

En este número se publican varios trabajos sobre temas diversos de la doctrina, derecho laboral, internacional, civil y administrativo.

Esperamos que esta nueva edición de la revista haya en adelante un gran éxito.

Dr. Gabriel Méndez

Dr. Gabriel Méndez

Dr. Alberto Martínez

Dr. Fernando Van Der Lugt

DE LA FANTASIA CURRICULAR

y sobre algunas de sus precomprensiones tecnocráticas

(Investigación y ejercicios estudiantiles: ¡no confundir!)

Enrique P. Haba

Catedrático de la Facultad de Derecho

Investigador honorario de la Alexander von Humboldt-Stiftung.

A LA MEMORIA DEL MAESTRO CONSTANTINO LASCARIS (Y LAMENTANDO QUE HAYA SIDO TAN POCO ESCUCHADO)



340-R.  
No 56/1986.  
REV 156028



SUMARIO:\*

- I. Usos confusionistas del lenguaje: investigación (en serio) e "investigaciones" (ejercicios estudiantiles).
- II. El autoengaño de las "investigaciones".
- III. Propuestas.
- IV. Digresiones: "paradigma del hormiguero", "teología de los nutrientes", "platonismo de las reglas".
- V. Cinco tipos de normas reglamentarias (sus respectivas condiciones y los alcances reales).
- VI. Efectos prácticos de los reglamentos universitarios: disposiciones preceptivas y exhortaciones; carácter contraproducente de las metodologías impuestas de modo coercitivo en la programación académica; acotación (sobre "democratización" en la enseñanza).
- VII. Conclusión.
- VIII. Addenda: 1. sobre cultura, administración e ideología; 2. sobre el investigador; 3. sobre la concepción "culinaria" de la metodología; 4. sobre polisemia.

(\*) Este artículo tiene como base una ponencia que el autor presentó al Congreso de la Facultad de Derecho celebrado recientemente, mayo de 1986; fue elaborada en el marco de la Comisión de Investigación de dicho Congreso. El subtítulo ubicado entre paréntesis es el título que llevaba dicha ponencia. De esta provienen, con algunas correcciones que solo son de detalle, los tres primeros apartados (a los cuales se agregan aquí sus notas) y el Addendum 4 del apartado final. El resto —apartados del IV al VII, así como los Addenda 1, 2 y 3 del apartado VIII— no figuraba en aquella, si bien muchas de las observaciones que allí se presentaron fueron señaladas por el autor en reuniones de la mencionada Comisión. Aunque esa ponencia estuvo destinada simplemente a los trabajos del Congreso, hemos pensado que, pese a su carácter tan elemental y esquemático, tal vez pueda revestir algún interés darla a conocer, en forma ampliada, desde las páginas de esta Revista (cf. también *infra*, la Acotación final: n. 23).

La característica más sorprendente... es el contraste que existe entre su prurioso sistema teórico y su primitiva y desmañada aplicación práctica.

S. F. Nader

... la educación costarricense se declaró contraria al esfuerzo, a la disciplina, al estudio con la intensidad necesaria de materias fundamentales como el idioma, o integradas como las humanidades. Sufrió igualmente el conocimiento de las ciencias bajo los embates del PEDAGOGISMO (MAS IMPORTANTE EL METODO QUE EL CONOCIMIENTO), y de las preferencias por lo utilitario antes que por un sólido conocimiento de la teoría, sin la cual, por cierto, no hay aplicación posible.

Juan José Sobrado

Es realmente extraño que los hombres sean, por lo general, insensibles a los más fuertes argumentos, mientras que siempre están inclinados a sobrealabar la exactitud de las mediciones

Max Born

Los criterios para la investigación científica VARIAN de un proyecto de investigación al próximo. Intentar discutirlos y fijarlos independientemente de la situación que se presume deben guiar ellos mismos, es algo tan necio como intentar construir un instrumento de medida sin saber lo que uno va a medir.

Paul Feyerabend

La palabra "investigación" se halla hoy en el dintel de su desintegración por abuso en su uso, aunque no ciertamente pedía Ortega que no se obligase a los estudiantes a jugar el HIPOCRITA papel de aprendices de investigadores... SON SEGUNDARIOS LOS PROBLEMAS DE PLANES Y PROGRAMAS. Juzgar una institución por sus programas es no juzgarla, sino enjuiciar unos papeles.

Constantino Láscaris

... De lo contrario, se pasarán la vida dictando constantemente una multitud de reglamentos semejantes e introduciendo en ellos enmiendas y más enmiendas, en la creencia de que alcanzarán la perfección.

Platón (1)

(1) Nader: cf. *infra*, IV, en la Nota (a) de la Digresión 2, donde está la cita completa, la referencia bibliográfica respectiva. Juan José Sobrado: "El bastón de don Mauro", en el diario *La Nación* de Costa Rica, fecha 8.6.86, p. 15, col. 3. Born: cit. en Paul Feyerabend, *Tratado contra el método*, Tecnos, Madrid, 1981, p. 41, nota 56. Paul Feyerabend: *Adiós a la razón*, Tecnos, Madrid, 1984, p. 28-29, nota 14. Constantino Láscaris: *Palabras*, Editorial Costa Rica, San José, 1976, p. 135, 138 y 150-151. Platón: *La República*, Libro IV, sec. IV, 429e (trad. de Antonio Camarero, Eudeba, Buenos Aires, 1963). Las mayúsculas no pertenecen a los originales. [Habiendo terminado ya de redactar el presente artículo, y hasta teniéndolo entregado a la imprenta, por azar vine a leer unos estudios de Láscaris

El nuevo o el novísimo —y acaso algún supernovísimo— currículo de la Facultad de Derecho tienen escasas posibilidades de éxito. Las razones de su obligado fracaso son varias. Aquí me detendré sobre todo en una de ellas<sup>(1a)</sup>, pero es de las más sintomáticas: el indiscriminado uso del término "investigación", raíz de decisivos traspiés tanto en la programación como en la práctica de la enseñanza.

El lenguaje es nuestro esclavo, pero también nuestro dueño. Esclavo, porque podemos hacer de él lo que queramos, usar las palabras como mejor nos venga en gana, darles cualquier sentido. Por ejemplo, se puede convenir en llamarle gato a un ratón, investigación a unos simples ejercicios estudiantiles, etc. Sin embargo, obrando de esta manera, en definitiva somos nosotros quienes resultamos *manejados* por (o mediante) ese lenguaje. Pues cuando utilizamos las expresiones lingüísticas en forma arbitraria, con ello solemos renunciar, también, a la facultad de *pensar* con justeza sobre las "cosas" a que esas palabras llegan a ser referidas: por ejemplo, podemos terminar perdiendo de vista diferencias entre el ratón y el gato, o imaginándonos que sabemos investigar por el hecho de realizar la actividad copiativa que nos permite cumplir con lo que el profesor pide presentarle.

que van —me parece— en dirección similar a ideas sostenidas aquí. Se trata de los ensayos que están en las págs. 127 y sigs. de su mencionado libro, especialmente dos de ellos: *La investigación* (p. 135 ss.) y *Educación General y Profesionalismo* (p. 143 ss.). Las reflexiones de Láscaris, que tienen más de veinte años, ponen de manifiesto que esos problemas no son nuevos en Costa Rica —aunque más bien deben de haberse ido agravando, de entonces a ahora, gracias a las renovadas "técnicas" curriculares—. Creo que, hoy más que nunca, la Universidad de Costa Rica no debería echar en saco roto lo que decía Láscaris, y algunos otros pedagogos poco "modernos"; aquellos que no se dejan engañar por el chisporroteo de unos pases de manga terminológicos ni confían en avestrueras recetas de tipo burocrático-reglamentarista. Pienso también, por ejemplo, en las siempre actuales observaciones de Carlos Vaz Ferreira sobre la cuestión de los exámenes, planes de estudios, etc.: cf., en la edición de sus *Obras*, los volúmenes titulados *Sobre la Enseñanza en Nuestro País* y *Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza*, Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, vols. XIII-XVI, Montevideo, 1963. Seguramente, Láscaris o Vaz Ferreira no podrían ser considerados "expertos curriculares" (¡cosa absurda, si las hay!: cf. las palabras de Feyerabend), pero... En fin, no solo porque Láscaris lo dijo antes, sino sobre todo porque lo dijo mejor, no he resistido la tentación de insertar, complementariamente, pasajes suyos que refuerzan la presentación de algunas tesis; aunque es claro que él no tiene ninguna responsabilidad por cuanto digo yo, y de más está agregar cuánto le recomiendo al lector que tome conocimiento directo de los citados estudios. Aproveché la ocasión, al revisar el artículo, para incorporar asimismo algunas citas de otros autores.]

(1a) En los apartados IV y sigs. me refiero también, de paso, a algunas otras de esas razones.

Mediante usos confusionistas del lenguaje es dable, sí, despistar a quienes nos escuchan, o ante todo a nosotros mismos. También, posiblemente, obtener aplausos. Los *hechos*, mientras tanto, sordos como son, siguen su propio camino, llamémosles como les llamemos. Podemos darnos el gusto de ponerle el nombre de "investigación" a esto o aquello, si emplear ese vocablo como refrán nos hace felices. Pero con ello no avanzamos un ápice en cuanto a saber, y mucho menos a *realizar*, lo que es propio del pensamiento científico. Al contrario: ¡cuanto más usemos así el término "investigación", *menos* idea tendremos de lo que es investigar (en serio)!

La palabra "investigación", como cualquier otra, tiene sentido(s) convencional(es). Entre sus significados de uso corriente, en Costa Rica, hay dos acepciones que importa distinguir del modo más tajante entre sí, pues señalan dos tipos de actividades cuyo contenido y proyección son *muy* distintos:

- (a) investigación *en sentido estricto*, propio (significado técnico del vocablo, tal cual es empleado en el discurso de las ciencias)<sup>(2)</sup>;
- (b) "investigaciones" *en sentido amplio*, impropio, significado vulgar (es algo que en líneas generales corresponde a unas actividades que, expresado de manera más precisa, cabría llamar, por ejemplo, "ejercicios estudiantiles").

La acepción (a) tiene poco o nada que ver con la (b), excepto en cuanto esta segunda pueda constituir, como cualquier otra actividad del aprendizaje, uno de los tantos elementos que *eventualmente* —esto es: solo para *algún* que *otro* estudiante— llegue a integrarse en la formación intelectual de aquellas pocas personas que terminen siendo investigadores.

La diferencia entre estos dos rubros es fundamental no perderla en ningún instante de vista, tanto para la pertinencia de lo que se

- (2) En tal sentido podría tomarse como guía, por ejemplo, una definición proporcionada por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica: "Investigación es toda labor cuya ejecución tenga como objetivos la creación de *nuevos* conocimientos, el descubrimiento de *nuevos* hechos y el planteamiento de *nuevos* enfoques o conceptos en relación con el estudio y observación de determinados fenómenos científicos, tecnológicos y artísticos: la Vicerrectoría de Investigación podrá propiciar la adaptación *crítica* de conocimientos ya alcanzados y descubrimientos ya hechos, para la solución de problemas específicos de la realidad nacional, o la *integración metódica* de informaciones y conocimientos que puedan generar una *visión más completa* de la realidad" (*Normas para la Investigación en la Universidad de Costa Rica*, 1977; las cursivas son nuestras). "Por esto, ni una traducción, ni una adaptación, ni un comentario bibliográfico, ni una nota necrológica, ni una bibliografía, ni una estadística, ni una colección de ejercicios didácticos, ni un ensayo literario, ni un artículo como éste que ahora escribo, son investigación. Sólo es investigación aquel trabajo que aporte a los especialistas algo nuevo" (Láscaris, *loc. cit.*, p. 141).

diga a propósito de *investigación*, como por las indeseables secuelas prácticas que resultan de no tener eso presente. Las exigencias y las posibilidades de (a) y de (b) difieren *básicamente*, no menos en cuanto a sus contenidos que a sus eventuales protagonistas. Salvo casos excepcionales, *solo* (b) se encuentra al alcance de estudiantes<sup>(3)</sup>. Mas tampoco para la actividad (a) es posible lograr, en la práctica, que la lleven a cabo todos los profesores de la Facultad, y ni siquiera la mayoría de ellos. No hay manera de hacer investigadores por decreto, sea cual fuere la mayoría de la Asamblea de Facultad —o de cualquier otro órgano universitario— que aprobare reglamentos de esa índole. Se quiera o no se quiera, la investigación (a) será realizada solo por un *pequeño* número, el de aquellos profesores que tengan *espontánea* y firme vocación para abocarse a ella. Todo currículo que no reconozca tales límites fracasará irremediabilmente, por mejores que sean las intenciones de quienes lo redacten y de quienes lo aprueben. Podrán, desde luego, llamarle "investigación" a lo que sea, pero...

## II

Las denominaciones pomposas son malos consejeros. Hacen desviar la vista de realidades incómodas, refugiarse en un mundo de simples palabras confortantes. Y la consecuencia es que, en definitiva, aquellas realidades se quedan tal cual... ¡o peor! Nada se gana con extender el término "investigación" (aunque suena bonito) al punto tal que, en la práctica, llega a significar más o menos lo mismo que copiar o hacer resúmenes.

- (3) Podría tal vez decirse que, al menos cuando hace su tesis de grado, el estudiante tendrá que realizar una verdadera *investigación*, aunque sea modesta. Sin embargo, y aun aceptando que debería ser así, lo cierto es que incluso en tal ocasión hay trabas burocráticas (cf. *infra*, n. 8 *in fine*) que sobre todo resultan aptas para entorpecer, y hasta pueden llegar a *prohibir*, la posibilidad de que la tesis sea hecha como *investigación en serio*. Por otro lado, se oye decir que la materia llamada *Sistemas de Investigación y de Razonamiento* estaría en el currículo de la Facultad para que, precisamente allí, los estudiantes aprendan a *investigar*, ¡ni más ni menos! Suposición tan extraña, la de que pueda existir algo así como un curso de cocina donde quienquiera se hará de las habilidades necesarias para preparar los menús-investigaciones que pida cada una de las materias de la carrera, sería poco menos que inexplicable si no fuera porque responde a unas ideas (preconcepciones) populares sobre el alcance de lo que se denomina "métodos" o "técnicas" del aprendizaje, y del conocimiento en general. Se los imagina bajo la forma de una especie de *recetario*, cuyo empleo estaría dotado de eficacia automática: como si ENTENDER, PENSAR, PRODUCIR intelectualmente, fuera cuestión de memorizar (y luego aplicar tal cual) unas fórmulas-métodos, las "recetas", que a modo de Sésamoabrete servirían para todas las investigaciones, o "investigaciones", que en el futuro puedan proponérsele a los reflejos investigatorios —allí adquiridos— del estudiante. "En una universidad extranjera se llegó a decir a un estudiante de historia del arte: no está Ud. aquí para pensar, sino para investigar..." (Theodor W. Adorno, *Intervenciones*, Monte Avila, Caracas, 1969, p. 51). Cf. también *infra*, VIII, el Addendum 3.

Emplearlo para calificar actividades del tipo (b) apunta al autoengaño. Si nos quedamos sin ninguna palabra propia para designar *específicamente* lo que es (a), cualquier día de estos terminamos por olvidarnos de que ello existe, y que no es lo mismo que coleccionar fichas, etc. Si a todo le damos el mismo nombre, si empobrecemos nuestro lenguaje de manera que ya no esté más en condiciones de distinguir entre unos ejercicios estudiantiles y los trabajos que son capaces de aportar algo al *corpus* mismo de las CIENCIAS, entonces no será extraño que, al fin y al cabo, la "ciencia" que enseñe la Facultad no sea mucho más que esas "investigaciones" (b), tan abundantes como intrascendentes. Donde nuestro lenguaje pierde la facultad de distinguir, ella suele escapársele también al entendimiento<sup>(4)</sup>.

*Conclusión.*— Está bien que, en la medida en que cada profesor lo estime adecuado y materialmente posible, someta a sus estudiantes a la práctica de *ejercicios* durante el curso, sea en clase o domiciliarios, y sean de unos u otros tipos. Pero, ¿por qué mezclar este asunto con el de la *investigación* (en sentido propio)?

*Acotación.*—El hecho mismo de que haya llegado a constituirse una Comisión como la presente [cf. *supra*, p. 12: (\*)], originada en una mera

- (4) Bien mirado, el hecho de  *cubrir* con la palabra "investigación" unas actividades como las que se llevan a cabo, en la práctica, cuando esa etiqueta se usa para nombrar ejercicios estudiantiles, no es sino otro ejemplo más del conocido truco lingüístico que se llama, técnicamente, el empleo de *definiciones persuasivas*. Cf. el clásico libro de Charles L. Stevenson sobre estos expedientes retóricos —de los cuales, como es natural, puede que no tengan clara conciencia quienes los utilizan—: *Ética y lenguaje*, Paidós, Buenos Aires, 1971. (Empleo el término "cubrir" de acuerdo con su sentido castellano; no, desde luego, según la corrupción idiomática que soporta en la jerga de los periodistas, donde significa todo lo contrario.) También al uso de la palabra *Cátedra*, para mencionar otro ejemplo, suele recurrirse con cierta "persuasividad": en vez de utilizarla con el fin de referirse a actividades propiamente científicas de los profesores, ese nombre se le brinda sobre todo a menesteres como el de colectivizar exámenes, tareas que nada aportan al *corpus* de la respectiva materia ni tampoco al saber académico de los propios profesores (cf. también *infra*, la Digresión 1 *in fine* del apartado IV). El término *profesor* ha corrido un destino análogo: "No es secreto para nadie que hoy los nombres no responden a los niveles. Y una Universidad elementalizada es un fraude, porque ni es académica, ni puede mantener el pulso de los niveles inferiores. Por otra parte, los niveles inferiores se han 'acomplejado' y muchas veces pretenden copiar las formas aparentes de los superiores. Si, por extraño que parezca, hay hoy una palabra desacreditada, lo es la de 'maestro', y son ya muchos los países en que los maestros no quieren llamarse maestros sino 'profesores' [y así se hacen llamar también los docentes de la enseñanza secundaria, y hasta los de escuelas comerciales privadas, etc.], cuando el mayor orgullo de un profesor universitario es que lleguen algún día a llamarle maestro" (Láscaris, *loc. cit.*, p. 150). En una palabra, a las cosas "se le han dado nombres de prestigio, pero vaciándolos lentamente de contenido" (*ibid.*, p. 149).

homonimia (empleo indiscriminado de la palabra "investigación"), puede ilustrar sobre lo poco inocentes que resultan ciertos usos irreflexivos del lenguaje. Es como si, por ejemplo, dado que se le llama "coma" tanto al signo ortográfico de ese nombre como asimismo a la aureola de un cometa (cf. *infra*, VIII: el Addendum 4), se integrara una Comisión de científicos... ¡para estudiar todo eso *junto*!) Con algún grado de exageración, podría decirse que la falta de realismo que desborda en los nuevos currículos proviene básicamente de confusiones análogas, enhebradas en torno a la polisemia del vocablo "investigación". [Mas también obran allí, desde luego, otros ingredientes: cf. *infra*, IV.]

### III

Propuestas (presentadas al Congreso).—

(A) En cuanto a los ejercicios estudiantiles:

— Cada profesor decidirá qué ejercicios convienen para la enseñanza que él imparte, si le parece oportuno hacerlos. Cuando a ese respecto hay coincidencia de puntos de vista entre los miembros de una cátedra, esta podrá establecer criterios generales para su propia labor. (Es tan absurdo como contraproducente pretender imponer criterios generales aplicables a la *totalidad* de las cátedras. Con ello, lo único que se consigue es rebajar el nivel de la enseñanza; no hay peor profesor que aquel a quien le obligan a aplicar formas de enseñanza en las que no cree. Por lo demás, *no* existen métodos generales para estas cuestiones: cf. la cita de Feyerabend, en el epígrafe.)

(5) De ahí que, en la Comisión antes mencionada [*supra*, nota inicial: (\*)], me pareció oportuno sugerir: "Creo que, para evitar las confusiones corrientes, esta Comisión debería empezar por dar el ejemplo. Por eso propongo que lleve adelante sus trabajos ateniéndose a una de las dos soluciones siguientes: ocuparse solo de cuestiones relativas a la investigación *propriadamente dicha*, o sea, de las condiciones y maneras para alentar a que esta la lleven adelante aquellos profesores que deseen realizarla; o bien, si la Comisión tiene que ocuparse también de cuestiones relativas a los ejercicios estudiantiles, asunto que no tiene prácticamente nada que ver con el primero, entonces lo más aconsejable sería subdividirla en dos grupos autónomos, uno para lo concerniente a la investigación (a) y otro para considerar las "investigaciones" (b), de modo que no haya interferencias ni confusiones entre dos objetos de examen tan distintos —y cada una de estas dos subcomisiones rendiría su propio informe, sin necesidad alguna de perder tiempo en buscar alguna coordinación con la otra—. Si bien tal propuesta se aceptó (la segunda de las soluciones) en el seno de dicha Comisión, no parece que el punto haya llegado a tematizarse, en cambio, en las demás Comisiones. Fue así que luego, en el Congreso, aquella confusión de principio no consiguió ser superada.

— El Area de Docencia aconsejará a los profesores evitar cuidadosamente el uso del término "investigación" para denominar los trabajos que durante los cursos puedan serle asignados a los estudiantes. Ello a fin, en primer lugar, de no brindarle a estos el mal ejemplo de un uso poco atento —y anticientífico— del idioma, pero sobre todo para prevenir que se formen una idea equivocada sobre lo que es *investigar* (en serio) (6).

(B) En cuanto a la investigación (propriadamente dicha):

— Se tomará en cuenta, para estos efectos, solo a profesores que *espontáneamente* se ofrezcan a efectuar investigaciones (7).

(6) Nótese que la propuesta dice "aconsejará". Significa que en modo alguno se trata de *prohibirle* a los profesores que, si entre ellos continúa habiendo quienes prefieran hacerlo así, le sigan llamando "investigación" a ejercicios estudiantiles, o a lo que sea. Téngase presente que, no solo porque todas las propuestas recogidas en este apartado procuran evitar aplicaciones del "paradigma del hormiguero" (*infra*, IV: Digresión 1), sino ante todo porque no me imagino qué buenos niveles de enseñanza puedan lograrse *contra* la voluntad de los profesores (*infra*, V y VI), sería absurdo interpretar cualquiera de estas propuestas como modelo de unas reglamentaciones que "obliguen" a enseñar de tal o cual manera. Como dice Láscaris: "Lo malo es que cuando no se hace confianza al profesorado, el profesorado se demerita" (*loc. cit.*, p. 170). Y esa necesidad de "confianza" es, más aún, requisito indispensable para la actividad científica *en general*: "no creo que los charlatanes puedan ser execrados solo con estrechar las reglas. 'Charlatanes' han existido en todos los tiempos y en las profesiones más rígidamente cohesionadas. Algunos de los ejemplos que Lakatos menciona ... parecen indicar que el problema es producido por el *exceso* de control y no por su escasez" (Feyerabend, *Tratado...*, p. 210 —cursiva nuestra—). [La propuesta a que se refiere esta nota no integró la ponencia original, por lo cual no llegó a ser sometida al Congreso. Lamento haber olvidado formularla entonces, pues si bien no creo que se aprobara, al menos hubiera permitido poner "el dedo en la llaga" de modo más nítido, al discutirse allí dicha ponencia.]

(7) Respecto a tal propuesta, en el Congreso alguien señaló que es superflua, pues como Proyectos de Investigación de la Facultad no se inscriben sino aquellos que los profesores presenten por iniciativa propia, si son aceptados por el Instituto de Investigaciones Jurídicas. Respondí: se trata de otra cosa; lo de "espontáneamente", subrayado en la formulación, intenta salirle al paso, de antemano, a la eventualidad de que pudiera llegar a aprobarse un reglamento donde se establezca que los profesores deben efectuar *obligatoriamente*, del mismo modo que los estudiantes, alguna especie de "investigaciones", aunque no se trate del específico tipo de Proyectos que se inscriben como tales en el Instituto y en la Vicerrectoría de Investigación. Y visto el hondo arraigo de que disfruta "el paradigma del hormiguero" —+ "el platonismo de las reglas", etc.—, semejante posibilidad no resulta, créase o no, demasiado inalcanzable para cuanto la fantasía programadora es capaz de llegar a hacer entrar en unos reglamentos.

— Se tratará de reducir, en todo aquello que la Vicerrectoría de Investigación no impida hacerlo, las actuales complicaciones burocráticas (reglamentarias), pues no sirven sino para desalentar a quienes se proponen investigar *en serio*<sup>(8)</sup>.

— Se reducirá al máximo la carga académica de los investigadores y se les asignará preferentemente cursos de posgrado<sup>(9)</sup>.

— Las investigaciones serán publicadas, ya sea en ediciones independientes (aunque fueren de escaso tiraje) o en la Revista de la Facultad; para esto último, habría que conseguir que dicha Revista amplíe su número de páginas<sup>(10)</sup>.

- (8) A estas "complicaciones" (cronogramas entorpecedores, informes superfluos, etc.) se refirieron también otros participantes del Congreso. Se hizo notar que algunos de los más destacados profesores de la Facultad han preferido, por lo desalentadores que tales requisitos resultan para quien desee investigar *en serio*, realizar sus propias investigaciones sin "contabilizarlas" oficialmente como tales. Y en el *haber* de la administración de la Facultad hay que anotar, eso sí, que no se les haya impedido disponer del tiempo para efectuarlas. [Por lo demás, a obstáculos provenientes de ordenaciones burocráticas se enfrentan asimismo —pero sin que en esto tenga nada que ver la mencionada Vicerrectoría— los estudiantes que deseen profundizar su tema al elaborar la tesis de grado. También ellos están sometidos, en esa ocasión, a restricciones reglamentarias que les coartan la posibilidad de rendir al máximo en la preparación de ese trabajo, suponiendo que quieran y estén capacitados para hacerlo así. Por ejemplo, se les imponen plazos estrictos y relativamente breves a que deben ajustar la confección de este (ni más ni menos que en las investigaciones pagadas por cualquier institución burocrática). La consecuencia es que, *de hecho*, se les PROHIBE investigar más a fondo, ser más exigentes consigo mismos, hacer que la tesis sea *mejor*, aun en el caso de que tanto el director de ella como el estudiante concuerden en que sería aconsejable dedicarle más tiempo. En definitiva, resultan OBLIGADOS a presentar un trabajo INFERIOR al que desearían y podrían realizar si se les permitiera desarrollarlo sin tales trabas. En vez de alentarlos a que investiguen MAS, por reglamento *se les obliga a trabajar MENOS escrupulosamente* en el estudio y presentación de su tema... ¡Como si investigar fuera cuestión de marcar buen tiempo en carreras contra reloj!]
- (9) Se efectuó la observación de que el Posgrado de Derecho, al absorber buena parte de los mejores profesores de la Facultad, dejaba prácticamente "desmantelada" su Licenciatura. Sin embargo, como la propuesta dice *preferentemente*, esto puede interpretarse así, por ejemplo: que a dichos profesores se les asigne un curso de posgrado y uno de licenciatura, cuando son de tiempo completo (que es el caso más habitual).
- (10) Esto dependería, por supuesto, de la voluntad del Colegio de Abogados y de ciertas instancias de la Universidad de Costa Rica, como fuentes de financiación de la Revista. También en este caso, pues, lo decisivo no es la formulación de reglamentos muy detallistas, de "métodos" para llegar a la publicación, sino de algo mucho más sencillo (desde el punto de vista literario): asegurar las condiciones *básicas* —la "infraestructura", para decirlo a la moda—. Aun cuando, naturalmente, tampoco esto garantiza la excelencia de los resultados, en todo caso los sustrae del campo de lo imposible o de lo demasiado improbable.

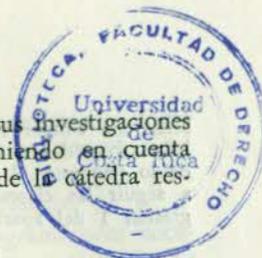
— Los profesores podrán utilizar el resultado de sus investigaciones personales en los cursos y evaluar a los estudiantes teniendo en cuenta dicha materia impartida, aunque los restantes profesores de la cátedra respectiva no incluyan tales temas en sus propias lecciones.

Nota.—

La última propuesta plantea, sin duda, ciertas dificultades. Hay materias de la licenciatura respecto a las cuales es indispensable impartir a los estudiantes un *corpus* mínimo de conocimientos elementales para el futuro desempeño profesional. No es aconsejable, en efecto, legitimar la posibilidad de recortar tales sectores del programa de dichas materias. Sin embargo, aun en estas, se podría dejar alguna parte libre —mayor o menor, según los casos— para que sobre sus contenidos decida cada profesor. Importa tener en cuenta que, como lo señaló la Lic. Elizabeth Odio B. en el Congreso, el programa de una materia nunca consistirá en enseñar *todo* lo que esta contiene, y ni siquiera todo lo más importante, sino que los programas deben ser antes bien *formativos* que *informativos*. Han de suministrar información, en buena parte, cosa que nadie discute; pero sin olvidar que ella no puede sino ser muy insuficiente, por razones de tiempo, y de ahí que la mejor solución sea poner sobre todo el énfasis en hacer ver los principios fundamentales de *algunos* institutos básicos. Ahora, puesto que tanto la selección de esos institutos como inclusive la de los principios básicos ofrece siempre márgenes de elasticidad y coloca ante necesidades de *optar*, allí podrían entrar a jugar las posibilidades de elección, dejándolas libradas al criterio de cada profesor: que unos pongan acento en cosas que no tratan sus colegas de cátedra (por ejemplo, si aquellos han efectuado investigaciones propias sobre tales o cuales puntos).

Por otro lado, no hay que olvidar que también existen materias (no todas) cuyos programas pueden ser más laxos o variados que los de otras, o donde incluso se puede prescindir de someterlas a algún programa fijo: "Ya he dicho y escrito muchas veces que soy escéptico integral de los programas. Por lo mismo, repetiré ahora que no creo que haya un 'programa' que resuelva este nudo gordiano. Es más, creo que todos los programas pueden servir..." (Láscaris, *loc. cit.*, p. 168). Para materias como Filosofía del Derecho, por ejemplo, hasta podría decirse que, "más aún, creo que no hace falta, en el fondo, programa alguno" (*ibid.*). Claro que lo de Filosofía del Derecho no tiene por qué ser aplicable de igual manera a tales o cuales otras materias del currículo de la Facultad. ¡Y de *eso* se trata, justamente!: de comprender que no hay *ningún* tipo de programación aplicable (con sensatez) a *todas* las materias de la carrera.

En fin, lo importante no es el programa. Mucho menos, su uniformización. Lo que vale no es sino aquello que el profesor consiga hacer "germinar" *efectivamente* en el espíritu de los alumnos. Pero esto depende, antes que nada, de cuanto pueda "germinar" en la cabeza del profesor *mismo* (sobre todo, si le surge como resultado de sus investigaciones personales). La verdadera enseñanza no consiste en provocar la memorización de un recetario de "bloques", sino en comunicar a los alumnos un saber que está *en movimiento*; y sobre esto, nadie puede dar mejor testimonio que alguien que participa en ese "movimiento", o sea, cuando el profesor pueda transmitir sobre sus *propias* investigaciones. "El profesor que da a sus alumnos un saber 'hecho' está preparando curanderos, pero no universitarios, y por desgracia los curanderos, los falsos sabios, abundan en todos los campos. La culminación de una carrera universitaria se da, no cuando un estudiante *se sabe* unas asignaturas, sino cuando ha llegado a ser capaz de pensar desde la ciencia ante un problema nuevo. Y más: cuando arde en deseos de enfrentarse con casos nuevos, que no



sean una simple reiteración de los que en clases prácticas se vio. En general, las universidades se salvan porque los jóvenes exigen de sus profesores más de lo que estos dan. Y pobre Universidad aquella en que sus alumnos se limiten a seguir las clases" (Láscaris, *loc. cit.*, p. 138-139). Cf. también *infra*, la Digresión 1 del apartado IV.

En materia de investigación no hay medidas coercitivas que puedan tener efectos favorables —quien investiga por mandato o para obtener provecho económico, lo más probable es que produzca adefesios—; por tanto, las medidas aquí propuestas no son sino de tipo *alentatorio*, y además se limitan a señalar cosas que sean a la vez precisas y viables. [En los apartados V y VI se agregan algunas observaciones sobre por qué es absurdo pretender impulsar tales actividades mediante la imposición de reglas que las hagan "obligatorias". Cf. también *supra*, n. 6.]

#### IV

*Digresión 1: sobre el "paradigma del hormiguero".—*

Aunque debería causar asombro (pero no lo causa), lo más común es que, al establecer reglamentaciones curriculares de carácter general, sus autores omitan tomar en cuenta algunas circunstancias de lo más elementales. Entre otras, los límites de sus conocimientos personales. Así, por ejemplo, el profesor de la materia X está convencido de que conoce tanto sobre todas las *otras* materias como para saber, a ciencia cierta, cuál ha de ser el mejor régimen aplicable no menos a estas que a aquella. Con la mayor tranquilidad —e inocencia— del mundo, dicta pautas pedagógicas para los profesores de cualesquiera *otras* disciplinas, sin que por el pensamiento se le cruce la sombra de una duda acerca de si él tendrá conocimientos que lo habiliten a decidir sobre especialidades que no son la suya propia <sup>(10a)</sup>. El razonamiento es sencí-

(10a) También para las comisiones de currículo, no menos que en otras instancias administrativas, a menudo resulta cierta la observación de Adorno en cuanto a que les "corresponde la reprochable ingenuidad de la administración como creencia —a quien Dios da un cargo, le da también razón—" (p. 93, *loc. cit. infra*, en los Addenda 1 del apartado VIII). Pues si sus miembros tomaran conciencia de las inevitables limitaciones de su "razón", al menos para programar materias que no son las propias, más bien tendrían que llegar a una conclusión como la siguiente: "La administración que quiere hacer lo que le compete, tiene que renunciar a sí misma..." (*ibid.*, p. 93-94). Particularmente respecto a ciertas instancias administrativas, o a ciertas funciones suyas —supuesto que deban existir—, podría decirse que, en efecto, los titulares de esas funciones actúan tanto mejor cuanto menos se hagan notar. (Considérese, por ejemplo, los perjuicios a la enseñanza que puede llegar a causar un bien intencionado Calvino desde el Área de Docencia. [Pero no es el caso, afortunadamente, del actual Director de dicha Área en la Facultad, quien se ha caracterizado antes bien por una encomiable prudencia en el desempeño del cargo.]

llo: como yo sé (o creo saber) lo que conviene para *mi* materia; y como es indispensable que se proceda *igual* en *todas* las materias; entonces, a mí me basta con ser un entendido en *una* (o unas pocas) materia(s), para saber lo que debe hacer *cualquier* profesor en *cualquier* materia.

Esta formidable sobrevaloración en que los programadores incurren respecto a las proyecciones de sus propios saberes, y también su ingenua creencia general en el topoderío de la razón planificadora, en el fondo no son otra cosa que el resultado de una serie de precomprensiones, tan comunes como poco reflexionadas, que conforman un síndrome ideológico muy arraigado. Ese nudo de precomprensiones habituales, que para muchos no es solo incuestionado sino incuestionable, podemos denominarlo "el paradigma del hormiguero", para hacer gráfica su orientación central. Aplicado a la enseñanza, se traduce en el lema de forzarla a que sea lo más *igual* y rutinaria posible, tanto en el nivel de lo que hagan en sus cursos los profesores como de lo que allí reciban los alumnos. La palabra de orden es: ¡TODOS! (sea lo que sea) <sup>(10b)</sup>. Pensamiento básico que da origen, a su vez, a consecuencias como estas [*vid.* también, al respecto, las dos Digresiones siguientes]:

- fetichismo de las cuantificaciones (irreflexiva numerolatría, una pedagogía de los "numeritos" —basada en la "teología de la computación"—: confundir la evaluación de conocimientos académicos, y en general la "objetividad", con la asignación de cifras y el cálculo de promedios; programación de exámenes masivos —tipo Auditorio— y lo más estandarizados posible; etcétera);
- concepción burocrática de la planificación curricular (confundir la enseñanza con la organización de una carrera ciclística —sujeción a unos artificiales cronogramas, idolatría de los porcentajes, etc.— o de la producción de unos artículos en serie; promover la inflación reglamentarista —"platonismo de las reglas"— y la multiplicación de requisitos administrativos formales; etcétera) <sup>(10c)</sup>;
- santificación del "orden" y del "método" (vale decir: de la igualdad, la regularidad y la previsibilidad), *por encima de todo*; etcétera ... ... <sup>(11)</sup>.

En definitiva, se trata de una de las dos grandes tomas de partido posibles respecto a una añeja disputa, tan insuperable hoy como siempre: la ineludible antinomia entre realizar calidad (algunos) o realizar igual-

(10b) Esto tiene directamente que ver, desde luego, con la demagógica ideología de la llamada *democratización* en la enseñanza: cf. *infra*, VI *in fine*, la Acotación allí ubicada.

(10c) "Una [actitud de espíritu], absurda, es la de procurar, o creer, que las formas superiores y creadoras de la cultura hayan de surgir de golpe, artificialmente, por leyes y medidas administrativas..." (Vaz Ferreira, vol. XV [*loc. cit.* en la n. 1], p. 90).

(11) "Ordnung ist heutzutage meistens dort, / wo nichts ist. / Es ist eine Mangelscheinung" [Orden existe, hoy día, por lo general allí donde nada

dad (todos), en cuanto a los rendimientos del espíritu humano. Para cuestiones relativas a la organización de la enseñanza, esa antinomia significa enfrentar y decidir opciones inevitables entre impulsar preferentemente la mediocridad o la superación intelectual, tanto respecto a la actividad de los profesores como a los niveles de exigencia que los estudiantes deban alcanzar para ser aprobados. Programaciones de lo docente basadas en el paradigma del hormiguero, por más que contengan unas muy sinceras invocaciones a objetivos de "excelencia académica", no pueden sino dar, *en los hechos*, los resultados conocidos: por ejemplo, subordinar en lo fundamental las necesidades *gnositivas* de la enseñanza al cumplimiento de un calendario de exámenes masivos en el Auditorio, logro al cual es comprensible que se le otorgue importancia cardinal de acuerdo con dicho paradigma. Ajustándose a él, en efecto, lo principal ya no es comprobar si tales exámenes sirven o no sirven para promover y para detectar verdaderamente mejores *conocimientos* en los estudiantes, sino que estas actividades se lleven a cabo con la máxima uniformidad administrativa. [¿Qué bueno sería si, en cambio, el Área de Docencia de la Facultad y el mayor número posible de cátedras —liberadas, una y otras, de la misión de colectivizar exámenes— dedicaran sus empeños, sus reuniones, a alentar el intercambio y profundización de *conocimientos* entre los profesores! Por ejemplo, hacerlo mediante la organización de verdaderas discusiones de carácter *científico* entre ellos sobre temas de su materia, celebrar seminarios sobre tales o cuales puntos específicos de esta, intercambiar informes sobre sus respectivas experiencias docentes en relación con los programas de los cursos, etc.]

—oO—

hay. Es un fenómeno de carencia.], Bertold Brecht (citado en: Feyerabend, *Tratado...*, p. 1; la traducción es nuestra). Ya Francis Bacon advertía sobre el "error" de incurrir en una "perentoria reducción del conocimiento a las artes y a los métodos, a partir de cuyo momento las ciencias raramente avanzan; pues así como los jóvenes crecen poco en estatura después que su figura y sus miembros están completamente formados, así el conocimiento, mientras se apoya en aforismos y observaciones, permanece en estado de desarrollo; pero una vez que se amolda dentro de métodos, aunque puede ser pulido posteriormente, ilustrado y acomodado para el uso, ya no aumenta más en volumen y substancia" (cit. en Feyerabend, *Tratado...*, p. 144). Cf. además Láscaris (*loc. cit.*, p. 95), quien habla de "un pragmatismo dogmático, es decir, de un pragmatismo reducido a metodología", el cual, en cuanto "ha llevado a la metodología pura, entonces ya no se trata de reducir una ciencia a su método, sino de quedarse meramente en la tecnicidad 'aparente' del método. (...) Primero hay que querer un algo muy concreto (aunque, con frecuencia, sea o deba ser abstracto) y luego desarrollar el método pertinente. De ahí que simplemente el hablar de una metodología sin base ontológica sea ya por sí misma la abdicación de toda posibilidad de eficacia, pues consiste en vagabundeo". *Vid.* también las palabras de Sobrado que hemos recogido en el epígrafe. Y todo ello tiene asimismo mucho que ver, particularmente en lo relativo a nuestro tema, con la dominación ejercida por un pensamiento que confía más en las *falacias de falsa precisión* (Vaz Ferreira) que en la inteligencia de los profesores como base para la programación curricular: cf. *infra*, la Nota (a) de la Digresión 2.

## Digresión 2: sobre la "teología de los numeritos".—

Es típico de la *Weltanschauung* burocrática, en cualquiera de los múltiples terrenos donde ella incide, la importancia eminente que le asigna al hecho de que se cumpla con un (*su*) "orden", por encima de cualquier otra cosa. Nada de extraño tiene, pues, que también el fetichismo de las cuantificaciones se integre con la mayor comodidad a dichas concepciones, y que hasta sea uno de sus rasgos más sintomáticos. Así aquella se da la mano, a su vez, con el más caro anhelo de la mentalidad tecnocrática en general. Pues la cuantificación de lo que sea y como sea —"teología de los numeritos"— constituye, precisamente, el timbre de honor del *pathos* tecnocrático: por medio de ella se logra que todo, consista en lo que consista, pueda ser ajustado (imaginariamente) a operaciones "técnicas", vale decir, a estandarizadas manipulaciones por parte de quienes hacen esos cálculos. En esa forma, cerrando los ojos a cuanto no sea reducible a algún lenguaje de computadoras, el "orden" queda asegurado, en el papel, justamente porque el operador se dedica a apartar la vista de todo lo que no encaje en ese "orden", huye de los principales problemas que presenta la *realidad*. La objetividad de las cuestiones reales se sustituye por la objetividad de unos numeritos, se hace uso de esta para NO ocuparse de aquella. Lo más objetivo de todo, las verdaderas dificultades prácticas, se "soluciona" por la vía de anteponerles una pantalla, los numeritos, cuya densidad sea lo bastante "objetiva" como para que el arco iris de las experiencias reales no consiga atravesarla y llegar a hacer valer su presencia perturbadora ante la conciencia de los operadores.

Las tablas de multiplicar son objetivas, sin duda, como también lo es (por ejemplo) el hecho de que los diamantes son más duros que los postres de gelatina... Pero por más objetividad que tengan, en efecto, las multiplicaciones o la dureza de los diamantes, tanto aquellas como esta son lo MENOS objetivo del mundo para calibrar unos *conocimientos* como los jurídicos, por ejemplo. La evaluación mediante operaciones matemáticas, en tales materias, no solo es una forma de lo más imprecisa de expresarse respecto a tales conocimientos, por la radical heterogeneidad que existe entre la naturaleza de estos y la lógica de los números, sino que además resulta ser, por lo engañadora, una verdadera "trampa" para el pensamiento (falacia de *falsa precisión*). La aplicación de las matemáticas reviste enorme utilidad para muchas cosas, pero no para *todas*. Por su carácter esencialmente fungible, los números permiten programar esquemas de pensamiento *sin* consultar la realidad. Estos esquemas son luego aplicables, sí, a aspectos de la realidad, pero solo a aquellos que *no* sean menos uniformes, esto es, a los que sean tan FUNGIBLES como las cifras manejadas. En cambio, si el objeto de referencia no tiene la homogeneidad que permita dividirlo en unidades que sean todas igualmente fungibles, intercambiables sin más, entonces sus elementos no se adaptan al lenguaje de las matemáticas, no se puede "calcular" con ellos. En los cálculos se prescinde de toda distinción que no sea nu-

mérica, mientras que en este otro tipo de objetos lo más importante son, por el contrario, diferencias cuya índole NO es de naturaleza cuantitativa. Someter al pensamiento matemático estas cuestiones no significa otra cosa, por tanto, que despreocuparse de considerar lo que ahí constituye lo principal: las DIFERENCIAS<sup>(11a)</sup>.

Es ese, ni más ni menos, el error que se comete cuando tal tratamiento es aplicado a cuestiones de la enseñanza que son sobre todo cualitativas. Por ejemplo, como siempre 1 es igual a 1, y tres veces 1 es igual a 3, entonces dará lo mismo que una clase se imparta a la hora que sea (1 hora = 1 hora), y será igual dar tres horas de clase seguidas (¡por más insostenible que ello resulte para lograr una debida atención en los alumnos!) que impartir esas lecciones en tres ocasiones convenientemente separadas; o bien, ya que tanto  $9 + 5$  como  $7 + 7$  suman 14, y dan igual promedio (7), lo mismo deberá ser aprobado un alumno que en dos exámenes obtiene como resultados 9 y 5 que quien obtiene 7 y 7, aunque aquel desconozca aspectos fundamentales de la materia (vistos en su segundo examen: 5). Así, partiendo de tales precomprensiones, no es extraño que cuando se habla de "evaluación" suela discutirse simplemente cómo habrán de distribuirse unos porcentajes<sup>(12)</sup>. TODO pasa a ser asunto de "numeritos", nada escapa a las redes de lo fungible. Para el *ethos* del claroscuro, intocable artículo de fe del pensamiento burocrático, la fauna es toda gatos y todos los gatos son grises: no hay más que sacar la cuenta de cuántos son...<sup>(12a)</sup>. El paradigma del hormiguero encuentra su complemento ideal en el credo de los numeritos.

Nota (a).—

El fetichismo de las cuantificaciones se inscribe en la categoría de lo que Vaz Ferreira denominó las *falacias de falsa precisión*, sobre las que llamaba la atención hace ya tres cuartos de siglo. "La precisión es buena; es el ideal, cuando es legítima; pero en cambio, cuando es ilegítima o falsa, produce, desde el punto de vista del conocimiento, efectos funestos: oculta hechos, desfigura o falsea interpretaciones, detiene la investigación, inhibe la profundización; sus resultados, perjudicialísimos, pueden condensarse fundamentalmente con dos adjetivos: FALSEANTES E INHIBITORIOS" (Carlos Vaz Ferreira, *Lógica viva*, Losada, Buenos Aires, 1962, p. 101 —mayúsculas nuestras—; la edición original es de 1910). Y he aquí unos ejemplos señalados por el propio Vaz Ferreira, que precisamente se refieren a cuestiones de evaluación:

- (11a) "La matemática es una ciencia en donde no se sabe jamás de qué se habla, ni si lo que se dice es verdadero" (Bertrand Russell). "La matemática es el arte de dar el mismo nombre a cosas diferentes" (Henri Poincaré). [Citas tomadas de: Robert Blanché, *La axiomática*, UNAM, México, 1965, p. 32.]
- (12) Dichas ideas pedagógicas se basan en un positivismo vulgar, corresponden a formas crasas y las menos autorreflexivas de esta corriente. Pero positivistas perspicaces, como Vaz Ferreira [cf. *infra*, la Nota (a)], por supuesto que no propician nada de eso.
- (12a) "Una debilidad fundamental de la conciencia tecnocrática es que se caracteriza por una prosaica practicidad: ha pintado a Dios de gris" (Gouldner, p. 324: *loc. cit. infra*, en las Addenda 1 del apartado VIII).

"En la mesa examinadora de un idioma, en la Universidad, existía la siguiente costumbre: los examinadores, para determinar su juicio, iban anotando, a medida que se desarrollaba el examen, las faltas en que incurria el alumno, clasificándolas según su naturaleza: faltas de pronunciación, faltas de traducción, faltas de ortografía, etc. Después, para discernir la nota, había una especie de contabilidad: cada falta de traducción valía, supongamos, por dos faltas de ortografía, y por cuatro faltas de pronunciación; el estudiante que no llegara a un cierto promedio de faltas, debía ser aprobado; el que pasara de ese promedio, reprobado; y hasta creo que había alguna relación entre el número de faltas y las notas que discernían. En esto veían aquellos examinadores un modo de dar mayor precisión y justicia a sus fallos, y de evitar las discusiones tan frecuentes en estos casos. [¡"Objetividad" se le llama entre nosotros!]

"Era un caso claro de nuestra falacia de falsa precisión. No hay necesidad de explicar, por ejemplo, cómo, con el nombre de 'errores de pronunciación', de 'errores de traducción' o de 'errores de ortografía', quedaban englobados errores de importancia muy diversa; hay errores de tal naturaleza, que tal vez uno solo de ellos puede inhabilitar a un estudiante para obtener aprobación en un examen; hay otros errores, clasificables bajo el mismo rubro, que pueden no indicar nada grave; más: aun puede haber cierta clase de errores que hasta indiquen inteligencia o superioridad... De aquella manera se daba una aparente precisión a los hechos, cuando, en realidad, se los falseaba en absoluto" (*ibid.*, p. 105-106; cf., en dicho libro, todo el capítulo titulado "Falacias de falsa precisión").

Vaz Ferreira señala, en el pasaje transcrito, el punto neurálgico del asunto. Lo peor no es, al fin de cuentas, que un juicio de valor sobre los conocimientos del alumno sea expresado por medio de números —si bien esto es, de por sí, ya mucho menos franco que hacerlo mediante términos cualitativos—. Lo verdaderamente absurdo resulta cuando la aprobación o reprobación del estudiante pasa a depender de unos juegos de "contabilidad" con las cifras, los cálculos de promedios, donde ya no hay forma de *distinguir* entre errores y errores, entre aciertos y aciertos, etc. Las cuantificaciones lo hacen todo fungible, de modo que el mayor dislate puede ser compensado por algunos aciertos, o la respuesta más inteligente "pesa" lo mismo que la suma de algunas insuficiencias secundarias o que algunas contestaciones de memoria.

En la actualidad, la situación no tiene nada que envidiarle a los ejemplos que denunciaba Vaz Ferreira. El fetichismo de los numeritos reina no solo para obtener la calificación global en cada curso, donde se aplica una contabilidad inter-exámenes, sino que inclusive se aplica para determinar la nota intra-examen: ¡se someten a cálculo de promedio hasta las preguntas de un mismo examen! Y la numerolatría llega a extremos tales que, aun allí donde su aplicación resulta inofensiva y prácticamente superflua, el prejuicio de cuantificar ha calado tan hondo que a nadie se le ocurre renunciar a él, por más que en esos casos sca enteramente prescindible —su ausencia no obligaría a cambiar nada en los hechos—; por ejemplo, las materias de un currículo podrían seguir siendo tan obligatorias o tan opcionales como antes, sin necesidad de asignarles ninguna marca en "créditos". [Dicho sea de paso: sería difícil hallar explicación para algo tan artificioso (por no emplear un calificativo más fuerte) como lo es *todo* el asunto de los "créditos", si no estuviera ahí, y con tanto vigor, el chaleco de asfixia que a la inteligencia de los "expertos" le tiene puesta su irreflexiva fe en el fetichismo de las cuantificaciones.]

"[S]educido por la precisión que los números o los signos gráficos presentan como tales, lo claros que son sobre el papel, el investigador [en nuestro caso: los programadores curriculares] cae en falacias de 'falsa precisión' como las que denunciaba Vaz Ferreira. Es decir, se olvida que esas fórmulas no eliminan la imprecisión en cuanto al fondo, sino que simplemente la postergan para el

momento en que se trate de interpretar la fórmula, de saber cómo aplicarla para determinar soluciones concretas. Olvido que suele tener consecuencias no poco engañosas. En efecto, esa 'tecnificación' lleva a apartar la vista de los puntos realmente críticos. Los problemas quedan 'detrás' de la fórmula: son las cuestiones a las cuales la fórmula 'no contesta', preguntas que pueden ser las más acuciantes en vista de los fines perseguidos en la disciplina [en nuestro caso: la enseñanza] para la cual aquellas fórmulas son propuestas" (Enrique P. Hába, *Apuntes sobre el lenguaje jurídico (II): El problema de la precisión*, en Revista de Ciencias Jurídicas No. 38, mayo-agosto 1979, p. 226-317 —la cita es de la p. 258—). Cf. también *supra*, n. 11.

"En efecto, una de las exigencias primordiales del espíritu científico, es que la precisión de una medida debe referirse constantemente a la sensibilidad del método del OBJETO medido. Medir exactamente un objeto fúgax o indeterminado, medir exactamente un objeto fijo y bien determinado con un instrumento grosero, he ahí dos tipos de ocupación vana que la disciplina científica rechaza de inmediato. (...) No reflexiona que si una precisión en un resultado va más allá de la precisión de los datos experimentales, es exactamente la determinación de la NADA. Los decimales del cálculo NO PERTENECEN AL OBJETO" (Gaston Bachelard, *La formación del espíritu científico*, Siglo Veintiuno, México, 1985, p. 250-251; las mayúsculas son nuestras).

"La ciencia moderna ha desarrollado estructuras matemáticas que sobrepasan todo lo que ha existido hasta ahora en coherencia y generalidad. Pero para lograr este milagro, todas las dificultades existentes han tenido que ser reducidas a la relación entre teoría y hechos [es decir, a las formas de interpretar la teoría para resolver los problemas prácticos a que ella dice referirse]... Las relaciones teóricas entre estas nociones [los conceptos manejados en el lenguaje de la propia teoría: por ejemplo, sus valores numéricos] son accesorias a un planteamiento más riguroso que las relaciones teóricas entre las nociones que las precedieron (más 'riguroso' desde el punto de vista de von Neumann y seguidores [referencia a la obra de este autor en mecánica cuántica]). Ello no ocurre así con las relaciones entre dichas nociones y los procedimientos experimentales. Para la gran mayoría de observables, no es posible especificar ningún tipo de instrucción cuántica; pero, ciertamente, hace la discusión de sus bases más prolija y embarazosa. Además, las imprecisiones que von Neumann ha eliminado del formalismo aparecen ahora en las relaciones entre teoría y hechos" (Feyerabend, *Tratado...*, p. 47, 48 [n. 70] y 254). "De este modo, la teoría se ha convertido en un verdadero monstruo de rigor y precisión, mientras que sus relaciones con la experiencia son más oscuras que nunca. Resulta interesante comprobar que en el pensamiento primitivo se dan también desarrollos similares. La característica más sorprendente de la adivinación de la arena Nupe, escribe S. F. Nader en *Nupe Religion*, 1954, 63, 'es el contraste que existe entre su presuntuoso sistema teórico y su primitiva y desmanada aplicación práctica'. No había necesidad de la ciencia para que se produjesen pesadillas a lo von Neumann" (Feyerabend, *Tratado...*, n. 70 en la p. 48). Y en cuanto al lenguaje jurídico, cuestiones de falsa precisión concernientes a él, cf. mi artículo citado (*Apuntes...*), sobre todo su # 20.

Una de las variantes comunes dentro de esta misma clase general de falacias son los exámenes tipo "test", que acaso significan, para disciplinas como el Derecho, la forma de evaluación más irracional de todas. "Examinar Filosofía [o Derecho, Literatura, etc.] por preguntas de sí y no, o de 'respuesta múltiple', o métodos semejantes, es tomar el rábano por las hojas. Con todos los respetos a los test, que considero muy útiles en las investigaciones psicológicas y sociológicas [mejor: ¡en algunas de ellas!], hay que repetir, con reiteración machacona, que en Filosofía [y en Derecho, etc.] no sirven. El examinando tiene que expresarse y el examinador tiene que medir [en el sentido

*cuantitativo* de esta palabra] lo expresado por el examinando. Ese expresarse podrá ser de palabra o por escrito, y si es por escrito podrá consistir en desarrollar un tema o en comentar un texto. En cualquiera de los tres casos, el examinando ha de mostrar, hilvanando frases, que piensa y que *piensa con rigor* y que su pensamiento es un enfoque acertado de los hechos. Y el examinador deberá asumir la grave responsabilidad de ser juez y de dar la calificación que, con arreglo a su buen saber y entender, en conciencia considere justa. Y si es hombre prudente (y si no lo es, no debe estar en la enseñanza) madurará su criterio con la experiencia propia y con la ajena y con la consideración de las circunstancias (se entiende, claro, de las honorables) que condicionan el examen" (Láscaris, *loc. cit.*, p. 169-170; cursivas nuestras).

Por su carácter tan engañador, una pseudo-objetividad, la "pedagogía de los numeritos" no solo falsea la calidad cognitiva de las evaluaciones, sino que su intrínseca tramposidad contagia incluso a la ética de la enseñanza: incide negativamente tanto sobre el sentido de responsabilidad académica de los profesores como sobre el de los estudiantes.

El de los profesores, porque hace que, a la hora de resolver si un estudiante aprueba la materia, no deban detenerse a analizar si ese estudiante tiene los CONOCIMIENTOS indispensables, sino que se limitarán a sacar una cuenta. Escudado tras la "objetividad" de esta cuenta, el profesor comunica el resultado final —aprobado o desaprobado, y hasta la nota— como si fueran unos datos ajenos a su evaluación y responsabilidad *personales*, como si se tratara más o menos de lo mismo que contar granos de trigo o dividir el contenido de un cajón de manzanas entre determinada cantidad de personas. No se le pide que llegue a formarse un juicio de conjunto (¡reflexionado!) sobre lo que el estudiante SABE, ni que decida en función de ese juicio, no del ciego resultado que pueda arrojar una maquinita de calcular, si el alumno *domina* la materia en grado suficiente. Se supone, por el contrario, que la maquinita sabe más y mejor todo eso<sup>(12b)</sup>, o sea, que vale más que el profesor NO se preocupe de reflexionar —¡y menos que menos atreverse a tomar decisiones propias!— al respecto.

Claro que los juicios globales del profesor no pueden estar libres de "subjetividad": por la inevitable insuficiencia de los elementos de apreciación (exámenes y otros) en que se basará, sobre todo si el grupo es numeroso; por las decisiones, necesariamente personales, que él adopta en cuanto al grado de exigencia de lo que enseña y de la asimilación que al respecto pide a los estudiantes; etcétera<sup>(12c)</sup>. Pero no menos "subjetiva"

(12b) "... y de este modo se representa el ajuste, que, no menos que el espíritu, se convierte en un fetiche —en la preeminencia del medio organizado universal sobre todo fin razonable y en el bruido de la seudorracionalidad sin contenido—" (Adorno, en *Sociológica*, p. 238; *op. cit. infra*, en las Addenda 1 del apartado VIII).

(12c) "Y el examinador deberá asumir la grave responsabilidad de ser juez..." (Láscaris: cf. la cita completa *supra*, al final de la Nota (a)).

también es, sin duda, la manera de calificar cada examen parcial o las "investigaciones". Con el agravante de que, al hacer luego entrar en una bolsa de contabilidad todo este conjunto de subjetividades, las notas registradas a lo largo del curso, sería un milagro mayor que el de la transmutación del vino en sangre que eso diera como resultado la famosa "objetividad"... Lo que sucede, antes bien, es esto otro: todas aquellas subjetividades no solo se conservan como tales, sino que pasan a ser multiplicadas unas por otras, de modo que, en definitiva, el resultado a que se llega no es otro que consagrar unos sinsentidos como esos que hacía notar Vaz Ferreira. La evaluación nunca queda allí saneada de subjetividad, lo que es imposible, sino que la aprobación de los cursos se independiza de posibles interferencias originadas en la consideración responsable del profesor sobre el conocimiento *de conjunto* que el estudiante tenga de la materia, vale decir, de considerar si este no "se ha brincado" ninguna parte *fundamental* del curso. Con el sistema de calificación por promedios, lo que se hace es *legitimar* los "brincados". Entonces, estos no solo resultan posibles (cosa prácticamente inevitable), sino que así se propicia que tal sea el caso más habitual: basta con que lo omitido —una vez transformado en numerito— sume menos que otros numeritos, sea cual fuere el origen de estos. El profesor no está ahí para apreciar si el alumno ha adquirido un *sistema* de conocimientos, sino para calcular los "tiempos" de una carrera por la aprobación, donde tanto da una etapa como cualquier otra. Es cuestión, simplemente, de sumar y dividir...

De ese mismo espíritu se contagian también, a su vez, los estudiantes. Tiende a crear en ellos una paralela ausencia de responsabilidad en cuanto a lo que consideran necesario aprender de cada materia. El fetichismo de las cuantificaciones dominante en una cara, la evaluación, se corresponde a las mil maravillas con lo que puede llamarse una concepción "deportiva" del estudio, en la contracara: el aprendizaje. En efecto, si aprobar la materia es asunto de promedios, no "calculan" solo los profesores, *a posteriori*, sino que de antemano van haciéndolo ya los estudiantes. No se tratará, para estos, de aprender lo más posible de *toda* la materia, sino que, ante cada examen (y máxime teniendo en cuenta lo superabundantes que son), será cuestión de estudiar lo que alcance para obtener en cada caso el número mínimo que basta —¡promedio manda!— para integrar la cifra de aprobación reglamentaria. Por ejemplo, si se consigue una nota alta en el primer examen... ¡a esforzarse *menos* en otros! Aquella compensará las eventuales notas bajas de estos. El estudiante aprende a "jugar" con las notas, se transforma en un apostador a los exámenes (...y el Auditorio ayuda). Igual que en las carreras ciclísticas, no hay necesidad de ganar todas las etapas, tal vez ni siquiera la mayoría, pues alcanza con triunfar en alguna etapa estratégica; después, no hay más que conservar la ventaja, que lo que se omite estudiar sume algún decimal menos que los puntos ya asegurados. La "técnica" para aprobar materias no consiste en aprender lo más posible de cada una, sino en tener la habilidad de calcular bien todo lo que se puede DEJAR de saber sin que el promedio baje

de 6.75. Igual que en el deporte, lo que vale no es *cómo* se anotan o se pierden los tantos. Para ganar el partido (curso), solo cuenta que uno tenga *más* a favor de los que tiene en contra, sean cuales sean aquellos y estos. De la misma manera, no menos deportivamente, se "ganan" —la coincidencia lingüística no es casual— materias de estudio, cuando están sujetas a la pedagogía de los numeritos.

Nota (b).—

Lo señalado no significa, por cierto, decir que toda consideración numérica debiera ser erradicada en *todos* los aspectos de la organización universitaria —afirmación que sería un disparate—. No me he referido sino a la *evaluación* de los *conocimientos*, para disciplinas como el Derecho y en general respecto a las llamadas Ciencias del Espíritu. Más exactamente, lo que critico es que estas cuestiones sean resueltas por medio de CALCULOS, vale decir, "alienándolas" de su naturaleza más propia, que no es cuantitativa sino *cualitativa*. Para OTROS efectos, en cambio, el recurso a las matemáticas puede ser de gran provecho, incluso en el marco de dicha clase de disciplinas.

Lo malo no son los "numeritos" en sí mismos, sino unos usos *fetichistas* de ellos, como los que suele dárseles en la evaluación académica. Pero si, por el contrario, se utilizan donde corresponde, pueden revestir señalada utilidad para examinar o planificar aspectos de la programación curricular en esas carreras. Por ejemplo, pueden resultar utilísimos para prevenir desaciertos que se producen por no tener debidamente en cuenta clases de *hechos* que, estos sí, son cuantificables. Errores básicos de esa naturaleza fueron decisivos, sin ir más lejos, en la elaboración del nuevo currículo de la Facultad —errores que se hubieran evitado con solo efectuar algunas cuentas acerca de ciertos elementos claves de la "infraestructura" disponible para llevarlo a la práctica—. Por ejemplo: bastaba dividir la capacidad locativa de la Biblioteca de la Facultad por el número de los estudiantes, para advertir que, al abocarse a realizar las soñadas "investigaciones", cada estudiante podría disponer, más o menos, de 1/4 de silla durante 38 segundos al día. Y que los profesores, teniendo en cuenta el elevado número de estudiantes por grupo, iban a tener que ingeniárselas en hacer que los días fueran de 36 horas, más o menos, para llegar a corregir con cierta atención todas esas "investigaciones" (+ los exámenes, etc.). Y que los libros de la biblioteca (me refiero a los que realmente se utilicen) tendrían que conseguir reproducirse con la fecundidad de los conejillos, para lograr que a cada estudiante le toquen más de 7 páginas y 2/5 por semestre, durante algunos minutos, en las obras de consulta muy requeridas. Etcétera... Cálculos como estos, amén de otras consideraciones, permitían diagnosticar de antemano, sin necesidad de ser augur, que el nuevo currículo sería impracticable, no podía sino fracasar. Una prudente atención a "numeritos" —¡allí!— hubiera venido muy bien, claro está.

Conclusión: si en vez de recurrir a cuantificaciones para lo que no sirven (p. ej., evaluar conocimientos esencialmente cualitativos), ellas se emplean para comprobar circunstancias susceptibles de medición matemática (p. ej., posibilidades en la distribución de recursos), entonces no solo cabe reconocer que su uso no resulta perjudicial, sino que hasta es de lo más recomendable. [Sobre los beneficios, y también las limitaciones, del empleo de cuantificaciones en el discurso científico, cf. el cap. XI del libro de Bachelard antes citado.]



Nota (c).—

Otro de los hechos que, basado en la eficacia de los numeritos, impulsa a que los estudiantes tomen la carrera universitaria con espíritu de competencia cíclica, es que esos cálculos son determinantes también para decidir qué profesores les tocarán. A quienes obtienen mejores promedios se les da como premio la ventaja de matricularse primero; ello permite que, para cada materia, puedan elegir en qué grupo se inscribirán, vale decir, con cuál profesor. Por tanto, siempre están en condiciones de entrar en los grupos que se agotan primero, que por lo general corresponden a profesores menos exigentes y cuyas calificaciones son más bien generosas. "La actitud de la mitad (por decir algo) de los alumnos es de inercia y de procurar aprobar con el mínimo de esfuerzo" (Láscaris, *loc. cit.*, p. 168). Como todo el mundo sabe, en la matrícula los estudiantes se consultan para asegurarse de antemano profesores "suaves"; los grupos de estos son los más solicitados, de modo que es importante tener buenas notas para no correr el riesgo de tener que estar en otros, donde se hace más difícil aprobar.

Los resultados de este sistema son conocidos. Un estudiante obtiene buenos promedios el primer año, sea porque desde el principio tuvo la suerte de caer con profesores que son "buena gente" o porque en realidad alcanzó rendimiento alto; con eso, al año siguiente ya puede elegir profesores que no "aprietan", de modo que no tendrá dificultades en volver a obtener, ahora sin verse presionado a estudiar mucho, calificaciones que le permitan hacer también lo mismo al otro año; y así sucesivamente. A medida que avanza en la carrera, menos necesidad tiene de esforzarse para aprobar los cursos: seleccionando con habilidad los grupos, y máxime si además sabe aprovechar las comodidades del Auditorio, el porvenir está en sus manos. Catapultado por los numeritos, se hace acreedor a que cada año pueda aprobarlo estudiando menos que en el anterior. Llega al final de la carrera sin ningún tropiezo, desde luego, y no será de extrañar que hasta lo hallemos figurando en el cuadro de la graduación de honor. Cuando las cuentas dan bien, lo demás es lo de menos...

[No afirmo que exista una correspondencia biunívoca entre las calidades bueno-exigente o malo-tolerante, en cuanto a las características de los profesores. Tampoco digo que todos los estudiantes se inclinan hacia lo fácil. No es imposible que un profesor capaz sea "suave" y un profesor menos capaz califique "duro"; me consta, asimismo, que hay estudiantes —pero son la excepción— que prefieren a profesores exigentes. Más aún, ni siquiera pienso que la generalidad de los alumnos deseen *por principio* tener profesores poco capaces, sino al contrario. Lo que afirmo, simplemente, es esto: que el criterio preferencial de escogimiento durante la matrícula es la "suavidad" del profesor, no su excelencia académica. Claro que si el profesor es excelente sin perjuicio de NO ser "duro", los estudiantes lo preferirán a otro menos capaz. Pero es neto que si un profesor exige mucho más esfuerzo de estudio que otro de la misma materia, la abrumadora mayoría de los matriculantes se abalanzará sobre el grupo del segundo, le tratará de escapar al primero, con entera independencia de consideraciones relativas a la cuestión de saber con cuál de ambos se pueda aprender más. Y la coraza de los "numeritos" es una de las armas más eficaces para promover esa pedagogía del menor esfuerzo. (Una vez le oí decir al Dr. Jorge Enrique Guier: "Aquí, los buenos profesores se quedan sin alumnos...". Pero no sé si él advertía la relación con el asunto de los numeritos.) ] *Vid.* también *infra*, VI *in fine*, la Acotación ubicada allí.

En conclusión: aunque más fácil resulta, claro está, estipular unos porcentajes y luego contentarse con sacar las "cuentitas" correspondientes,

más valdría que los programadores curriculares recordaran, entre otras cosas, que

"Hay que REFLEXIONAR para medir y no medir para reflexionar" (Bachelard, *loc. cit.*, p. 251; la mayúscula es nuestra).

—oO—

Digresión 3: sobre el "platonismo de las reglas".—

El fetichismo de los "numeritos" no es más que la aplicación, a cuestiones de la enseñanza, de ciertos rasgos típicos del pensamiento tenocrático-burocrático *en general*. El "platonismo de las reglas", en cambio, es un espejismo a que el jurista tiende en forma más bien espontánea. Constituye, podría decirse, una especie de "enfermedad profesional" de nuestro gremio; nos ataca especialmente a nosotros. Para ello, los juristas no necesitan, casi, de "contagio" por parte de otros sectores, aunque también en estos son comunes creencias análogas: p. ej., en las ideas políticas vulgares, en los parlamentos, en la dirigencia de instituciones públicas, etc.

Esa clase de platonismo muestra dos caras. Por un lado, cuando se preparan proyectos de leyes o reglamentos, a menudo los autores tienden (inconscientemente) a pensar que basta con establecer determinado cuerpo de normas, que ellos estiman las mejores, para que así, sin más, pasen a hacerse realidad ciertos objetivos; vale decir, para que también *en la práctica* se actúe conforme a tales normas y de acuerdo con dichos objetivos. Es, ni más ni menos, la idea de que —dicho de una manera gráfica— las reglas tienen "patitas": que las normas son capaces de "caminar" *por sí solas*, y que lo harán justamente según lo deseado por sus autores. Por el otro lado, ya ante cuerpos normativos en vigencia, se tiende a razonar respecto a ellos como si se tratara de un mundo *per se*, algo así como un *topos uranos* conformado según las ideas jurídicas establecidas en (o que se imputan a) los preceptos de referencia. Razonando en tal forma, respecto a esas normas, el pensamiento queda confinado a universos del discurso que ofrecen solo, o muy predominantemente, unas dimensiones de carácter semántico —normativismo—; sin que para nada resulten transparentes, entonces, sus dimensiones pragmáticas, esto es, qué consecuencias *reales* tienen dichas reglas al ser aplicadas (o no) en la práctica.

Para los puntos tratados en este artículo, interesa sobre todo la primera de esas dos caras, cuya presencia ha sido decisiva en las reformas curriculares de la Facultad, y siguió siéndolo en el Congreso<sup>(12d)</sup>.

(12d) Otro buen ejemplo, entre los de más reciente data, para ilustrar acerca de la seducción que el platonismo de las reglas ejerce sobre la planificación universitaria —esta vez interviniendo como refuerzo de la tendencia paternalista (o maternalista, según Láscaris: *infra*, p. 41) en la enseñanza superior—, es el reglamento de la U.C.R. que ahora impone una intervención *obligatoria* de los llamados "profesores guía" para autorizar la matrícula semestral de los estudiantes.

Claro que, además de tener fuertes raíces en la formación profesional de los juristas, dicha forma de platonismo responde también a rasgos más generales del espíritu humano, en especial al característico fenómeno conocido bajo el nombre de *wishful thinking* (en alemán, *Wunschdenken*): confundir los deseos —o palabras que los expresan— con la realidad. Entre las personas de formación jurídica, el “wishful thinking” suele adoptar modalidades reglamentaristas, a lo cual en mucho contribuye el hecho de que buena parte de su formación profesional universitaria ha consistido en recibir una enseñanza donde, precisamente, son usuales los enfoques del tipo “platonismo de las reglas”.

[Dicha expresión la utiliza Hubert Rottleuthner, *Rechtswissenschaft als Sozialwissenschaft*, Fischer, Frankfurt, 1973, p. 195 (*Regel-Platonismus*); pero este autor la emplea sólo de paso y en un contexto algo distinto del nuestro. Por otro lado, es de señalar que, en cuanto al alcance de las reglamentaciones, nadie menos “platonista” que el propio Platón, quien tenía un sentido práctico demasiado aguzado como para hacerse mucha ilusión respecto a ellas. Cf. la cita del epígrafe, y en general el pasaje de *La República* ubicado del 425b al 427a; *vid.*, por ejemplo, el paso siguiente: “Son los hombres más divertidos del mundo, ya que se pasan la vida legislando sobre aquellas materias que enumerábamos hace un momento y rectificando sin cesar las leyes que dictan, con la esperanza de que acabarán por fin con los fraudes..., sin darse cuenta de que no hacen otra cosa que cortar las cabezas de la Hidra” (cabezas que rebrotan multiplicadas, según la leyenda), 426e. Por cierto, no es en el *topos uranos* del propio Platón, sino en el de modernos programadores, donde tiene su altar el “platonismo de las reglas”.]

## V

Algunos de los errores más comunes en que incurren los reglamentos de la Facultad destinados a planificar la enseñanza resultan de que, al elaborarlos, no parece tenerse presente la diferencia entre varios tipos de disposiciones: (i) las interdictivas, de no hacer; (ii) las obligatorias positivas, de hacer, con contenidos precisos; (iii) las obligatorias positivas, de hacer, con contenido impreciso; (iv) las represivas, sancionatorias; (v) las facultativas, de poner a disposición, alentatorias. No interesa examinar aquí las variadas presentaciones lingüísticas y estructuras deónticas mediante las cuales pueden darse cada uno de ellos (p. ej., las del tipo i pueden estar implícitas en algunas del tipo ii), pero sí subrayar que los presupuestos prácticos y las respectivas consecuencias de estos tipos exhiben importantes diferencias. Es fuente no solo de confusión intelectual, sino también de agudos desfases materiales entre los objetivos deseados y los resultados que con esas normas se alcanzan en realidad, el hecho de no ver por anticipado tales diferencias.

Las disposiciones del tipo (i) son viables, en principio, suponiendo que exista la voluntad de acatarlas, o si hay unas sanciones

bastante fuertes y que estas le sean de veras impuestas a los infractores. Dicha clase de normas son las que pueden resultar aplicables con mayor facilidad, si se da cualquiera de esas dos condiciones. Pero asimismo son las más estériles —o hasta contraproducentes— para promover buenos niveles en la enseñanza, y nada tienen que hacer en materia de investigación.

También las disposiciones del tipo (ii) quedan sujetas a los condicionantes —voluntad, sanciones— señalados para el tipo anterior. Pero no solo a eso. Dependen, además, de una serie de bases materiales complementarias, de modo tal que, si no se dan estas últimas, el cumplimiento de tales disposiciones se torna poco viable, por más voluntad que haya de acatarlas. Es lo que pasa, precisamente, con los programas de “investigación” obligatoria establecidos para los cursos regulares de la Licenciatura en Derecho. Faltan toda clase de condiciones mínimas para abordar dichos programas con alguna posibilidad de éxito (no me refiero a casos excepcionales): tiempo disponible —tanto por parte de profesores como de estudiantes—, número de estudiantes por grupo, materiales de estudio accesibles, capacidad locativa de las bibliotecas, preparación previa, etc. (cf. *supra*, IV, la Nota (b) de la Digresión 2). Cuando tales programas se fijan como obligatorios, lo único que los obligados pueden hacer, para “cumplir” con semejante exigencia, es regalarle el nombre de “investigación” a cualquier cosa.

Disposiciones del tipo (iii) son las que se formulan mediante unos conceptos muy indeterminados, que en definitiva cada profesor interpretará a su gusto. En el Congreso de la Facultad, propuestas de esa clase fueron presentadas en proporción considerable. Las partes de los reglamentos que contienen preceptos así formulados establecen unas “obligaciones” cuya vida es solo *semántica*. Conciernen al discurso público *sobre* lo que se hace (o debiera hacerse), pero son inocuas para determinar lo que en efecto se lleva a cabo o se omite realizar; tienen alcance esencialmente retórico-simbólico.

Las disposiciones del tipo (iv), que aparecen en combinación con, o forman parte de, los preceptos donde se enuncian las de los tipos (i) y (ii), serán viables o no, en función de factores que escapan a la letra de ellas mismas. Aun en el caso de que estén formuladas con precisión, tanto en su contenido como en cuanto a determinar el órgano encargado de aplicarlas, sus posibilidades de incidir sobre la práctica —y, por tanto, de “presionar” a los destinatarios (sobre todo a los profesores)— dependen de la dinámica social —paralelogramos de poder en la constelación de los profesores, niveles de su conciencia académica, etc.— a que se ajusta el espectro dominante de las conductas *reales* en la vida de la Facultad. Vale decir, que tales disposiciones no resultan viables sino en la medida en que exista la “fuerza social” (profesores, estudiantes) para imponer la efectividad de las sanciones posibles. Por ejemplo, todo el mundo sabe que, salvo casos muy excep-

cionales, no habrá esta "fuerza" para adoptar sanciones *severas* contra un profesor poco cumplidor. Una consideración realista de las condiciones de la Facultad no podría nunca, pues, partir de la base de que mediante disposiciones de ese tipo consigan imponerse pautas capaces de elevar *realmente* el contenido *mismo* de la enseñanza. Esas pautas son letra muerta si no se cuenta con auténtico interés de llevarlas adelante por parte de los propios profesores. De ahí que, en la práctica, los programas de "investigación" en la Licenciatura *valen* tanto como lo que cada profesor *quiera* (y pueda) hacer que valgan. Pretender establecerlos de manera forzosa, mediante una combinación de disposiciones de los tipos (ii) y (iv), DE HECHO no sirve sino para *rebajar* el rendimiento académico, tanto el de los profesores que no creen en tales programas como el de sus estudiantes.

Las disposiciones del tipo (v) son de carácter opcional. Por eso tienen la ventaja de poder incorporar, en principio, la buena voluntad de quienes las hagan entrar en juego. Invitan, pero *no* obligan, a realizar una actividad que se juzga académicamente deseable; por ejemplo, la de investigar (en serio). Se preocupan, no de establecer reglamentaciones "hormiguizantes"<sup>(13)</sup> y hacerlas coercitivas, sino de ofrecer *condiciones* REALES que *efectivamente* otorguen, a quien desee y esté capacitado para realizar dicha actividad, ocasión verdadera de llevarla adelante en un marco laboral y académico que sea lo más alentador posible. Esta clase de disposiciones son las UNICAS susceptibles de promover investigaciones (en serio). Naturalmente, nada ni nadie puede garantizar que todos o la mayor parte de los trabajos así efectuados arriben a resultados valiosos; eso no hay ninguna reglamentación del mundo capaz de lograrlo. El tipo (v) no trata de alcanzar imposibles, hacer de todo universitario un investigador o que todos los investigadores sean buenos como tales, sino que se concentra en lo viable: a los profesores que *quieran* investigar, ofrecerles auténticas oportunidades de hacerlo. Son normas *promocionales*. Nada más, pero tampoco nada menos. En cambio, las disposiciones de los tipos (i), (ii) y (iv) carecen precisamente de eso, de toda eficacia promocional al respecto. La *inteligencia* académica no es movilizable a fuerza de cadenas. Ni con las de oro, ni mucho menos por medio de las burocráticas.

Nota.—

Por supuesto que la clasificación presentada no es exhaustiva, ni tampoco es la única posible. Lo que ella trata de hacer patente es que, considerados los reglamentos desde el ángulo de su *cumplimiento*, registran posibilidades de efectividad *distintas*: mayores, menores o nulas, según el tipo de esas reglas y según las condiciones —el "fuera-del-texto" (Debray)— del contexto *real* al cual se aplicarán. Ahora bien, si esto se quiere examinar de manera más circunstanciada habrá

(13) Referencia al "paradigma del hormiguero": cf. *supra*, la Digresión 1 del apartado IV.

que pasar a otros tipos de consideraciones, recurriendo en forma explícita a categorías de las ciencias sociales analítico-empíricas; cf., por ejemplo, Karl-Dieter Opp, *Soziologie im Recht*, Rororo Studium No. 52, Hamburgo, 1973 (para una visión sucinta de aspectos fundamentales a los que importa aplicar conocimientos sociológicos en ocasión de formular reglamentaciones, *vid* allí el # 1.1 del cap. VI). Justamente porque los proyectos de reglamentación de la Facultad suelen elaborarse *sin* tomar en cuenta unos elementos de juicio como los que señala Opp, la consecuencia es que, en la práctica, esos preceptos resultan luego tan inadecuados para alcanzar los fines que sus autores se propusieron. (Si en ocasión de formular cualquier reglamento curricular se examinaran con toda atención los seis puntos que Opp señala en el # indicado, es difícil imaginar que los programadores no consiguieran advertir de antemano mucho de lo que habitualmente se les escapa.)

## VI

En función de todo lo señalado, corresponde distinguir dos grandes grupos de disposiciones reglamentarias: las *preceptivas* —realmente obligatorias— y las *exhortaciones* —recomendaciones, consejos—<sup>(14)</sup>. El primero está constituido por aquellas que, ya sea por internalizarlas como tales los destinatarios (profesores, estudiantes) o por hallarse ligadas a sanciones que "duelen" (y no sean de aplicación poco probable), ostentan un cierto poder impositivo en la práctica. El segundo, en cambio, es el de aquellas normas que, por ser muy indeterminadas (tipo iii) o por carecer de sanciones viables, de hecho quedan libradas a la buena voluntad de los destinatarios y a menudo carecen de efectos prácticos. Lo que induce a engañarse es que la *presentación* lingüística de los dos grupos es similar en el seno de reglamentos; así, el contenido de ambos *parece* ser igualmente "obligatorio".

Buena parte de lo que se incluye en copiosos reglamentos sobre la enseñanza pertenece al segundo grupo. Su alcance suele ser, más allá de las intenciones de los autores, esencialmente retórico. Sería bueno aligerar de ello a los reglamentos, economizar al máximo tales formula-

(14) En lo que me es personal, conozco un solo ejemplo donde, en el marco de propuestas para reglamentar aspectos docentes de la Facultad, se hace la distinción entre "A. Aspectos reglamentarios (u obligatorios)" y "B. Aspectos que las cátedras deben recomendar". Aparece en la ponencia que bajo el título *Trabajos o ejercicios estudiantiles* presentó el Lic. Luis G. Herrera Castro, Comisión de Investigación, para el Congreso. En la Comisión de Docencia, en cambio, la necesidad de establecer tal distinción no parece haber sido tematizada (salvo, tal vez, en la ponencia del Lic. Elizondo: cf. *infra*, n. 19). [Aclaración: a lo largo de este artículo empleamos la palabra "reglamento" en un sentido que va más allá del estrictamente técnico-jurídico, del que tiene en el Derecho Público; recogemos dicho término de acuerdo con el contenido amplio que recibe cuando se trata de todo aquello conocido, en la Universidad, bajo el nombre de *reglamentos universitarios*.]

ciones. No solo por economía de lenguaje, sino sobre todo porque ellas ayudan a engañarse. Por ejemplo, contribuyen a fomentar la ilusión de que, por el hecho de ESCRIBIR altisonantes declaraciones de objetivos en un currículo y hacerlo aprobar como reglamento oficial, se conseguirá *obligar* a que los profesores mejoren su rendimiento académico ("wishful thinking")<sup>(15)</sup>.

En cuanto al primer grupo, las disposiciones preceptivas, es obvio que para algunas cosas son indispensables: fijación del número y orden de las materias que integran un currículo, duración de los cursos, distribución de los horarios de lecciones, etc. Sin embargo, tales normas convendría establecerlas con singular prudencia y máxima economía de detalles, especialmente en lo que concierne al contenido mismo de los cursos, las formas de evaluación, etc. Nadie debería olvidar que, quiérase o no, el rendimiento de un curso depende en un 95% (o más) del nivel académico y la responsabilidad del *propio* profesor... ¡pero es eso, justamente, lo que NO hay manera de imponer por reglamento!

Los preceptos de dicho grupo: digamos, las disposiciones reglamentarias "fuertes", esto es, las de contenidos determinados y provistos de sanciones efectivas, no originan o refuerzan actitudes *creativas*, sino que están principalmente para *impedir*. Logran "paralizar" —cuando son efectivos— ciertas conductas, pueden conseguir que los destinatarios se *abstengan* de hacer tales o cuales cosas. No son disposiciones capaces de *alentar* a quien queda sometido a ellas; en el mejor de los casos, alcanzarán a "frenarlo"... Desde luego, hay cosas que pueden y deberían ser "frenadas": por ejemplo, que continúe al frente de un curso el profesor que no asista regularmente a impartir sus lecciones. En cambio, lo que NO existe forma de evitar, mientras un profesor está en funciones —y supongamos que cumple por lo general con su horario de clase, califica en tiempo los exámenes, etc.—, es que sus lecciones no sean buenas, que se desinterese de saber más, etc., si no es *él mismo* quien toma la iniciativa de preocuparse por superar tales carencias.

Ahora que, si bien los reglamentos nunca conseguirán impedir que sean impartidos cursos poco satisfactorios, lo que por medio de aquellos puede ser obstaculizado, ¡eso sí!, es que un profesor ofrezca cursos *buenos* o aplique formas *más* adecuadas de evaluar a sus alumnos. Para esto, basta obligarlo a cumplir programas con los cuales él no está de acuerdo, a efectuar exámenes que considera inconvenientes, etc.; en una palabra, que los reglamentos le impidan realizar otra cosa que un curso-"hormiguero"<sup>(16)</sup>. Las disposiciones "fuertes" son necesarias para coartar

(15) Sobre el "wishful thinking", cf. *supra*, la Digresión 3 (*in fine*) del apartado IV.

(16) Cf. el sitio indicado en la n. 13, *supra*.

ciertas actividades perjudiciales a la vida universitaria, lo que no haya más remedio que prohibir, y también para hacer que se cumpla con ciertos trámites burocráticos que condicionan la posibilidad misma de realizar lo académico. Mas aquellas son inútiles, cuando no funestas, con vistas a promover los *efectivos* motores emocionales e intelectuales capaces de hacer la *excelencia* de un docente.

En síntesis: los reglamentos preceptivos pueden servir para *imponer* muchas cosas, SALVO la de hacer que alguien conquiste unos *buenos* niveles intelectuales o forzarlo a que los vuelque adecuadamente en la docencia. Este es el HECHO básico que la concepción burocrática de la enseñanza pasa por alto. El rendimiento de un programa no se obtiene sino en la medida en que los profesores *puedan* y *quieran* realizarlo. Lo primero, la cuestión de la posibilidad, depende de condiciones reales puestas a disposición de ellos, no de "obligaciones" en el papel. Lo segundo, el impulso de la voluntad, jamás de los jamases se conseguirá presionándolos a "hormiguizarse". Por el contrario, lo que debería ser alentado es la *competencia* académica (¡no excluye la colaboración!) entre ellos. Pero una saludable rivalidad intelectual, y que sea pública, no puede sino resultar básicamente *desalentada* si la programación de la enseñanza se ha de aherrojar entre dichas presiones, máxime si están consagradas en normas de carácter obligatorio (cronogramas para uniformar los cursos, exámenes multicolectivos, etc.).

Las mejores universidades no lo son porque tengan unos reglamentos más perfectos y los más copiosos, o porque hayan encontrado la forma de "obligar" a los profesores a dar alto rendimiento sujetándolos a estrictas pautas uniformizantes. La solución no reside en "hormiguizar" los programas de estudio y los exámenes, y establecer sistemas de vigilancia sobre los profesores para que no puedan hacer nada mejor, sino que depende de algo mucho más básico y efectivo: las formas de *selección* PREVIAS por las que se accede a las funciones docentes. Solo el "filtro" que proporcionan unos requisitos de ALTA EXIGENCIA ACADEMICA —extensa preparación previa y *verdaderos* concursos— puestos a prueba en el momento de ser provistos esos cargos conducirían a mejorar el nivel de la enseñanza. Todo lo demás es secundario, cuando no es superfluo o hasta contraproducente, si se trata de la enseñanza *misma*. No es problema de reglamentaciones, sino de CONOCIMIENTOS; y de que haya posibilidades *efectivas* para aprovecharlos en la docencia.

Si los profesores no valen, ningún reglamento de cursos los hará buenos<sup>(17)</sup>. Y si lo son, todo sistema de enseñanza que se les pre-

(17) También a esto, *mutatis mutandis*, es aplicable la observación de Platón: "Por eso, no creo que en una ciudad [Universidad], bien o mal gobernada, el verdadero legislador deba ocuparse de leyes y reglamentos semejantes: en la segunda, son inútiles y nada se gana con ellos; en la primera, están al alcance de cualquiera [de los profesores] y se desprenden en

tenda imponer en forma coercitiva, no solo está de sobra, sino que hasta es probable que en definitiva atente contra la calidad de sus cursos<sup>(18)</sup>. Mejoras en el rendimiento académico de los profesores no se alcanzan más que por vías de convicción y estímulos, nunca *manu militari*<sup>(19)</sup>. Precipitar la impronta burocrática sobre los contenidos de los programas de estudios y las formas de evaluación lleva, al fin de cuentas, sencillamente a cosechar unos resultados acordes con dicha mentalidad, propiciándola tanto en profesores como en alumnos. Conduce a desarrollar un tipo de pensamiento que sepulta, entre otras cosas, aquella disposición del espíritu que obra como eje-motor en las auténticas investigaciones, la inteligencia *antirrutinaria*<sup>(20)</sup>. ¡Nada más incompatible con

buena parte de las costumbres tradicionales" [y en las Universidades, de los conocimientos que tengan los profesores] (*loc. cit.* en la n. 1, 327a).

(18) Claro que, como me hacía notar un destacado profesor de la Facultad, al hacerlo participe de mi preocupación por tanta "reglamentaritis", es posible que ella no tenga efectos aún más graves porque, al fin de cuentas, muchos de esos reglamentos no se cumplen, o no se cumplen sino a medias, en la práctica. Así se consigue obviar, a menudo, buena parte de las perjudiciales consecuencias que ellos tendrían si fueran seguidos de manera rigurosa. En efecto, a pesar de los entramamientos que la imaginación curricular, y sobre todo sus seguimientos burocráticos, consiguen imponerle a la enseñanza, no sería exacto afirmar que todos los males de esta provienen de ahí. Sin embargo, no puedo dejar de pensar que mejor es abstenerse simplemente de formular reglamentaciones de esa índole que recurrir, luego, a modos de ingeniárselas para no tomar en serio tales programaciones. Además, lo cierto es que tampoco suelen ser, aunque se tomen con "suavidad", *completamente* inofensivas: siempre dejan secuelas... (véase, por ejemplo, todo el tiempo desperdiciado en "investigaciones" que los profesores encargan solo porque hay unos reglamentos que obligan a eso). Los brasileños siempre cuentan, con intención jocosa, que su país es el único del mundo donde ha sido necesario crear un Ministerio de Desburocratización. A veces me he preguntado, pensando en ese ejemplo, si en la Facultad de Derecho no valdría la pena tener un Área de Desreglamentación...

(19) En sentido análogo van, me parece, unas anotaciones como las siguientes, contenidas —¡solitaria excepción!— en la ponencia (titulada *Programa de cursos integrados para el Primer Año de la Facultad de Derecho*) que presentó el Lic. Gonzalo Elizondo B., en la Comisión de Docencia, al Congreso: "El programa de cursos integrados para el Primer Año en la Facultad de Derecho debe ser una OPCIÓN LIBRE para profesores y estudiantes. Esta es la primera condición *necesaria*, pues el programa integrado se funda en el ejercicio responsable de la libertad y *no en la represión*; de modo que si la adhesión no resulta de un acto libre y *voluntario*, todo el programa se desnaturaliza" (las cursivas no son del autor). Lamentablemente, ninguna otra ponencia llegó a incluir —creo— una aclaración tan importante (pero cf. *supra*, n. 14).

(20) "Puesta a prueba, la educación costarricense demuestra sus puntos más débiles en la falta de capacidad de razonamiento de sus sujetos. Se tiene sin dificultad un estudiante cumplido, memorista, que conoce partes —separadas— de su disciplina. Hace falta un estudiante *crítico, original*, por sobre la mera erudición" (Elizondo, *loc. cit.*; cursivas nuestras).

la uniformanía de los esquemas burocráticos que la práctica REAL de la investigación científica!

\* \* \*

*Anotación.—*

La otra cara, del mismo asunto, es el nivel de *exigencia* que se le plantea a los estudiantes también. De nada vale que un profesor sea excelente, si la presión del medio (por no hablar de los reglamentos: p. ej., cf. *supra* IV, la Nota (c) de la Digresión 2) lo lleva a aprobar cierta cantidad de alumnos que, ya sea por poco capaces o por insuficiente aplicación al estudio —la mayoría de las veces son ambas cosas—, no alcanzan adecuados niveles de rendimiento para el curso. Se dirá que esta falta de rendimiento puede ser imputable, en alguna medida, al propio profesor. Eso es cierto, desde luego. Pero aun suponiendo que se dispusiera de profesores universitarios ideales, o que estén lo más cerca posible de serlo, buena parte de los alumnos no rendiría sensiblemente más de lo que rinde (poco); sin embargo, muchos de estos son aprobados. Las políticas de "democratización" de la enseñanza conducen a rebajar cada vez más el nivel cualitativo de esta, en pro del menor esfuerzo y de lograr una alta cantidad de egresados. La "eficiencia" de tal enseñanza es medida, claro está, en función de las cifras de aprobados (¡oh, los numeritos!), no por el nivel de sus *conocimientos*.

Como decía Láscaris (*loc. cit.*), he aquí "el primer escollo: la negación de que la vida tiene asperezas. Si la educación ha de preparar para la vida, ha de ofrecer aristas ásperas. Así como el aspirante a boxeador ha de aceptar que le aplasten la nariz, así el aspirante a persona ha de aceptar el verse en dificultades" (p. 153). "Acaso un grave peligro es, a medida que se ha alargado la vida media, la progresiva infantilización de la adolescencia. (...) El jugar en lugar de aprender, el paternalismo en lugar de la disciplina, el maternalismo [criterio del "pobrecito"] en lugar del paternalismo, el aprobar en lugar del suspender, han contribuido a ello" (p. 147). "La preocupación por hacerse fácil de comprender es consecuencia, no de un temperamento filosófico ni científico, sino de uno apologético. El pensador especula la teoría como sea, sin preocuparse de rebajarla, pues, si posee alguna validez, esta no saldrá ganando porque se la someta a un proceso de abaratamiento. (...) En mi tierra se dice que lo que poco cuesta, poco vale..." (p. 90).

"Por democratización se ha entendido que todos los adolescentes [o todos los universitarios] deben recibir la misma enseñanza. Y como la mayoría alcanza un nivel bajo, entonces se ha limitado el conjunto a ese nivel bajo. Así, los que enseñan se han puesto también [o se han visto *obligados* a ponerse] a ese nivel bajo. (...) Es decir, en lugar de procurarse, como norma, el establecer niveles minoritarios por encima, o paralelos, a los niveles mayoritarios, se propaga la mayorización de los minoritarios. El resultado es 'democratización', pero en su sentido *corrupto*" (*ibid.*, p. 149-150; cf. también p. 148). *Vid.* además *supra*, n. 4.

## VII

Los desarrollos presentados en este artículo, cabe recalcarlo, no van dirigidos contra la existencia de reglamentos y planificación académicos *en general*, sino a señalar formas EXCESIVAS de lo uno y de lo otro. Llamo "excesivas" a las que ofrecen —cosa que, por desdicha, no es poco habitual— dos características esenciales: a) Esas normativas se revelan como básicamente *huérfanas de realismo*, por cuanto pretenden reglamentar aspectos que, dada su naturaleza, no consienten ser sometidos a estandarizaciones coercitivas, se trata de actividades cuya adecuada realización depende más que nada de la conciencia y voluntad de los *propios* sujetos llamados a cumplirlas. b) Peor todavía, son reglas que, en la práctica, obran *contra* el rendimiento académico real; conducen a *desincentivar* el ánimo docente, pues coartan la competencia y el entusiasmo por enseñar, obligando a los profesores a otorgarle más atención al cumplimiento de formalidades que a preocuparse por los resultados *mismos* de la enseñanza.

Estos excesos tienen su raíz en errores fundamentales de las teorías que inspiran, consciente o inconscientemente, la elaboración de dichos reglamentos: decisivas faltas de realismo en el examen de las situaciones que se enfrentan, y una no menos irrealista visión tanto acerca de los alcances *efectivos* que pueda tener el edictar ciertos preceptos para remediarlas (platonismo de las reglas) como en cuanto al tipo de normativa utilizable con vista a tales fines (confusión entre disposiciones preceptivas y exhortativas, fetichismo de las cuantificaciones, etc.). Constituyen modalidades del pensamiento teórico basadas en ese síndrome de preconcepciones que, por las características señaladas, conforman lo que bien puede llamarse una visión "tecnocrático-burocrática" de la labor universitaria.

Los alcances de esa ideología rebasan, con mucho, el ámbito de las labores administrativas, así dentro como fuera de la Universidad. Tal visión puede o no darse en quienes ejercen funciones administrativas, pero también aparte de ellas. No todo burócrata (empleo la palabra en su sentido técnico) tiene *mentalidad* "burocrática", ni está arraigada solo en personas que se encargan de dichas funciones. No es simplemente un reflejo mental ocasionado por el hecho de ejercer ciertos cargos, sino que se trata de una tendencia más general del pensamiento. Responde a *precomprensiones* internalizadas durante la formación —mejor dicho: deformación— intelectual que han echado raíces muy hondas y expandidas en nuestra civilización científicista; sus consecuencias se hacen sentir por doquier. Lo grave no es que tales enfoques existan y que se utilicen para una serie de actividades, sino que se aplican *más allá* de lo pertinente.

No discutiría que, para *ciertos* efectos, puede convenir y hasta ser indispensable el recurso a técnicas del pensamiento burocrático. Tampoco

he pretendido sugerir que se prescindiera de estas para *todo* lo relativo al funcionamiento de las universidades; propuesta que sería, más bien que utópica, simplemente estúpida. No se trata, si la crítica aquí presentada se toma en sus justos términos, de otra cosa que de confinar las disposiciones reglamentarias preceptivas a lo *verdaderamente* INDISPENSABLE. Pero si como "indispensable" no se entiende, a diferencia de los programas inspirados en el paradigma del hormiguero, la tarea de igualar —y, consecuencia inevitable, mediocrizar— los rendimientos docentes, sino que estará permitido *ejercer* la excelencia académica (vale decir, no solo proclamarla), entonces nada más indispensable, como primera —¡no la única!— medida, que EVITAR imposiciones burocrático-tecnocráticas en cuanto a la determinación de los contenidos y evaluaciones académicos. Ni que hablar, pues, de insembrar "investigaciones" por decreto...

## VIII

### Addenda 1.—

En realidad, los aspectos tratados en el presente artículo corresponden al marco de una problemática mucho más amplia que los puntos abordados por nosotros. Se trata, para decirlo de la manera más general, nada menos que del complejo juego de relaciones contradictorias que pueden englobarse bajo el rubro "Cultura y Administración" (tal el título de un ensayo de Theodor W. Adorno, recogido en Adorno/Horkheimer, *Sociológica*, Taurus, Madrid, 1971, p. 69-97; de dicho libro interesa especialmente también, para nuestro tema, el ensayo de Max Horkheimer titulado "Responsabilidad y estudio", p. 99-131). La idea central de la problemática allí enfocada es que, por ser la cultura (y su enseñanza) básicamente un producto de espíritu libres, mientras que la administración (burocracia) se esfuerza por lograr que todo quede sujeto a reglas uniformizantes preestablecidas, entre ambos extremos se da una "dialéctica" por la cual, cuanto más incide la segunda en la actividad de la primera, el resultado es que tiende a ahogar las mejores producciones de esta.

"La administración es extrínseca a lo administrado, lo subsume en lugar de comprenderlo; lo cual, incluso, estriba en la esencia de la misma racionalidad administradora, que simplemente ordena y envuelve. (...) La exigencia de administración de la cultura es esencialmente heterónoma: tiene que medir lo cultural, sea esto lo que fuere, con arreglo a normas que no le son inherentes [a lo cultural: por ejemplo, a la enseñanza], que no tienen nada que ver con la cualidad del objeto [p. ej., la materia *misma* de la enseñanza], sino exclusivamente con ciertos patrones traídos de fuera [p. ej., los numeritos]" (Adorno, p. 76-77). Y así es que, "gracias a cierta clase de entendimiento que se interesa por las ruedas del reloj [p. ej., cronogramas] y no por el tiempo que miden [¡los conocimientos *mismos!*], se persiste en la situación del joven [estudiante]"

que se absorbe en sus ensayos [p. ej., "investigaciones"] y le parece ser un adulto: todos se convierten, por decirlo así, en mecánicos [p. ej., en calculadores de promedios]. En la teoría se prendan enteramente de aquello a lo que pueda uno conectarse como algo inconcuso [¡los numeritos!], y se imaginan encontrar la seguridad en lo que les parece absolutamente cierto y mediante lo cual se está protegido frente a toda refutación; se enamoran de medios, métodos y técnicas de gran austeridad [promedios]... Uno se toma por un adulto si no sueña y juega con pensamientos. Con cuánta frecuencia he visto viejos profesores que eran más jóvenes y se declaraban partidarios de opiniones más libres que los estudiantes mismos —y no en último lugar cuando trataban con estos de cosas estudiantiles [p. ej., sobre la "objetividad" de proceder a la evaluación por porcentajes]—" (Horkheimer, p. 113-114).

Todo ello —también, por tanto, modelos de pensamiento como "el paradigma del hormiguero", "la teología de los numeritos", "el platonismo de las reglas", etc.— no constituye sino un ángulo de la manifestación de poderosas *ideologías* actuales. Se trata de fantasías colectivas que, a pesar de toda su falsedad desde el punto de vista científico, o mejor dicho, justamente *por* tener la virtud de desempeñar unas funciones mitologizantes que satisfacen profundas apetencias emocionales, logran alcanzar altos grados de *eficacia* social. Provocan conductas reales de quienes creen en la "ideología" del caso. Merced a los consuelos autoengañadores y en general a las resonancias afectivas que las "soluciones" —mágicas o cuasi mágicas— de la "ideología" le brindan a la gente, aquella alcanza un arraigo tal en la conciencia de las personas que, en la práctica, el razonamiento científico es impotente para desarraigarla de allí.

En efecto, "las 'ideas' que se tratan en 'la ideología' son ideas inde-mostrables, pero *decisivas*: contribuyen a cambiar un estado de cosas [o a impedir que se cambie]. El hecho de que sean vanas (sin prueba empírica asignable) no les impide ser *graves* (pesan y 'agitan'). (...) La aptitud de una idea para poner una masa en movimiento, para modificar el equilibrio de un campo de fuerzas, para inducir a tal o cual comportamiento, es independiente de sus valores de verdad, pero función, por una parte, de su modo de transmisión (tecnológica e históricamente determinado), y, por otra parte, del tipo de investimento o de adhesión cuyo objeto ella constituye. (...) Una idea vana que tiene efectos es una idea grave; una idea grave que no los tiene, es vana. Es la gravedad *material*, en este terreno, lo que constituye el criterio. El valor viene por el efecto, no por el objeto; o más bien, la Razón política elige como objeto propio el efecto de las ideas desprovistas de objetividad; y la Crítica, el estudio de las condiciones de eficacia de una idea, o de una ideología. (...) 'Ideología': ... esos lenguajes que no se originan ni se acaban en sí mismos, efectos de causa ausente, pero que a su vez causan efectos en *otras* partes además de en el discurso, y a distancia. Explicar las oraciones de Bossuet o las rogativas de Voltaire es referirlos a las coordenadas del contexto, del *fuera-del-texto*: buscar el sentido de esos discursos conduce a exiliarse de ellos.

(...) Es por lo que, en resumen, las falsas noticias [la 'ideología'] interesan más a la Razón política que las verdades teóricas que no circulan" (Régis Debray: *Crítica de la razón política*, Cátedra, Madrid, 1983, p. 104-105; hemos introducido algunas modificaciones de detalle en la traducción, y las cursivas son nuestras).

Ahora bien, he aquí que la visión tecnocrático-burocrática constituye, justamente, una de las "ideologías" más vigorosas y expandidas en el mundo contemporáneo. Y de ahí que, al fin de cuentas, críticas como la de Adorno y Horkheimer se han revelado tan acertadas como impotentes frente a ese fenómeno.

Por otro lado, cabe reconocer que tecnocracia y burocracia no son, como acaso podrían dar a entender algunas de nuestras observaciones, una y la misma cosa. Si bien existen fuertes lazos de simbiosis entre ambas esferas, a tal punto que en muchos respectos conforman prácticamente un sector global, también es cierto que hay contradicciones entre ellas y diferencias de acentos en las respectivas ideologías. "Una diferencia fundamental entre el viejo cuerpo de funcionarios burocráticos y la nueva élite tecnocrática es que los primeros se inclinan fundamentalmente por sistemas de control social que sencillamente 'ordenan y prohíben'. Los burócratas esperan alcanzar sus objetivos infligiendo castigos a quienes no se conforman. Los tecnócratas, en cambio, se inclinan mucho más, en general, a usar sistemas de incentivos materiales y adoctrinamiento educacional como mecanismo de control social" (Alwin W. Gouldner, *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Alianza Universidad No. 212, Madrid, 1976, p. 329).

Para los efectos de nuestro examen hemos podido, sin embargo, prescindir de estas diferencias. En cuanto a lo que nos interesaba destacar aquí, ambas modalidades de control institucional confluyen hacia lo mismo: el aberrojamamiento de la enseñanza universitaria en moldes que obstaculizan el desarrollo "cultural" de sus contenidos. Las observaciones aquí formuladas se inscriben, en tal sentido, dentro del marco de aquellas corrientes críticas que, desde tiempo atrás, han ido llamando la atención sobre las consecuencias antihumanistas (o anti-"culturales", si se quiere) que tienen las tendencias burocráticas y tecnocráticas dominantes. "La crítica de la sociedad tecnocrática y su 'proyecto matemático' comenzó poco después de la Revolución Francesa... Condena la sociedad tecnocrática porque en ella no se examinan los objetivos de la vida, porque es una sociedad dirigida por hombres grises [cf. *supra*, n. 12a], sin espíritu, y en la cual la libertad, la espontaneidad, la imaginación, la voluntad y la creatividad están paralizadas; en la que la individualidad y la personalidad son sepultadas por el aumento de la formalización y la rutinización: están 'enfermas'" (*ibid.*, p. 325-326). Y de ahí que, al fin de cuentas, "las reformas pedagógicas aisladas, por indispensables que sean, no nos valen, y al aflojar las reclamaciones espirituales dirigidas a los que han de ser educados, así como por una cándida despreocupación frente al po-



usos de la palabra "ser" o de la palabra "libertad"; tal el caso, también, del uso de la palabra "investigación" en la Facultad de Derecho (y no solo en esta) (23).

(23) *Acotación.*—

En el Congreso para el cual preparé la ponencia en que se origina el presente artículo fueron abordados aspectos de indudable importancia para la vida de la Facultad, pero en general permanecieron allí inmovibles —más aún, prácticamente no llegaron ni siquiera a tematizarse— las pre-comprensiones de fondo que a lo largo de este trabajo se ponen sobre el tapete: paradigma del hormiguero, numerolatría, platonismo de las reglas ("wishful thinking"), etc. Por tal motivo, aunque mi ponencia se hallaba destinada solo a las labores de dicho Congreso, la publico en esta versión ampliada. Y si bien por ahora no veo mayor probabilidad de que los planteamientos contenidos en este ensayo sean tomados en cuenta para corregir prácticas habituales, o que tengan la suerte de ser discutidos a fondo, acaso algún día puedan correr mejor destino. Por si ese día llega, aquí quedan a disposición. [Pero dado el papel "ideológico" que desempeñan los paradigmas que impugno, y habida cuenta de lo que pasó con las observaciones formuladas por Láscaris...]

## LA LIBERTAD SINDICAL DE LOS FUNCIONARIOS PUBLICOS

— la situación en Costa Rica —

Dr. *BERNARDO VAN DER LAAT ECHEVERRIA*

Profesor de Derecho Laboral

Decano de la Facultad de Derecho, Universidad de Costa Rica

