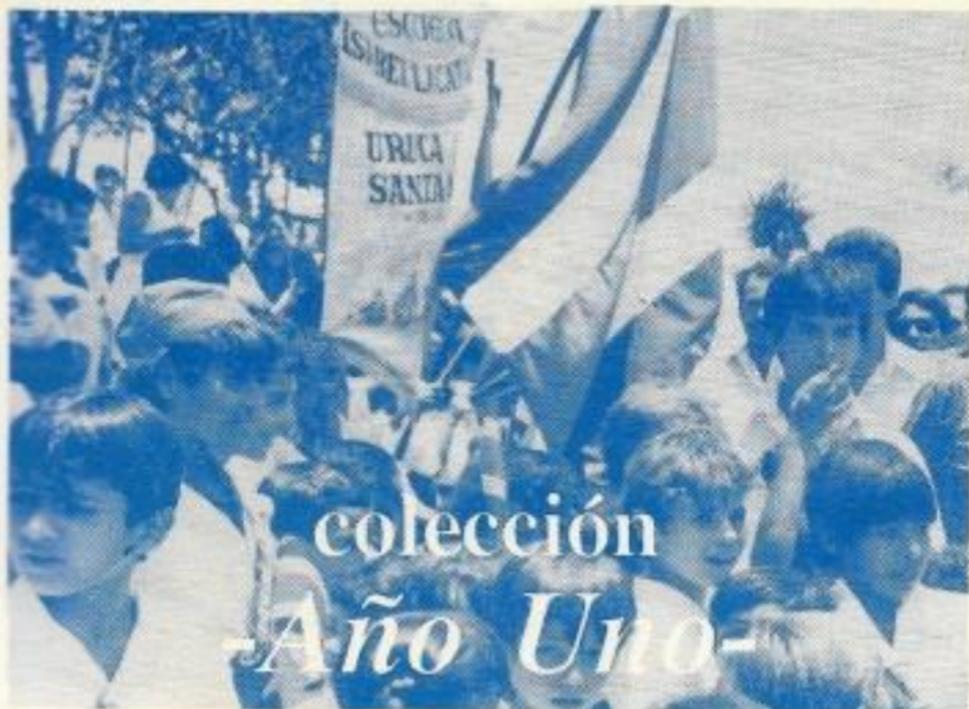


**O. ARIAS
SÁNCHEZ**

**Nuevas
dimensiones
de la educación**



La colección

Año Uno

es un programa especial de la

Editorial Guayacán

destinado a poner al alcance de los
lectores una selección de obras
de los más reconocidos creadores
y pensadores centroamericanos
y universales.

Nos proponemos lograr una
presentación gráfica de gran calidad
precios populares.

Guayacán y Año Uno

Al servicio de la cultura
centroamericana

ÓSCAR ARIAS
SÁNCHEZ

**Nuevas dimensiones
de la educación**

Colección
Año Uno

Ediciones Guayacán
San José, Costa Rica
1994

370.972.86

A696n Arias Sánchez, Oscar, 19^1-

Nuevas dimensiones de la educación / Oscar
Arias Sánchez.-- la. ed.-- San José, Costa
Rica : E. Guayacán, 199^.

66 p. ; 16 cm.

ISBN 9977-931-48.8

1. Educación - Costa Rica 2. Educación -
Discursos I. Título.

Amigas y amigos:

Quiero expresar mi agradecimiento gran el gran honor que me han conferido las autoridades del Instituto Centroamericano de Administración de Empresas, al invitarme a participar en la celebración del trigésimo aniversario de su inicio de actividades en Costa Rica.

Felicito calurosamente a quienes forman y formaron parte del INCAE como estudiantes, profesoras, profesores, funcionarias y funcionarios. Congratulo a la pléyade de profesionales de la institución que hoy se desempeñan con gran éxito en Costa Rica y en muchos otros países de nuestro Continente. [.....]

En el título que en la invitación a este acto se da a mi charla de esta tarde hay, por parte de nuestros anfitriones, un generoso olvido de mis limitaciones. Por ello quiero recordarles que estoy muy

lejos de ser especialista en el ámbito disciplinario a que alude ese título. Vengo, más bien, a esta prestigiosa institución educativa y ante tan autorizada audiencia, a preguntar, con preocupación e interés, cuáles son las realidades y las necesidades a las que deben responder las superestructuras educativas de Costa Rica y del mundo, en este período de la historia al cual se le da el nombre de posmodernidad.

A propósito de ese término, permítanme una breve digresión a fin de señalar que no tengo razones para creer en su perennidad. Los radicales cambios políticos acaecidos durante los últimos seis o siete años, han sumido a los perplejos pensadores, a las academias y a los medios de comunicación, en un océano de intentos semánticos que no contribuye mucho a aclarar la dirección que podría estar tomando la historia.

Me pregunto si las elites pensantes de Europa que vieron la firma de la paz de

Westfalia tras la Guerra de los Treinta Años, acuñaron de inmediato el término *modernidad*. De haberlo hecho, habrían tenido la suerte de profetizar por accidente el nacimiento de la nación-Estado. En nuestro caso, recordemos que no ha transcurrido siquiera un centenar de meses desde que nos atrevimos a creer que la caída del Muro de Berlín y la desaparición de la fase soviética del Imperio Ruso significaban el inicio de una era de paz global y de universalización de la democracia. Y ya que hablamos de educación, si aquel brote de fugaz optimismo hubiera dado lugar por lo menos a una renovación educativa basada en el rechazo de la violencia y del totalitarismo, tendríamos una esperanza más firme de que el futuro próximo de nuestro planeta no será la anarquía internacional anunciada por algunos.

La primera dificultad que se le presenta al lego llamado a opinar sobre la educación es de carácter epistemológico. Yo mismo comencé por referirme a unas llamadas superestructuras educativas que, si quisiera definir las, posiblemente me harían chocar con las ideas que el término *educación* suscita en las mentes de muchos de ustedes. Es posible afirmar que toda acción humana, ejecutada delante de por lo menos un espectador, es una acción educativa. En ese caso, educación es todo. De tal amplitud epistemológica surgiría, entonces, un resultado, no tan curioso puesto que ha sido propuesto antes en relación con el arte: lo que importa es el espectador, lo que importa es el observador, lo que importa es el lector y, en cuanto al fenómeno educativo, lo que importa es el educando. Una planta, un animal, un astro, son educadores, no por cuanto participan en procesos observables, sino porque su naturaleza y sus movimientos pueden ser observados por

un "educando". Esto, que podríamos llamar panteísmo educativo debe resultar, con razón, alarmante para los profesionales de las ciencias de la educación, del mismo modo que puede ser deprimente para un pintor saber que él, en cuanto pintor, es inexistente ahí donde la oscuridad impide la observación de sus obras.

Pero quiero tranquilizar a los educadores diciéndoles que de ningún modo confundiría yo los componentes del proceso educativo. Tal vez si habláramos de enseñanza-aprendizaje nos sería más fácil admitir que, en ciertas circunstancias, se puede prescindir de la participación directa del enseñante en el proceso. Ciertas destrezas y ciertos conocimientos se pueden inducir y transmitir por medios impersonales, como ocurre con el empleo de recursos modernos de autoaprendizaje, como las computadoras. Pero, si vamos a sentir aprehensión ante tales medios, también deberíamos sentirla ante el libro, el más común y uno de los más antiguos

y menos vilipendiados de los recursos de autoaprendizaje.

Pues bien, dada por ineludible esta situación de papeles invertidos, someteré a ustedes, desde la perspectiva del lego, algunas reflexiones indagatorias sobre el presente y el futuro de la educación. Más que proponer soluciones, intentaré repasar algunos viejos problemas aún no resueltos. Desde luego, gravitará sobre ellos el peso de mis más profundas obsesiones y preocupaciones de educador por principio y no por vocación.

En efecto, desde muy temprano en mi carrera política afirmé que hacer política es educar, que gobernar es educar. Que vivir, hacer política y gobernar es educarse. Con resultados que no puedo ni debo juzgar, he tratado siempre de ajustar mi conducta como ciudadano, como político y como gobernante, a las exigencias de este principio. Por encima de todas las definiciones que nos depararía el celo epistemológico, considero que la educa-

ción está vinculada esencialmente a la búsqueda de la verdad, a una humana aspiración de claridad y transparencia éticas.

Ciertamente, tendemos a asociar la educación con el conocimiento, pero el conocimiento no es otra cosa que un camino hacia la disipación de las dudas, una aproximación a la claridad y la transparencia. No en vano casi todas las alegorías del conocimiento aluden a la luz. Y esto es algo que gobernantes, y educadores profesionales, no deben olvidar nunca: el bien educativo máspreciado que los dirigentes pueden ofrecer a sus conciudadanos es la coincidencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace. Cuando consideramos los peligros que corre la democracia, especialmente en aquellos países en los que la experiencia democrática es nueva o vacilante, lo primero que viene a nuestra mente es la ineptitud educativa de tantos dirigentes, de tantos gobernantes que, en vez de luz,

crean oscuridad al decir a los pueblos lo que estos quieren oír y no lo que deben escuchar, y al abrir abismos entre su pensamiento, su discurso y sus acciones.

Cuando, para el ejercicio del gobierno, busqué la colaboración de hombres y mujeres a quienes consideraba de los mejores por sus méritos y sus capacidades —lo que llamé la meritocracia-, veía una oportunidad educativa encaminada a restablecer una verdad cuya vigencia es esencial para que nuestros conciudadanos confíen en el sistema democrático. Me refiero a que el poder obtenido democráticamente no debe ser objeto de rapiña, ni de clientelismo, ni de tolerancia de la ineptitud oportunista.

Si la educación es búsqueda de la verdad, no se educa a los pueblos privándolos de la claridad y la transparencia. Decir paz y fomentar la guerra, decir justicia y propiciar la arbitrariedad, decir democracia y actuar autocráticamente, es condicionar y dominar, es someter y no

liberar. No es educar. Parafraseando a Martí, la verdad nos da la libertad y por ello ésta debe ser el resultado deseable de la educación.

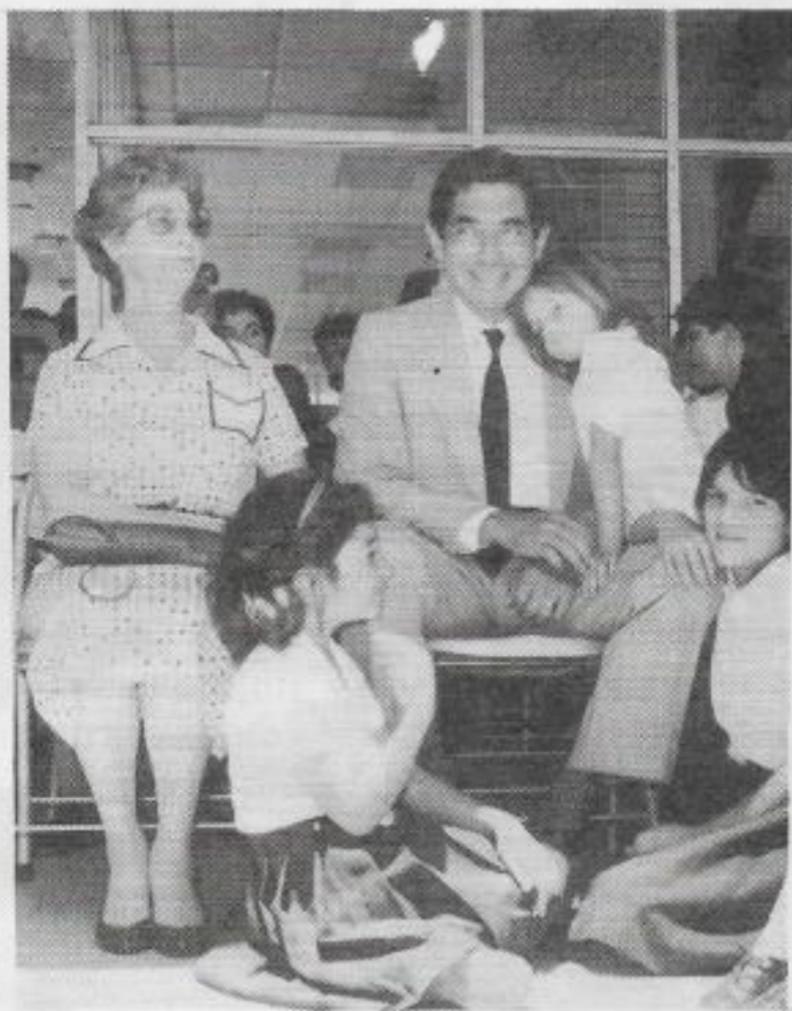
Hablamos de educar a los pueblos. Y, efectivamente, esa es una función básica de los dirigentes y de los gobernantes. Por otra parte, padecemos de una fijación psicológica que asocia las acciones educativas únicamente con la niñez y la juventud. Así, el educar se concibe como una acción ejecutable sobre y alrededor de seres humanos que consideramos todavía inmaduros. Tendemos a pensar que el proceso educativo concluye una vez logrados en el joven ciertas modificaciones de la conducta, el desarrollo de ciertas aptitudes y destrezas y, no menos importante, la aceptación de ciertos condicionamientos sociales.

Esta percepción errónea de la educación -que espero no forme hoy parte de



doctrina educativa alguna— es, paradójicamente, la más generalizada entre quienes no son educadores. Ella explica por qué se atribuye generalmente a la parte formalizada del sistema educativo, especialmente a la escuela y al colegio, una influencia cultural y formativa desmesurada.

No quiero decir con esto que las etapas preescolar, escolar y secundaria del sistema educativo formal no son importantes. Por el contrario, considero que es una necesidad vital de la sociedad y una obligación ineludible del Estado velar por que la educación básica cuente con los mejores recursos materiales y humanos posibles, con los recursos que le permitan cumplir cabalmente su función democratizadora. Sin ese requisito, resulta inútil toda pretensión de alcanzar una distribución igualitaria de las oportunidades de realización humana.



Me preocupa el hecho de que, en la mayoría de los países no desarrollados, los recursos destinados a la educación se distribuyen de una manera que desfavorece la modernización y el fortalecimiento de la educación básica. Lo más frecuente es que un porcentaje muy elevado de los recursos para la educación se dedique a sostener y mejorar la educación superior. Esto no puede tacharse de inconveniente, pero sí se debe advertirse el peligro de que se llegue a producir un desequilibrio cuyo efecto más grave sería la agudización de la desigualdad de oportunidades. La pobreza —si no la miseria— de la escuela pública básica es uno de los más crueles tratamientos que los Estados dan a los individuos y a los grupos socioeconómicamente más desprotegidos.

En los mismos Estados Unidos, una sociedad orgullosa de la inigualada calidad de su enseñanza superior hay preocu-

pación por el hecho de que la educación básica, para expresarlo con un lugar común, deja mucho que desear. Esto debería sorprendernos puesto que hablamos de un país rico que dedica a la educación formal el 6,8 por ciento del producto interno bruto (PIB), proporción no superada por casi ningún otro país desarrollado.

Preocupa en los Estados Unidos la elevada deserción estudiantil en la enseñanza media, que llega, en escala nacional, al 20%, y en las escuelas secundarias de algunas grandes ciudades se acerca al 50% anual. Pese a que en las estadísticas oficiales se consigna un índice de alfabetización del 100%, diversos estudios concluyen en que decenas de millones de estadounidenses son analfabetos funcionales. El informe de uno de esos estudios afirma que 25 millones de personas no poseen la capacidad de lectura necesaria para leer bien la etiqueta de un frasco de medicina. Estos datos, a los que se

correría el riesgo de atribuirles tan solo el carácter de curiosidades, se ven reforzados con oídos, originados en estudios comparativos de la educación básica en los países industrializados.

Naturalmente, las causas de esa situación pueden ser tan complejas como compleja es la sociedad norteamericana, pero los entendidos no dejan de observar que, al dedicarse a la enseñanza superior el 40% de los recursos públicos que los Estados Unidos destinan a la educación, el porcentaje del PIB invertido en la enseñanza básica se reduce a apenas el 4,1%, un porcentaje inferior al que dedican a ese rubro la mayoría de las naciones industrializadas.

En cuanto concierne a los países no desarrollados, es pertinente aquí una observación comparativa. Los países del sureste asiático, en especial aquellos que más se nos ofrecen como ejemplos de la habilidad para acercarse a la posición de despegue hacia el desarrollo —y no entro

aquí en consideraciones sobre lo que debe ser el desarrollo humano—, han dirigido los esfuerzos educativos fundamentalmente a fortalecer los niveles preescolar, escolar y secundario. No se trata de que los países asiáticos dediquen a la educación pública una porción mayor del PIB que el conjunto de los países no desarrollados. Se calcula que el promedio de la región asiática considerada corresponde casi exactamente al promedio global del conjunto de los países del Tercer Mundo, que es de un poco menos del 4% anual. No es posible, sin embargo, pasar por alto el hecho de que, mientras en América Latina se hace una elevada inversión en las universidades, en aquel grupo de países orientales una considerable parte de esa inversión se dedica a la enseñanza básica. Una importante publicación internacional señalaba hace poco el contraste existente entre los casos de Corea del Sur y Venezuela: mientras que los coreanos asignan el 10% de su presupuesto de

educación a las universidades, el país hermano de Sudamérica les dedica el 43%.

Para ilustrar el caso de Costa Rica, podemos recurrir a algunos datos del presupuesto nacional de 1993. En ese año, el Ministerio de Educación Pública dedicó a la atención de 695.565 alumnos de la enseñanza preescolar, primaria, secundaria y especial, la suma de 31.461 millones de colones, y a la atención de 58.438 estudiantes de las universidades públicas, la suma de 15.095 millones de colones. Como promedio, se invirtió en cada estudiante de la educación básica la suma de 45.245 colones, y la suma de 258.301 colones en cada estudiante universitario. El costo de un estudiante universitario es, entonces, el 571% del costo de un estudiante de la educación básica.

Debe agregarse a lo anterior una observación que, si bien se refiere al año de 1986, no debe de haber sufrido variaciones significativas en los años sub-

siguientes. Mientras que el 71,9% de los estudiantes de la enseñanza universitaria pública provenían del segmento de población integrado por el 40% de los costarricenses con más altos ingresos, solamente el 14,5% de los lugares en ese nivel de enseñanza eran ocupados por estudiantes surgidos del 40% más pobre de la población. En la educación básica pública, los porcentajes virtualmente se invierten: el 21,4% de los estudiantes provienen del 40% más rico de la población, y el 67,1% procede del 40% más pobre. En términos de democratización, estos datos dan, sin duda alguna, motivo para reflexionar.

Volviendo al caso de los Estados Unidos, en el debate sobre la calidad de la educación básica de aquel país se menciona con mucha frecuencia el hecho de que los niños norteamericanos concurren a la escuela alrededor de 175 días al año, en tanto que los europeos occidentales, los japoneses y los sudcoreanos tienen

cursos lectivos que oscilan entre 220 y 240 días. Si se toma en cuenta que el número de horas lectivas diarias es considerablemente mayor en Corea del Sur, Japón y en Europa, se estima que un joven europeo, japonés o coreano que egresa de la enseñanza secundaria ha concurrido a las aulas el equivalente de tres o cuatro años más que su homólogo estadounidense. Lo que explica, al menos en parte, la inferioridad que, por sus resultados, muestra la educación básica estadounidense cuando se compara con la de Japón o la de Alemania.

Aunque algunos dirigentes gremiales restan importancia a esta cuestión, y se niegan sistemáticamente a discutirla, es conveniente recordar que en la escuela pública costarricense el curso lectivo es regularmente de menos de 170 días, con días lectivos extremadamente cortos.

No es necesario ahondar aquí en la debilidad de una educación formal que se imparte en la escuela rural, mal atendida

y, para todos los efectos, fugaz. Ya es alarmante el abismo abierto en Costa Rica entre quienes pueden concurrir a escuelas y colegios privados de gran pujanza académica pero caros, y quienes deben asistir, obligadamente, a las instituciones públicas, muchas de las cuales no están en capacidad de satisfacer ni las más mínimas necesidades formativas del ser humano contemporáneo. Ante esta lamentable situación, es necesario preguntarnos si todavía estamos a tiempo de rescatar ese elemento fundamental de nuestro desarrollo democrático que fue la igualdad de oportunidades educativas. Es hora de preguntarnos si lo conveniente no es rectificar, estableciendo un sistema en el que las etapas más tempranas del proceso educativo sean financiadas adecuadamente con los recursos que paga el contribuyente, y en el que se revierta la tendencia a que nuestros pobres financien la educación superior de los que más tienen.

Lo ideal sería contar con la abundancia de recursos que nos exima de tener que encarar este dilema de definir cuál debe ser la más apropiada distribución de los recursos estatales dedicados a la educación. Pero, como hemos visto, ni siquiera una sociedad rica como la estadounidense puede darse el lujo de eludir la cuestión. Ahora bien, este podría haber sido el caso del sistema educativo costarricense durante las tres pasadas décadas, en las cuales pareció posible para nuestro país estimular y sostener un crecimiento acelerado de la educación superior estatal sin detrimento de la calidad de la enseñanza básica. Desafortunadamente, a juzgar por los datos que hemos examinado, más temprano que tarde tendremos que tomar decisiones en torno al tema de las prioridades educativas.

Quiero hacer una breve referencia a la renovación permanente que debe experimentar el sistema educativo frente a las transformaciones cada vez más aceleradas del mundo. Son pertinentes dos observaciones que, estoy seguro, tendrán para ustedes las resonancias de un tema familiar.

Por un lado, se espera que el proceso educativo contribuya a preservar unos valores y a reproducir unas actitudes que, en conjunto, constituyen un intento por perpetuar determinado tipo de sociedad, determinado tipo de instituciones y, en el fondo, determinado tipo de creencias. Esto es frontalmente contradictorio con la otra expectativa de que la educación sirva para inducir en los individuos y en las sociedades el impulso de renovación exigido por los cambios que experimenta el mundo: cambios aparentes originados en el creciente conocimiento de los fenómenos naturales y de los fenómenos sociales, y cambios reales introducidos

por la aplicación de esos conocimientos a la satisfacción de las necesidades humanas. Todas las sociedades actuales sufren en alguna medida los efectos de este desgarramiento: se espera que la educación sea, a la vez, conservadora y transformadora, que las instituciones educativas contribuyan a la consolidación de un sistema y, al mismo tiempo, lo pongan en duda.

Para ilustrar esta contradicción, basta con mencionar el patriotismo o, si se quiere, el nacionalismo que la escuela invariablemente intenta inculcar en el futuro ciudadano. En los países latinoamericanos, ese patriotismo está anclado en percepciones históricas que desde hace mucho han venido perdiendo vigencia, no sólo porque la ciencia de la historia ha cambiado, sino también porque nuestra realidad social se transforma de manera vertiginosa. Los sistemas educativos de nuestra región inculcan en los ciudadanos la idea de que los ejércitos fueron los

forjadores de las naciones latinoamericanas, y son, por lo tanto depositarios del alma y del destino de nuestras sociedades. El caso costarricense es la excepción que confirma la regla.

La idea, cuasi religiosa, de que el ejército es la encarnación de la nacionalidad, no parece haber perdido vigencia en momentos en que, en el ámbito interno de cada Estado, se requiere una mayor consolidación del poder civil, y en el plano internacional es indispensable buscar un marco de gobernabilidad global cuya característica básica sea la modificación de los conceptos de soberanía y de seguridad nacionales. El nacionalismo, tal y como se enfoca generalmente en la escuela latinoamericana, tampoco toma nota de que nuestras naciones forman una entidad cultural cuya unidad es cada día más discernible, y cada día se ve más amenazada. Aun los más tímidos intentos de integración regional, que deberían justificarse fácilmente sobre la base de

una comunidad cultural, se ven obstaculizados por la indiferencia y la hostilidad, a veces patrioter, estimuladas en los sistemas educativos.

En este punto, deseo comentar dos hechos: uno me incita al optimismo y el otro me produce desazón. Uno se presenta como la manera positiva y el otro como la manera negativa de educar al pueblo por parte de los dirigentes políticos.

No puede menos que producirnos satisfacción el haber percibido, en sectores importantes de la política panameña, tanto del gobierno como de la oposición, el deseo de reiniciar el trámite de una reforma constitucional para abolir definitivamente el ejército en aquel país. Mientras tanto, en Nicaragua se ha iniciado el trámite parlamentario de un proyecto de ley orgánica del ejército, en el que, a primera vista, parece prefigurarse una

organización castrense tradicional, financieramente onerosa y dotada de un sinnúmero de funciones, facultades y privilegios potencialmente peligrosos para la vida democrática de aquella nación.

En el primer caso, abrigamos la esperanza de que el pueblo panameño y su clase política adopten la opción de los dividendos de la paz, del desarrollo humano y del orden jurídico como elemento básico de la estabilidad. En el segundo, quisiéramos estar en posición de poder señalar a la clase política nicaragüense la tragedia que significa para los pueblos centroamericanos, y en particular para el de Nicaragua, el que la más visible herencia de una revolución que puso fin a una de las más vergonzosas dictaduras de América Latina sea la consolidación de un poderoso ejército a todas luces injustificado. Esto puede dar al traste con el sueño, alentado durante la negociación de nuestro plan de paz, de convertir a Centroa-

mérica en la primera región desmilitarizada del orbe.

Aun cuando, como es el caso mío, hayamos actuado como educadores en una escuela o en una universidad, tendemos a dejar las cuestiones más generales de la educación en manos de los especialistas y nos abstenemos de juzgar si los avances de la ciencia educativa son comparables, en naturaleza e intensidad, con los logrados en el conjunto de las ciencias sociales y naturales, y en la tecnología.

No se trata de hacer una crítica a los educadores profesionales o a los científicos de la educación. Estoy seguro de que las deficiencias que presentan en casi todo el mundo los sistemas educativos tienen mucho que ver con las aberrantes prioridades que practican las sociedades en la utilización de sus recursos. Aun entre los países más pobres, se da el caso de que las inversiones en educación sean tan solo

una fracción de lo que se gasta en las fuerzas armadas. En lo que se refiere a la investigación educativa, mundialmente su prioridad está muy por debajo de la que se da a la investigación con fines militares. Y es una constante en las sociedades modernas que los maestros y profesores figuren entre los profesionales peor remunerados.

Lo que debe destacarse es que la función educativa la ejerce todo ser humano y no solamente el especialista, Por tratarse de una función de la máxima importancia, resultan peligrosas la despreocupación y la indiferencia de muchos con respecto a la suerte de la escuela o de cualquiera de las instituciones, los medios y las tecnologías que inciden en la educación.

En esto radica, precisamente, la extraordinaria complejidad de lo que bien podemos llamar el problema mundial de la educación. La educación no es, como bien podría decirse de las actividades

agrícola e industriales, o de las instituciones dedicadas al cuidado de la salud, un proceso organizado para satisfacer determinadas necesidades materiales de la sociedad. La educación, comparable con el fenómeno vital de la respiración, es un fenómeno inherente al ser humano, que ocurre dentro de lo que podríamos llamar un sistema ecológico-cultural, cuyo disfrute, cuyo cuidado y cuyo control corresponden a la totalidad de los individuos. Es un sistema integrado por la familia, la escuela, el estado, las iglesias, las organizaciones políticas, los medios de comunicación, las empresas de entretenimiento y muchas otras instituciones.

Es esto lo que he mencionado antes como la superestructura educativa, dentro de la cual la escuela, el colegio y la universidad no son necesariamente los componentes más importantes. Es un sistema ecológico-cultural cuyo manejo debe ser, a la vez, riguroso y libre. Para nadie es un secreto, por ejemplo, que los medios

electrónicos de comunicación de masas ejercen sobre las colectividades modernas un impacto educativo probablemente más profundo y duradero que el de cualquiera de las instituciones educativas tradicionales. Omnipresentes y de una gran capacidad modificadora de la conducta humana, esos medios son, dentro del sistema ecológico-cultural al que me refiero, lo que la atmósfera es al sistema ecobiológico. Sus contenidos educativos, como los componentes de la atmósfera, pueden ser beneficiosos o nocivos. Pero, si bien consideramos apropiadas y necesarias las más estrictas regulaciones para reducir la contaminación atmosférica, y las proponemos y las exigimos, nos vemos inhibidos de proponer que se extremen, en aras del mejoramiento educativo, las regulaciones sobre el uso de esos medios. Nos inhibimos porque estamos conscientes de que resulta difícil, si no imposible, establecer dónde, en cualquier tipo de regulación o de control, comienzan las amenazas a la

libertad de creación, de expresión y de comunicación.

Pareciera que la necesaria combinación de rigor y libertad que debe rodear al fenómeno educativo global sólo puede surgir de la responsabilidad voluntariamente asumida, en cuanto individuos y en cuanto educadores, por todos los miembros de la sociedad. Insisto en que los dirigentes políticos, sobre todo, deben tener conciencia de ello. A los ciudadanos se les puede educar, desde el liderazgo, para la libertad o para la esclavitud, para la democracia o para el totalitarismo, para la tolerancia o para el sectarismo. No solamente en las aulas escolares se educa a los ciudadanos para la vida cívica. Es en la tribuna política y en el ejercicio de la función pública en los que el dirigente ejerce la mayor influencia educativa. Y esa influencia puede tener efectos negativos cuando el dirigente político utiliza la tergiversación y la mentira como recurso para alcanzar el poder o para mantenerse

en él. En los días difíciles de nuestra lucha por lograr la paz y la democratización en Centroamérica, los presidentes centroamericanos dimos los pasos educativos más eficaces cuando dijimos a nuestros pueblos cuál era la verdad de la intervención extranjera en nuestros asuntos, y cuál era la verdad de los intereses que intentaban prolongar la guerra y minar de intolerancia el camino hacia la democracia. Creo que aquellas verdades fueron el inicio de un proceso de educación cívica que ha dado a nuestros pueblos frutos tan valiosos como la normalización democrática y el advenimiento de la paz en El Salvador.

Por otra parte, malos educadores de sus pueblos son los dirigentes políticos que, en el seno mismo de la democracia, hacen ludibrio de ella mediante la práctica de la corrupción. La corrupción es capaz de socavar la fe del pueblo en el sistema democrático. El gobernante corrupto, que se autoproclama servidor desinteresado de

la sociedad mientras se enriquece ilícitamente, ciertamente educa, pero lo hace del peor modo posible: educa para la corrupción y para la desconfianza. En el mejor de los casos, educa para la indiferencia cívica, que es el óptimo caldo de cultivo del totalitarismo. Los últimos acontecimientos relacionados con la corrupción de los dirigentes democráticos, nos advierten que esa lacra no es privativa de los países pobres e inestables del llamado Tercer Mundo. La universalidad de la corrupción podría, de algún modo, darnos indicios de que la formación ética, propósito fundamental de la educación, sufre de deficiencias también universales.

Si un ser inteligente, recién llegado desde una lejana galaxia, nos preguntara qué es eso que designamos con la palabra educación, nos encontraríamos probablemente en la penosa necesidad de eludir la respuesta, no porque carezcamos de defini-

ciones formales relativas a una ciencia o un arte que se practica desde los tiempos más remotos. Nos apenaría ensayar una respuesta porque cualquiera de las definiciones que adoptemos tendrá que aludir en forma idealista a un conjunto de valores que, bien lo sabemos, están muy lejos de haberse consolidado en las conciencias de los individuos o en la conciencia —si es que la podemos postular— de la especie humana.

Al hablar de valores no olvido que cada sociedad, cada religión, cada ideología, postula los suyos y, por lo tanto, no podemos pretender enunciar con certeza cuáles son aquellos que deberían ser promovidos prioritariamente por la educación. Sin embargo, salvo por los casos aberrantes de las ideologías totalitarias, todas las creencias se orientan hacia la consagración de unos valores básicos, universales, perfectamente coherentes con las aspiraciones más naturales de todo ser viviente.



UNICI
SANTI

GRACIAS SEÑOR PRESIDENTE POR
PERMITIRNOS CONOCER EL AVANCE
TECNOLOGICO EN NUESTRAS AULAS
NO EN LOS CAMPOS DE BATALLA.

NIÑOS DE TILARAN AL DOCTOR
SANCHEZ
OSCAR ARIAS
EN LA INAUGURACION DEL PRI-
PROGRAMA
MER LABORATORIO EDUCATIVA
DE INFORMATICA MEP FOD
1988

DE MARZO

18

El respeto a la vida, el amor a la libertad, la búsqueda de la justicia, el deber de ser útil a los demás, el derecho a contar con la solidaridad y la ayuda del prójimo, la responsabilidad familiar, el culto a la belleza, la armonía con la naturaleza, la honradez en la función pública, son algunos de esos valores fundamentales a los que, dentro de cualquier creencia o en el seno de cualquier cultura, debe ajustarse la definición de lo que es la educación.

Tal vez podríamos abreviar una respuesta a nuestro visitante interplanetario, señalando que la educación ha sido la actividad más importante de los seres humanos en el transcurso de los últimos milenios, y que el propósito de esa actividad ha sido siempre hacer que cada día dependamos menos del instinto y más de la razón, y practiquemos menos el egoísmo y más la solidaridad. Pero tengamos

en cuenta que, pobablemente, nuestro observador dudaría del sentido de nuestras palabras, pues estarían al alcance de su vista y de su conocimiento todas las negaciones posibles de esos valores. Nuestra dificultad consistiría en no poder explicar por qué razón no hemos logrado, en tantos siglos, perfeccionar la educación hasta el punto de consagrar a plenitud esos valores.

Las guerras, las hambrunas, las agresiones al medio ambiente, el renacimiento recurrente del racismo y del nacionalismo enfermizo, el ensanchamiento de ese abismo que separa a individuos y países ricos de los individuos y países pobres, la corrupción y el narcotráfico, son algunas de las pruebas que palparía nuestro visitante de que los fines de la educación, es decir, los valores fundamentales, han sido, más bien, objeto de abandono por parte de la humanidad. Puesto al tanto de nuestra pretensión de redefinir el concepto de desarrollo y de valorizarlo adjeti-

vándolo de humano, nuestro lejano observador no podría menos que preguntarnos si la educación de nuestros días es, verdaderamente, un factor coadyuvante de ese desarrollo.

Ciertamente, si para examinar el significado y los logros de la educación, nos limitamos a preguntar si es un factor de desarrollo, debemos admitir que la civilización occidental ha ideado instituciones educativas muy eficientes y, como ocurre con las universidades, muy duraderas. La escuela, en su concepción occidental, formalizada, jerarquizada, unida estrechamente a las aspiraciones políticas y materiales de las sociedades que la mantienen y la reconocen, es una institución exitosa en la medida en que ha dado respuesta a las necesidades de los sistemas económicos y políticos imperantes en cada lugar y en cada momento. No en balde, con mucha frecuencia los intelectuales de los países democráticos suelen atenuar sus críticas a ciertos regímenes

totalitarios a los que les reconocen reales o presuntos logros en el ámbito educativo. Pero es un error evaluar el éxito de un sistema educativo únicamente con base en su capacidad para el adiestramiento de los recursos humanos. El nazismo y el estalinismo resultarían fácilmente exaltados sobre la base de la eficiencia que ambos regímenes lograron en el ámbito militar, gracias a la organización, correcta desde el punto de vista de las necesidades enfermizas de sus regímenes, que imprimieron a sus sistemas educativos. Por supuesto, considerada la idea de desarrollo que sirve de sostén a un régimen totalitario, el adiestramiento de la juventud para el logro de una alta eficiencia militar y una gran capacidad de exterminio, puede representar el desiderátum de un sistema educativo. Bajo una definición equivocada del desarrollo, la educación, entendida simplemente como adiestramiento, sería siempre un factor positivo de desarrollo. En ese sentido, el ser hu-

mano será siempre exitosamente adiestrable. Tan exitosamente como son adiestradas las pobres bestias de los espectáculos circenses.

Nuestras inquietudes en torno a la validez y la pertinencia de los empeños educativos de las sociedades modernas, no pueden ser aclaradas con datos sobre los avances científicos y tecnológicos que se logran gracias a la formación de grandes contingentes de ingenieros, científicos, eruditos, técnicos u obreros especializados. Esos logros son importantes y deben tomarse en cuenta a la hora de examinar el origen de muchas de las iniquidades que se dan en las relaciones entre sociedades desarrolladas y no desarrolladas. Está bien claro que, para cualquier país, la capacitación productiva del recurso humano es un factor de primordial importancia para el logro de ventajas competitivas dentro de una economía cada vez más globalizada. Sin embargo, también es cierto que la utilización de esos

recursos humanos no puede sustraerse de las aberraciones propias de un sistema de intercambio comercial injusto, o de un sistema económico fuertemente basado en la producción de armamentos.

En efecto, no es despreciable la medida en que el llamado éxito de las sociedades industrializadas depende de su capacidad de producción y venta de armas. Es también conocido el hecho de que algunos de los países del antiguo bloque soviético sobreviven momentáneamente a las enormes dificultades de la transición política, gracias, en gran parte, a las exportaciones de pertrechos militares. Esto nos lleva a examinar una de las más tristes formas del éxito educativo, pues no hay duda de que las escuelas y las universidades de esos países han contribuido eficientemente a la formación de los cuadros técnicos, científicos y tecnológicos requeridos para mantener en funcionamiento los complejos industriales militares.

En este aspecto —y no es el único— los sistemas educativos de los países industrializados se muestran como eficientes alimentadores de la violencia. Pensemos, entonces, en lo lastimosa que resulta esa cuantiosa inversión de talento humano —para no mencionar los recursos económicos— en un empeño diseñado ex profeso para la muerte y la destrucción. Es imperdonable que eso ocurra cuando la especie humana se enfrenta a amenazas que exigen el concurso de destrezas, conocimientos y habilidades cuya base científica y tecnológica es de índole probablemente similar a la que se requiere para mantener en funcionamiento la compleja urdimbre de industrias y destacamentos militares que cubren al mundo entero. Tenemos derecho a preguntarnos cuánto más positivas no serían las perspectivas de nuestro planeta si tanto talento, si tanto éxito educativo se dedicara a la búsqueda de la paz y a la protección de la vida. La lista de posibles empeños que

exigirían tanto valor, tanta disciplina y tanta inteligencia como los que hoy se dedican a la preparación para la guerra, sería interminable. Cuánta oportunidad para el valor y para el talento no habría en la solución de los problemas del hambre y de las deficiencias en el transporte, del desarrollo de nuevas fuentes de energía limpia, de la reforestación, de la restauración biológica de mares y ríos, y de la preparación contra catástrofes naturales.

No estoy de acuerdo con quienes sostienen que el ser humano necesita las oportunidades de arrojo y de enfrentamiento al peligro que le depara la guerra. Pero aun bajo ese terrible supuesto, sostengo simplemente que el ser humano puede ser educado para la lucha en un sentido solidario, tan digno como el de las competencias deportivas, abierto al heroísmo, al valor y a la inteligencia. Sostengamos que las posibilidades de lucha nos la proporciona la misma impla-

cable naturaleza al dar a la vida y a la cultura humanas una fragilidad que debe llamarnos a la fraternidad y no al odio. Y solo la educación puede transformar a todas las mujeres y a todos los hombres, de guerreros potenciales en defensores virtuales de la vida. Si en verdad existiera el instinto guerrero en el ser humano, la educación puede transformarlo en razón creadora.

Inicialmente nos preguntábamos si la escuela y la ciencia educativa se transforman a un ritmo consistente con el vertiginoso cambio que se experimenta en los demás campos del saber humano. Cualquiera que sea la respuesta, es innegable que los avances tecnológicos, especialmente aquellos que han tenido lugar en los campos de la información y la computación, han puesto al alcance de los sistemas educativos un conjunto de recursos destinados a revolucionarlos. No es exa-

gerado pensar que la suma del cerebro humano más la velocidad y el potencial memorístico de la computadora representan un salto evolutivo para la especie humana. La incorporación de los recursos computacionales al proceso de aprendizaje, eleva en proporciones insospechadas las posibilidades de realización intelectual de los jóvenes escolares del presente y del futuro. Pero bien hace el doctor Seymour Papert al preguntarse si esta revolución educativa no va a hacer que la educación pierda uno de sus más significativos valores: el ser un instrumento de democratización.

Como ocurre con una gran parte de los adelantos tecnológicos, el acceso a los recursos informáticos no se encuentra homogéneamente repartido. Existe el peligro de que este salto evolutivo esté únicamente al alcance de ciertos países y, dentro de esos países, de una elite socio-económica. Es decir que, a los ya inconmensurables abismos que separan a los

pobres de los ricos, vendría a sumarse uno más ancho y profundo cuyo resultado sería, para todos los efectos, semejante a la existencia de dos subespecies humanas en diferentes estadios evolutivos. Nos encontramos aquí con una iniquidad que condenaría a millones de seres humanos y a sus descendientes a una inferioridad objetiva tanto o más siniestra que la proclamada por el peor de los racismos.

Semejante situación de desigualdad y de larvada opresión debe evitarse. No estamos en condiciones de ofrecer recetas seguras para lograrlo, pero sí podemos, afortunadamente, examinar la posible generalización de algunas iniciativas costarricenses encaminadas a superar el abismo educativo que podrían ser paradigmáticas para los países del hasta hace poco tiempo llamado Tercer Mundo.

En primer lugar, recordemos que la decisión costarricense de abolir el ejército, tomada en 1949, creó las condiciones necesarias para que el país redefiniera las

prioridades de la inversión social en favor de la educación y la salud. Es pues, explicable, por qué Costa Rica figura, en los informes sobre desarrollo humano de las Naciones Unidas, como uno de los países en vías de desarrollo con mejores índices en educación, salud y vivienda, para no mencionar aquellos que tienen que ver con la vivencia de la democracia, pues no son pequeñas las ventajas de no tener que sufrir las interferencias de los militares en la vida política del país. Es imaginable, entonces, que el gasto per cápita en aspectos de seguridad de Costa Rica, sea una fracción muy pequeña de lo que dedican a ese rubro la mayoría de los países no desarrollados. Costa Rica lleva, así, casi cinco décadas disfrutando de lo que se ha llamado los dividendos de la paz.

Desde hace varios años, con la firme creencia de que es posible llevar a cabo en el ámbito mundial lo que hemos hecho localmente en Costa Rica, he venido

proponiendo la creación de un Fondo Global para la Desmilitarización, nutrido con las contribuciones voluntarias derivadas de las reducciones en el gasto militar de los países, por medio del cual el mundo podría sacar provecho de los famosos dividendos de la paz. Entre 1987 y 1992, el gasto militar global se redujo a un ritmo no inferior al tres por ciento anual, lo que significa un dividendo de paz acumulado de 500.000 millones de dólares, suma que debería haber contribuido sustancialmente al logro de la paz global y la seguridad humana.

Este fondo podría convertirse en un gran estímulo para la reducción del gasto militar y vincularía esa reducción a la consolidación de la paz mundial. He sugerido que todas las naciones ricas podrían comprometerse a aportar a dicho fondo la quinta parte del tres por ciento de sus reducciones anuales del gasto militar. Los países pobres serían invitados a contribuir con una parte menor —tal vez

un 10 %- de sus ahorros en el gasto militar. De este modo, una porción de los dividendos de la paz se dedicaría a promover la desmilitarización global y al mantenimiento de una fuerza permanente de paz de las Naciones Unidas. El Fondo Global para la Desmilitarización podría ser un paso importante hacia el logro de la seguridad humana: primero, mediante la promoción y el uso de los dividendos de la paz; segundo, acelerando y estimulando los procesos de desmilitarización, desmovilización y reconversión de las fuerzas armadas y, tercero, ayudando a los países menos desarrollados a ampliar sus metas de democratización y de desarrollo humano al poner a su alcance una parte de esos dividendos.

Que los propios países en vías de desarrollo pueden realizar esfuerzos exitosos para modernizar sus sistemas educativos, me parece que ya fue probado también por

Costa Rica cuando, a partir de 1986, introdujimos masivamente la computación como recurso didáctico en nuestro sistema de educación general. No culpo a quienes nos escucharon con escepticismo cuando, en aquella oportunidad, anunciamos que en los cuatro años de mi gobierno la mitad de los estudiantes de enseñanza básica de Costa Rica se habrían familiarizado con el uso de la computación para fines de aprendizaje. Y en el esquema que nos propusimos, los maestros y las maestras debían participar activamente, tras adecuados programas de capacitación, y no como simples conductores del empleo automático y rutinario de un avance tecnológico.

Las empresas productoras de equipos de computación, lejos de intervenir como fríos interlocutores comerciales, respondieron a nuestro llamado para que unieran a sus intereses económicos una participación creativa en el proceso.

No voy a entrar en detalles sobre la organización y el desarrollo aquel empeño, que por lo demás es conocido para la mayoría de ustedes. Pero sí puedo decir que pudimos cumplir con creces nuestra meta y que aquella experiencia es presentada por los expertos en educación, entre ellos el doctor Seymour Papert, como paradigma para los países en vías de desarrollo.

Cuando, en mi condición de Presidente de Costa Rica, visité la ciudad de San José, en el Silicon Valley de California, donde se ubica un centro de producción de uno de los mayores fabricantes de computadoras del mundo —computadoras Apple—, el Alcalde de aquella ciudad me brindó una gran satisfacción. Me aseguró el distinguido líder comunal que para él era motivo de no poco embarazo el descubrir que un país pobre como Costa Rica, alejado de los centros de producción informática, había logrado una meta que su próspera ciudad, ubicada en el corazón de una de las regiones tecnológicamente

más desarrolladas del mundo, estaba muy lejos de alcanzar.

De aquel encuentro, y de ulteriores conversaciones con el diligente Alcalde californiano, concebimos un proyecto más ambicioso aún, al que, pese al transcurso de varios años, no hemos renunciado. Pensamos que, con el advenimiento de la paz y de la normalización democrática de Centroamérica, sería posible lograr que las empresas privadas y las instituciones públicas de los Estados Unidos y otros países desarrollados ayudaran a ejecutar en toda Centroamérica programas similares al que realizábamos en Costa Rica.

Dimos a aquella iniciativa el nombre, sucinto pero expresivo, de "Bullets for Bytes". Es decir, el cambio de armas por computadoras. En efecto, abundaban y siguen abundando en nuestra región los arsenales que, afortunadamente, se han tornado cada vez más inútiles. Proponíamos, entonces, que las armas de aquellos arsenales fueran adquiridas, en trueque

por computadoras para los sistemas educativos de nuestros países, por entidades públicas y privadas de todo el mundo, incluidas las empresas proveedoras de "hardware" y "software" para la informática. Las armas serían adquiridas para someterlas a su inmediata destrucción.

Todavía se dan las condiciones que inspiraron ese proyecto. Con la esperanza de que nos sea útil para vencer el escepticismo lógico de muchos, les diré que precisamente mi Administración realizó un proyecto de características similares cuando, en una operación que denominamos "cambios de deuda por naturaleza" (debt for nature swaps), algunos países escandinavos y Holanda, al igual que varias fundaciones, nos donaron una importante suma con la que redimimos más de 100 millones de dólares de nuestra deuda externa. Aquella donación venía sujeta a un único y, paradójicamente, generoso condicionamiento. El valor equivalente, en moneda nacional, debería

dedicarse en su totalidad a la adquisición, por parte del Estado costarricense, de tierras todavía cubiertas por los biológicamente riquísimos bosques tropicales de nuestro país, con el fin de que quedaran, para siempre, protegidos de la deforestación.

Los bosques adquiridos de aquel modo pasaron a engrosar las áreas naturales protegidas de Costa Rica que, dicho sea de paso, constituyen cerca del 30% de nuestro territorio. No creo equivocarme al afirmar que pocos países en el mundo pueden hacer ostentación de una conciencia conservacionista expresada en términos tan contundentes.

Pero lo importante aquí es el hecho de que el programa "armas por computadoras", con el que sueño como medio para enriquecer la educación de los pueblos centroamericanos, tiene un modelo y un antecedente en el los "cambios de deuda externa por naturaleza". Con frecuencia recibí a grupos de niños y jóve-

nes escandinavos que venían a visitar los bosques que ellos consideran, con razón, que son en cierto modo suyos.

Amigas y amigos:

Quiero terminar esta charla con un comentario sobre la que considero quizás una de las más importantes dimensiones de la educación de nuestro tiempo. Alguna vez leí, no sin irritación, un artículo escrito por un intelectual costarricense quien, a guisa de argumento frente a las justas aspiraciones de las mujeres que demandaban oportunidades educativas iguales a las de los hombres, preguntaba dónde, en la historia de la cultura occidental, figuran los nombres de las Beethoven y de las Mozart que en el mundo han sido. Me preguntaba yo, entonces, cómo es posible que un intelectual de nuestro tiempo no comprenda que fueron precisamente los sistemas educativos los que, diseñados entre otras cosas para

justificar la discriminación económica, política y cultural de la mujer, funcionaron con notable eficacia. Fueron eficaces en su misión de educar a las mujeres para que no desplegaran las condiciones que las habrían hecho dar al mundo muchas Beethoven y muchas Mozart. De nuevo, es la superestructura educativa, y no solo la escuela o el colegio, la que aparece organizada en nuestra civilización para educar en un sentido abiertamente perjudicial para la totalidad de la especie, a la que se ha privado del talento y de las habilidades potenciales de la gran mayoría de las mujeres.

Tenemos, entonces, derecho a sospechar que las cosas no andan bien en nuestro planeta porque hemos dejado que prospere esta dimensión oscura de la educación, porque el recto manejo de la vida, de la riqueza material y del esplendor espiritual que la humanidad tiene prometidos, no será posible mientras

todas las civilizaciones no integren plenamente el aporte de la mujer.

El reto no consiste en educar a la mujer, puesto que eso se ha venido haciendo desde el alba de la historia. El reto consiste en educarla para su realización, no para su sujeción. Dondequiera que pongamos los ojos en el planeta, el primer grupo que se descubre ayuno de oportunidades, es esa minoría mayoritaria: la mujer. Por lo tanto, es valorizando a la mujer como debemos iniciar la recuperación de la humanidad de ese empobrecimiento absoluto que significa la ignorancia.

Muchas gracias.

Esta obra consta de 2000
ejemplares y se terminó de
imprimir en el mes de julio de
1994, en los talleres gráficos
de Impresos Guayacán, S. A.

TeL: (506) 234-8786

ÓSCAR ARIAS SÁNCHEZ, Expresidente de Costa Rica, Premio Nobel de la Paz de 1987, nació en Heredia, Costa Rica, en 1940. Es fundador de la *Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano*.