

CATEGORÍA: EDUCACIÓN

Educación como libertad

**AUTOR: JOSÉ ARMANDO TALAVERA
MONTES**

SEUDÓNIMO: Libery Mikulytsin

“En el culto de las humanidades se confundían los liberales, la vieja aristocracia terrateniente y la joven burguesía urbana. Unos y otros se complacían en concebir las universidades y los colegios como unas fábricas de gentes de letras y de leyes. Los liberales no gustaban menos de la retórica que los conservadores. No había quien reclamase una orientación práctica dirigida a estimular el trabajo, a empujar a los jóvenes al comercio y la industria (Menos aún había quien reclamase una orientación democrática, destinada a franquear el acceso a la cultura a todos los individuos).”

J.C. Mariátegui. Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana

Cuando en 1928 se publicó los *Siete ensayos de interpretación de la realidad* peruana, José Carlos Mariátegui le dedicó un capítulo entero al *proceso de la instrucción pública*. Las palabras que utilizó el *Amauta* para describir uno de los problemas de la educación peruana en ese entonces bien podrían ser utilizadas hoy, en el mismo orden y sentido, para describir las falencias de nuestro sistema educativo actual: una instrucción poco orientada a la creación de riqueza. Más sorprendente aún, esas mismas palabras, escritas por un socialista, bien podrían ser puestas en boca de muchos liberales contemporáneos, empresarios e inversionistas, quienes perfectamente podrían suscribir la misma idea pero en una versión más actualizada: la educación peruana se encuentra poco orientada a las exigencias del mercado. Cabe señalar que Mariátegui no fue el primero en notar estas características: en el mismo capítulo cita a Manuel Vicente Villarán, quien sostenía lo mismo allá por el ya lejano año 1900.

Las ideas esbozadas en las líneas anteriores nos sirven para conducirnos a una primera reflexión. En el Perú, así como en la mayoría de países latinoamericanos, hablar de la *Educación* ha significado hablar de un *problema*, más que de un *reto* o un *desafío* en particular. En efecto, un reto o un desafío implican, básicamente, un objetivo concreto a ser alcanzado, una meta. Un país europeo como Italia o Alemania pueden plantearse retos o desafíos concretos respecto a su sistema educativo, como por ejemplo, lograr una mayor competitividad en referencia a otros países de la OCDE. Un país como el Perú, antes de aspirar a plantearse retos o desafíos, debe ser capaz de establecer cuál es el problema que lo aqueja. Precisamente, ello será lo que discutiremos en las siguientes líneas: creemos que una reflexión sobre el futuro de la Educación con miras al bicentenario debe, de antemano, determinar el problema fundamental que lo aqueja y, a partir de ello, establecer los desafíos o riesgos que se plantean. En otras palabras, se trata de esbozar, con ánimo meramente propositivo y no exhaustivo, cuáles deben ser nuestras consideraciones con miras a llegar al 2021 con una Educación ya no como *problema*, sino como herramienta y oportunidad de desarrollo.

1. El problema *fundamental* de la Educación Peruana

¿Cuál es, en esencia, el principal problema que aqueja a la Educación peruana? En nuestro país existen tantas respuestas como opiniones. Cada quien tiene su propio diagnóstico, siendo la más frecuente la capacidad de los docentes, seguida de versiones actualizadas de las palabras de Mariátegui citadas al inicio. Y así, podemos continuar enumerando más y más problemas, desde la falta de infraestructura hasta la más conservadora *crisis de valores*, entre otras.

Intentaremos ser humildes al tratar de contestar la pregunta anterior. No es nuestra intención entrar a un análisis sociológico profundo –necesario, ciertamente, pero que es bastante ambicioso para un espacio como este- ni tampoco a una discusión pedagógica o multidisciplinaria, puesto que, de igual manera, demandaría un espacio, una atención y un conocimiento que escapan a nuestras condiciones actuales. Esto tampoco quiere decir que nuestras reflexiones serán de mero sentido común. Trataremos, simplemente, de esbozar algunas ideas apoyándonos en la Filosofía Política, la Teoría Política y algunos de los debates contemporáneos que se dan en torno a la relación entre Educación, Estado y Libertad. Creemos que ésta es la mejor manera de iniciar un debate ciudadano sobre el futuro de nuestra Educación con la mirada puesta en el bicentenario.

Debemos confesar, antes de entrar de lleno a nuestra discusión, que las ideas expuestas en este espacio no son nuevas. No estamos descubriendo la pólvora. De hecho, ya muchas de ellas se vienen discutiendo hace años, décadas e incluso siglos. El detalle es que en el Perú, estas ideas han estado ausentes del debate nacional sobre la Educación o han tenido poca acogida. No ha faltado tampoco quien, habiéndolas escuchado, sencillamente las ha ignorado por considerarlos asuntos aplicables exclusivamente al Primer Mundo.

Entonces, y ya sin mayores preámbulos, ¿cuál es el problema esencial de la Educación en el Perú? Creemos que la Educación, tanto la pública como la privada, tanto la básica como la superior, ha perdido su norte, ha fallado en el establecimiento de sus fines. Dicho de otro modo, ignoramos cuál es el objetivo de educarnos o, en el mejor de los casos, tenemos un objetivo parcial, incompleto, insuficiente. Toda disciplina y todo esfuerzo humano debe preguntarse, en sus inicios, el para qué de su desarrollo. La Sociología, ¿para qué?; la Física, ¿para qué?; la Educación, ¿para qué?

¿Para qué la Educación? ¿Cuáles deberían ser los fines más esenciales del sistema educativo de un país? No mentemos si señalamos que la Educación tiene, básicamente, dos objetivos fundamentales: el desarrollo de las capacidades humanas y la formación de ciudadanía. Ahora bien, ambos roles no son excluyentes uno del otro, por lo contrario, ambas se encuentran fuertemente interrelacionadas. De hecho, una y otra no pueden entenderse de manera aislada.

Como ya más de uno habrá podido notar, nos estamos adhiriendo a un *Enfoque de capacidades*, cuyos mayores exponentes han sido el economista indio Amartya Sen y la filósofa estadounidense Martha Nussbaum. A algunos les llamará la atención que en ningún momento mencionemos la función clásica que se le atribuye a la Educación, que es la transmisión de conocimiento. En efecto, consideramos que ello no está en la esencia de la Educación, en su núcleo, en su función más elemental. La transmisión del conocimiento es parte del desarrollo de las capacidades, es una de sus herramientas, pero no es, de ninguna manera, su fin último.

¿Cómo entender el enfoque de capacidades? ¿Cuáles son aquellas capacidades que, según estos autores, garantizan una mejor vida para el ser humano? Nussbaum menciona diez capacidades, basadas en los derechos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

- Vida: una vida digna.
- Salud corporal: garantizando las condiciones de salud, alimentación y vivienda.
- Integridad física: seguridad.
- Sentidos, imaginación y pensamiento: mediante una educación que permita su desarrollo y un ambiente de libertad en donde no se impongan gustos o creencias.
- Emociones: los sentimientos en todas sus manifestaciones, incluyendo la ira.
- Razón práctica: capacidad de establecer un plan de vida, de determinar una concepción del bien, de tener una ética.
- Afiliación con otros seres humanos: capacidad de vivir en sociedad sin discriminación.
- Otras especies: el respeto al medioambiente.
- Ocio: la capacidad de jugar y reír.
- Control sobre nuestro entorno: tanto el político (ejercicio de derechos de participación) como el material (derechos de propiedad, trabajo, etc.)

Como podrá observarse, ninguna de las capacidades hace referencia directa o exclusiva a la transmisión de conocimientos. No obstante, si podemos notar que la Educación resulta siendo transversal a todas ellas. Cuando afirmamos que la Educación tiene como fin el desarrollo de capacidades, estamos diciendo que debe ser capaz de potenciar cada uno de los puntos enumerados en el listado anterior. Y, en efecto, así es. Una Educación de calidad debe ser capaz de ayudarnos a potenciar nuestra Vida, a manejar nuestras emociones, a desarrollar la Razón Práctica, a llevar a su máxima expresión nuestra imaginación y nuestros pensamientos, a vivir en armonía con nuestros semejantes y con nuestro entorno natural, a disfrutar sanamente de nuestro tiempo de ocio. La transmisión del conocimiento es solamente una herramienta de dicho concepto de Educación.

Lo anterior no es meramente retórico. Una buena Educación nos permite, por ejemplo, entender que en el seno de una sociedad moderna y democrática, pluralista, la tolerancia es la base de la convivencia con nuestros semejantes. Una sociedad educada, en ese sentido, no se permitiría a sí misma manifestaciones de racismo como las observadas, por ejemplo, durante las dos últimas Elecciones Presidenciales (2006 y 2011) hacia los electores de determinado candidato, puesto que entendería que las diferencias étnicas no determinan nuestras preferencias, como tampoco nuestros rasgos de personalidad. He allí el desarrollo de nuestra capacidad de Afiliación con otros seres humanos. De igual forma, una buena Educación nos permite comprender que las preferencias morales de un sector de la sociedad no pueden imponerse a todos sin un debate público previo, en donde los argumentos racionales y científicos pesen más que los prejuicios o las meras impresiones. Ese es el caso, por ejemplo, del actual debate sobre la Unión Civil entre homosexuales. En dicho caso ya podemos ver involucrados algunas de las capacidades enumeradas: las Emociones, los Sentidos, Imaginación y Pensamientos, el Control sobre nuestro entorno. Como se ve, no es algo etéreo, es algo real, concreto, aparentemente teórico pero con importantes implicancias en la realidad.

Anteriormente señalábamos que, además del desarrollo de capacidades, la Educación tiene un segundo fin, íntimamente interrelacionado con este primero. Dicho fin es la formación de ciudadanía. En este punto, ya resulta evidente cuál es el nexo entre uno y otro. Algunas capacidades, tales como el Control sobre nuestro Entorno, la Afiliación con otros seres humanos o la Razón Práctica son fundamentales para la formación de ciudadanía, entendida ésta como la condición por la cual ejercemos derechos y obligaciones no solamente frente al Estado, sino a nuestros semejantes, a nuestros conciudadanos.

La ciudadanía, empero, va más allá del mero reconocimiento formal de derechos y obligaciones. Implica un trato digno al ser humano, ubicado como elemento central de la sociedad, como fin último, tal y como lo señala no solamente nuestra

Constitución, sino también diversos instrumentos internacionales. La dignidad es la base y el fundamento de todo ello.

Al tener la dignidad humana como fundamento de toda esta teoría acerca de la Educación, nos alejamos de aquellas posturas que veían a la Educación (o más precisamente, a la *Instrucción*) como una mera herramienta de afirmación del poder estatal. Ahondemos en este punto. La Educación fue, durante siglos, un privilegio. La Edad Moderna y el surgimiento de los Estados-Nación trajo consigo una revolución en torno a la función de la Educación: pasó de ser un privilegio a ser un instrumento mediante el cual el Estado centralizado reafirmaba su poder y construía una nación y una ciudadanía. Benedict Anderson en su ya clásico *Comunidades Imaginadas* hace un interesante recuento de este proceso. Los estados nacionales europeos utilizaron, entre otras herramientas, su sistema educativo para homogeneizar culturalmente a su nación. La escuela fue el lugar desde donde, por ejemplo, el francés se impuso como lengua común y oficial del Reino de Francia, desplazando a las lenguas regionales. El castellano, igualmente, se impuso como lengua del Imperio Español sobre las lenguas catalana, vasca, gallega y demás mediante la escuela. Lo mismo puede decirse de Italia y de otros casos de Europa. De hecho, esto también intentó replicarse en América Latina, en donde las lenguas y costumbres originarias fueron desplazadas por la lengua oficial durante todo el siglo XIX y buena parte del siglo XX.

Una Educación moderna y democrática, conforme al enfoque de capacidades que suscribimos, es opuesta a esta postura autoritaria, impositiva, unilateral, presente en los procesos que Anderson halla en la formación de los Estados-Nación europeos. Ilustrémoslo con un caso: ¿qué tantas capacidades podrá desarrollar un niño quechuahablante si el sistema educativo obvia su lengua natural y lo sumerge en una educación no solamente en castellano, sino totalmente ajena a su realidad? Podrá desarrollar probablemente algunas, podremos decir que se ha integrado a la globalización al aprender una de las lenguas con mayor cantidad de

hablantes en el mundo. Pero, probablemente a su edad habría podido desarrollar más capacidades si la Educación que recibía partía de sus características iniciales, es decir, de comprender que su lengua madre es el Quechua. Podrá tener y ejercer sus derechos, pero probablemente con una Educación Intercultural, habría podido explotarlos al máximo.

Teniendo claro que la ciudadanía, conforme a criterios contemporáneos, no implica una perspectiva de sometimiento a un poder estatal y de adhesión cultural a una nación homogénea, sino el ejercicio de derechos y deberes frente al Estado y a nuestros semejantes en la sociedad, podemos regresar al punto inicial de nuestro problema. ¿Ha fallado nuestro país en entender la Educación a partir de esos dos roles que le hemos atribuido? Tendemos a creer que sí.

La Educación en el Perú ha sido considerada, básicamente, como la transmisión de conocimientos. Eventualmente, se le ha atribuido el papel de formador de ciudadanía. Sin embargo, si nos detenemos en este punto, nos percataremos que dicha función de formador de ciudadanía se ha inclinado más hacia las posturas que Benedict Anderson identifica en los Estados-Nación europeos. Ciertamente, así como en Europa, aquí también se intentó crear una *Comunidad Imaginada*, una *nación peruana*, homogénea, que resultó siendo un fracaso. Muy recientemente la Educación Intercultural Bilingüe ha sido planteada como política pública en nuestro país.

Volviendo a la idea de la Educación como transmisión de conocimientos, termina siendo obvio que, desde nuestro enfoque, hay un severo problema conceptual aquí: se confunde el objetivo o fin con una de sus herramientas. Así como hay una gran falla al imponer una Educación autoritaria y que no forma ciudadanos en plena capacidad de ejercer sus derechos, igualmente hay una gran falla al reducir la Educación a la mera transmisión de conocimientos y saberes teóricos y prácticos. Y estas fallas, aun en nuestros días, siguen presente y con bastante fuerza. Basta ver dos ejemplos: la educación básica o escolar, que falla en formar

verdaderos ciudadanos; y la educación superior, sobre todo la particular, preocupada mayormente en la transmisión de saberes prácticos que permitan la rápida incorporación al mercado.

Es este, entonces, el gran problema a resolver en el Perú respecto a nuestra Educación: Educación, ¿para qué? ¿A dónde aspiramos llegar con ella? Si el Perú tiene un gran asunto que resolver rumbo a su bicentenario es, en concreto, la redefinición de su Educación. Debemos repensar nuestro sistema educativo. Debemos plantearnos, de una vez, un norte definido. Este norte es reconocer, de una buena vez, que la Educación no se reduce a la transmisión de conocimientos o a generar un aparente civismo. Este norte implica reconocer que nuestra Educación debe aspirar a dos tareas fundamentales: el desarrollo de las capacidades de todos los peruanos y la formación de una ciudadanía inclusiva, que vaya más allá de lo retórico o formal y se asiente en lo sustancial.

2. Los riesgos y desafíos actuales de la Educación Peruana

Como lo advertimos al inicio, antes de hablar de los riesgos o desafíos de la Educación peruana, era necesario plantear cuál era, en nuestra modesta opinión, la causa primigenia de sus fallas. Ya teniéndolo claro, podemos ensayar algunas ideas acerca de cuáles son, bajo nuestro criterio, los riesgos, retos y desafíos que deberemos afrontar si deseamos contar con un sistema educativo digno del Primer Mundo.

Cabe indicar, antes de que se nos plantee alguna crítica por lo dicho previamente, que los riesgos y desafíos que aquí mencionaremos ya se encuentren presentes en nuestro actual sistema educativo. Alguien podría contrargumentarnos que, desde nuestra postura y con la respuesta que dimos a la pregunta en la sección anterior deberíamos ser capaces de evitar estos riesgos. Ello no es así. El repensar nuestra Educación no evitará que estos riesgos aparezcan. Lo que si

permitirá es que podamos abordarlos y enfrentarlos de una manera distinta y con una ventaja significativa en comparación a nuestra situación actual.

a. El mito del progreso

Entre las décadas de los años setenta y ochenta, las Ciencias Sociales peruanas se volcaron, en gran medida, al estudio de las sociedades andinas y de su transición hacia la modernidad, en parte por la migración, en parte por las manifestaciones de violencia que ya se iban dando y que llegarían a su clímax con Sendero Luminoso. Uno de los autores que mayor atención le brindó a estos temas fue el antropólogo Carlos Iván Degregori.

Hacia 1986 Degregori publicó un artículo llamado *Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad*. En dicho texto, el autor plantea una idea que ya venía siendo discutida con amplitud en la academia peruana: cómo las poblaciones andinas habían volcado su visión romántica del pasado (el mito de Inkari, es decir, el regreso del Inca) hacia una visión a futuro, en búsqueda del progreso. Entre las herramientas que conducían a ese *progreso* estaban, entre el trabajo asalariado y el comercio, la *Educación*.

Si bien Degregori no fue el único en estudiar estos fenómenos (Juan Ansion también le ha dedicado bastante espacio, así como Julio Cotler años atrás), nos quedaremos con él para no extendernos en demasía. En otros textos tales como *Educación y Mundo Andino* o *¿Qué difícil es ser Dios?*, este autor toca el tema de la importancia de la Educación para el mundo andino durante la segunda mitad del siglo XX. Una cita, en donde se comenta un trabajo previo de Cotler, nos puede ejemplificar esto:

“Así, el 76% de esos mismos campesinos entrevistados consideraba que si los indios tuvieran la misma educación que los mestizos estarían en igualdad de condiciones para desempeñar cualquier ocupación, y el 91%

*declaró que 'por medio de la educación un hombre puede llegar a ser lo que quiere'.*¹

Degregori destaca también el hecho de que en Ayacucho, lugar de origen del terrorismo senderista, el movimiento social más fuerte antes de Sendero Luminoso fue una movilización de estudiantes y campesinos en 1969, en oposición al intento del General Juan Velasco Alvarado de restringir la gratuidad de la educación pública.

Estos datos nos muestran dos caras de una misma moneda: la educación ha tenido en el Perú, sobre todo en los sectores más oprimidos, un efecto liberador, emancipatorio. Ello explica esas impresiones que se recogen en la cita, o la reacción del campesinado al querer eliminar la gratuidad de la enseñanza para sus hijos. Pero, por otro lado, ha tenido también un efecto alienante, como en su momento lo denunció Alberto Flores Galindo. La educación como herramienta emancipatoria era precisamente aquella Educación que ya hemos descrito: autoritaria, homogeneizante, occidentalista.

El riesgo del mito del progreso radica en que se prescinde de aquello que en el corto plazo resulta poco útil. Detengámonos un momento en este punto. Aquel efecto alienante que critica Flores Galindo tiene que ver no únicamente con la imposición de la cultura occidental-costeña a una población culturalmente heterogénea, sino también a la renuncia de aquellos aspectos culturales locales que son vistos como trabas para el progreso. Las lenguas originarias o las costumbres son un ejemplo de ello. Allí están el niño que deja de hablar Quechua o el adolescente rural que cambia su vestimenta por una más *urbana*. Degregori, hablando de una comunidad andina en particular, describe este proceso de la siguiente manera:

¹ DEGREGORI, Carlos Iván. *Educación y Mundo Andino*. En: ZUÑIGA, Madeleine; POZZI-SCOTT, Inés y LÓPEZ, Luis Enrique: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS; Lima, 1991, pp. 13-26.

“El cambio resultaba notorio. Las costumbres locales se volvían perniciosas y paganas, deshonestas e indecentes. Desde una perspectiva, la comunidad se integra crecientemente a la sociedad nacional; desde otra, se aliena: los miembros se multan a sí mismos por conservar particularidades culturales.”²

El riesgo del mito del progreso se centra, fundamentalmente, en el peligro de poner como eje de la educación el utilitarismo, dejando de lado lo propio de cada cultura. Este es un tema sensible en un país pluricultural como el Perú. La Educación no puede ser una imposición que ponga en riesgo de desaparecer una cultura. La Educación Intercultural Bilingüe, que ya se practica como política pública en el país, apunta a pasar dicho obstáculo. Una Educación desde el enfoque de capacidades debería ser capaz de afrontar también dicha valla. No obstante, el riesgo siempre está latente y debe evitarse a toda costa.

b. La privatización y desregulación de la educación

Aunque a muchos les gustaría hacernos creer lo contrario, privatización y desregulación ni son sinónimas, ni tampoco son necesariamente dos caras de una misma moneda. Sin embargo, en nuestro medio ambos términos parecen ir de la mano.

Valga aquí una serie de precisiones. En términos sencillos, la privatización implica el traspaso de actividades tradicionalmente vinculadas al Estado, como por ejemplo los servicios públicos, hacia agentes particulares, bajo la premisa de que puede lograrse una mayor eficiencia. La desregulación, por el contrario, apunta a la eliminación de aquellas reglas o normas que no solamente reducen la eficiencia de una actividad, sino que también carecen de mayor racionalidad o fundamento para existir. Es cierto, ambas tienen semejanzas, ambas parecen obedecer a un

² DEGREGORI, Carlos Iván. *Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional*. En: *Socialismo y Participación*. N.º 36, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación - CEDEP, Lima, diciembre de 1986. p. 5

razonamiento económico y ambas parecen tenderle una mano hacia los agentes particulares, pero lo concreto y real es que, aunque relacionadas, no son conceptos similares.

Valga aquí otra aclaración. Lo que discutiremos a continuación no es algo novedoso. De hecho, lo único que haremos es referirnos a análisis y propuestas que ya hace tiempo se plantean en el debate público, pero que parecen eclipsadas por los intereses de importantes grupos económicos.

¿Cuál es el problema con la privatización? ¿Cuál es el problema con la desregulación? En principio, ninguno. Ninguna de ellas es, per se, mala o negativa. El problema surge, empero, cuando ambas se mezclan no en una actividad económica regular – en donde el fin último y legítimo es lucrar- sino en una actividad cuyo fin último no es el lucro, sino el desarrollo de capacidades y la formación de ciudadanía, como es el caso de la Educación.

El debate en este asunto es bastante extenso, por lo cual haremos solamente referencia a algunos puntos resaltantes. Reiteramos que no toda privatización de la educación es negativa, pero si aquella que se plantea bajo esquemas puramente gerenciales o empresariales. Como ya algunos autores han destacado, entre ellos Gonzalo Gamio³, no es posible pensar instituciones educativas como la Universidad bajo esquemas puramente gerenciales. Modelos que consideran al alumno como *cliente*, al docente como *empleado* o que se basan en la teoría del *principal-agente* no solamente pueden llegar a ser limitativos para las futuras generaciones, sino también nocivos.

Que no se malinterprete lo que se expresa aquí. No se trata de estar en contra de la inversión privada en educación (ya sea básica o superior). De lo que se trata es de regularla racionalmente, de modo que haya un equilibrio entre los intereses de los inversionistas y los intereses de los alumnos. Es por ello que, en este ámbito,

³ Cfc. GAMIO, Gonzalo. *Repensar la universidad*. En: *Páginas*. N° 196. Año 2005. pp. 60-67.

Privatización y Desregulación NO pueden ir de la mano. La transferencia de la labor educativa del Estado hacia los particulares no debe significar que será únicamente el mercado el único parámetro para el funcionamiento de las instituciones educativas.

Máximas como *el cliente tiene la razón* o *la competencia decide quién es el mejor* no son aplicables al ámbito educativo. Los privados, actuando como agentes económicos, han demostrado hasta ahora no poder generar aquel *orden espontáneo* que tanto se predica. Una Educación bajo el enfoque de capacidades simplemente no puede permitir el mandato del mercado en las instituciones educativas, pues el mercado muchas veces es indiferente a las dos funciones que bajo dicho esquema le hemos atribuido a la Educación: el desarrollo de capacidades y la formación de ciudadanía.

Muchos liberales y seguidores de la Escuela de Chicago argumentan que es el consumidor de los servicios educativos quien finalmente determina qué institución es buena, sancionando a aquella que no lo es. En teoría, debería ser así. En la práctica, no lo es. Desde distintas corrientes del liberalismo, diversos autores han demostrado que estos postulados tienen fallas en su aplicación práctica dada la naturaleza especial de la Educación. Michael Walzer ha advertido de los peligros que implica que la esfera económica invada otras esferas autónomas de la sociedad. Cass Sunstein y Richard Thaler han demostrado en su libro *Nudge: improving decisions about Health, Wealth and Happiness* que la Educación no puede ser concebida como una actividad económica regular, dado el prolongado lapso que a un individuo le toma ser consciente de sus virtudes y defectos. Probablemente John Locke, el padre del Liberalismo, preocupado de que el gran poder de su época (el Estado absolutista) no oprima al individuo, reflexionaría también sobre los grandes poderes de nuestros tiempos.

Se nos tachará probablemente de paternalistas. Y, en efecto, así es. Suscribimos las ideas de liberales como Sunstein o Carlos Santiago Nino, quienes plantean un

paternalismo limitado, tolerante, que no imponga una moral o un modo de vida único, pero que sí defienda al individuo y ciudadano frente a los nuevos poderes surgidos en la Modernidad. Es por ello que la privatización de la Educación no puede venir acompañada de una desregulación total. Aunque, evidente y naturalmente, haya un afán de lucro por parte de quienes invierten en servicios educativos, el Estado y la sociedad no pueden retirarse de dicho ámbito. No puede olvidarse que los fines de la Educación no apuntan a la aportación de mano de obra al mercado, sino al desarrollo de capacidades y ciudadanos. El aspecto económico es solamente uno –y muy limitado- de todo el espectro de capacidades del ser humano.

c. La confusión de lo técnico con lo profesional

Podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que este riesgo es en buena cuenta producto del anterior y, a su vez, consecuencia indirecta de un pensamiento cercano al primer riesgo descrito en este ensayo. En efecto, la confusión de lo técnico con lo profesional, del conocimiento práctico con la reflexión teórica tiene su punto de partida en ideas que giran en torno al mito del progreso: aquellos saberes prácticos, útiles en el corto plazo, son aquellos que generan mayor demanda por parte de los ciudadanos, vistos ahora como meros consumidores. Bajo dicha premisa, entonces, las instituciones educativas ofrecen únicamente a su *clientela* aquellos saberes prácticos útiles, aquellos que tienen demanda en el mercado. Se vende así, entonces, como conocimiento profesional únicamente el conocimiento técnico. Poniéndolo en una caricatura, nos enseñan a usar el aparato, pero no sabemos para qué sirve, por qué funciona así y, menos aún, cómo construirlo nosotros mismos.

Nuestra crítica aquí apunta al hecho de que, especialmente en la Educación Superior, muchas instituciones particulares nos venden como conocimiento profesional únicamente conocimiento práctico, desvirtuando la naturaleza de la *Universidad*. En otras palabras, nos ofrecen como programas profesionales

programas que, en realidad, son técnicos. Desde luego, el conocimiento técnico no es ni negativo ni tampoco inferior al conocimiento profesional. Por el contrario, el conocimiento técnico, los saberes prácticos, son necesarios en una economía dinámica y actualmente vemos cómo hay un déficit de trabajadores con dichas cualidades en nuestro medio. Sin embargo, la Universidad no es su espacio natural. Desde hace siglos, la Universidad es el refugio y la cuna del conocimiento de todo tipo, de la reflexión, del cuestionamiento y de la proposición. En dicho entorno, la mera transmisión de saberes prácticos o técnicos no tiene cabida.

Como se puede deducir, este riesgo plantea una serie de problemas laterales. No solamente se desvirtúa a la Universidad de su fin original (la creación de conocimiento, la investigación), sino que también se fortalece ese sentido común tan presente en nuestro medio de que el saber técnico es de poco prestigio y que solamente la Universidad nos pone en un mayor sitio. Ya somos testigos de las consecuencias de este razonamiento, cada vez necesitamos importar mayor cantidad de mano de obra técnica calificada. Evidentemente, es difícil que los propios particulares actúen por propia iniciativa para cambiar esta situación, dado los riesgos para sus negocios. Aunque no guste a muchos, aquí sí es necesaria la intervención estatal mediante un reordenamiento de la Educación Superior.

¿Persistiría este riesgo bajo un esquema de Educación basado en el enfoque de capacidades? Probablemente sí, dado que se trata de sentidos comunes muy interiorizados en la sociedad. Pero, como ya lo hemos señalado líneas arriba, la manera de afrontar este riesgo variaría notablemente. Con un norte bien definido, quedaría más claro para todos los sectores de la sociedad que lo más saludable es que haya una clara distinción entre lo técnico y lo profesional, y que cada uno aporte, desde una diferente perspectiva, al desarrollo de la sociedad.

d. La relegación de las humanidades y de las ciencias exactas

Hemos dejado este punto para el final dada su enorme complejidad y los grandes debates que actualmente se dan en el mundo. Aunque no se dice públicamente, hay fuertes posiciones a favor de la eliminación de las humanidades y de algunas ciencias exactas de los programas de estudio, tanto a nivel escolar como superior. No se dice abiertamente por ser “políticamente incorrecto”, pero es una idea con bastante fuerza en algunos sectores de la sociedad y, en especial, en muchos privados que invierten en educación.

De alguna manera, este riesgo está emparentado con el anterior y como él, es hijo de los dos primeros descritos en esta exposición. Más aún, como lo anunciamos desde un inicio, ya hace más de un siglo se esbozaban ideas parecidas. Recordemos las palabras de Mariátegui citadas al comienzo. Sin duda, no podemos negar que tenía razón. No obstante, para muchos el remedio natural para tal diagnóstico es este, el relegar las humanidades y las ciencias exactas.

Claro está, la relegación de las humanidades y de las ciencias exactas no es gratuita. Su postergación viene secundada por la preferencia hacia aquellos saberes o conocimientos prácticos que ya hemos mencionado. Y esto se debe, indudablemente, tanto al mito del progreso como a la creencia de que el alumno/cliente es el amo y señor del negocio de la Educación. Estas son las consecuencias de creer que el *Principal* es el alumno/cliente y que el *Agente* es la Universidad.

Son innumerables los autores que se han expresado en contra de esta nueva postura en torno a la Educación. Que no se piense que esta crítica viene adornada de un ya rancio romanticismo por la Universidad tradicional, o que tiene impregnada una ideología de izquierda, o que hay detrás de ellas pretensiones estatistas. No es así, las críticas hacia la marginación del conocimiento teórico y de las humanidades viene desde distintas posiciones. Tenemos a los ya citados Amartya Sen y Martha Nussbaum; el primero, abogando por un reencuentro de la Economía con su origen en la Ética, repreguntándonos a dónde vamos, de qué

nos sirve en la búsqueda del bien común los grandes desarrollos econométricos y matemáticos de la ciencia económica; la segunda, sugiriéndonos las ventajas del conocimiento de la literatura y del desarrollo de la imaginación poética en una actividad tan cotidiana como la administración de justicia. Tenemos a Mario Vargas Llosa, exhortándonos en su reciente libro *La civilización del espectáculo* a retomar a los clásicos de las humanidades, a darle a la cultura un rol más importante que el mero entretenimiento en el devenir de nuestras sociedades. Está el profesor italiano Nuccio Ordine, quien hace pocos meses, con *La utilidad de lo inútil*, planteó exigir que no se abandone ni las humanidades ni las ciencias exactas en beneficio de la “dictadura del provecho”, por considerarse actividades inútiles. Así como ellos, hay muchos más que han alzado su voz de protesta contra esta tendencia.

Es menester denunciar que, detrás de esta corriente –y a la vez, alimentándose de ella- hay un fuerte espíritu anti-intelectual que se expresa en diversos ámbitos y que deviene en pernicioso para nuestra sociedad. Este anti-intelectualismo está presente no solamente en la Educación, sino también en la prensa y el periodismo⁴, en la política⁵, en algunos grupos religiosos, entre otros. Precisamente por ser un espíritu que es transversal a nuestra sociedad, el sistema educativo no puede ser pasivo ante él.

Una Educación basada en el enfoque de capacidades no puede ser anti-intelectual ni tampoco marginar el conocimiento teórico, las humanidades y las ciencias exactas. Como Nussbaum o Richard Rorty nos dicen, un poco de literatura nos puede ayudar a comprender a otro ser humano, más allá de nuestras diferencias. Como Vargas Llosa o Sen nos indican, un reencuentro de la Economía con la Ética y la Filosofía nos puede llevar a preguntarnos ya no qué inversión nos dará mayor rentabilidad, sino qué debemos hacer para eliminar la pobreza y el hambre

⁴ Nótese, por ejemplo, como en las últimas semanas algunos periodistas peruanos han expresado su burla hacia la labor intelectual, tales como Beto Ortiz o Phillip Butters. O hace algún tiempo, como un reconocido empresario sugería en un diario nacional que el Perú era un país con poca autoestima por leer a Vallejo. Se trata de personajes que, lamentablemente, son considerados líderes de opinión entre muchos.

⁵ Es de amplio conocimiento cómo en las Elecciones de 1990 uno de los ataques hacia el candidato Vargas Llosa era, precisamente, su condición de intelectual, alejado de lo mundano.

del mundo. Un desarrollo cabal de nuestras capacidades exige necesariamente el cultivo de las humanidades, de la reflexión teórica, de las ciencias exactas, más allá de todo saber instrumental. Nuevamente, reiteramos, los saberes prácticos no son malos ni son menos por ser prácticos, pero quedarnos solamente con ellos es una manera parcializada, limitada e insuficiente de construirnos como personas.

Todos los ejemplos que en algún momento hemos señalado sirven para ilustrar esta idea final. No es posible el desarrollo de capacidades ni la construcción de ciudadanía si no estudiamos las humanidades, si no regresamos a aquellos clásicos que cada vez nos resultan más extraños y ajenos. Un cuento como *Paco Yunque* o *El sueño del pongo*, una película como *La boca del lobo* o *Filadelfia*, una reflexión filosófica como la *Ética a Nicómaco* o *Los orígenes del totalitarismo*, o un artículo de Richard Dawkins tal vez no nos hará más ricos en dinero, pero si en sapiencia y en la capacidad de vivir en un mundo –natural y social- mucho mejor. He allí la virtud de la Educación.

3. Conclusión: la Educación como instrumento de libertad

No se equivocaban aquellos campesinos entrevistados por Julio Cotler y que Carlos Ivan Degregori citaba en su trabajo: en efecto, la Educación da libertad para ser *lo que uno quiere*. Ellos no tuvieron la fortuna de tener una Educación que les permitiera el desarrollo de sus capacidades, pero nosotros si contamos con la oportunidad de hacer un cambio y ofrecer, con miras a nuestro bicentenario, un nuevo modelo a nuestras futuras generaciones.

La Educación, según cómo sea entendida, puede ser un instrumento de opresión, como bien lo documenta Benedict Anderson, como también puede ser un instrumento de liberación y superación. Lo que hemos hecho aquí es exponer, desde una perspectiva liberal y un enfoque de desarrollo de capacidades, las potencialidades que una Educación repensada y reconceptualizada puede ofrecer a nuestro país. La Educación es un asunto demasiado importante como para

dejarla en manos de algunos de los extremos de esta tensión: ni enteramente en los particulares, para ser utilizada como mercancía, ni completamente en manos del Estado, para ser usada como instrumento de imposición.

Hemos sugerido en estas líneas que no hay incompatibilidad en ser liberal y, al mismo tiempo, exigir un paternalismo tolerante y limitado. Los tiempos cambian, pero el espíritu liberal sigue siendo el mismo: no someter al individuo, al ciudadano ante los grandes poderes, ya sean los tradicionales (Estado, Iglesia), ya sean los nuevos (los grandes grupos económicos).

Que la Educación nos haga libres debe ser deseo de todo liberal. Y que el Perú pueda llegar al 2021 con la perspectiva de ser un país ad portas del desarrollo y con futuro debe ser una meta que solamente puede lograrse reformando nuestra idea de Educación y precaviendo aquellos riesgos que hemos enumerado y que surgirán en uno u otro momento. Los grandes sistemas educativos del mundo nos han demostrado que ningún absolutismo es bueno, ni el del mercado, ni el del Estado. Empecemos, entonces, repensando el papel que le damos a la Educación en nuestra sociedad, y procedamos a atacar aquellos riesgos que ya afloraron.

Bibliografía

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. FCE: México. 1993.
- DEGREGORI, Carlos Iván. *Educación y Mundo Andino*. En: ZUÑIGA, Madeleine; POZZI-SCOTT, Inés y LÓPES, Luis Enrique: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS; Lima, 1991, pp. 13-26.
- DEGREGORI, Carlos Iván. *Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional*. En: *Socialismo y Participación*. N.º 36, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación - CEDEP, Lima, diciembre de 1986. p. 5
- GAMIO, Gonzalo. *Repensar la universidad*. En: *Páginas*. N.º 196. Año 2005. pp. 60-67.