moraes, el mismo que tuvo a su cargo el proyecto hondureño. Este proyecto que incorporaba, enriquecida, la experiencia de Honduras, lamentablemente fue subordinado en la práctica institucional a servir de apoyo con sus equipos y recursos a otras prioridades institucionales, centradas en la generación de «conciencia» y, en particular, de conciencia político-partidaria en el sentido más limitado del término. Esta decisión motivada posiblemente por los intereses de la fracción partidaria del FSLN, que tenía a su cargo el INRA, o por una visión generalizada de lo que era hacer política por parte del FSLN, resultó ser contrapuesta a los objetivos políticos superiores de desarrollo y transformación social, buscados por ese movimiento.

Pensando que el camino de liberación del pueblo pasaba por la solidez con que este se

adhiriera al partido, no lo capacitaron en organización ni gestión para que participara en la tarea de su propio desarrollo, sino que lo adoctrinaron con sociodramas y muchas otras técnicas didácticas llamándole a esto capacitación. Los resultados, incluyendo las expectativas políticas del FSLN, no fueron, a la postre, los esperados. Un movimiento cooperativo débil y dependiente no es un bastión que se sostenga durante mucho tiempo, ni un ejemplo estimulante a seguir, mucho menos en condiciones de economía de mercado.

Algunas consideraciones

Podríamos decir volviendo al planteamiento inicial sobre el problema del uso de categorías teóricas tradicionales derivadas de la necesidad de gobernabilidad, que tampoco apelar a categorías de cambio social a nivel instructivo o de conciencia —como agitación política, en este caso derivada también de la necesidad de gobernabilidad—, es suficiente para garantizar que el proceso de cambio avance. Es preciso un enfoque más holístico, que se inicie de ser posible, por la capacitación en organización, proceso básico en la generación de sinergias. Un enfoque que genere dinámicas que permitan la superación de la postración y el desencadenamiento del potencial popular, que impulse el desarrollo de las capacidades de los individuos organizados, alrededor de proyectos concretos, cuya ejecución los habilite para la vida haciendo crecer la autoestima y la participación en la vida social.

La conciencia por la conciencia, no es suficiente para generar resultados. La conciencia sin la organización no lleva muy lejos a los grupos. A pesar de las apariencias de compromiso radical que se dan en las catarsis de grupo, sin organización no se hace crecer la autoestima y se puede, incluso, llegar a generar impotencia. Por ejemplo, si durante un proceso de concientización se evidencian contradicciones que el individuo debe enfrentar, pero no se le han entregado simultáneamente los instrumentos (organización) y las condiciones (autonomía) para superar su postración, su situación puede llegar a ser desesperante. Los individuos al ser desprovistos de mecanismos de defensa —como la disonancia cognitiva—, que les impide tomar conciencia de las situaciones y los

hechos que los obligarían a enfrentarlos, estando carentes, al mismo tiempo, de instrumentos de superación como la capacidad organizacional, pueden abandonar los proyectos o tomar medidas violentas, que los conducen a la derrota y a un deterioro aún mayor de sus condiciones.

La autoestima sólo crece cuando los individuos y los grupos alcanzan, con su esfuerzo, las metas. Y, para esto, para adquirir poder real, requieren capacitación organizativa y técnica.

En resumen, no basta partir de un enfoque teórico del cambio social para que los proyectos se operacionalicen; es preciso que este enfoque incorpore también los nuevos paradigmas de la capacitación individual y grupal, esto es, los mecanismos o «programa básico» de aprendizaje de los seres humanos y de los grupos, generadores de sinergia social, elemento fundamental que hace crecer y desarrollarse a los individuos y a las comunidades. El crecimiento, definido como asimilación de contenidos, desarrollo de destrezas, conocimientos y manejo de situaciones, etc., se genera en procesos sinérgicos de interacción social, que multiplican y potencian la acción individual. En este sentido es esencial rescatar el concepto de autonomía como condición —sine qua non— para la capacitación y el desarrollo de los individuos y las comunidades. Este concepto le da, como se dijo anteriormente, una connotación nueva, más profunda y operativa al concepto filosófico de libertad en los procesos de capacitación, en los proyectos de desarrollo en general, donde las naciones, los individuos y grupos se habilitan para el desempeño como productores y ciudadanos.

La aclaración anterior es importante también para revalorar el sentido e importancia del diseño y la dirección pedagógica en los procesos de capacitación, ya que un diseño técnico de las condiciones donde se debe desarrollar el proceso de esta naturaleza, no es excluyente de la existencia de autonomía de las personas o los grupos participantes. Más aún, una buena estrategia pedagógica, es el vehículo que facilita el logro de la autonomía necesaria a los sujetos para el logro de las metas.

Entendida la autonomía en su importancia, su restricción a los sujetos en los proyectos, instituciones, legislación o prácticas existentes, se convierte en un elemento empobrecedor del desa-

rollo, que disminuye y discapacita a los individuos y las comunidades.

Por generalización podemos decir también que la ausencia de condiciones para la iniciativa y acción autónoma, no sólo es un atentado contra la libertad como valor filosófico, sino contra toda forma de crecimiento de los individuos y de las naciones. Que las restricciones legales o clientelistas a la libre organización de las naciones y de las comunidades, son un factor que las restringe, disminuye, empobrece y amenaza su identidad. Superar esta restricción es un requisito indispensable del desarrollo.

En muchos proyectos de la llamada ayuda internacional a los países en desarrollo, se encuentra el origen de la discapacitación y corrupción que inhibe el progreso. Diseñados con el pretexto de asistir a los más pobres, se elaboran programas que canalizan miles de millones de dólares. Su verdadero objetivo es la colocación de productos, frecuentemente excedentes agrícolas o armas, que contribuyan a la reactivación económica del donante, no del receptor. En algunos casos, no pocos por cierto, se busca compartir negocios y comisiones ilegales con las autoridades locales, lo que estimula el enriquecimiento fácil y la corrupción, desestimulando la acción creadora y esforzada de los empresarios. El caso de la ayuda a los países africanos parece ser el más patético ejemplo: entre más ayuda de este tipo reciben esos países, más pobres se hacen. Es que se trata de un círculo vicioso, entre más ayuda reciben, menos estímulos tienen los empresarios creativos, menos se produce y se requiere de más ayuda. Entre más ayuda llega más se enriquecen y fortalecen los burócratas y «empresarios» corruptos y se profundiza más la discapacitación empresarial y la pobreza general.

No se trata de afirmar que algunos de esos países africanos, sujetos a sequías y guerras, no requieran en determinados momentos de asistencia, sin embargo, el desarrollo de las naciones obedece en última instancia a los mismos procesos de aprendizaje y capacitación de los individuos y grupos sociales. La asistencia, cuando procede, no debe ir sola, sino acompañada de estímulos a la promoción empresarial y capacitación de la mano de obra local, fortaleciendo el desarrollo de aptitudes que, al mismo tiempo que

dan ventajas comparativas, consolidan la identidad nacional. Esto debe realizarse con una apertura real de mercados, de mercancías y mano de obra, con la transferencia de tecnología y capacitación empresarial y técnica. Todo esto respetando los procesos de capacitación y, los programas y proyectos de desarrollo pretenden serlo, esto es, que se den los componentes previstos en el esquema de relaciones del proceso de capacitación visto, de tal manera que se dé la autonomía necesaria para el adiestramiento y la capacitación en general de las naciones y, que este proceso, no se adelante por presiones externas ni se retrase por proteccionismos discapacitantes.

3.2 Las categorías de pobreza y riqueza

La categoría de pobreza, definitoria de la población meta de muchos programas sociales, es de particular importancia para el diseño y la ejecución de proyectos. De los parámetros que se usen en su definición dependen: a) la cobertura social y ubicación de la población; b) la definición de las causas que la generan; c) las políticas y los programas para enfrentarla y; d) el éxito o el fracaso de los proyectos.

La definición sobre la pobreza y sus orígenes puede inducir a políticas y soluciones lineales, que respondan a los síntomas, pero que no afectan la esencia del problema, o puede facilitar la comprensión sistémica del fenómeno y orientar los programas y proyectos hacia los puntos de apalancamiento capaces de revertir el fenómeno.

Las definiciones prevalecientes en la práctica responden, en lo fundamental, a las exigencias de la gobernabilidad y desde esta perspectiva tienden a sesgar el análisis, ya de por sí desagregado de las ciencias sociales. Así, en el mejor de los casos, si bien se llega a operar con variables estratégicas para la ubicación y descripción del problema que permiten definir áreas de acción política, lo hacen partiendo del supuesto que las decisiones adoptadas son suficientes para revertir la pobreza, dejando de lado la importancia del papel y la participación de los beneficiarios. Como si la superación de la pobreza fuera un problema de dar alimentos, o cuando más facilitar también alguna capacitación a quienes, como las madres solteras, han sido ubicadas como un segmento

importante de la pobreza, que a su vez la reproducen omitiendo, de esta manera, el hecho de que toda relación de este tipo es bilateral, en este caso proyecto-beneficiarios y que de su naturaleza dependen los resultados. En especial cuando se trata de seres humanos que no sólo carecen de ingreso suficiente o de oportunidades de formación, sino que han sido, también, reducidos en su autonomía real por el clientelismo político, lo que es condición necesaria para dinamizar procesos de interacción generativa, presentan síntomas de discapacitación (empobrecimiento de sus capacidades) y bajos niveles de autoestima. Haciendo un símil con los procesos biológicos, podríamos decir que la interacción y, en especial, la que se realiza en las organizaciones cumple la misma función catalizadora en el desarrollo de los seres humanos y sus comunidades, que la que realizan las enzimas en los organismos vivos, al poner en marcha o acelerar la fantástica y organizada serie de reacciones químicas generadoras de energía y de nueva materia.

Una vez afectados los seres humanos por esta dimensión de la pobreza, el poder revertir el proceso demanda una dinámica de cambio en los sectores afectados, que no es posible lograr sin quebrar el marco de relaciones clientelistas que ahoga la autonomía. Y, como lamentablemente, existe una aguda miopía de los gobernantes para distinguir entre las políticas y normas dictadas y la connotación que adquieren estas políticas y normas, para los beneficiarios después de pasar por el filtro de las relaciones de poder institucional, no se obtienen los resultados esperados.

La definición descriptiva de pobreza se realiza, por lo general, con base en escalas gradacionales simples o compuestas, esto es, tomando en cuenta una, o una combinación de variables, es una de las prácticas más difundidas. Esta medición se hace principalmente basándose en una sola variable: el ingreso familiar, o en los casos más sofisticados, se trata de medir, por ejemplo, la «pobreza de capacidad» (PNUD, 1996). Sobre esta base se traza una línea que define quién se encuentra por encima o por debajo de la norma permitiendo medir y ubicar los sectores afectados.

La medición y ubicación de los sectores pobres permiten, a su vez, indagar sobre sus características y explorar, con bastante precisión.

las causas directas de la pobreza para cada sector. Los trabajos exploratorios sobre los sectores donde se ubica o reproduce la pobreza, si bien permiten focalizar características del fenómeno, no garantizan siempre un nivel de interpretación y acción operativa en los proyectos.

Por ejemplo, los diversos estudios sobre la pobreza, utilizados por el BID como base en su informe sobre el sector social costarricense titulado **A la búsqueda del siglo XXI**, si bien permitieron un avance sustantivo en la ubicación y calificación de los tipos de pobreza y en la definición de elementos causales y de políticas apropiadas, mantienen serias limitaciones, por la naturaleza de los conceptos utilizados, en el nivel operativo, esto es, en el diseño y la puesta en marcha de los proyectos que las deben hacer efectivas. Estas limitaciones se generan, en mi criterio, por hacer las recomendaciones partiendo de categorías sociológicas y económicas de tipo macro, como las de la contabilidad nacional, útiles para la definición de políticas, pero insuficientes, como veremos más adelante, para lograr su puesta en marcha con individuos y grupos sociales concretos.

La ubicación de la pobreza según sector social, sexo, nivel educativo, edad, o sector de la economía o región, sirve para caracterizar a quienes la sufren, determinar las modalidades en que se presenta y los factores que la generan y reproducen. Mediante la descripción cruzada de estas variables se explora con acierto los sectores sociales afectados y se determinan causas y posibles apalancamientos para romper los círculos de la pobreza. Así, entre otras iniciativas, el estudio del BID, una vez ubicados y definidos los sectores pobres, propone, por ejemplo, mejorar la calidad y cobertura del sistema educativo en las áreas rurales y deprimidas, buscando elevar el nivel de escolaridad y, en general, las oportunidades educativas y de capacitación para lograr una mejor inserción laboral e ingreso de los habitantes de estas regiones. Para las mujeres jefes de familia, que debido a su bajo nivel de escolaridad y capacitación tienen menores oportunidades laborales y sufren más que otros sectores sociales el flagelo de la pobreza, se proponen también programas de capacitación y apoyo, que les permitan sus oportunidades e ingresos.

Estas propuestas, para no extendernos re-

produciendo todas las que realiza el estudio respondiendo a las necesidades de cada sector, permiten enfocar programáticamente la acción hacia las causales más importantes buscando apalancar, en vez de tratar de paliar los síntomas externos como ha sido tradicional en las políticas asistenciales. Esto es, en sí mismo, un gran avance que permite orientar la política social y canalizar los recursos hacia los proyectos prioritarios, como se expresa muy bien en el estudio mencionado del BID y en el **Plan nacional de combate a la pobreza**, pero no garantiza aún la efectividad en los resultados. Hasta aquí se ha logrado precisar los sectores sociales, ubicarlos geográficamente y elaborar propuestas de apalancamiento según su necesidad, pero esta es apenas una parte de la realidad a la cual se pretende transformar.

Los proyectos para poner en marcha procesos sociales, deben ser operativos, esto es, tener un diseño basado en conceptos y categorías precisas y efectivas en su aplicación, que respondan a la naturaleza del objeto que se quiere afectar. En este sentido no pueden limitarse a lo macrosocial o económico, pues demandan incorporar en toda su complejidad los procesos de aprendizaje y desarrollo humano, ya que las políticas pasan a través de los individuos y grupos, las instituciones, los funcionarios y políticos. Pasan a través de los procesos individuales de aprendizaje, de la cultura y sus dinámicas sicosociales, de los intereses y las pasiones individuales y colectivas y, en particular, de las relaciones de poder, sobre todo cuando existen limitaciones a la autonomía de los beneficiarios en los proyectos y a la libre organización.

Es vital, en este sentido, que el diseño de los proyectos incorpore de manera explícita ciertos supuestos sobre las relaciones de poder y características sobre el aprendizaje, capacitación y desarrollo y crecimiento individual y grupal, para que estos puedan ser operativos, alcanzar mayores logros y permitir la acumulación de conocimiento y capacidades para el desarrollo social.

En el diagnóstico y en la parte propositiva del trabajo citado del BID, se habla de capacitación refiriéndose a su ausencia, baja calidad, o la necesidad que tienen los sectores más desposeídos de este servicio, pero no la definen pues les parece obvio el concepto. Sin embargo, esta omisión permite que a la hora de formular políticas, s

bien proponen programas de capacitación como respuesta, dejan por fuera las exigencias que tienen estos procesos desde las perspectivas del aprendizaje y del desarrollo de los seres humanos en el terreno de lo concreto. Esto puede no ser motivo de desvelo en la definición de políticas macroeconómicas, pero tiene serias repercusiones a la hora de elaborar los diseños y en la ejecución de proyectos y planes operativos.

No es suficiente, como piensan los economistas, decir que deben hacerse transferencias para cubrir deficiencias en el acceso a las oportunidades estratégicas para salir de la pobreza, como la educación, o a las necesidades básicas que el bajo ingreso o su carencia no cubren, como la vivienda, es preciso incorporar también la secuencia de relaciones que exige la naturaleza sicosocial y sociológica de los destinatarios de estas «transferencias». El término contable de «transferencia» se queda corto en la fase de diseño operativo en los proyectos, ya que la secuencia de los factores puede afectar el producto buscado si no hemos precisado con qué tipo de pobres estamos tratando y no actuamos simultáneamente con una definición operativa de capacitación. No es lo mismo transferir recursos en forma de asistencia, que recursos en forma de oportunidades para quienes no las han tenido, o hacer transferencias como inversión social en general. No se trata de «transferir» partidas presupuestarias, se trata de poner en marcha servicios o procesos con seres humanos, cuyos resultados dependen, precisamente, de la forma en que se haga la famosa transferencia. La transferencia asistencial, hecha en forma de donativo permanente a un anciano o inválido, puede ser la opción más indicada para que este pase sus últimos días, pero puede tener efectos discapacitantes en un ser humano joven, temporalmente empobrecido, si no va acompañada de un proceso capacitante, simultáneo, que le permita reincorporarse plenamente. Las categorías y los conceptos aplicados en los proyectos de desarrollo deben ser operativos. Es preciso conocer, por una parte, la naturaleza de la pobreza de la cual estamos hablando y, por otra, la forma de lograr que la acción promocional, cuando corresponda, sea efectiva. Sólo integrando en el análisis y en la acción estas dos dimensiones inseparables de los seres humanos, podremos aproximarnos a las exigen-

cias que impone la puesta en marcha de proyectos operativos.

En este sentido me parece sugerente lo que el sociólogo polaco J. Banasziewicz (1968) llama marginalidad estable y temporal. Su enfoque, que proviene del análisis de los cambios sociales en varias revoluciones mundiales va dirigido a destacar el potencial de cambio de la marginalidad temporal, así como las implicaciones que en forma de pasividad, evasión y postración, tiene la permanencia prolongada en condiciones de pobreza de la llamada marginalidad estable.

Como *marginalidad estable* define a aquellos sectores que, por razones fisiológicas o culturales, no pueden o no desean incorporarse a la dinámica social predominante. En lo fisiológico se trata de pobres ancianos o enfermos crónicos, que requieren de asistencia para pasar sus últimos días. En lo cultural se trata de la delincuencia, de la pobreza profesional o de minorías étnicas o de otro tipo, que viven su propia cultura y no desean integrarse a la vida social predominante.

Por *marginalidad temporal* define aquellos sectores desplazados de sus actividades tradicionales por las transformaciones económicas y sociales, que viven en condiciones de pobreza y desarraigo temporal por no haber logrado aún desenvolverse con posibilidades en las nuevas realidades. Se encuentran en una situación de transición, entre su viejo mundo en desaparición y la sociedad a la que buscan incorporarse. Sus valores morales, en lo sustantivo, son los mismos que sustenta la sociedad a la cual desean incorporarse, aunque estos se encuentren relativizados o se irrespeten abiertamente, por la presencia de lumpen (marginalidad permanente) en los asentamientos donde residen.

Es un sector sumido en la pobreza temporalmente por los procesos de cambio, pero cuyas aspiraciones de superación y valores morales se mantienen incólumes; su autoestima, como sentido del propio valor, aunque magullada, se mantiene gracias a su iniciativa. En este sentido su pobreza no es total, no ha provocado postración, ni evasión social, no ha desintegrado o marginado su espíritu.

Estas características estimulan que este último conglomerado humano sea proclive, según Banasziewicz, a los procesos de cambio social.

Como la lucha contra la pobreza es por definición una acción de cambio social, este sector, dado su potencial, es por definición un protagonista clave en este proceso, al que hay que brindarle el apoyo básico.

Dejando de lado el concepto de marginalidad por lo impreciso, de difícil sustentación teórica actualmente, la diferencia entre estos dos grandes conglomerados, la llamaremos de acuerdo con nominaciones más recientes como: a) *pobreza estable o crónica* y, b) *pobreza temporal*. De hecho, más recientemente, el Banco Mundial también ha considerado introducir diferenciaciones, incorporando el concepto de pobreza crónica para diferenciarla de la que no lo es. No obstante, pienso que es importante rescatar el enfoque de Banasz-kiewicz, dejando de lado el concepto de marginalidad, pues tiene un carácter dinámico, que permite enriquecer el análisis incorporando el potencial básico de cada grupo, asimismo, emprender y actuar con criterios más operativos en el diseño y en la puesta en marcha de los programas y proyectos que buscan revertir la pobreza.

Por una parte, distingue los sujetos de promoción y desarrollo para la vida social, esto es, a los pobres temporales, de aquellos que difícilmente tienen la posibilidad de integrarse a la vida del conglomerado social mayor, o sea, la pobreza estable o permanente. Esta diferencia permite diferenciar la acción de los proyectos sociales dirigiendo los programas netamente asistenciales a la pobreza estable por razones fisiológicas (asilos, pensiones, etc.); y la promoción, educación y capacitación a la pobreza temporal.

Por otra parte, permite crear, sobre la base del estudio de casos concretos, una tipología de situaciones generadoras de pobreza y de respuestas promocionales. De soluciones, donde se integre en un solo proceso la asistencia con carácter temporal, mientras se desarrollan los procesos de promoción, esto es, capacitación para desenvolverse en las nuevas condiciones.

En este punto es donde el concepto de pobreza temporal se complementa con una definición operativa de capacitación, eje de cualquier proceso promocional efectivo que pretenda superar la pobreza. Se trata de entender a la capacitación como la habilitación para el desenvolvimiento y desempeño en las nuevas condiciones sociales

y laborales, habilitación que demanda determinadas condiciones y oportunidades para que se pueda producir. De comprender la necesidad de autonomía real del sujeto, que no siempre existe, como un requisito indispensable para la capacitación; su ausencia como factor de empobrecimiento; y la existencia de oportunidades como la información, educación y el acceso a los bienes y servicios esenciales para impulsar proyectos de los amplios sectores que se encuentran marginados.

Lo primero, es decir, la libertad de organización que permite la autonomía real de los sujetos y las organizaciones, es una condición indispensable e insustituible para que se dé la capacitación. La carencia de esta condición impide la capacitación y el desarrollo de los proyectos concretos y es un factor generador de pobreza.

El conocimiento y la capacidad de los individuos no dependen sólo de la oportunidad de recibir instrucción formal o capacitación técnica en procesos preestablecidos. El conocimiento y la capacidad de una sociedad, dependen de sus capacidades organizacionales y del clima de interacción que se genera en estos procesos. El conocimiento y la capacidad organizacional sólo en parte dependen de los procesos de instrucción formales. Las posibilidades de los individuos y de las organizaciones, dependen de la sinergia que se produce en la interacción de los procesos organizacionales autónomos, un proceso que potencia la asimilación del conocimiento y el desarrollo de destrezas de los individuos y de los grupos. La existencia de un proyecto común integra inicialmente el haz de voluntades colectivo, pero no es sino ante la posibilidad de ponerlo en marcha, que el conocimiento y los procesos de capacitación estimulan la asimilación y habilitan para la vida, que cada individuo aprehende y se capacita al mismo tiempo, que los resultados globales superan la suma de las capacidades individuales.

No se debe confundir capacitación, como frecuentemente se hace, con conciencia o instrucción. Esto desvía los esfuerzos y genera fracasos. La instrucción y la toma de conciencia son componentes de la capacitación, pero no habilitan, en sí mismas, para el desempeño buscado por el sujeto. Se requiere, como vimos en el apartado anterior, de algo más que conciencia, se requiere también de adiestramiento, esto es, del establecimiento de una



relación sistemática con el objeto con el cual se desea capacitar, para que se generen las destrezas y el conocimiento necesarios y para que el sujeto esté habilitado en su manejo.

La pobreza, en este sentido, es algo más que un ingreso insuficiente o la marginación de las oportunidades de ingreso, es la imposibilidad de participación en la organización generadora de sinergia, en el mundo de las oportunidades y los valores básicos que determinan la voluntad y el deseo de participación ciudadana. Puede tener carácter temporal, en la medida que afecta sólo los ingresos, manteniéndose la autoestima y el sentido de superación, pero puede también, cuando se inhibe la oportunidad de organización —la enzima social—, llegar a transformarse en estable, con carácter crónico, con efectos discapacitantes que la pueden hacer irreversible. En este sentido, en la medida que existan posibilidades reales y no sólo formales de organización, la pobreza temporal es un estado reversible, pues se mantiene la voluntad de participar en el desarrollo. Es decir, de poner en marcha proyectos o acciones que puedan proveer

de ingreso y de perspectivas a la familia. Cuando estas posibilidades no existen se profundiza y prolonga el empobrecimiento, haciéndose permanente, erosionando los valores comunes y la autoestima. La pobreza estable conduce, finalmente, a la evasión y el refugio en las subculturas periféricas o al desmoronamiento total de valores, castrando la iniciativa y la voluntad de cambio.

Estos dos conceptos, el de pobreza, derivado del enfoque de Banaszkievicz, y el de capacitación de Santos, integrados, permiten una aproximación operativa en los proyectos, de la que carecen los enfoques economicistas.

No podemos pretender, desde luego, que la investigación de casos genere las respuestas necesarias que requiere una teoría para adquirir y facilitar la capacidad operativa en los proyectos de desarrollo. Esta meta supera con creces las posibilidades de un trabajo de esa naturaleza. De hecho, esa tarea, sólo es posible dentro de un proceso mayor, de construcción de una nueva ciencia social holística, acorde con las exigencias de las nuevas realidades que se inician apenas en nuestro fin de siglo. De un nuevo tipo de sociedad que se gesta en el mundo más desarrollado, pero que por su carácter e incidencia global, tanto ecológica como comercial, científica y cultural nos ha incorporado ya en sus esferas, transformando el problema del desarrollo en un problema planetario.

Se pretende, no obstante, estimular el análisis y la construcción de un nuevo marco de referencia, señalando y esbozando algunos conceptos, cuya utilización facilite la integración de las dimensiones sociológicas descriptivas y macroeconómicas con la naturaleza de los procesos de capacitación y desarrollo humanos, estimulando la gestación de una teoría cada vez más integrada y operativa.

3.3 Las categorías de gasto social e inversión

Estas categorías originarias de las contabilidades nacionales de la sociedad industrial, donde la mano de obra era percibida como un elemento auxiliar de las máquinas, que ejecutaba tareas de apoyo, por lo general mecánicas, que estas no podían realizar entonces, siguen siendo utilizadas para el análisis macroeconómico, de

políticos y economistas. Si bien, en los últimos tiempos, como producto de la evidencia indiscutible que tiene la educación en los procesos de desarrollo, se ha empezado a denominar como inversión social a la educación, las contabilidades nacionales siguen imperturbables su práctica nominativa decimonónica, repercutiendo negativamente en los diagnósticos y proyectos mejor intencionados.

En realidad se trata de algo más serio que el uso de un concepto, se trata de toda una concepción sobre los factores productivos prevalecientes en los tratados de economía clásica. En este sentido no existen diferencias sustanciales entre marxistas, keynesianos o liberales. En estos tratados el capital y las inversiones de capital son vistos sólo en su dimensión material como máquinas y edificios productores de bienes.

A pesar de que los cambios gestados en la economía por las nuevas realidades posindustriales han incorporado de manera indiscutible, por su creciente peso fáctico, el concepto de capital social, este es todavía un híbrido dentro de los marcos teóricos prevalecientes en el análisis cotidiano. Como se mencionó en el acápite anterior, al analizar la categoría de pobreza, el uso del concepto contable de transferencia por parte del estudio del BID citado, aplicado a soluciones que exigen en algunos casos asistencia, en otros asistencia con promoción, o sólo promoción, es un buen ejemplo de como un manejo conceptual desfasado históricamente, oscurece y desvía en la fase operativa la claridad del enfoque que sobre la pobreza aporta el estudio.

Valga, pues, la mención del concepto de gasto social, utilizado aún profusamente para registrar la más importante de las inversiones contemporáneas, como un ejemplo de las repercusiones que tiene la vieja economía en la definición de diagnósticos y políticas de desarrollo. Es hora de ir pensando en una revisión radical de la macroeconomía y de las contabilidades nacionales. De llamar inversión e incluirla como tal, en la contabilidad nacional, y medir su productividad a las inversiones en capital humano.

El uso de categorías tradicionales, no sólo estimula a ciertos enfoques y definiciones a nivel político que subvaloran, desconocen o temen los mecanismos de cambio social, sino que estimula el uso de metodologías tradicionales en los dise-

ños y comportamientos de los burócratas en la ejecución de los proyectos. Por esta vía, también se consolidan estereotipos ideológicos y se facilita la incubación del clientelismo.

Consideraciones finales

Como se puede apreciar, a pesar de lo promisorio de los primeros avances, que perfilan la posibilidad de aplicaciones de prácticas de los resultados, tanto en la elaboración de los diseños, seguimiento y evaluación de proyectos, como en el desarrollo y ejecución de procesos de capacitación, aún hay mucho trabajo de afinamiento y ajuste teórico y metodológico por delante. Para poder construir instrumentos de prevención y mitigación que se incorporen a los planes de estudio de los profesionales cuyo trabajo es el desarrollo, tales como economistas, agrónomos, sociólogos, administradores, educadores, sicólogos sociales, extensionistas de todo tipo, es preciso desarrollar estudios comparativos en contextos diferentes y sistematizar las experiencias. Ya se han dado los primeros pasos para integrar los esfuerzos de siete universidades de dos continentes en esta dirección.

El camino apenas empieza, hay dimensiones más profundas que perfilan este enfoque, tales como: a) la definición de los núcleos o procesos que de «forma natural» integran las especialidades y desencadenan intensa sinergia; b) las condiciones cualitativas y cuantitativas que permiten la generación de «masa crítica», impulsando promoción social y desarrollo, haciendo irreversible la ruptura con el clientelismo; c) el papel del clima generado en los procesos de capacitación masiva, como «enzima», este es un elemento catártico facilitador del crecimiento y posicionamiento estratégico de las empresas asociativas y; d) el papel de la planificación estratégica y de la capacitación en organización en estos procesos.

La celeridad en la acumulación de conocimiento y el desarrollo de estrategias de mitigación del clientelismo, para elevar el rendimiento de los proyectos y las empresas, dependerán de la investigación de casos, pero sobre todo del grado de participación y vigilancia de la sociedad civil y sus organizaciones sobre la acción de los políticos y el Estado.

Bibliografía

- Banaszkiewicz, Jakub. 1968. «Marksistowska teoria struktury społeczeństwa a a rola marginesu społecznego w systemie kapitalistycznym». **Studia sociologiczne** N° 2. Ed. PAN, Polonia.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). 1994. **A la búsqueda del siglo XXI: nuevos caminos de desarrollo en Costa Rica**. Informe de la misión piloto del programa de reforma social.
- Céspedes, Víctor Hugo y Jiménez, Ronulfo. 1995. **La pobreza en Costa Rica**. Academia de Centroamérica.
- Jordan, Fausto. 1989. **Capacitación y participación campesina**. Servicio Editorial Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. San José, Costa Rica.
- PNUD. 1996. **Informe sobre desarrollo humano**.
- Rojas, Juan José. 1995. **Auge y decadencia del corporativismo agrario en México: 1934-1994**. Tesis doctoral. Universidad de Chapingo, México.
- Rondinelli, Dennis A. 1987. **Development Management and U.S. Foreign Aid Policy (Studies in Development Management)**. USA: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- San Martín, Orlando. 1992. **Cooperativismo centroamericano en cifras**. Confederación de Cooperativas de Centroamérica y el Caribe. Costa Rica.
- Santos de Morais, Clodomir. 1987. **Condiciones objetivas y factores subjetivos en la incorporación de las masas rurales en el proceso de desarrollo progresista de la agricultura en Centroamérica**. Tesis doctoral. Wilhem Pieck Universitat, Rostok.
- Segunda Vicepresidencia República de Costa Rica. **Plan nacional de combate a la pobreza**. Abril de 1996.
- Senge, Peter. 1992. **La quinta disciplina**. Editorial Granica-Vergara, Buenos Aires.
- Sobrado, Miguel. 1994. **Capacitación y discapacitación en los proyectos de desarrollo**. Cuaderno N° 68, FLACSO, Costa Rica.
- Sulbrandt, José. 1993. «La evaluación de los programas sociales: una perspectiva crítica de los modelos usuales», en **Pobreza: un tema impostergable**, de B. Kliksberg (compilador). Fondo de Cultura Económica, PNUD y otros.
- Vargas-Cullell, Jorge. 1996. **Sugerencia verbal**.
- Vries, Peter de. 1992. **Unruly Clients**. Tesis doctoral. Universidad de Wageningen, Holanda.
- Weber, Max. 1969. **Economía y sociedad**. Fondo de Cultura Económica, México.

ANALISIS DE LA PRACTICA PEDAGOGICA EN UN SALON DE CLASES: UNA CONTRASTACION DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOHISTORICA

*Sonia Abarca Mora
Carlos Manuel Hernandez Benavides
Guillermo Riba Bazo*

Estructura de presentación

- I. Introducción
- II. El problema y las categorías de análisis:
—La zona de desarrollo próximo
—Los procesos de autorregulación
- III. Contexto sociohistórico en la teoría de Vygotsky
- IV. Una aproximación metodológica al campo de la educación:
—Unidad de análisis
—Estrategia
- V. Análisis y comentarios: interpretación de la práctica pedagógica a partir de una contrastación.
- VI. Bibliografía de consulta.



Presentación

Este trabajo es producto del interés común de los autores por incursionar en la Teoría Sociohistórica, desarrollada por Lev Semionovich Vygotsky y su aplicación en el campo de la educación.

Ese interés también deviene de una temática que surge y reta cotidianamente el quehacer ordinario de la mayoría de quienes directa o indirectamente se convierten en actores del proceso educativo.

En tal sentido, se procurará ofrecer una experiencia que no pretende juzgar ni concluir categóricamente en sus apreciaciones y comentarios, sino aportar un estudio provisional.

Como podrá observarse en su momento, se conjugan y contrastan algunas reflexiones a la luz de una teoría y una realidad complejas, al amparo de la meta de despertar el interés por este campo particular de estudio.

I. Introducción

El desarrollo histórico, en tanto proceso de cambio, es el marco de referencia y el aspecto central de la teoría sociohistórica, pues ubica y determina la macrodimensión en que se desarrolla el estudio de la práctica pedagógica en un momento y lugar (salón de clases) determinados. Este es el objeto de estudio que ocupará la atención del presente documento.

Al respecto Vygotsky indica que: «*ciertamente, la educación proporciona nuevos instrumentos intelectuales. Pero sin los contextos para su empleo esos instrumentos parecen herrumbrarse y tornarse obsoletos*» (Vygotsky, 1987: 130).

Puede afirmarse, entonces, que el salón de clases y su dinámica interior, no son actos aislados surgidos y desarrollados en forma autónoma, sino que están configurados y dirigidos por un contexto. Esta dinámica es analizada en el presente estudio a partir de dos categorías de análisis —rigurosas conceptualmente—, que permiten reflexionar alrededor del problema planteado: la zona de desarrollo próximo y la autorregulación.

En términos metodológicos el análisis resulta de la contrastación del instrumental teórico con la experiencia en el salón de clases, y se complementa con una «observación no participativa» y una «entrevista a informantes claves». Estas técnicas suministrarán la información que sustente las consideraciones o comentarios finales.

Deben considerarse también la complejidad y las limitaciones de un trabajo de esta naturaleza, tanto por la amplia temática como por las características del enfoque de Vygotsky con sus aportes a la educación, en especial, a la pedagogía.

II. El problema y las categorías de análisis

El enfoque y el instrumental analítico son delimitados y expresados por medio de categorías de análisis, que se convierten en «conceptos centrales», los cuales nos permiten aproximarnos y analizar la obra de Vygotsky.

Dentro de esta perspectiva, ofrecemos al lector, a partir de la práctica cotidiana, nuestras reflexiones y nuestra experiencia en torno al enfoque sociohistórico de Vygotsky, con la inclusión de conceptos como la «zona de desarrollo próximo» y «procesos de autorregulación».

Lo anterior representa el instrumental teórico que permitirá analizar y contrastar el problema objeto de estudio: la práctica pedagógica en un salón de clases.

La zona de desarrollo próximo

«Vygotsky introdujo la noción de Zona de Desarrollo Próximo en un intento de resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación: la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción» (Wertsch, 1995: 83).



El concepto zona de desarrollo próximo está ligado con un sistema social, proponiendo así un análisis más abarcador, contrapuesto al análisis de los test de inteligencia,

centrados casi exclusivamente en lo individual. La zona de desarrollo próximo se define como:

«la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto en colaboración con pares más capacitados» (Vygotsky, en Luis Moll, compilador, 1993: 189).

Su método constituye una ampliación funcional de doble estimulación, consistente en proponer a los sujetos una tarea que esté más allá de sus habilidades y herramientas existentes. De esta forma, se introduce un objeto (o varios), para

observar la forma en que éste se vuelve parte de la tarea de resolución, con lo cual se enfatiza el uso de nuevos medios y se observa la forma creativa de emplearlos.

Esto permitiría acceder a los procesos ocultos. La zona de desarrollo próximo supone la actividad en colaboración, por ello, se deduce que es una ampliación teórica del método funcional, que lleva implícito sus postulados más importantes. Su teoría educacional condensa y fusiona tres postulados básicos: *el análisis holístico, la mediación y el cambio*.

Con respecto al *análisis holístico*, Vygotsky fue crítico de las corrientes psicológicas evolucionistas y reduccionistas, que sustentaban las teorías de desarrollo y aprendizaje vigentes en su época. El proponía una concepción social y culturalmente mediada de la conducta y la conciencia como unidad indivisible. La única posibilidad de partir ese todo es con el estudio de la unidad básica, o sea, el microcosmos.

Para ello propuso la *palabra* como esa unidad irreductible, que reflejaría la unidad de pensamiento, acción y discurso; de tal suerte que el análisis del desarrollo y el aprendizaje, según su enfoque, conduce a la búsqueda de una unidad básica, que en el caso de la instrucción, es el conjunto de actividades básicas socialmente significativas, auténticas y relevantes.

Por lo tanto, los estudiantes en un salón de clase, aprenderán activamente al hablar, usar, probar, manipular, y dar sentido y propósito a toda la actividad socialmente significativa.

Por su parte, la *mediación* supone que la instrucción es un sistema definido de socialización del pensamiento, en el que se pueden destacar dos conceptos: la toma de conciencia y el control voluntario del pensamiento.

Es este ambiente el que le presenta al estudiante un interjuego de conceptos: *los científicos y los cotidianos*.

Los primeros son sistematizados por la escolarización, mediados social y semióticamente, aunque su puerta de entrada sean los conceptos cotidianos, por medio de los cuales los niños logran darle sentido y significación a las definiciones y explicaciones científicas.

Ello explica por qué los conceptos cotidianos median en la elaboración de lo científico y, poste-

riormente, cuando éstos son internalizados dan significado a los cotidianos, de ahí su influencia recíproca. En consecuencia, el resultado de esta interacción de conceptos, permitirá que el individuo tome conciencia y control voluntario de ellos y los incorpore a su desarrollo cognitivo.

Puede señalarse, entonces, que la escolarización será significativa en la medida en que trascienda sus muros, en cuanto sepa nutrirse del análisis de lo cotidiano. Esto constituye un aporte básico para considerar una zona de desarrollo próximo.

El cambio, el análisis dialéctico de los procesos psicológicos, resulta igualmente relevante, pues el desarrollo genético y evolutivo no es lineal; tiene interrupciones e intervenciones resultantes del interés y permite así producir creativamente aprendizaje, a la vez que facilita nuevas formas de mediación, puesto que la esencia del concepto de desarrollo próximo está en el cambio, dentro de la actividad colaborativa.

Si se parte del concepto de desarrollo real, según el cual el individuo puede ejecutar actividades independientemente, una segunda etapa implicará la existencia de una potencialidad de aprendizaje social y colaborativa, que lo conduzca a una maduración. De aquí que el concepto cobre relevancia para la acción instructiva.

La autorregulación

Una de las explicaciones más detalladas sobre el desarrollo de la autorregulación en el niño, proviene de las obras de Vygotsky.

En primer lugar, Vygotsky señala que la transformación de los procesos básicos o biológicos en procesos que conforman las capacidades psicológicas superiores, se logra gracias a una creciente capacidad de autorregulación de procesos y capacidades que se encontraban anteriormente vinculados al campo inmediato de los estímulos y, que por ello, son determinados por él.

Igualmente estos procesos crecientes de autorregulación, están sustentados por el hecho de que esta transformación se da al interior de la interacción social del niño y por medio del empleo creciente de instrumentos y signos culturalmente delimitados.

Así, en su ensayo **La génesis de las funciones mentales superiores (1960-1981)**, Vygotsky

ofrece explicaciones más detalladas en relación con el desarrollo de la autorregulación de las funciones cognitivas. Plantea que ese proceso se da a lo largo de cuatro «estadios».

La premisa básica subyacente en todo este desarrollo está relacionada con el creciente dominio que el niño ejerce sobre el campo de los estímulos, así como con la independencia que con el tiempo adquiere respecto de él. Esto implica, además, un dominio cada vez mayor de su propia conducta y del entorno por medio del uso de los signos.

En este proceso, un primer momento puede ser calificado como un *estadio de respuestas naturales y primitivas*, durante el cual el niño prácticamente está a merced del entorno, de ahí que responda a éste de manera simple y directa, según las limitaciones de su sistema nervioso. Son las contingencias del ambiente —mediadas por el adulto que lo cuida— las que determinan y controlan la conducta del niño.

En un segundo estadio, el niño logra cierta mediación y, para ello, emplea signos externos como apoyo a sus conductas y respuestas.

Como lo señalan R. Díaz y C. Neal (en Moll y otros, 1993: 160): «*durante este segundo estadio el niño es capaz, por ejemplo de oprimir una llave como respuesta a una determinada emisión de luz, empleándose una figura que expresivamente guía al niño en el proceso de selección de la llave*». Sin embargo, en este estadio el niño aún no domina las propiedades de mediación de los signos.

Durante el tercer estadio, los niños ya son capaces de regular sus propias conductas, mediante la organización activa de su campo de estímulos, con lo que logran la respuesta deseada.

Esto significa que los niños son más conscientes del papel y la función de los signos en la actividad cognoscitiva, pues ya no operan superficialmente con los signos, sino que saben que la experiencia de tales signos los ayuda a llevar a cabo la operación.

En esta progresión hacia la autorregulación, el cuarto y último estadio se caracteriza por la internalización de las relaciones externas entre los estímulos, los signos y las conductas.

Puede considerarse, además, que el planteamiento de Vygotsky acerca de un estadio final de «internalización de las operaciones externas»,

significa que el niño logra apropiarse de los signos externos y convertirlos en propios.

Ello está estrechamente vinculado con el concepto fundamental de este autor en torno a lo inter y lo intra psicológico, según el cual lo que antes era una propiedad —en términos vygotksyanos, una «operación externa»—, mediante la internalización se convierte en una propiedad intra psicológica del niño, que a su vez define una forma diferente de responder y relacionarse con su entorno, una nueva manera de actuar con el mundo.

Otro de los aportes fundamentales de Vygotsky en relación con el desarrollo de la autorregulación, está vinculado con el papel que juega el habla y sus consecuencias en la autorregulación.

La mayoría de los estudios sobre el desarrollo de la autorregulación (Wertsch, 1984; Reeve, 1987; Wood, Bruner, Ross, 1976), coinciden en dos características fundamentales en el docente que promueve el desarrollo de la autorregulación en el niño: tanto la verbalización de los planes, los objetivos y las actividades que se realicen en el salón de clases, como el abandono paulatino y prudente del papel regulador.

Como lo señalaban Vygotsky y Luria (1930), la asunción del papel regulador por parte del niño, se produce a partir del creciente uso del lenguaje como herramienta al servicio de la autorregulación.

Una breve revisión de las investigaciones tendientes a promover o ejercitar la autorregulación en los niños (Díaz, R. Neal, C. Armaya, M. en Moll, 1993), señala que tales estudios, si bien logran incrementar las capacidades de los niños para controlarse a sí mismos en contextos escolares específicos, no han logrado, sin embargo, que se desarrolle un mayor nivel de conducta autorregulatoria que sea aplicable o puesta en juego en otros contextos y situaciones diferentes.

III. El contexto sociohistórico en la teoría de Vygotsky

El siguiente párrafo, pareciera orientar la dinámica de la unidad de análisis (el salón de clases) y el objeto de estudio del presente trabajo.

«no quería estudiar procesos (conductas) que estaban fosilizados; quería estudiar la

formación de los procesos analizando a los sujetos en actividad» (Vygotsky, 1978: 16).

El referencial teórico se orienta y estructura dentro de la perspectiva de la dinámica de cambio, que se sitúa, en dos aspectos medulares dentro de la teoría de Vygotsky. Estos son:

«*Lo social*»; que se considera constituido por dos elementos básicos en ese proceso colectivo: *la interacción* (la cualificación y dimensión que se le dé a ésta es lo que permitirá impactar el proceso de nuestro desarrollo). *La intercomunicación*, es el otro elemento mediado a través de la *palabra*, el cual es de especial importancia al permitir la *dialogicidad* sobre el marco de dicha interacción, restableciendo el trabajo comunitario para construir el aprendizaje colectivamente.

Se accede a este crecimiento intelectual mediante esa interacción e intercomunicación, pues se establece un escenario para el intercambio de ideas, en un marco guiado por un permanente cuestionamiento de la realidad.

No es casual que en el pensamiento de Vygotsky se le conceda gran importancia al desarrollo del lenguaje en los niños. El habla implica no sólo el poder comunicarse con los otros, significa y posibilita en el niño procesos básicos de planificación y regulación de su actividad.

El habla como signo que comparte una significación social, constituye uno de los elementos más útiles para que el niño logre dominar su entorno.

En este sentido, se sitúa el marco referencial para establecer que la educación no es un acto lineal, que se genera y reproduce en una sala escolar, sin tener la menor idea de lo que está sucediendo alrededor; menos aún sin dar cuenta de lo que está «pasando» en ese entorno, que es producto e insumo a la vez de un proceso social.

El otro aspecto sustantivo de la teoría es «*lo histórico*». Todo fenómeno tiene un origen caracterizado por cambios y un desarrollo que se reflejan en la escuela y se reproducen a través de los procesos mentales, configurados en las prácticas sociales e internalizados en las actividades. Es importante no sólo ser consciente de esta realidad sino aprovecharla en el proceso de formación.

Entendemos que no es simple historiografía que reproduce hechos, sino que explica y produce

conocimiento en razón de esa historia. El cambio es generador de nuevas opciones.

«la historia se funda en las bases materiales a fin de explicar los acontecimientos que han afectado a una sociedad particular» (Vygotsky, 1987: 76).

En tal concepción se observan dos variables que juegan un papel fundamental y que representan los elementos que conformarán el proceso de análisis como herramientas básicas: el referente histórico y el proceso de cambio. Desde esta perspectiva puede comprenderse el proceso educativo.

Esta forma de caracterizar o apreciar el proceso educativo —entiéndase como educación formal para el desarrollo cognitivo y como fenómeno social e histórico—, representa el velo que cubre el medio en el cual está inmerso dicho proceso, esbozado por elementos puntuales.

«El foco está puesto en el sistema social dentro del que esperamos que los niños aprendan, con la comprensión de que este sistema social es creado mutua y activamente por el docente y los alumnos» (Vygotsky, 1987: 24).

La teoría advierte que todo fenómeno tiene elementos de cambio, cualitativos y cuantitativos. Cualquier cambio debe refrendar y considerar estos elementos en virtud de la experiencia y la práctica cotidianas y ventilarse a la luz del contexto socioeconómico, principalmente, en consideración de aquello que se quisiera hacer en el campo de la educación y —consecuentemente— con los estudiantes.

IV. Una aproximación metodológica al campo de la educación

Inicialmente, la experiencia suponía tratar de acercarse a una teoría tan compleja como la desarrollada por Vygotsky. Ello constituye una tarea y un reto importantes para psicólogos y estudiosos de la temática educativa. Así, conscientes de lo anterior, y como complemento a esta reflexión teórica, sustentada en algunos de sus principales postulados, se intenta una aproximación a una experiencia pedagógica concreta.

Para comprender y colocar en su justa dimensión el presente trabajo pueden tenerse como referencia dos aspectos importantes:

1. El énfasis está en el empleo de métodos cualitativos.
2. La localización de escenarios se considera fundamental, pues: «*los investigadores educativos estudian con frecuencia este tipo de grupos delimitados naturalmente y con un emplazamiento claro: clases, escuelas y distritos que constituyen a menudo sus unidades de análisis*» (Goetz y LeCompte, 1988: 105).

Es claro que la descripción sistemática de variables y fenómenos —o sea, un trabajo continuado—, permite perfeccionar las categorías conceptuales, así como descubrir y validar asociaciones entre fenómenos.

En este caso, el procedimiento e interés están determinados en el primer punto indicado anteriormente, así como sienta las bases para continuarlo en futuros trabajos, por los mismos autores o bien por el interés de otros investigadores en este tema. Puede reiterarse, entonces, que el procedimiento metodológico seguido se sustenta en las características propias de la investigación cualitativa.

Como lo señalan Taylor y Bogdan (1992), en relación con este tipo de investigación:

1. El investigador analiza el escenario y sus actores (las personas o los grupos) en forma holística, quienes en su estudio fenomenológico son considerados como un todo y no reducidos a variables.
2. En la investigación cualitativa los investigadores se identifican con las personas que estudian, para poder entender cómo ven las cosas. Es esencial experimentar la realidad tal y como los otros la experimentan.
3. Todas las perspectivas son valiosas, pues se busca una comprensión de los significados y las perspectivas de los otros, no «la verdad».
4. Los métodos cualitativos son humanistas, porque se rescata el aspecto humano de la vida social, así puede llegarse tanto a cono-

cer a las personas como a experimentar lo que ellas sienten.

5. Se subraya la validez, apoyada en un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente hace o dice en su vida cotidiana.

La investigación cuantitativa hace énfasis en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación. «*Esto no significa decir que a los investigadores cualitativos no les preocupe la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos aunque no necesariamente estandarizados*» (Taylor y Bogdan, 1992: 145).

Así, el investigador cualitativo se constituye en un «artífice», porque es alentado a crear su propio método. En este caso se incluye y detalla a nivel de procedimiento y en forma posterior a la clarificación de la unidad de análisis. Igualmente se siguen lineamientos orientadores pero no reglas. Los métodos sirven al investigador, pues éste no debe ser un esclavo de un procedimiento o técnica.

Unidad de análisis: «salón de clases»

Constituye un grupo (13 niñas y 11 niños) de quinto grado de educación general básica, perteneciente a una escuela privada bilingüe, con la profesora encargada, una educadora pensionada, con 35 años de experiencia docente.

Los estudiantes proceden geográficamente de la zona central del país y su conformación socioeconómica en un estrato medio-alto (dados los costos de matrícula y mensualidad definidos por dicha institución).

Estrategia

1. Se procedió a filmar una lección de 40 minutos de duración, con la colaboración del Centro de Filmación de la Universidad Nacional. El objetivo básico fue trascender el tiempo y el espacio y convertir dicha observación en un material de análisis y consulta posterior para futuros trabajos.

2. Para efectos de esta experiencia y para el análisis del problema, se utilizaron en el proceso metodológico la técnica de «la observación no participante» y la «entrevista a informantes clave», en este caso la maestra del grupo. «Los informantes clave son individuos en posición de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador» (Goetz y LeCompte, 1988: 134).
3. El análisis de contrastación se realizó con base en el instrumental teórico y la técnica de observación no participante y en relación con la dinámica interior, que sucedía en el escenario establecido para el análisis de la práctica pedagógica que se desarrolla en el salón de clases; lo que permitirá registrar los hechos en el terreno.

«...la observación no participante sólo existe cuando la interacción se observa mediante cámaras...» (Goetz y LeCompte, 1988: 153).

V. Análisis y comentarios: interpretación de la práctica pedagógica a partir de una contrastación

No sólo parece de interés sino también esencial, que la pedagogía ofrezca direccionalidad al quehacer del educador, le determine caminos, le señale derroteros, le provea el marco de referencia para su relación con el estudiante y le muestre las tareas de enseñanza que debe cumplir. Ello sin omitir el referente histórico y el proceso de cambio que debe observarse en el proceso educativo como parte del sistema social, sistema que se crea «mutua y activamente por el docente y los alumnos».

Como se ha expuesto en el desarrollo del presente documento, interesa identificar y reflexionar acerca de las formas en que docente y estudiantes trabajan dos principios centrales en la escuela vygotskyana: autorregulación y zona de desarrollo próximo, para contrastar estos elementos con lo que se observa en el salón de clases como práctica pedagógica y que tan cerca está en relación con la referencia anterior.

«La comparación, contrastación, agregación y ordenación constituyen el proceso mediante el cual el etnógrafo da comienzo a su descripción de base de una cultura. Las preguntas generales son: ¿Qué fenómenos son semejantes entre sí? ¿Cuáles van unidos y cuáles no? Las categorías más frecuentes suelen ser las primeras en aparecer» (Goetz y LeCompte, 1988: 178).

Procesos de autorregulación

Con respecto a la inquietud acerca del papel que juega el docente en los procesos que conducen a la autorregulación, puede señalarse que no se observó por parte de esta profesora, conductas que propiciaran la autorregulación. En primer lugar, las indicaciones y verbalizaciones tendientes a explicar a los estudiantes en qué consistía la tarea, fueron escasas.

Lo anterior está diametralmente opuesto a la primera y quizá más importante característica que debe tener todo docente que desea fomentar la autorregulación en sus estudiantes, esto es, la verbalización de los procedimientos que se van a seguir en la clase: explicitar a los alumnos los objetivos y las metas que se desean alcanzar con dicha actividad o tarea. Todo ello estuvo ausente en la clase.

Unido al papel fundamental de las verbalizaciones, Vygotsky (1987), plantea y enfatiza la importancia del habla en el desarrollo de la autorregulación, con el fin de asumir que el lenguaje, más allá de permitir la comunicación, posibilita en el niño la apropiación del entorno e incrementa su capacidad para planificar y regular su actividad. Esto significa autonomía y seguridad, aspectos básicos para el futuro desarrollo del niño.

Puede señalarse también que en esta clase, no se dio la posibilidad de los estudiantes de usar el lenguaje, de utilizar el habla para apropiarse de la actividad que debían realizar, por lo tanto, la dialogicidad perdió toda posibilidad de potenciar el proceso didáctico y, a la postre, se olvidó que los alumnos son sujetos de acción.

Un ejemplo ilustrativo se da en el momento en que uno de los subgrupos intenta pedir a la maestra mayores explicaciones de la tarea. Esta responde que las instrucciones ya fueron dadas y

que debían trabajar de acuerdo con lo señalado por ella, lo cual fue una acción evidente y sostenida durante el desarrollo de la lección. Rompiendo así con la posibilidad de estimular iniciativas de autorregulación y tendiendo a procesos de control de parte de ella.

El habla (esencial en el pensamiento de Vygotsky) como expresión e interacción, estaba centrada en la profesora, quien —en forma limitada— verbalizaba de manera individual y no a la totalidad del grupo, instrucciones sobre la tarea. Estas verbalizaciones resultaron insuficientes, si se consideran las reiteradas ocasiones en que repetía las indicaciones en los subgrupos.

El habla implica no sólo el poder comunicarse con los otros, significa y posibilita en el niño procesos básicos de planificación y regulación de su actividad. Igualmente, como signo que comparte una significación social, el habla constituye uno de los elementos más útiles para que el niño logre dominar su entorno.

El profesor contribuye al desarrollo de la autorregulación cuando, como lo señala R. Díaz et al. (en Luis Moll, compilador, 1993:169) se da *«un abandono paulatino y atinado, por parte del adulto del papel regulador»*. En el caso del grupo observado, la profesora perpetúa su papel regulador, retiene o no brinda en forma clara la información necesaria para emprender y resolver la tarea.

La regulación sigue estando en manos de otros, en este caso, en las de la maestra.

Este aspecto clave es señalado por R. Díaz (en L. Moll, compilador, 1993), cuando indica que el proceso que va de la regulación por parte de otros a la autorregulación (es decir, de la resolu-

ción conjunta a la resolución independiente de un problema o tarea), no se produce de manera fortuita o automática, sino que implica interacciones de enseñanza muy específicas de parte del docente.

Es fundamental la idea de Vygotsky en torno a que las capacidades de autorregulación, se logran dentro del contexto de las interacciones que el niño mantiene con el mundo de los adultos. Son favorecidas cuando estos últimos logran apartarse gradual y atinadamente de la actividad conjunta y así propiciar, favorecer y estimular al niño cuando asume el papel autorregulador.

Los estudios sobre la ejercitación del habla autodirigida como una forma de permitir la autorregulación en los niños, en términos generales se han caracterizado por propiciar al niño técnicas verbales que pueda utilizar en la planificación, acción y supervisión de sus conductas (véase, por ejemplo, Camp (1977), Kendall y Braswell (1985), Meador y Ollendichk (1984), citados por Luis Moll, compilador, 1993).

En este sentido, lo que se espera con el uso de tales técnicas, son tres aspectos: en primer lugar, que los niños incrementen la conciencia de sus propias acciones, en segundo lugar, que disminuyan las respuestas impulsivas y, finalmente, que se promueva un modelo general de conducta más reflexiva y autónoma.

Zona de desarrollo próximo

Para incursionar en el problema desde esta categoría de análisis, lo observado en el salón de clases, permite señalar que la docente a cargo se limitó a la dirección y posterior evaluación del trabajo realizado por los niños, en una forma casi automática.

No pudo observarse, con claridad, el tipo de plenamiento preparado por la maestra para el desarrollo del sujeto cognoscente, expresado en métodos y formas para abordar creativamente el aprendizaje.

Igualmente, no fue posible observar en esta clase suficiente ayuda por parte de la maestra, quien parecía más preocupada por el tiempo y la disciplina de la clase, que por la realización de una tarea que condujera a la construcción de respuestas creativas, de nuevos significados y de valores comunes.



Esas respuestas creativas y nuevos significados, pueden ser contruidos colectivamente por medio de lo que favorece uno de los aspectos determinantes de la zona de desarrollo próximo: la *actividad colaborativa*, que con el manejo que se hizo del grupo prácticamente quedó anulada. Asimismo, se soslayó la posibilidad de potenciar el aprendizaje colectivo y, por ende, el social.

El uso de nuevos medios que motiven y produzcan en el estudiante alguna curiosidad para su aprendizaje no estuvo presente. Su pedagogía resultó de tipo tradicional y pasiva, directiva y consecuentemente sujeta a un marco rígido en su conducción.

Por otra parte, aunque el trabajo en la zona de desarrollo próximo puede ser propiciado, además, *por un compañero adelantado*, en este caso particular no es posible afirmar que algunos de los niños asumieran ese papel. Esto porque en primer lugar, la distribución de los grupos fue al azar y no con una clara intención de ubicar a los niños más adelantados junto a otros menos aventajados, con el fin de que ayudaran a estos últimos en su desempeño. Así se pudo haber facilitado la instrucción dentro de la zona de desarrollo próximo.

No obstante lo anterior, la zona de desarrollo próximo supone entre sus aspectos importantes la actividad en colaboración, como una forma de articulación dentro de la función del aprendizaje. Esto no se percibió.

En el cerrado ambiente que se observa, el estudiante encontrará una limitación abiertamente expuesta, pues aunque se supone que éste, aprenderá activamente al hablar, usar, probar, manipular, lo cual crea y da sentido y propósito a toda actividad de aprendizaje; estas formas no se dieron.

La instrucción es un sistema definido de socialización del pensamiento. Su punto de encuentro es el lenguaje por medio de los conceptos científicos y cotidianos, si no hay interacción no hay diálogo, y no hay encuentro a través del lenguaje. Se supone que el diálogo es organizado y dirigido hacia objetivos claramente establecidos.

Hasta aquí se destacan algunos de los ingredientes protagónicos que intervienen en la aproximación del objeto de estudio de un curso: docente, método y estudiante.

Sin embargo, en el salón de clases ocurre más que esto, el contacto entre los miembros del

grupo está mediado por emociones, contenidos, ideas previas, control, autoridad, poder, significados, conceptos, mitos, etc.

Por eso, el docente al interactuar con un grupo de estudiantes debe visualizar el acto didáctico como un asunto de muchas aristas que se interrelacionan entre sí, pues, «*el funcionamiento de la mente es una especie de unidad unitaria*» (Wertsch, 1995: 135), en donde la inteligencia de cada estudiante, es una herramienta lo suficientemente versátil para satisfacer las demandas que lo retan, y que forman parte de su realidad inmediata. La zona de desarrollo próximo constituye, entonces, el espacio estéril o fértil para cultivar su pensamiento.

Es por eso que al elegir actividades o ejemplos para la instrucción, debería considerarse hasta qué punto pueden lograrse los mejores resultados con miras al desarrollo de uno o más conceptos significativos.

En este sentido el enfoque sociohistórico y cultural de Vygotsky redimensiona el quehacer docente, cuando reclama en forma explícita que el salón de clases debe ser entendido «*en la especificidad institucional, cultural histórica de funcionamiento mental, y no en rasgos universales*» (Wertsch, 1995: 136).

El contenido del filme nos refleja el recuerdo de un pasado que nos retrotrae al futuro, a través del salón de clases y que nos advierte que el tiempo no ha pasado por el carácter rígido, directivo y lineal que conduce a una pasiva relación enseñanza-aprendizaje, profesor-estudiante, en el cual se muestra una práctica que debe ser superada, en virtud de una acción en general repetitiva y memorística y consecuentemente de plena rutina, conduciendo a una inamovilidad del desarrollo educativo.

Como consideración final, esta experiencia nos pone de manifiesto dos aspectos que son de importancia:

1. No se puede exigir a un educador que procure impulsar prácticas pedagógicas que desconoce y que su estructura cognitiva lo conduce por una senda muy definida y delimitada, en primer lugar, por circunstancias que concurrieron en su formación y, por otra parte, le asisten aspectos que impiden su propia

autorregulación, por ejemplo, se le dan planes elaborados, libros definidos, directrices establecidas por alguna alta burocracia, metodologías de expertos que no han sido plenamente socializadas. De tal manera que el resultado es predecible, puesto que se actúa de una forma prácticamente automática.

2. El trabajo del investigador se limita únicamente a la observación y al análisis del problema. Este debería acompañar al educador en sus luchas y retos cotidianos, en la búsqueda y construcción de soluciones. Debe formar parte en la creación de una red de apoyo para el mejoramiento y la actualización de la práctica pedagógica.

VI. Bibliografía de consulta

- Abarca, Sonia (1996). «Vygotsky: La pertinencia de sus ideas en el ámbito psicoeducativo». **Revista Costarricense de Psicología**. Año 12, N° 23, San José Costa Rica.
- Camp, B.W. (1977). «Verbal mediaton in young aggressive boys». **Journal of abnormal Psychology**, 86. 145-153.
- _____, Bloom, G.E., Herbert, F. and Doornick, W. (1977). «Think aloud. A program for developing self-control in young aggressive boys». **Journal of Abnormal Psychology**, 7. 169-177.
- Castorina, José y otros (1996). **Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate**. México. Ediciones Paidós.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid, España. Ediciones MORATA.
- Moll, L. y otros (1993). **Vigotsky y la educación. Implicaciones y aplicaciones educativas de la psicología sociohistórica**. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Reeve, R.A. (1987). **The functional significance of parental scaffolding as a moderator of social influence on childrens cognition**. Paper presented at bienal meeting of the Society in Child Development, Baltimore.
- Reviere, Angel (1988). **La psicología de Vygotsky**. Madrid. Editorial Visor.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. España. Editorial Nova Grafik.
- Vygotsky, L.S. (1978). **Mind and Society**. The development of Higher Psychological Processes. Harvad University Press.
- _____. (1987). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Cuba. Ed. Científico Técnica.
- _____. (1996). **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona. Ediciones Paidós.
- _____. y Luria, A.R. (1930). **Ensayos sobre la historia del conocimiento, el mono, el hombre primitivo y el niño**. Moscú y Leningrado. Gosudarstvennoe Izdatel'stvo.
- Wertsch, James (1984). **The zone of proximal development: Some conceptual issues**. En Rogoff y Wertsch (1984).
- _____. (1995). **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. and Ross, S. (1976). «The role of tutoring in problem solving». **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 17. 89-100.



RESEÑA BIBLIOGRAFICA

LA IZQUIERDA TRAS EL TRIUNFO DE OCCIDENTE

Danilo Pérez Zumbado

Peter Glotz. **La izquierda tras el triunfo de Occidente**. Edicions Alfons El Magnanim. Generalitat Valenciana. Diputació Provincial de València. 1992.

Peter Glotz es doctor en Filosofía, de padre alemán y madre checa, nacido en 1939. Diputado del SDP desde 1970. Ha participado en numerosos puestos de gobierno y fue durante seis años Secretario de Organización de ese partido. Autor de varios libros, entre ellos, **Manifiesto para una nueva izquierda europea**. Es colaborador habitual de publicaciones como **Der Spiegel**, **Die Zeit**, **El País**, **L'Unita** y **Le Nouvel Observateur**.

En su libro **La izquierda tras el triunfo de Occidente**, Glotz realiza un interesante recorrido de los acontecimientos políticos más significativos de lo que denomina «la revolución centroeuropea de 1989». La óptica es esencialmente europea y particularmente alemana. En este sentido, destaca las repercusiones directas —económicas, sociales y políticas— y las previsibles consecuencias futuras de tales acontecimientos sobre la Comunidad Europea. La izquierda de tal región es el eje central de sus reflexiones; concibe que ésta, inmersa en la ambigüedad, confusión e impotencia, debe asumir una posición autocrítica y de reconstrucción que la lleve a ocupar posiciones protagónicas en el escenario europeo e internacional, dada la fuerte presencia de la derecha conservadora en varios países de aquel continente.

Los textos incluidos en el libro fueron escritos a finales de 1991 y principios de 1992. Algunos de ellos, en especial los dos primeros, están escritos con un acentuado estilo periodístico, en los cuales

se describe el proceso de descomposición y caída de los regímenes de Europa Oriental. Por lo tanto, algunos de los datos consignados están ya rebasados, pues, bien puede decirse, que ya «ha pasado mucha agua bajo el puente». Empero, la intercalación de comentarios y prospecciones imprime a los textos, una cualidad reflexiva que da pie para sugerir al lector posibles desenlaces.

Una de las preocupaciones principales del autor es describir y sugerir posibles respuestas a las implicaciones que, sobre la Comunidad Europea, puede tener el descalabro de Europa Oriental. En lo específico, enfatiza el consecuente surgimiento de miniestados y la peligrosa renovación de los viejos nacionalismos extremos. Reflexiona sobre la profunda crisis de la izquierda, sobrepasada por una derecha que, a pesar de no disponer de propuestas innovadoras, resultó más audaz para acceder al poder político. Para Glotz, la izquierda «se estancó en una “estrategia de la oposición” y no se animó a una “estrategia de construcción de un nuevo orden”».

Refiriéndose a ella, remite a las que califica como grandes humillaciones, sufridas por la izquierda en las últimas cinco décadas y que enumera de la siguiente manera: el error de suponer un estrecho ligamen entre moral y economía, desconociendo la dimensión ética como un elemento independiente; la sobrestimación de la escuela, la universidad, los medios de comunicación y de otros medios de producción ideológica; la filosofía de la acción y de la voluntad, basada en Sorel, y la consecuente ilusión de la violencia; el fracaso del discurso espontaneísta y de los modelos de economía de administración central con libertad política. En otro orden de cosas, plantea las nuevas condiciones del mundo tras la citada revolución y los profundos cambios operados en la tecnología y la informática. Al respecto, destaca, a

manera de prospección: el agravamiento de los procesos competitivos entre los grandes bloques, la proliferación de las guerras de pequeña escala, el aumento de la destrucción de la naturaleza en las zonas industrializadas, la profundización del abismo social y la conversión de EE. UU. en un gigante del software.

La izquierda, según el autor, requiere de una renovación sustancial en sus principios político-filosóficos si desea sobrevivir y alcanzar nuevamente papeles protagónicos. Subraya la necesaria apertura de la izquierda a sectores sociales que, otrora evitaba, tal es el caso de los que denomina «empresariales emprendedores» y de los técnicos y ejecutivos medios procedentes de la informática y los servicios que, de lo contrario, podrían desplazarse a la derecha conservadora. Al final, en doce tesis, plantea las orientaciones que debe asumir la izquierda: mantenerse fiel a la tradición de la Ilustración y al pensamiento progresivo; reelaborar una relación realista con la ciencia y la técnica; asumir la modernización ecológica, no en el combate de los síntomas sino en la modificación de las estructuras; abandonar las estrategias reactivas y «subalternas» y formular una «visión propia» del futuro económico; concebir un concepto de Estado tanto autocrítico como manejable; luchar por la modernización del Estado; asumir que la sociedad del futuro seguirá siendo una sociedad industrial y de trabajo, lo que implica combatir la idea de la reducción de la industria hasta el nivel residual; luchar por la variedad de las lenguas y las culturas frente a la internacionalización de la comunicación; mantener la tradición ilustrada y universalista en contra de los estrechos nacionalismos; seguir una línea imperturbablemente europea; insistir en una política de seguridad que continúe el desarrollo; y buscar la rápida estabilización de los países más pobres para mantener la paz y refrenar la crisis ecológica.



El libro es de gran utilidad, pues ilustra con minuciosidad un tema de actualidad y, quizá, su aporte más valioso sean las prospecciones que realiza Glotz, respaldadas en una amplia experiencia en el campo político y de la administración de los asuntos públicos en la Comunidad Europea. No obstante, el sobreénfasis de la óptica europea, que bien podría calificarse de eurocéntrica, se aleja bastante de una posición que involucre, asimismo, las implicaciones de estos aconteci-

mientos y los problemas derivados para los países del todavía llamado tercer mundo. El objetivo principal es reflexionar sobre las posibles acciones que conlleven a la sobrevivencia de la Comunidad Europea, dejando, en un nivel periférico las preocupaciones de regiones del mundo en condiciones de pobreza o miseria extrema. Estos escenarios aparecen como factores a considerar, en la estrategia de sobrevivencia, pero su tratamiento no sugiere un genuino interés por el destino de estas enormes poblaciones. En este sentido, el enfoque no parece estar guiado por la misma tradición humanista y universalista, que el autor formula para una izquierda renovada. El nombre del libro podría reflejar más nítidamente su contenido si respondiera a «la izquierda europea» tras el triunfo de Occidente.

Otro aspecto que resalta el libro es la total ausencia de referencias críticas al papel de los partidos, como instrumentos de acceso y de administración del poder. Esto parece ser una carencia básica dado el alto desprestigio de los partidos políticos en el mundo actual, debido a los aparatosos procesos de corrupción en que se han sumido en las últimas décadas. La alusión a una izquierda reestructurada, con la participación, por ejemplo, de los «nuevos» movimientos sociales, demandaría una reflexión con respecto a los cambios que estas estructuras requieren, desde el punto de vista de la participación ciudadana y la profundización democrática.