



# Universidades y cooperación internacional en educación \*

BERNARDO ALBRECHT\*\*

## 1. La visión de la educación

Quiero iniciar mi trabajo con una reflexión sobre lo que es la educación, lo que deseamos y lo que nos proponemos que sea, rechazando conceptos anticuados sobre la educación.

Para ello, me referiré específicamente a la obra de Ivan Illich, *Mitos sobre el desarrollo*, donde nos presenta un concepto contrario a la “deformación escolar”, existente en sistemas educativos de las sociedades contemporáneas en sistemas progresistas o conservadores, en escuelas obligatorias-estatales o en escuelas “libres”-alternativas—, y donde se pide la desescolarización de la cultura.

En las sociedades modernas la cultura se expresa a través de la escuela, ritual institucionalizado de iniciación, que permite el acceso a los mitos de consumo y desarrollo, a realizar mediante la educación. De este modo, la educación transmite sus objetivos escondidos/inconscientes a los educandos que (en una sociedad cuya identidad

nacional está constituyéndose —como es el caso de las sociedades revolucionarias o los Estados jóvenes—) puede ser el objetivo de asimilación de una cultura nacional o “la etnización a nivel de Estado nacional” (en Mueller, *et al.*, 1994: 45). En las sociedades modernas y liberales, urbanizadas e industrializadas, el objetivo escondido de la enseñanza es la adaptación del alumno a los valores de consumo y de desarrollo, procurado mediante un programa de enseñanza, gracias al cual el alumno se convierte en consumidor de contenidos ajenos a su experiencia de vida diaria, y donde aprende a anhelar algo que se le presenta como ideal. No hace falta decir que, de la población de nuestro planeta, son justamente aquellas mayorías subprivilegiadas, sin acceso adecuado a los bienes ofrecidos por la sociedad moderna, las que más sufren ideológicamente bajo el sometimiento a un sistema escolar, donde la educación, en vez de ser una *actividad* dentro del medio ambiente propio y donde el alumno podría

aprender a través del mundo, se convierte en una *mercancía*, cuyo valor se determina por la cantidad de conocimiento sobre el mundo. Y, aunque consigan recibir este conocimiento, las mayorías siguen siendo explotadas en sus esperanzas, cuando —por razones obvias— lo proyectado y lo anhelado tarda en cumplirse o no se realiza nunca. Por esto, los sistemas actuales de educación que se reducen a un medio de sometimiento ideológico no concuerdan con las demandas de igualdad y justicia social, son anticuados, representantes de sistemas totalitarios de organización social. Lejos de ser un medio para la superación de la vida diaria, la formación cultural mediante el aprendizaje es un medio de aculturación, procurado por la agencia *escuela*, designada para crear seguidores fieles y adaptados a los objetivos del poder de desarrollo tecnocrático, que gobierna nuestro mundo.

Concluyo esta reflexión inicial con la visión del propio Illich sobre lo que podría ser la educación, a partir de la determinación de quienes son los sujetos de la educación:

Quando el hombre crece, lo que necesita en primera instancia es el acceso a cosas, lugares, procesos, acontecimientos e informaciones. Quiere ver, tocar, cambiar y entender todo lo que está disponible en una situación con sentido para él.

Es decir, lo que el ser humano necesita para su desarrollo intelectual es el *acceso a la realidad*. Para proporcionar esta visión de educación nos hace falta elaborar una alternativa a un sistema escolar que hoy en día reivindica enseñar solamente *sobre la realidad*.

Ante este reto: ¿dónde se ubica la Universidad?

\* Para la elaboración del presente trabajo la *Plataforma de trabajo* de la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de la Habana y el *Proyecto de desarrollo “Antropología-Etnología en la UNAN-Managua”*, fueron documentos fundamentales.

\*\* Universidad de Zurich, Suiza.

## 2. El aporte universitario: teoría y práctica

Trato de responder esta pregunta con el ejemplo de las ciencias sociales, y más específicamente con mi propia especialidad: la antropología/etnología. Esta materia se ha destacado por presentar conocimientos e interpretaciones sobre pueblos, culturas, subculturas, sociedades y —últimamente— la sociedad mundial. Si nos preguntamos en qué medida esta sabiduría académica facilita a los receptores, tanto universitarios como extrauniversitarios, un acceso a realidades —esto porque partimos de la premisa de que el trabajo académico debe estar al servicio y al alcance de la sociedad civil en general—; encontraremos enseguida que esta demanda no se cumple cuando lo académico se limita a la teoría, dejando atrás una práctica de entendimiento que permitiría percibir las tesis presentadas en el mundo propio del receptor, lo que enajena el conocimiento del estudiante y ubica el trabajo académico dentro de aquella vertiente que denominamos más arriba “el poder del desarrollo tecnocrático”, siendo en este caso una cientificidad tecnócrata, que se pone por encima de la comprensión práctica. Este fenómeno lo encontramos justamente en aquellas escuelas de antropología/etnología que, presionadas por responder con intelectualidad al constante cambio causado por el acelerado desarrollo de los sistemas ordenadores de la sociedad humana, nos presentan interpretaciones de las macro- y microestructuras de la sociedad mundial, donde el actor social ya no se reconoce. Yo diría que esto tiene que ver con la propia enajenación del académico, víctima de un proceso de educación que ha recaído sobre él y que puede causar su apego irracional a los valores

de poder ideológico y a un modo de interpretación socialmente jerarquizado, y, a costa de sacrificar la cientificidad, en nombre y en favor de los sujetos de estudio, por una ciencia adaptada a los valores imperantes en el momento, donde, por cierto, el científico también busca su éxito (profesional, material o de prestigio) individual.

Encontramos ejemplos de lo dicho en el recientemente redactado debate sobre etnicidad de la Universidad de Zurich (Mueller, *et al.* 1994), y en la *Etnografía teórica* de Bromley (1986), el primero apegado al evolucionismo burgués, y la segunda a la filosofía marxista-leninista. Es interesante ver como ambas escuelas —bastante poderosas dentro de nuestra especialidad universitaria, acumuladoras de recursos dedicados a la investigación y la docencia— se adaptan inconscientemente a la teoría difusionista —por cierto anticuada— de los círculos culturales. Así, Bromley llega a teorizar idealistamente sobre una “sociedad mundial” inventada y otros presentan interpretaciones estáticas sobre civilizaciones (grandes y pequeñas). Como consecuencia, y en la tradición de un modelo de pensamiento evolucionista de roturas (rupturas), diversos estudios etnográficos pueden partir de una visión histórica incompleta, por ejemplo cuando ubican el nacimiento de la nación mexicana en la Revolución Mexicana, lo que forzosamente lleva a una interpretación tecnócrata de los hechos históricos, apoyada en lo visible inmediato.

Bromley también se dejó llevar por su experiencia personal de participación en la construcción de una nueva supranación, la Unión Soviética, de donde se deriva su modelo de las unidades étnicas, apegado a los procesos políticos del momento. Pero, más que

esto, criticamos a Bromley por crear el pensamiento de los “procesos étnicos” sin dejar, en la realidad, espacios para estos procesos, sin proporcionarnos un concepto de interpretación etnológica que nos sirva para entender lo que observamos y vivimos como *procesos sociales*, que bien podría ser una etnización y/o desetnización de grupos sociales. Comparo al respecto con la terminología del mexicano Héctor Díaz Polanco (1982) que habla de “grupo étnico”, “grupo étnico-nacional” y “nacionalidad”, ubicándolos con voz y nombre en la realidad mexicana, o la terminología de Stanek (1994), que habla de la “eticidad primaria” y la “eticidad secundaria”, enraizadas en un microanálisis del contexto de Papua-Nueva Guinea.

Tokarev (1989) nos dio elementos claros para nuestra crítica en su capítulo sobre el difusionismo, donde critica la supresión del concepto mismo de evolución, de progreso histórico, sustituyéndolo por el de difusión cultural (p. 109) y, más adelante, “...la ignorancia del hombre social como fuerza creadora, de lo cual resulta bien una concepción mecánica de la cultura como conjunto de cosas muertas, capaces sólo de desplazarse en el espacio” (p. 137). Diría yo con Harris (1969: 384) que el problema de la presentación académica cuestionada consiste en que se trata de una teorización precipitada, o sea una interpretación espiritual sin acceso a los hechos, sin acceso a la realidad.

Después de esta crítica nos preguntamos ¿en qué ayuda a los antropólogos/etnólogos entender las sociedades contemporáneas que estudian? ¿Qué proponemos como alternativa al apego a las tradiciones de interpretación? Se trata, ni más ni menos, de una práctica de entendimiento donde nosotros, los intelectuales, nos

vemos como intermediarios entre la realidad observada y la sociedad civil, y donde buscamos poner disponible un conocimiento adecuado de la práctica.

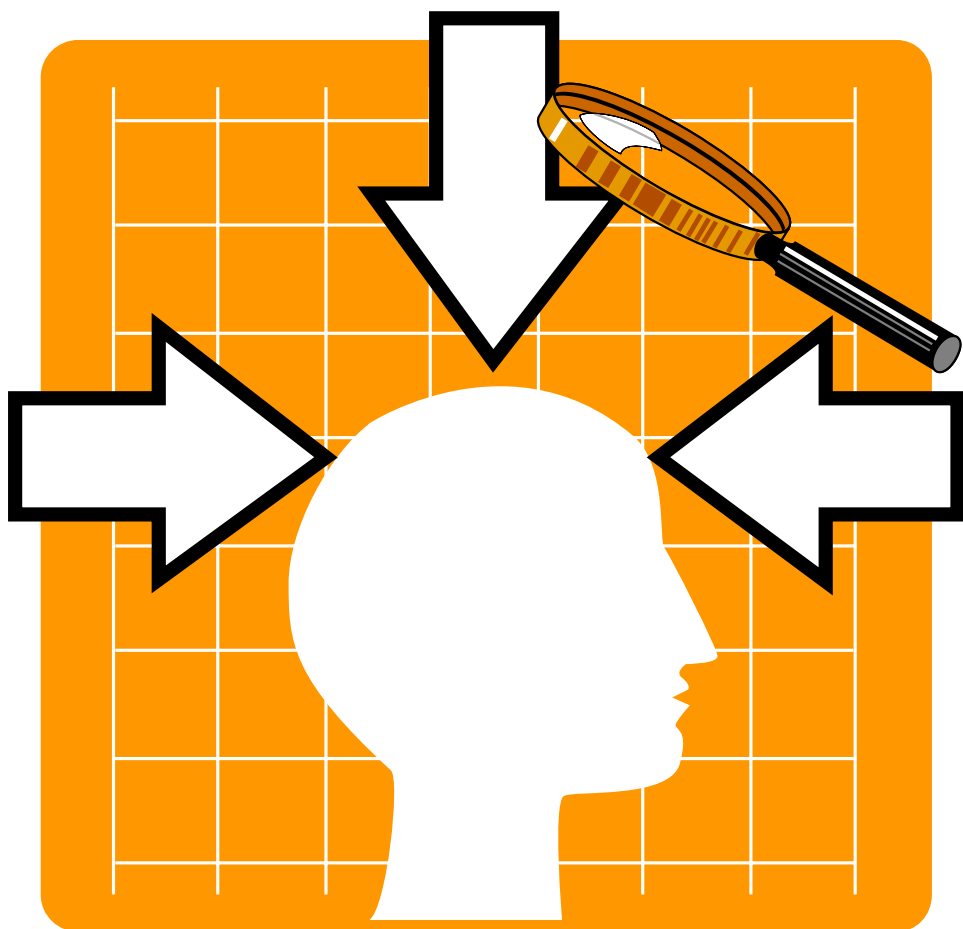
Trabajamos con el método de *encuentro entre culturas*, buscando un proceso de conocimiento intercultural, a partir de la mutua comunicación. Para la cooperación internacional proponemos la misma premisa de la práctica de entendimiento mutuo. De parte del académico e investigador se requiere habilidad para captar y entender lo “otro” con pensamiento pluralista, y percibir, en el mundo propio, su interpretación de lo “otro”. Cuando llegamos a la interpretación nos ubicamos en la tradición del marxismo que ayudó y todavía ayuda a comprender el funcionamiento de la sociedad mundial bajo la industrialización, y donde generaciones de científicos se unieron a la exigencia de control público sobre los medios de producción. Estamos de acuerdo con Illich cuando pide “...la abolición del derecho a la ocultación corporativa” (p. 132) y hacemos un llamado a las universidades para encabezar como vanguardia la “*socialización del know-how*” (p. 133), del saber cómo hacer las cosas. Sin embargo, más que tomar medidas administrativas/organizativas, cumplir con esto significa dar a conocer cómo trabajamos, no solamente presentar conocimientos, sino revelar nuestra metodología y, con esto, romper el monopolio de adquisición del conocimiento, con todo lo que esto puede implicar, incluido “...un desmontaje radical de aquella estructura profesional que todavía impide una relación recíproca entre el científico y la mayoría de aquellos que desean un acceso a la ciencia” (Illich, 1983: 134). Ilustraremos esto con ejemplos de la práctica de cooperación.

### 3. Comentarios sobre proyectos de cooperación: Nicaragua y Cuba

En el primer apartado dibujamos nuestra visión de la educación y la confrontamos con la teoría y la práctica académica. Aquí queremos enfocar, como premisa orientadora, la *disponibilidad* de conocimiento a ofrecer en el proceso de cooperación, cuando hablamos de proyectos de cooperación con la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua (UNAN-M) y la Universidad de la Habana, Cuba. Illich habla de “...un equipamiento básico de herramientas” (p. 136) que se escapan del control tecnocrático. Son medios a utilizar en entidades suficientemente pequeñas para estar al alcance de todos, de tal manera que logren la socialización del acceso a los co-

nocimientos y habilidades y que, en el proceso de su uso, dejen surgir nuevas y específicas utilidades. Es decir, la punta de lanza de nuestros proyectos de cooperación no fue una novedad científica a proclamar y a distribuir, sino la autolimitación al uso de la teoría y la metodología antropológicas/etnológicas existentes, de acuerdo al valor que la movilización de recursos propios de los receptores podían ofrecer.

Todavía es prematuro evaluar los proyectos de formación de cuadros de la especialidad en ambas universidades y nos concretaremos a hacer una reflexión sobre las condiciones de trabajo encontradas y a revisar críticamente el impacto ejercido por esta intromisión. Las instituciones internacionales que participan en la cooperación con ambas universidades



son el Centro de Investigación y Documentación para América Latina y el Caribe (CID) de la Universidad de Zurich y el Departamento de Antropología en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa de la Ciudad de México, además de la Academia de Ciencias de Austria en el proyecto con la UNAN-M.

Cada práctica de cooperación incluye elementos novedosos para los participantes, producto del encuentro entre culturas, pensamientos y formas de trabajo. En Cuba, la novedad fue el pensamiento antropológico/etnológico occidental que no había llegado a los círculos intelectuales desde los años sesenta. Hubiera sido imposible hacer un proyecto de cooperación en la materia por parte de la antropología/etnología occidental con la Universidad de la Habana si no hubiera existido en este momento un clima de apertura hacia experiencias innovadoras (apertura tanto hacia experiencias que el propio momento histórico demandó, como hacia la necesidad de vencer nuevos retos). Fue justamente bajo estas condiciones, que los valores existentes empezaron a temblar, y donde la exigencia de Ilich sobre las pequeñas entidades cobró mayor importancia. En esta situación, nuestro proyecto arrancó con la apertura de espacios de reflexión suficientemente autolimitados, para que los receptores pudieran utilizar los contenidos de modo progresivo, introduciéndolos

a su propio *ser* y así dominarlos. Además, el proyecto tenía que ser capaz de captar las inseguridades existentes, dadas por el cambio cultural, y convertir el cuestionamiento del propio *ser* en herramienta del actor social, facilitando de este modo su superación individual.

En Nicaragua las condiciones originales no fueron muy diferentes, aunque ahí encontramos una situación académica extremadamente empobrecida por los años de represión bajo una dictadura fascista y un cierto dogmatismo de acción, desarrollado en la lucha militar de liberación y de defensa nacional. Encontramos una sed desesperada por aprender. Bajo estas circunstancias, es nuestra responsabilidad mostrar la mayor cantidad posible de caminos para el alivio de la escasez. Hay que convertir la sabiduría internacional en un medio para la búsqueda de soluciones. La *empatía* es un requisito indispensable para dicha cooperación. Nos referimos a poder identificarnos con los colegas. Como elemento internacional de un proyecto de desarrollo, el universitario occidental se encuentra en una situación de poder y frente a receptores que dependen de él. Es nuestra obligación emprender acciones de cooperación que no reproduzcan la disparidad existente a nivel local, que no siembren el germen de la desigualdad. Estamos comprometidos con una actitud de modestia que permite que los maestros se conviertan en alum-

nos y los alumnos en maestros, para transmitir y utilizar un conocimiento mutuo en torno a la superación conjunta. Esto nos pide tanto el destino homogéneo de los que habitamos el planeta, como nuestra ética profesional.

## Bibliografía

- BROMLEY, YU  
1986 *Etnografía teórica*, Moscú, Nauka.
- DÍAZ POLANCO, HÉCTOR  
1982 *La cuestión étnico nacional*, México, Fontamara.
- HARRIS, MARVIN  
1969 *The Rise of Anthropological Theory*, Londres Routledge and Kegan.
- ILICH, IVÁN  
1983 *Fortschrittsmythen*, Hamburgo, Rowohlt.
- MULLER, HANS-PETER (COORD.)  
1994 *Ethnische Dynamik in der aussereuropäischen Welt*, Zurich, Argonaut.
- STANEK, MILAN  
1994 "Die sekundaere Ethnizitaet. Die ethnische Struktur in Melanesien und ihr Wandel in der kolonialen situation (Papua-Neuguinea, Ost-Sepik-Provinz)", en Mueller Hans-Peter (coord.), *Ethnische Dynamik in der aussereuropäischen Welt*, Zurich, Argonaut.
- TOKAREV, S.A.  
1989 *Historia de la Etnografía*, La Habana, Ed. de Ciencias Sociales.