

January 2015

Educación y universidad desde una perspectiva lasallista

Jorge Alexander Ravagli Cardona

Universidad de La Salle, Bogotá, Departamento de Formación Lasallista, jaravagli@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Ravagli Cardona, J. A. (2015). Educación y universidad desde una perspectiva lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, (66), 83-94.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Educación y universidad desde una perspectiva lasallista

Jorge Alexander Ravagli Cardona*

■ Resumen

Este artículo explora el problema de la meritocracia, desde la perspectiva crítica de la sociología de la educación, en particular desde los enfoques de Durkheim y de Bourdieu, para sugerir posibilidades de una interpretación sociocultural del desempeño académico, desde la mirada histórica de la subjetividad. A partir de allí se plantean problemas alrededor de las configuraciones contemporáneas de la institución universitaria tanto de sus condiciones de posibilidad como de sus previstas e imprevistas consecuencias sociales en Colombia. Finalmente, se revisan las modalidades de la segregación socioeconómica creciente —agenciada desde el empoderamiento tecnocrático de las aristocracias tradicionales—, y en tal escenario las comprensiones lasallistas de la *educación popular* y del *cambio social educativo* como propuestas políticas de intervención contracrédica.

Palabras clave: educación, meritocracia, universidad, sociología, lasallismo.

* Sociólogo, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Sociología, Universidad Nacional de Colombia. Profesor, Departamento de Formación Lasallista. Correo electrónico: jaravagli@unisalle.edu.co

*La sociedad puede sobrevivir
solo si existe entre sus miembros
un grado suficiente de homogeneidad;
la educación perpetúa y refuerza
esa homogeneidad fijando en el niño,
desde el principio, las similitudes esenciales
que demanda la vida colectiva.*

Émile Durkheim

La educación, especialmente la educación superior, ha sido históricamente un vehículo de ascenso social. Consciente o no de ello, la institución por excelencia de administración y producción del conocimiento, la universidad, desde sus formas más embrionarias hasta las más evolucionadas, se encuentra profundamente emparentada con la sociedad que le ha engendrado. Y precisamente resaltamos este hecho porque, por más evidente que parezca a la reflexión, tiende a ser negado por la universidad misma, y nos referimos especialmente al esfuerzo impecadero de esta por aislarse socialmente, actitud especialmente visible en su recurrente proclama de un conocimiento como fin en sí mismo, “universal” también, en tanto que aislado de intereses y consideraciones de toda índole. Esta concepción, fundamental en la consolidación de la autonomía universitaria occidental, constituye una noción indudablemente miope con respecto al papel tradicional que ha cumplido el saber como justificador de privilegios y desigualdades. Piénsese, por ejemplo, en el uso que las élites y las aristocracias de todos los tiempos han hecho del conocimiento como signo de su “innata” superioridad intelectual, ocultando mediante la *espontaneidad* del gesto y el *estilo*, años de larga educación y familiaridad temprana con las finas convenciones de la “alta sociedad”.¹ O también en la búsqueda sistemática que las familias nobles griegas y romanas hacían de los filósofos, incluso los más excéntricos y aislados, para educar a sus hijos:

Las credenciales que reflejaban la posesión de conocimientos eran una forma en que los individuos podían hacer una legítima reivindicación de su pertenencia a de-

¹ Véase, por ejemplo, Bourdieu (1984/2000).

terminada clase, estatus, o grupos de poder. De ello se desprende implícitamente que la educación, como un mecanismo para el desarrollo y la transmisión de conocimiento, es una importante institución social en este proceso de estratificación. (Saha, 2008, p. 300, traducción mía)

De este modo, puede decirse que el saber no es nunca, socialmente hablando, inocente, ya que tanto en sus resultados como especialmente en sus condiciones de posibilidad, porta indeleblemente las huellas de unos sistemas de inequidad y dominio que se reproducen invisiblemente en la “normalidad” del día tras día.

Y hoy en día, con el crecimiento acelerado del conocimiento en todos los campos, tal función “latente” o “subrepticia” de la educación se ha fortalecido. En nuestra sociedad moderna, con su ruptura de los órdenes tradicionales consagrados por la religión y las costumbres ancestrales, y el consiguiente surgimiento de clases sociales “libres”, basadas no en el abolengo o la ascendencia, sino en el mercado y la competencia, la lucha, ya sea frontal o soterrada, entre los estamentos y grupos está lejos de desaparecer, y, por el contrario, se ha intensificado con inusitada fuerza. La educación, con todo su cortejo de títulos y certificaciones, no ha sido desplazada en el capitalismo por la riqueza material como símbolo único de éxito. A diferencia de ello, evidenciar una íntima proximidad con el refinamiento de las maneras que engendra la educación, constituye aún una ventaja importante para aquellos interesados en proyectar un futuro para sí y los suyos. Si bien podría pensarse que el mercado es un mecanismo “justo” de estratificación, al privilegiar los desempeños por encima del estatus y los orígenes sociales, esta pretensión “igualitaria” del capitalismo y la modernidad, además de difícilmente corresponder con la realidad del nepotismo y el clientelismo dominante en la cotidianidad social, se fundamenta en una ficción racionalista del ser humano, la cual supone que solo la inteligencia y el egoísmo “naturales” de nuestra especie son necesarios para “triunfar” en una economía no intervenida. Esta antropología de la modernidad, que hunde sus raíces en la Ilustración (Hobbes, 1651/1992, pp. 83-105), desconoce abiertamente los influjos de la cultura y los contextos sociales en la generación de ese egoísmo y en la modelación de esa racionalidad que se suponen universalmente innatos.

De ese modo, las ideas y los saberes que circulan de manera predominante en una sociedad, en un momento dado de su historia, desempeñan un papel preponderante en la gestación de las subjetividades de esa sociedad, marcando profundamente los decursos biográficos que definirán los aspectos fundamentales de la personalidad. Así, ilusiones modernas como aquellas del absolutismo del egoísmo, o incluso la de la filantropía racionalista, como ley natural (Rousseau, 1755/2003), son incapaces de comprender el poder de los marcos culturales de sentido en la determinación de eso que llamamos, un poco también eufemísticamente, *naturaleza humana*, y, especialmente, el papel de la educación en forjarla.

De este modo, puede visualizarse mejor la fuerza del acto educativo, no solo en la transmisión de conocimientos, sino también y especialmente en la gestación de la conciencia misma de esa sociedad, moldeando persuasivamente las maneras colectivas de pensar y concebir la realidad de quienes la componen. En palabras de Durkheim (1922/1956):

La educación no es, pues, más que el medio por el cual la sociedad prepara, dentro de los niños, la condición esencial de su existencia [...]. La educación es la influencia ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están preparadas para la vida social. Su objetivo es despertar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que se exigen de él tanto por la sociedad política en su conjunto, como por el medio especial para el que está destinado específicamente. (pp. 70-71)

Más que un acto filantrópico, la educación responde entonces a una necesidad social, quizás no del todo completamente entendida, pero sí fuertemente sentida, de reproducción de ese organismo colectivo que se manifiesta en la moral y las costumbres compartidas, y también en esa casi natural proclividad que nos impele hacia su conservación. Por ello, al mirar a la educación no solo debemos mirar los contenidos o habilidades explícitas, que nos fueron impartidos para promover nuestro desempeño social, sino que debemos reconocer también en esta el embrión de aquella psicología profunda que nos fue inculcada, la gestación de nuestros sentimientos morales más íntimos y “espontáneos”, pero

a la vez más colectivos y gregarios, como los de obediencia y servilismo, en un proceso de moldeamiento intersubjetivo que trasciende la superficialidad de las instituciones expresamente formativas y se extiende ampliamente a través de los continuos ciclos vitales.

Quizás como acto de deliberada, aunque también bienintencionada ingeniería social, la educación garantiza la permanencia del orden social a través de la constitución de subjetividades coherentes con las matrices de ese orden, forjando la motivación positiva hacia el cumplimiento y la conformidad con las normas establecidas (Parsons, 1951/1999, pp. 132-161). Este proceso de socialización temprana de las nuevas generaciones en los marcos de sentido establecidos por la tradición, es llevado a cabo por las instituciones expresamente delegadas para ese fin (escuela), así como por las múltiples instancias menos direccionadas de reforzamiento identitario (religión, política, ocio), en las cuales la interacción menos formalizada con pares robustece las comprensiones de sí que directa o indirectamente estratifican al sujeto en grupos de riqueza, honor y poder de diferente tipo. Así, esta solapada labor de forja de los rasgos más sociales de la personalidad a través de la educación, en sus diferentes niveles, potencia las dinámicas de *espontánea* afinidad, agrupamiento y validación que en la institucionalizada competencia moderna se atribuyen eufemísticamente a condiciones o virtudes individuales, naturalizando a través de la representación de la libertad absoluta del *albedrío* y la *voluntad*, los mecanismos objetivos de reproducción de las desigualdades sociales desplegados específicamente desde lo simbólico y lo cultural, en los cuales la educación, en sus diferentes significados y niveles, ostenta una amplia complicidad.

Universidad

Las instituciones de educación superior desempeñan una labor muy importante en este proceso de construcción subjetiva y de consecuente regulación social. Desde sus orígenes medievales hasta sus manifestaciones más modernas y globalizadas, la universidad ha representado el culmen de la posesión del saber y, como tal, ha desempeñado un papel fundamental en la acreditación individualista de las habilidades de conocimiento, representación moderna y

voluntarista del ser humano sobre la cual esta misma se ha fundado como institución. Desde las limitaciones en el acceso, hasta el carácter “meritocrático” de las titulaciones que otorga, la institución universitaria ha ejercido una presión considerable sobre la estructuración de los mercados laborales, a través del fomento de conocimientos y habilidades técnicas, y sobre la consagración de élites del saber, a cuya “superior naturaleza y voluntad” se atribuye el reconocimiento del que gozan y el privilegio socioeconómico que de este se deriva. De este modo, la pretendida universalidad del saber, como intrínseca característica científica sobre la cual descansa la Universidad, desconoce abiertamente los determinantes influjos que ejerce la sociedad en las costumbres de pensamiento y en las capacidades de conocimiento del sujeto, forjando desde su seno los esquemas de percepción y apreciación de la realidad que lo sostienen como ser social, desconociendo este que se visualiza sobre todo en la incapacidad de la Universidad de otorgar reconocimiento y valoración a factores distintos al mérito individual en sus diferentes instancias de evaluación de desempeño.

Además, debe decirse que en la actualidad la universidad se encuentra en un proceso de transición entre una institución tradicional de conservación, cultivo y dispensa del saber, y una de gestión, producción y comercialización del conocimiento, en articulación no solo con las dinámicas propias del desarrollo de la ciencia, sino en particular con las necesidades sociales expresadas en las demandas por investigación de diferentes instancias públicas y privadas.² En este nuevo escenario, el pragmatismo administrativo, más que constituirse en correlato de las lógicas del conocimiento, ha invadido como paradigma dominante ámbitos ajenos a la gestión administrativa, como la definición de las agendas de investigación o la consolidación de los currículos académicos, imponiendo un imperativo técnico-aplicativo inevitable a todas las iniciativas académicas. Como consecuencia, las derivaciones críticas desplegadas por las ciencias sociales y humanas han ido progresivamente perdiendo interlocución efectiva con

² Véase, por ejemplo, al respecto, la siguiente afirmación: “La asunción por la universidad de un papel emprendedor es el último paso en la evolución de una institución medieval desde su propósito original de la conservación de conocimiento. A medida que las universidades se conviertan en empresarios, no renuncian a sus funciones anteriores de la enseñanza y la investigación desinteresada. De hecho, las principales universidades, reconocidas como empresarios de éxito en la creación de empresas derivadas [*spin-off firms*], también se encuentran entre los competidores más exitosos por fondos federales de investigación” (Etzkowitz, 2003, p. 12, traducción mía).

las instancias decisivas, debido a su falta de implementabilidad técnica inmediata. En este nuevo escenario de la globalización del neoliberalismo, las reflexiones en torno a los efectos sociales inequitativos del mundo académico, con su potencial crítico-reformista sobre las políticas de educación, difícilmente encuentran lugar significativo, y se ven condenadas a la insignificancia en materia de publicaciones —debido al posicionamiento editorial de la lógica tecnicista, como sinónimo exhaustivo de *cientificidad*— y a la inanición en materia de financiamiento. Esto —falta no hará decirlo— cierra indudablemente las puertas a la necesaria reflexividad social de la Universidad como antídoto indispensable contra la reproducción educativa de la inequidad social.

En Colombia la situación de reproducción de la desigualdad a través de la educación no es menos que preocupante. Piénsese, en el caso de la educación media, en los resultados del área de matemáticas en las pruebas Saber 11 entre el 2008 y el 2011, los cuales muestran que el promedio de los estudiantes de estrato 1 se ubica cerca a los cuarenta puntos; mientras que en el estrato 6 se acerca a los 60, crece proporcionalmente con el aumento del estrato intermedio entre estos y se incrementa la brecha de resultados con el paso del tiempo (Sánchez y Otero, 2012, p. 1). Y esta tendencia, evidenciada en las pruebas que en Colombia marcan el acceso a la educación superior, se aprecia también en este último ámbito: mientras que el 80% de los estudiantes de estrato 6 van a universidades y el 20% restante a instituciones universitarias, en el estrato 1 menos del 50% van a las primeras y el porcentaje restante acude a la educación tecnológica, normalista o técnico-profesional, lo cual ilustra elocuentemente la concentración de los estratos más altos en la educación universitaria, aquella de más alta tasa de retorno y mayor significancia para la determinación de los ingresos futuros.³ Esta misma tendencia puede evidenciarse en los puntajes de las pruebas Saber Pro de acuerdo al estrato, así:

³ Véase, por ejemplo: "En efecto, los beneficios de la educación en Colombia parecen ser altos y estar aumentando: en 1997, un año de escolaridad adicional produjo un aumento del 12,4% en los ingresos individuales, en tanto que en el 2003 se produjo un aumento del 14%" (Banco Mundial, Colombia, 2008, p. 33).

- Estrato 1: 97,53
- Estrato 2: 98,41
- Estrato 3: 99,65
- Estrato 4: 101,37
- Estrato 5: 103,39
- Estrato 6: 105,28⁴

Barrera, Maldonado y Rodríguez (2012), tras un examen de los resultados de las pruebas Saber 11 del 2009, corroboran que “Los resultados muestran que para todos los países los estudiantes de colegios privados tienen puntajes promedio superiores a los de los colegios públicos y el puntaje promedio aumenta con el nivel educativo de la madre del estudiante [...] Los estudiantes de zona rural tienen peor desempeño que los de las zonas urbanas y los estudiantes de estratos socio-económicos bajos tienen peores desempeños que los de estratos socio-económicos altos. Todas estas diferencias son estadísticamente significativas” (pp. 7-8).

A factores como los anteriores se suma el hecho de que los datos de la Encuesta Nacional de Hogares del 2010 indican que mientras el promedio de años de educación de personas en el estrato 1 es de 5,2, en las personas de estrato 6 llega a 12,7 (Barrera, Darío y Catherine, 2012, pp. 4-5). Todo esto demuestra que “factores familiares, como los ingresos y la educación de los padres, se muestran sistemáticamente correlacionados con el logro de los estudiantes, [y que] las características familiares, como los ingresos y la educación de los padres, son importantes para el aprendizaje escolar en Colombia y pueden ser particularmente influyentes en el desarrollo del alfabetismo y en determinar la escuela a la que asisten los alumnos. Factores tales como el ausentismo, la distancia del viaje y el trabajo infantil parecen afectar al acceso de los estudiantes a

⁴ También debe tenerse en cuenta que, de acuerdo con el Ministerio de Educación, los valores promedio de una matrícula para estudiantes nuevos en instituciones de educación superior públicas, según el estrato socioeconómico, eran en el 2012: 1) \$394.001; 2) \$483.849; 3) \$702.412; 4) \$1.222.667; 5) \$1.469.057 y 6) \$2.016.095. Por su parte, para los valores promedio de una matrícula para estudiantes nuevos ese mismo año, por nivel de formación, el Ministerio de Educación reportaba lo siguiente en las instituciones de educación superior privadas: técnico profesional: \$1.235.106, tecnológico: \$1.617.699, universitario: \$3.692.001, especialización: \$3.958.185, maestría: \$7.138.867 y doctorado: \$10.040.839 (Revista Semana, 2012). El salario mínimo en Colombia ese año era de \$634.500 (Gerencie.com, 2014).

la escolaridad y su continuidad en una escuela, además de sus logros escolares” (Banco Mundial, 2008, pp. 16-17).

Por ello consideramos que una de las principales reformas que la educación debe emprender debe ser aquella que apele no solo a ampliar el acceso a sus instituciones —aspecto indudablemente importante y necesario—, sino también a cuestionar el sentido de la meritocracia como naturaleza y, por lo tanto, como fundamento incuestionable del logro académico, cuestionamiento propositivo que amplíe nuestra concepción de la subjetividad, incorporando una mayor conciencia de las fuerzas y contradicciones sociales que sujetan subrepticamente pero poderosamente sus manifestaciones y devenires, para que a partir de allí se potencie la investigación y la innovación, no solo de procesos administrativos, sino también de pedagogías, didácticas y caminos de aprendizaje que contribuyan al ingente desafío de la democratización genuina del saber y sus beneficios.

Conclusión: sentido lasallista

*Las aptitudes cognitivas de una población,
antes que el nivel de escolaridad lograda,
se relacionan fuertemente no solo con el
crecimiento económico sino también con los
ingresos individuales y la distribución del ingreso*

Banco Mundial

Más que una confesionalidad de límites ortodoxos estrechos e institucionales impositivos, el lasallismo hoy y siempre ha apuntado al corazón de la cuestión social, desde la vocación educativa, preguntándose por la salvación religiosa no solo desde la orilla estrictamente teológica, sino también desde lo pedagógico y desde el sentido colectivo del saber (De la Salle, 1730/1994). Y es que es este quizás uno de los ejes transversales del sentido fundacional lasallista, la compasión cristiana traducida no solo en estrictos ejercicios de piedad espiritual intransigente, sino especialmente en la vocación por el otro sufriente —recuérdese la preocupación del Fundador por los hijos de la clase obrera de su época

(Loes y Huether, 1730/1994)—, comprendida no como objeto de egoísta y autoindulgente caridad, sino como deber evangélico, encarnada en prácticas de formación —gratuita y pertinente desde sus inicios (Loes y Huether, 1730/1994, p. 2) —, semillas estas tempranas del reconocimiento intersubjetivo que tanto urge hoy en día. La iniciativa lasallista ilustra un acento espiritual particular, aquel que en una época cuando la discriminación social y racial eran ley, encuentra el mundo y sus contradicciones, y no el claustro, como lugar de la revelación, personificada en la acción y el ejemplo más que en la tradicional autoridad catedrática, la cual tan fácilmente se presta, religiosa y secularmente, al enaltecimiento narcisista.

El carácter de la conexión laical que sugiere en la actualidad el Instituto (lasalle.org, 2012), naturalmente conduce a cuestionarse sobre los imperativos vigentes de la acumulación y comercialización del conocimiento como naturaleza de la institución universitaria, atreviéndose a problematizar la muy autista burbuja academicista que justifica, a la manera de un prestidigitador, el elitismo de la “meritocrática” aristocracia del conocimiento. Muy por el contrario, la inclusión del desfavorecido en los beneficios espirituales y sociales del saber ha constituido, de manera permanente, una apuesta lasallista que, tal vez de modo indirecto, cuestiona los derroteros seguidos por las instituciones ostentadoras del saber en la modernidad, más preocupadas por sus logros institucionales y altamente desentendidas de sus raíces sociales. De este modo, puede pensarse la educación lasallista, no como una “educación pobre para los pobres”, motivada exclusivamente por consideraciones espiritualistas de inocuos efectos sociales e históricos, parecida a la muy caritativa evangelización que los hacendados administraban a sus esclavos en pro de su obediente salvación (McQueen, 2013). Por el contrario, la promoción humana y social se ha convertido en el estandarte de la educación popular y de la educación para la justicia lasallistas, hoy ondeando en el sentido del desarrollo humano integral y sostenible,⁵ el cual no apela solo a la eternidad del alma, o al lucro como objetivo último del conocimiento, sino precisamente a la conciencia de reciprocidad y consustan-

⁵ No debe perderse de vista que el principio de *solidaridad financiera* del Instituto (lasalle.org, 2012) implica que las obras educativas dirigidas a población de mayor ingreso deben sufragar las obras dirigidas a las poblaciones desfavorecidas, siempre promoviendo la autonomía financiera en todos sus niveles (lasalle.org, 2012).

cialidad entre individuo, sociedad y naturaleza, convocando así múltiples orillas espirituales e ideológicas para abrir nuevos horizontes de comprensión del sujeto, de los sentidos de vida y de los significados de la acción social.

Desde una perspectiva laica, al final puede considerarse que si una iniciativa espiritual de salvación educativa del oprimido ha conducido al cuestionamiento de las ideologías y los sistemas que lo oprimen, es porque esa iniciativa, a través de su despliegue sostenido de más de dos siglos, ha tomado conciencia de sus propias implicaciones, asumiendo el papel crítico y propositivo al que la ha conducido la fuerza de su primer impulso.

Referencias

- Banco Mundial Colombia. (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para programas de políticas*. Bogotá: autor.
- Barrera, F., Darío, M. y Catherine, R. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Recuperado el 15 de enero de 2014 de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017_42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf
- Bourdieu, P. (1984/2000). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- De la Salle, J. B. (1730/1994). *Meditations*. Estados Unidos: Lasallian Publications.
- Durkheim, E. (1922/1956). *Education and Sociology*. Londres: Collier-Macmillan Limited.
- Etzkowitz, H. (2003). Research Groups as "Quasi-Firms": The Invention of the Entrepreneurial University. *Research Policy*, 32, 109-121.
- Gerencie.com. (2014). *Gerencie.com*. Recuperado el 17 de enero de 2014 de <http://www.gerencie.com/historico-del-salario-minimo-y-del-auxilio-de-transporte-en-colombia.html>
- Hobbes, T. (1651/1992). *Leviatán*. Valencia: Universitat de Valencia.
- lasalle.org. (2012). ¿Qué hacemos? Recuperado el 16 de enero de 2014 de <http://www.lasalle.org/que-hacemos/>

- Loes, A. F. y Huether, F. F. (1730/1994). Introduction. En J. B. De la Salle, *Meditations for the Time of Retreat* (pp. 1-32). Estados Unidos: Lasallian Publications.
- McQueen, S. (Dir.). (2013). *Doce años de esclavitud* [película]. Estados Unidos: Regency Enterprises.
- Parsons, T. (1951/1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Revista Semana (13 de enero de 2012). Cómo comienza en 2012 la educación superior en Colombia. *Semana* Recuperado el 14 de enero de 2013 de <http://www.semana.com/nacion/articulo/como-comienza-2012-educacion-superior/251837-3>
- Rousseau, J. J. (1755/2003). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Barcelona: Losada.
- Saha, L. (2008). Sociology of education. En T. Good, *21st Century Education: A Reference Handbook* (pp. 299-307). Londres: Sage Publications.
- Sánchez, A. y Otero, A. (2012). *Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia*. Bogotá: Banco de la República.