



QUIMERAS DE UNA REINGENIERIA ACADEMICA Soslayando el correlato modernidad-colonialidad

*Manuel Moncada Fonseca
Pensamiento Crítico*



Mantenemos la crítica que hacíamos hace algunos años respecto a una concepción educativa que estimamos falsa. [1] Ella está indisolublemente vinculada a la pretensión de convertir a la educación no en un medio de liberación, sino de enajenación ante los poderes transnacionales, en los cuales no hay asomo alguno de humanismo, porque su fin es la posesión total de la riqueza de las naciones, a costa de lo que sea, como lo acaban de mostrar, con suma brutalidad, sus bombardeos sobre Libia y lo evidencian sus planes de bombardear atómicamente todo un conjunto de países: Irán, China, Rusia...

I. Falso fundamento del Modelo Educativo de la Universidad Nacional Agraria basado en competencias

“La educación es -leemos en la Presentación del “Modelo Educativo de la Universidad Nacional Agraria (UNA)”-, sin lugar a dudas, el acontecimiento más importante en cualquier sociedad y particularmente en aquella en vías de desarrollo, ya que es el fundamento para cualquier escenario de progreso que se desee implementar.” De inmediato, en el mismo párrafo, leemos el supuesto fundamento para sostener lo que acabamos de leer: “Así lo han demostrado los denominados países desarrollados” cuyos “gobiernos desde una visión de nación, han optado por un fuerte apoyo económico a la



educación como parte fundamental de sus estrategias de gobernabilidad. Estas sociedades sin excepción cuentan con un consistente sistema educativo, modernas infraestructuras, tecnologías docentes competentes en lo pedagógico y disciplinar y enfoque educativo coherente a los planes de desarrollo del país.”

(“Seguramente”, adelantemos un breve comentario, la forma en que la eurozona y EEU están “sorteando” la profundísima crisis integral que los afecta está demostrando esa visión de “nación” de la que se está hablando. Y seguramente, por lo mismo, en este mundo enriquecido está creciendo, cada vez más, un masivo movimiento de indignados que se está extendiendo por todo el globo terráqueo contra la civilización capitalista.)

En la misma tónica, el documento del que estamos haciendo uso plantea, más adelante, que “la sociedad del saber que se está expandiendo [...] coloca al conocimiento como la fuente fundamental de la acumulación de capital humano y económico.” [2] ¡Qué lindo suena todo esto! ¿No?

1. Nuestra crítica a los planteos presentados

Primer elemento crítico. Al supuesto que sostiene que la educación es “el acontecimiento más importante en cualquier sociedad”, antepongamos uno que ha sido corroborado innumerables veces a lo largo de la historia, a saber, como dicen Marx y Engels: “... para vivir hace falta comer, beber, alojarse bajo un techo, vestirse y algunas cosas más. El primer hecho histórico es, por consiguiente, la producción de los medios indispensables para la satisfacción de estas necesidades, es decir, la producción de la vida material misma...” [3]

Segundo elemento crítico. Frente al planteo que, por sí misma, coloca a la educación como motor del desarrollo social, sostenemos que, de esa forma, como expresamos en un artículo reciente, se niega rotundamente el papel de las masas en la historia, al desconocerse *a millones de millones de seres humanos que, desde todos los tiempos, sin ínfulas, con generosidad y sin ánimos de estimarse propietarios (privados o intelectuales), nos brindan algo más que conocimientos, saberes y tecnologías: los alimentos que nos mantienen vivos, las casas que habitamos, las ciudades con sus calles, luminarias, carreteras, centros de diversión, recreación y educación, hospitales y clínicas; así como fábricas, comercios, mansiones y rascacielos de los que se apropian, en el mundo del dinero florecido o capital, los que viven del esfuerzo ajeno, pero que se llaman a sí mismos [...] productores, y no en correspondencia con lo que realmente son: empresarios, opresores o esclavistas modernos.* [4]

Además, añadimos ahora, con la riqueza que generan esos seres se hace posible la existencia de las distintas expresiones de educación formal existentes local e internacionalmente.

Tercer elemento crítico. Si admitimos que la educación es el acontecimiento más importante para el progreso de cualquier país y que la prueba de ello son los países “desarrollados”, debemos, pues, suponer que ella es el soporte del desarrollo del llamado Primer Mundo y que su ausencia o su bajo nivel de avance es la base para explicar el subdesarrollo de los países proletarizados. Sin embargo, numerosos datos



dan cuenta de que lo que coloca a los países del Norte en un plano “desarrollado” o “moderno”, no es la educación en sí misma sino, entre otras muchas cosas, el saqueo, el intercambio desigual y los más que rentables negocios de la guerra, el narcotráfico y la destrucción de países para luego simular la reconstrucción de los mismos a costa de su población y sus recursos. Es esto lo que coloca a los países del Norte en un plano “desarrollado” o “moderno”, lo que tiene como antípoda el subdesarrollo impuesto a los países del Sur. De esta suerte, no hay modernidad sin colonialidad; ellas son las dos caras de la civilización capitalista; por lo mismo, no hay enriquecimiento sin empobrecimiento; progreso sin atraso. El “Primer Mundo” vive esencialmente del “Tercer Mundo”.

2. La explotación transnacional a los países proletarizados [\[5\]](#)

Un dato, del presente año, da cuenta de que “los excesivos niveles europeos de consumo, y la voraz demanda de carne o derivados animales, madera y otros productos requieren gran cantidad de superficie de tierra para su producción, dando como resultado una de las huellas de uso de tierra más altas del mundo. Europa utiliza 640 millones de hectáreas de tierra cada año, el equivalente a 1,5 veces su propia superficie. La media de consumo por europeo es de 1,3 hectáreas per capita, mientras que países como China y la India usan menos de 0,4 hectáreas./ “Casi el 60% de la tierra usada por Europa se importa, es decir, Europa usa una superficie en otras partes del mundo equivalente a 10 veces el tamaño de Alemania. Precisamente Alemania, el Reino Unido, Italia, Francia, Países Bajos y España son los principales consumidores de tierra del mundo.” [\[6\]](#)

Entre las denuncias que se hacen contra las transnacionales se señala la existencia de la Bóveda Global de Semillas de Svalbard, con capacidad para almacenar 4,5 millones de muestras de diferentes semillas, con un contenido promedio de 500 semillas por cada una de las muestras. Además, se guardan más de 7000 especies de plantas, usadas históricamente en la dieta humana. Patrocina esta iniciativa el Gobierno Noruego y The Global Crop Diversity Trust (en parte conformado por Rockefeller Foundation, Monsanto y Syngenta). Esta iniciativa, aunque aparente altruismo, pone “en juego la soberanía alimentaria y cultural de la humanidad”, puesto que ello hace posible que dichas “semillas sean clonadas, genéticamente modificadas y patentadas”, lo que puede llevar a la apropiación de los futuros alimentos del mundo, por parte de sus patrocinadores. [\[7\]](#)

Y respecto a la “ayuda” que el “Primer Mundo” proporciona al mundo proletarizado o empobrecido, un informe de Oxfam, del 10 de febrero de 2011, señala que miles de millones de dólares destinados a proporcionar ayuda internacional y que hubieran podido contribuir a transformar la vida de mucha gente en determinados países de los más pobres del mundo, se gastaron “en proyectos insostenibles, costosos y peligrosos”, puesto que gobiernos de países ricos “utilizan su ayuda internacional para apoyar su propia política exterior y alcanzar objetivos militares y de seguridad a corto plazo.” [\[8\]](#)

Un ejemplo macabro de lo que han significado las “bondades” de los países enriquecidos para los países que ellos mantienen empobrecidos con sus políticas y sus acciones de saqueo y destrucción, lo constituye, por citar algo relativo a la cultura, la



destrucción de la educación universitaria de Iraq, que se expresó, igualmente, en el asesinato de muchos de sus más prestigiosos catedráticos. De la Biblioteca Central de al-Awqf, que contenía 45.000 libros y unos 6.000 documentos otomanos, a causa de los que le prendieron fuego al edificio en abril de 2003, se salvaron solo 5.250 libros y una colección de Coranes, pero todo lo demás fue arrasado por el fuego. Una suerte semejante tuvo la biblioteca de la Facultad de Arte de la Universidad de Bagdad, la biblioteca de la Universidad de Basora y la Biblioteca Pública Central de Basora. Según Fernando Báez, director de la Biblioteca Nacional de Venezuela, desde 2003, en Iraq “se han destruido, perdido o robado un millón de libros y diez millones de documentos excepcionales.” [\[9\]](#)

Como es fácil advertir, no hay así nada de cierto en que “la sociedad del saber que se está expandiendo [...] coloca al conocimiento como la fuente fundamental de la acumulación de capital humano y económico”, como se sostiene en el Modelo Académico de la UNA. Por el contrario, el dominio que a partir de distintos mecanismos el “Primer Mundo” impone al “Tercero” es el fundamento para explicar que aquél posea cada vez más capitales acumulados.

Y en aras, justamente, de perpetuar el saqueo sobre las naciones, las fuerzas más agresivas del capital internacional y de la OTAN, su brazo armado, tienen a la humanidad al borde de una tercera guerra mundial que solo podría ser la última, asunto que parece estar fuera de la reflexión de la mayor parte del mundo educativo. En relación con ello, Fidel Castro advierte:

“...todos, sin excepción, estamos en la obligación de crear conciencia sobre los riesgos que la humanidad está corriendo de forma inexorable, hacia una catástrofe definitiva y total como consecuencia de las decisiones irresponsables de políticos a quienes el azar, más que el talento o el mérito, puso en sus manos el destino de la humanidad.” Y más adelante anota: *“Muy pocos en el mundo [...] se percatan y advierten que bastaría el estallido de 100 armas nucleares estratégicas para poner fin a la existencia humana en el planeta. La inmensa mayoría tendría un fin tan inexorable como horrible a consecuencia del Invierno Nuclear que se generaría.”* [\[10\]](#)

3. Un criterio muy revelador sobre el papel de la educación

Volviendo al asunto que estamos tratando, es revelador lo que señala un documento intitulado “La educación como factor de desarrollo”, presentado en la V Conferencia Iberoamericana de Educación, realizada en Buenos Aires, Argentina, en septiembre de 1995. En él, se reconoce que la relación entre educación y desarrollo es compleja y se ve afectada por muchos factores, tanto endógenos como exógenos. Más importante aún es que, en él, se admita: “Su importancia [la de la educación] no se ha podido verificar ni medir con exactitud, pero [...] existe un notable grado de acuerdo en resaltar [...] que [...] [ella] es condición indispensable, aunque no suficiente, para el desarrollo económico, social y cultural”.

A renglón seguido se lee: “En consecuencia [...] cuando existe una estructura social que permite la movilidad ascendente y un contexto económico favorable, la educación produce un capital humano más rico y variado y reduce las desigualdades sociales,



endémicas en los países no desarrollados. Una política educativa puede, por lo tanto, convertirse en fuerza impulsora del desarrollo económico y social cuando forma parte de una política general de desarrollo y cuando ambas son puestas en práctica en un marco nacional e internacional propicio.” [\[11\]](#) Sin estas premisas, la educación no puede ni podrá jugar un rol preponderante para el desarrollo de las naciones. [\[12\]](#)

Con base en lo expresado, es fácil percibir que no hay nada que se parezca a una educación que, por sí misma, actúe como elemento de primer orden para alcanzar el desarrollo social en función de la sociedad en general. Lo planteado coincide con la crítica al eufemismo de la *sociedad del conocimiento*: la reproducción y expansión del modelo capitalista neoliberal derrochador, hiperconsumista -escribe Ismael Clark-, parece confirmar más allá de toda duda que, bajo sus premisas, el conocimiento no se multiplica como un bien público, sino como una fuente de competitividad, de apropiación cada vez más privada, corporativa, a la cual sólo puede tener acceso una fracción minoritaria, cada vez más pequeña pero con más solvencia, de la sociedad. [\[13\]](#)

Con toda propiedad, Manuel Freytas sostiene que quien tenga interés en investigar los sistemas y procesos económicos productivos de las potencias centrales y de los países periféricos, podrá comprobar que, en todo el mundo, los recursos naturales y los sistemas de producción y de comercialización se encuentran “hegemonizados por no más de 200 bancos y corporaciones empresarias transnacionales cuyas casas centrales se encuentran en EEUU o Europa.” [\[14\]](#)

II. Una contradicción insalvable del Proyecto Educativo Institucional de la UNA

Pasemos ahora a examinar otro documento de la Universidad Nacional Agraria en cuyo contenido encontramos una contradicción insalvable. Nos referimos, esta vez, a lo que se denomina “Proyecto Educativo Institucional de la UNA (PEI-UNA)”.

Al abordarse el Contexto internacional, regional y nacional, en él se dice: “La principal amenaza del avance en desarrollo humano proviene de la insostenibilidad cada vez más manifiesta de los esquemas de producción y consumo. Los actuales modelos de producción dependen enormemente de los combustibles fósiles.” Más adelante, se lee: “los valores tradicionales de la universidad siguen siendo válidos (la autonomía, la libertad de cátedra, la investigación, el trabajo de los estudiantes, la evaluación), los cuales están amenazados en el contexto de la globalización al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común”.

Pero, más adelante, se lee esto: “Los cambios acelerados en el entorno socioeconómico y político, las exigencias de la globalización y la demanda de nuevas competencias profesionales para los egresados de las universidades agrarias, exigen un nuevo paradigma educativo que facilite un enfoque interdisciplinario, lo mismo que un desarrollo integral de los sujetos, así como el enriquecimiento de las nuevas perspectivas de abordaje de la agricultura, el ambiente y la sociedad rural.” Y en el siguiente párrafo se sostiene esta quimera: “... es necesario transformar las universidades de simples instituciones académicas a líderes del cambio social.” [\[15\]](#)

A lo que acabamos de leer oponemos las siguientes ideas:



Primero, es contradictorio señalar que la globalización neoliberal es la principal amenaza para el avance del desarrollo humano, si después se plantea que hay que responder a sus exigencias. ¿O es que se puede hablar de los esquemas de producción y consumo sin hablar de globalización y, por ende, de transnacionales o corporaciones? Cabe, además, preguntarse: ¿Se debe responder a sus exigencias o se le debe combatir? Como sostiene el autor José Luis Rebellato: *“No se trata de buscar cómo adaptarse a la globalización, sino se trata de ver cómo construir alternativas de alcance mundial. Dichos procesos de globalización nos enfrentan a una contradicción fundamental: me refiero a la contradicción entre el capital y la vida. Cuando hablo de vida, pienso no sólo en la vida humana, sino en la vida de la naturaleza.”* [\[16\]](#)

Segundo, en lo que respecta a las demandas de nuevas competencias para los egresados, hay que decir con claridad que ello proviene, nuevamente, de lo que exigen las grandes transnacionales, mismas que enrumban la globalización en correspondencia absoluta con sus intereses. ¿Qué de raro tiene que el Modelo Educativo de la UNA hable, al referirse a sus estrategias, de una filosofía de gestión que, entre otros componentes, posee *“estrategias y políticas corporativas”*?

Tercero, en cuanto a la transformación de las universidades “de simples instituciones académicas a líderes del cambio social”, no deja de ser algo quimérico, porque la función de transformación social en provecho de las naciones solo puede ser el resultado de un cambio radical del carácter que posee hoy el estado como instrumento de opresión, transformándolo por doquier en estado revolucionario, lo que solo puede ser obra de los pueblos, y ello nada tiene que ver con la “revolución” libia impuesta a sangre y fuego, sobre todo, por EEUU, Inglaterra y Francia.

Los grandes cambios que se observan en los países del ALBA son propiciados por fuerzas políticas que, en grado creciente, están transfiriendo todo el poder a los ciudadanos y ciudadanas. Pero para ello las naciones que conforman esta alianza bolivariana de naciones tuvieron que romper con los poderes oligárquicos que fueron establecidos con el apoyo decidido del imperio yanqui-europeo.

A las universidades, por el contrario, en buena medida, se les ve cada vez más sometidas a los designios del capital transnacional. Sino es así que expliquen porqué su utillaje conceptual se parece cada vez más al de las transnacionales (competitividad, tuning, currículo basado en competencias, transformación de las universidades en empresas, universidad emprendedora, propiedad intelectual, etc.) y porqué lejos de promover la participación directa de los sectores que en ellas trabajan o estudian en las decisiones adoptadas, los marginan cada vez más de participar de ellas. ¿No es ello acaso lo que está evidenciando la UNA con sus procesos de reingeniería institucional inspirados en *“expertos”*?

¿No huele a mercado, acaso, que tanto una publicación de la UNA como unos talleres realizados con estudiantes y personal de servicio de esta institución, abogaran por un trato de clientes entre todos sus miembros, contemplándose, además, los clientes externos, entre los que se mencionaban a los egresados de la misma? Por ello, al hablarse de los círculos de calidad y de las razones para llevarlos a cabo se dice



textualmente: “Dar repuestas a las exigencias de los clientes internos y externos”. [17] ¿Acaso no anda por ahí el concepto Universidad Emprendedora que no solo habla de propiedad intelectual, sino también de construir relaciones gerenciales en las universidades que conforman el Consejo Nacional de Universidades? [18]

Compartimos así el siguiente criterio de José Gimeno Sacristán, catedrático de Didáctica de la Universidad de Valencia: “El lenguaje sobre la educación que transmiten las Administraciones (en muchos casos sin distinción), la clase política, los propios educadores, los medios de comunicación y los "expertos" ha empobrecido el enfoque de los grandes retos de la educación.” [19] ¿No fue con lenguaje extraño al quehacer académico con lo que se inauguró el Plan Bolonia creado por mandato de las transnacionales, hablando desde su mismo inicio “de “competencias” o de “capacidad de obtención de empleo”, [...] de una “Europa del conocimiento [...] capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio,...” y “promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo...””? [20]

Si este panorama señalado atinente a cómo el utillaje conceptual de buena parte de las universidades del mundo está calcado del que utilizan las transnacionales, lo que por sí mismo expresa privatizar la concepción educativa de las mismas ¿qué de insólito tiene que el Secretario General del CSUCA, como si se trataba de algo simpático, el 17 de noviembre del presente año , expresara algo por completo indignante, en un encuentro latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior, realizado en la UNAN-Managua: “El que pone el oro pone las reglas”, frase que tomó complacido de un embajador de EEUU en Guatemala, quien respondió así a una comunidad universitaria indignada ante el trato intervencionista yanqui a su nación?

1. El pensamiento instrumental como objetivo

Pero veamos un asunto concreto que dibuja diáfano en función de qué se quiere colocar la educación en la UNA: “El objeto de estudio de la historia de Nicaragua es la base para la reflexión sobre la complejidad de la realidad social y política del país, *en el marco del contexto ideológico y axiológico mundial...*” [21] ¿Cuál es ese marco ideológico y axiológico mundial? ¿No es acaso el de las grandes potencias globales, el de las transnacionales, el de la OTAN como brazo armado de la civilización occidental, el de EEUU, Gran Bretaña y Francia, como principales victimarios del pueblo libio, por hablar de algo que está lacerando al mundo? Del dominio global, del imperio se está hablando; no de otra cosa.

Pero acá no acaba todo. De la Historia se dice, además, que es, como otras, una asignatura “instrumental”. [22] Al respecto de este pensamiento instrumental, a primera vista inocente, leemos: “El imaginario de la tecnología transformada en racionalidad única, impone el modelo de la razón instrumental, ahogando los potenciales de una razón práctica emancipatoria. El imaginario social de la posmodernidad, [...] termina socavando los potenciales para la construcción de alternativas globales; las utopías son disueltas y la *subjetividades sepultadas*. [...] El imaginario social de la despolitización que identifica actividad política con decisiones de expertos”, rechaza así “la



participación ciudadana, que resulta ser el sustento fundamental de una democracia integral.” [\[23\]](#)

A su vez, Peter MCLAREN, representante internacional de la pedagogía crítica, acota: “Nos estamos enfrentando no sólo a retrógradas positivistas campeones de la racionalidad instrumental, sino también [...] a ideólogos conservadores que promueven las formas autoritarias de la pedagogía y que están en conflicto directo con [...] una democracia abierta y participativa.” [\[24\]](#)

2. Crítica a la absolutización de la objetividad y al desprecio por la subjetividad

Nos parece muy pertinente traer a colación el concepto de la *subjetividad*, sobre todo porque el énfasis del neoliberalismo -y el de la educación que está bajo su influencia- está puesto en la *objetividad*, como si en el ser humano la primera no tuviera valor alguno o fuera muy poco importante. Veamos nuevamente lo que dice el Modelo Educativo de la UNA cuando habla de valores, entre los cuales coloca la objetividad. Lo define de esta forma: “*Consideración de la realidad tal y como es sin influencia de sentimientos o intereses personales*”.

La influencia positivista, tan criticada en las ciencias sociales y en el pensamiento crítico, es acá más que obvia. Lo cierto es que quien define esto o lo otro es siempre un sujeto que, quiera o no, tiene siempre una percepción de las cosas distinta a la de otro u otros sujetos. Nadie puede, así, definir la objetividad sino desde la perspectiva de la subjetividad que posee. Nadie puede, entonces, apartar de su visión de las cosas ni sus sentimientos, ni sus intereses particulares, que son parte inseparable de su subjetividad e identidad.

En un artículo de enero de 2010 [\[25\]](#), expresamos al respecto de la relación objetividad-subjetividad, lo siguiente:

El desenvolvimiento histórico es objetivo-subjetivo. Por ello, la pretensión de objetividad absoluta resulta completamente vana. Los aportes del ser humano al desarrollo de cualquier ciencia, institución o proceso son siempre los de un sujeto, los de un grupo de sujetos o los de masas enteras que jamás pueden escapar de su subjetividad, ni tienen porqué hacerlo, ni mucho menos afrentarse por ello. Es justamente por la subjetividad que somos seres humanos. Por ella, acertamos o erramos, en mayor o menor grado. Si no somos esclavos, ni nos vemos obligados a actuar en contra de nuestra propia voluntad, a la subjetividad debemos la posibilidad permanente de ser libres; la de no sujetarnos a programaciones ni a instintos ciegos; la de adoptar una u otra decisión; la de buscar uno u otro tipo de disfrute; la de ejecutar una u otra actividad humana; la de tomar partido en favor de una u otra causa, cualquiera que ésta sea; la de inclinarnos en favor de una u otra fuerza política; de una u otra clase social; la de identificarnos con uno u otro proyecto social. Pero la subjetividad es algo muy distinto al subjetivismo, al actuar voluntarista que responde a la ignorancia, a meros caprichos, a la inmadurez, a la ceguera intelectual o a complicidad con el enemigo de clase...



La historia la hacen los hombres y las mujeres en su conjunto [...]

Pero, por más que la historia sea asunto colectivo, de todos y todas sin excepción, ella ha sido desde el esclavismo hasta el presente de capitalismo globalizado, una historia hecha por hombres y mujeres con intereses contrapuestos. De modo, pues, que la misma es la resultante objetiva del choque de subjetividades; es decir, de voluntades de hombres y mujeres con intereses materiales, ideológicos y culturales antagónicos.

3. Significado real de algunos conceptos adoptados por la academia

Advertencias en torno al Modelo académico basado en competencias. En virtud de que la reingeniería académica, contemplada a escala global como demanda de las transnacionales, tiene en el modelo académico basado en competencias su principal forma de materialización, traemos a colación una serie de advertencias que, al respecto de ellas, hace Ronald Barnett en su obra *Los límites de la competencia*:

“...estamos comenzando a apreciar síntomas de achicamiento en la educación superior, que se limita a conjuntos de habilidades de tipo práctico -en realidad a competencias- y a operaciones conductuales. Los clientes –agrega, refiriéndose probablemente a los educandos- se encuentran reducidos al papel de receptores de esas habilidades y no son co-autores de los servicios profesionales que necesitan.” Más adelante anota: “Esta forma de educación profesional, lejos de ser más abarcativa, es más restringida. La educación en aquellas profesiones en las cuales la educación con el cliente es parte constitutiva de la práctica no puede limitarse a la suma de habilidades. Los clientes [¿estudiantes?] son sujetos con sus propios problemas y no objetos a los cuales se les puedan aplicar habilidades.”

A renglón seguido aporta: “Una educación superior genuina pensada para los profesionales no se contentará con las competencias definidas profesionalmente, sino que incluirá en el currículo modos alternativos de razonamiento, acción y reflexión.” “Las competencias, sean del orden que fueren, anota en otro párrafo-, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de la acción humana.” Claro, quien así se expresa no es alguien alejado del mundo de las corporaciones, probablemente por ello, habla de “clientes” en vez de “estudiantes”. Por lo mismo, también anota: “Los mundos de la vida corporativa y de la universidad pueden, después de todo, convivir.” [\[26\]](#)

El mismo autor, en unos fragmentos de su misma obra seleccionados por Alfonso Vázquez, p recisando lo relativo al resultado de la aplicación de las competencias educativas, señala: “...*la regeneración de l capital no requiere de l conocimiento per se, sino de la s habilida de s necesarias para sacarle provecho y si es necesario para de jarlo de la do. Estamos en una sociedad de lo de scartable, también en lo cognitivo.*”

Expresa también cosas como esta: “¿Cómo es posible, en un campo profesional en el cual el conocimiento cambia, especificar de antemano el conocimiento que se requiere para lograr la competencia profesional? ¿Quién de terminará los contenidos de ese conocimiento?”. Conozcamos algo más de lo que él escribe: “*Estamos siendo testigos*



de un cambio importante, en el cual la educación superior está de jando de ser una forma de transmisión cultural para pasar a ser un medio de generación de capital económico.” [\[27\]](#)

Veamos ahora de manera sucinta los efectos que para España han significado concepciones semejantes. Se señala que la comprensión de lo que ocurre en las universidades de esta nación europea exige considerar que en ellas “se ha producido una gigantesca disonancia cognitiva”, definiendo “como transformación radical lo que no fue sino una espectacular vuelta atrás.” En función de ello, se han creado “universidades burocratizadas hasta la esclerosis, aisladas de la realidad, incapaces de analizarse a sí mismas, gracias a los patrones de medición que ellas mismas diseñan para impedirlo, y formadas por profesores sumisos”, mismos que aceptan acríticamente “todo tipo de disciplina” con lo que se están marginado “de la evolución real de sus verdaderos saberes” y se ven cada vez más sujetos a “unas complejísimas tramas de control y gobierno”, así como a “*la uniformidad de los protocolos burocráticos e informáticos, que admiten que el pensamiento en sí mismo no tiene valor [...], que toda disidencia es criticable, condenable, y cuando no reprimible...*” [\[28\]](#)

Otra fuente también relativa a la educación en España acusa una exigencia nula para formar al profesorado universitario en didáctica, el aumento incesante de la competitividad entre las universidades y la adopción, como criterios exclusivos de éxito, de indicadores cuantitativos inspirados por el culto neoliberal a la excelencia empresarial. [\[29\]](#)

La gravedad del sistema educativo universitario en España, lleva a un ex rector a preguntarles a rectores y rectoras: “¿Se imagina alguien a un responsable de una titulación en Cambridge rellenando formularios de competencias?” Y más adelante acusa: “Estamos perdiendo todos demasiadas horas, lo sabes mejor que yo, con auténticas tonterías y soberanas estupideces que nos llevan al precipicio.” [\[30\]](#)

Calidad educativa vista desde una óptica ingenieril o puramente gerencial. Traemos a colación lo que nos dice una reflexión proveniente de Chile sobre la calidad educativa que critica los criterios gerenciales aplicados a la misma:

“Quienes hablan de educación desconociendo el campo y tratando de aplicar criterios ingenieriles o puramente gerenciales, se alejan por completo de la naturaleza humana-socio-cultural e histórica del fenómeno educativo, pretendiendo reducirla a modelos de gestión y a mecanismos de eficiencia que responden a finalidades propias de otras áreas del quehacer de la sociedad. Dicho enfoque sustenta una concepción formativa bajo la lógica de circuito-productivo, regida por la teoría del rendimiento y la socialización adaptativa, concebidos como estándar y propiciando un modelo de desempeño profesional centrado en la “productividad” y en el mecanismo de premio-castigo como método para optimizarla.” [\[31\]](#)

¿Extraña que en la UNA se estuviera instruyendo al personal y al estudiantado en el coaching, definido como una terapia cuyo logro es haber igualado a perros y humanos, centrada en actuaciones de una conducta que puede cambiarse a través de estímulos,



sean positivos o negativos? Se plantea, que los programas de coaching prometen siempre el mejoramiento y el cambio para mejor. Así las cosas, todos ellos asumen que si algo desequilibra la vida cotidiana de determinadas personas, se debe “actuar con urgencia para restablecer un orden, que, efectivamente, es la felicidad naturalmente obtenida.” Y sigue: “La esquizofrenia capitalista [...] se embriaga aquí de tal manera que, al tiempo que es foco de todas las “enfermedades del exceso” (la obesidad, el despilfarro, etcétera) nos proporciona los medios (conductistas) [los del coaching] para combatirlas, a través de eternas promesas de cambio que, por pura supervivencia del sistema, jamás llegan a su fin.” [\[32\]](#)

Tuning. Este programa, diseñado por dos universidades privadas y cofinanciado por la Comisión Europea, señala que lo útil no es la adquisición de conocimientos, estimando que, en poco tiempo, se vuelven obsoletos, sino las destrezas, competencias y habilidades. Y aunque hoy las personas requieren de esas competencias para desenvolverse apropiadamente en el mundo laboral, se da por buena, sin más ni más, la filosofía de este proyecto que defiende el adiestramiento del alumnado para volverlo dúctil, poniendo su acento en el aprendizaje de competencias orientadas a su mera aplicación, incluso en carreras en las que no tiene cabida, como filosofía. [\[33\]](#)

Un eje central de este proyecto es la atención permanente a las demandas de empleadores, actuales y futuros, quienes “exigirán conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinadas”. Ello ha de lograrse “añadiendo indicadores que puedan ser medidos con detalle” y estableciendo objetivos que sean “dinámicos y acordes con las necesidades de la sociedad y del empleo.” [\[34\]](#) Acá “sociedad” sólo puede ser un eufemismo, lo cual se evidencia por el hecho que al nivelar sociedad y empleo, se sugiere la preeminencia que el Tuning da a los empresarios a escala social y planetaria.

Normas ISO. Estas normas que se mencionan como parte del utillaje conceptual de la UNA, poseen un claro origen y práctica transnacional. A ellas se someten, entre otras compañías, Siemens, Scania, Arcor, Nec, Rheem, Shell, YPF, Tetra Pack, Goodyear, Saneamiento y Urbanización S.A. (SYUSA). Tiene que ver con el mercado global. Por eso se expresa: “Uno de los requisitos básicos sobre el que se asienta la economía de mercado es el de la fijación de reglas de juego claras, sobre las que gira un sistema de libre competencia.[...]” [\[35\]](#) Otra fuente es más diáfana al hablar de las ISO: “La explicación básica detrás de la serie de normas ISO 9000 es simple y franca ya que cualquier empresa está comprometida con la satisfacción del cliente “haciendo bien las cosas” y mejorando para que se beneficien todas las partes involucradas: propietarios, accionistas, empleados, clientes y proveedores, entre otros.” [\[36\]](#) ¿A qué viene entonces la aplicación de estas normas en la UNA?

III.

Epílogo

Resulta falso que la transformación de la UNA fuera concebida, según se lee en su Modelo Educativo, como conjunto de estudios evaluativos de los componentes del currículo y como un proceso gradual y progresivo de abordaje de dichos componentes en un proceso “altamente participativo y convocante.” Los pretendidos estudios evaluativos de los que se habla, si es que se realizaron de verdad, se ejecutaron por una



sola instancia, la Dirección de Docencia (DIDOC), sin que el profesorado los conociera masivamente y pudiera, sobre esa base, decidir, junto con los otros sectores de la comunidad universitaria, el modelo académico más conveniente para la institución.

Y aunque hubo, efectivamente, una serie de talleres en los que las facultades y sus departamentos participaron de modo masivo y conjunto, ello nunca desembocó en la adopción del modelo educativo basado en competencias. Las discusiones de esos talleres, los aportes que en ellas se hicieron sobre la universidad deseada, en lo esencial, no se reflejan en el documento que expone el modelo académico adoptado. En ellos, nadie abogó por instancias de apoyo convertidas en fuerzas rectoras de la academia; ni de sustituir las asignaturas por módulos; ni de reducir el número de facultades de la universidad a partir de una Metodología que pretende diagnosticar las necesidades de formación profesional en Ciencias Agrarias y definir, a partir de ello, la nueva “oferta” de la institución. De la formulación de esta metodología se ha excluido a la mayoría absoluta del cuerpo docente, en aras de evitar que el diagnóstico resulte “contaminado”, tal como expresan algunos funcionarios de la UNA.

La única concesión que aparentemente se ha hecho al profesorado es que mientras el modelo aprobado en 2009 habla de formar “profesionales competitivos”, el Proyecto Educativo Institucional habla en cambio de formar “profesionales competentes”. Con todo, el sentido corporativo o transnacional de uno y otro documento se percibe en buena parte de los conceptos adoptados y, sobre todo, en la idea de centrar el currículo en competencias, exigencia de las transnacionales yanqui-europeas, aunque se diga una y otra vez lo contrario.

Dicho de otro modo, aunque se cambió formalmente el concepto “competitivo” por el de “competente”, en todo caso, las demás cosas siguen siendo exactamente iguales. Y hasta puede asumirse que se le está confiriendo al segundo de estos conceptos (“competente”) la acepción que los organismos financieros le atribuyen, lo que coincide a plenitud con el significado del primero (“competitivo”), a saber el de la guerra de todos contra todos. El llamado constante a ser el mejor, el más sobresaliente, así lo corrobora. Para nosotros, se trata de servir de forma cada vez mejor a la sociedad, no de ser el mejor por serlo, que equivale a una prédica del individualismo, al afán de figurar, de prestigiarse por prestigiarse, como fin en sí mismo.

En el modelo adoptado, se establece que la educación que se necesita se enrumba a que el graduado de la UNA pueda “permanecer competitivo en el mercado laboral”. ¿Qué tiene esto que ver con una formación integral, liberadora y ecológica que, supuestamente, es derrotero de la institución?

No extraña así que en un documento con 107 firmas de docentes que lo respaldan, lo que constituye cerca del 60 % del profesorado de la UNA, documento en el que se critica el modelo académico basado en competencias, se demanda “una revisión exhaustiva del modelo académico aún existente [integral], con el fin de saber, con mayor conocimiento de causa, en qué medida es vigente y utilizable y en qué medida no lo es.” Porque solo así, continúa el documento, “estaremos capacitados para determinar hasta dónde amerita transformarse y hasta dónde no requiere de ello. Pero esto, indefectiblemente, debe hacerse por las distintas instancias académicas, facultades y



departamentos, garantizando la plena participación directa de todos los docentes de la UNA. Esto no es un asunto que pueda dejarse ni en manos de “expertos”, ni en correspondencia con lo que el mercado imponga o demande.” [37] Hacer las cosas del modo planteado es parte inseparable de la autonomía universitaria. Lo contrario resulta una aberración académica que entrega la educación a la mano “invisible” del mercado .

Notas:

[1]. Moncada Fonseca, Manuel. “Una falsa concepción sobre la educación”. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=62283> [2]. Universidad Nacional Agraria. “Modelo Educativo MEA-UNA”. Managua, Nicaragua, aprobado en enero de 2010. [3]. Marx, Carlos, Engels, Federico. *La ideología alemana*. Editorial Pueblo y Educación. Ministerio de Educación, 1982. p. 27. [4]. Moncada Fonseca Manuel. “Tendencia dominante entre universidades del mundo. Sirviendo a la civilización capitalista”. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=136915> [5]. Respecto al enriquecimiento desmedido de las transnacionales y sobre la corrupción de la que se valen para lograrlo, consúltense, por ejemplo, “Las transnacionales se dan un festín”. http://www.rel-uita.org/agricultura/agronegocios_trasnacionales_festin.htm , “ Las fabulosas ganancias de las transnacionales petroleras”. http://www.unidad.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=396&Itemid=52 ; Cifuentes V, Ricardo. “Estrategias del negocio transnacional: un caso”. <http://rcci.net/globalizacion/2000/fg118.htm> [6]. Amigos de la Tierra. “Casi el 60% de la tierra usada para el consumo europeo, se importa de otras partes del mundo”. <http://www.tierra.org/> <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=137524> [7]. Gómez Álvarez, Lilliam Eugenia ; Salazar ; Alejandro Henao . “ El Negocio del Hambre y la Soberanía Alimentaria”. http://www.ecoport.net/Temas_Especiales/Globalizacion/El_Negocio_del_Hambre_y_la_Soberania_Alimentaria [8]. Carmona, Ernesto. “ La ayuda internacional privilegia propósitos político-militares”. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=138699> [9]. Gusterson, Hugh. “Las universidades iraquíes y los costes de la guerra de EEUU contra Iraq”. <http://www.rebellion.org/docs/139247.pdf> [10]. Castro Ruz, Fidel. “Cinismo genocida”. (Primera y segunda parte). <http://librepenicmoncJose.blogspot.com/2011/11/cinismo-genocida-primera-y-segunda.html> [11]. La educación como factor de desarrollo. <http://www.oei.es/vciedoc.htm> [12]. Menos posible es aún que la educación juegue el rol que se le atribuye en un mundo en el que, según datos del Banco Mundial, de sus 6000 millones de habitantes [ahora 7000 millones], 2800 millones poseen un ingreso inferior a dos dólares diarios; se sabe que al culminar el 2003, en América Latina y el Caribe había 20 millones de pobres más que en 1997; que, en ella, el 44,4 por ciento de sus pobladores (227 millones) vivía debajo de la línea de pobreza. Gelman, Juan. Las cifras del escándalo. <http://www.aporrea.org/actualidad/a9598.html> [13]. Clark, Ismael. “Acerca de la información como fetiche ¿Sociedad del conocimiento?” <http://www.voltaire.net.org/article149351.html> [14]. Freytas, Manuel. “ Decodificando el sistema: Capitalismo: Una empresa de ladrones comunes disfrazada de “civilización”” http://www.iarnoticias.com/2011/secciones/contrainformacion/0038_capitalismo_empr_criminal_27mayo2011.html [15]. Proyecto Educativo Institucional de la UNA (PEI-UNA). Aprobado en febrero de de 2011. [16]. Rebellato. José Luis. “LA GLOBALIZACIÓN Y SU IMPACTO EDUCATIVO-CULTURAL.EL NUEVO



HORIZONTE POSIBLE”. (En Revistade la *Multiversidad Franciscana de América Latina*, N° 8, Montevideo, pp. 23-51, 1998. También se publica en *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, Barcelona, Año IV, vol. 19-20, diciembre de 1999, pp. 7-28).

http://letras-uruguay.espaciolatino.com/rebellato/globalizacion_y_su_impacto.htm [17].

Universidad Nacional Agraria. “Por nuestro compromiso social forjamos una Cultura de Calidad Institucional”. Managua, Nicaragua. Julio 2010. [18]. Universidad Emprendedora.

http://www.una.edu.ni/diep/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=1 [19].

Sacristán, José Gimeno. Votar por la educación pública. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/50529> [20].

Vidal Álvarez, Alejandro. *España. “La transformación de la Universidad pública”*.

<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=139371> [21].

Universidad Nacional Agraria. Dirección de Docencia (DIDOC). “Estrategia para el Ingreso y Clasificación de Estudiantes. Año Académico 2011”. Septiembre de 2010. [22].

Ibíd. [23].

Rebellato, José Luis. Ob. cit.

Fuente: <http://librepenicmoncjose.blogspot.com/2011/11/soslayando-el-correlato-modernidad.html>

Rebelión ha publicado este artículo con el permiso del autor mediante una [licencia de Creative Commons](#), respetando su libertad para publicarlo en otras fuentes.

