

UN PASO ADELANTE, DOS ATRÁS: UNA CRÍTICA DE *CONSENSO Y REPRESIÓN* DE ASTRID FISCHEL

*Steven Palmer**

En una crítica de la historiografía costarricense tradicional escrita diez años atrás, Lowell Gudmundson concluyó: “Nos parece que ... el día de la historia patria, felizmente abstraída del contexto y conyuntura regional e internacional, obsesionada con fechas y personajes, e inconscientemente elitista, ha terminado”⁽¹⁾. En esos diez años, se consolidó un proyecto histórico diferente en Costa Rica, un proyecto que, en gran medida, responde al llamado de Gudmundson por “una visión crítica, dinámica y dialéctica”⁽²⁾.

Astrid Fischel es miembro de una generación de excelentes estudiantes de postgrado, que se educaron en esta nueva vena crítica. Su *Consenso y represión: una interpretación sociopolítica de la educación costarricense* (1987), basado en su tesis de maestría de la Universidad de Costa Rica, debe leerse dentro del contexto de este proyecto contemporáneo de historia.

Publicado hace algo más de un año, el libro de Fischel recibió el premio nacional de historia de 1987 y fue sancionado por un prominente historiador en las páginas de *La Nación*⁽³⁾. Sin embargo, en términos críticos, el libro ha sido recibido por un virtual silencio de la comunidad de historiadores de Costa Rica. Aún cuando Juan

* Canadiense. Candidato a PhD. en historia latinoamericana, Universidad de Columbia, New York (EE.UU.), actualmente investiga para su tesis doctoral la ideología liberal y la construcción de la idea de nación en Costa Rica y Guatemala, 1870-1920. El autor agradece a Arodys Robles y Margarita Rojas la traducción de este artículo.

Rafael Quesada ha cuestionado elementos importantes de la tesis de Fischel, el libro no ha sido objeto de una crítica sistemática.⁽⁴⁾ Esto sorprende precisamente porque el trabajo de Fischel tiene serios problemas que deben preocupar particularmente a los historiadores que tratan de mantener el empuje crítico del nuevo proyecto. Estos problemas se relacionan esencialmente con las severas contradicciones del uso que hace Fischel de una perspectiva teórica gramsciana con la naturaleza de su análisis histórico de la reforma educativa. En el poco espacio disponible, trataré de mostrar que, a pesar de la línea teórica marxista dentro de la cual el libro quisiera situarse, la comprensión histórica de la reforma educativa liberal que evoca es un regreso a muchos de los aspectos más cuestionables de la historiografía tradicional costarricense.

En su introducción, Fischel emplea las ideas de Gramsci, Althusser, Poulantzas y Bourdieu con el fin de desarrollar una teoría coherente de la educación como un aparato ideológico del Estado⁽⁵⁾. La autora propone que, durante la época de la reforma educativa liberal (1885-1889), una nueva concepción de la educación la percibía como un mecanismo privilegiado de justificación del nuevo sistema político liberal, el cual respondía a ciertas necesidades en el ámbito económico y, al mismo tiempo, actuaba “como instrumento sutil y apenas perceptible de sometimiento que impone a las clases subalternas los valores, normas y creencias que en realidad legitiman el orden establecido”⁽⁶⁾. El éxito de la reforma en Costa Rica sentó las bases en un ámbito crucial “que llevarían posteriormente a la concreción de un sistema de gobierno por consenso” (p.23), en el que la dominación se ejerce esencialmente “por medio de la difusión ideológica, a través de instancias con autonomía relativa, las cuales, mediatizan, comprometiéndolo; el discurso” (p.25).

En su crítica del libro de Fischel, Fabrice Edouard Lehoucq supone que la autora emplea en su análisis histórico un apropiado concepto de hegemonía; luego, critica esa tradición teórica⁽⁷⁾. Creo que este supuesto está lejos de ser cierto. Aunque Fischel base su razonamiento en la necesidad de analizar detalladamente la ideología y el discurso para entender la naturaleza exacta de las bases educativas de la hegemonía liberal costarricense, su estudio carece totalmente de tal análisis. Para empezar, se presenta una discusión muy abstracta y muy tradicional de la ideología liberal, una discusión basada en tres revisiones del liberalismo (todas escritas antes de 1945), complementadas con una visión general de éste en sus formas centroamericanas y latinoamericanas. En efecto, en varias partes del libro, que constituyen discusiones sobre la ideología liberal resulta sintomático que nunca se presenta, ni

siquiera una vez, un ejemplo textual de esa formación ideológica, así como tampoco un análisis detallado de la manera como el liberalismo concibe y constituye la subjetividad, el aspecto más importante de cualquier análisis concreto de procesos hegemónicos⁽⁸⁾.

Por ejemplo, la discusión de Fischel acerca de la mezcla de liberalismo y positivismo que caracterizó la perspectiva de Mauro Fernández sobre la reforma de 1885 comprende exactamente cinco páginas (pp. 118-122) y contiene un esquema extraordinariamente parcial de las ideas del kraussismo (“el ideal de hombre ...[como] individuo justo, altruista, preocupado de su realización social ...”), del positivismo spenceriano (“[su] énfasis...sobre la importancia fundamental del conocimiento académico, incide de manera importante en la elaboración de nuevos planteamientos metodológicos y programáticos”), y Sarmiento (mencionado de paso como una influencia en la definición legal de los ideales de Fernández). De seguro, una perspectiva gramsciana debería permitir una visión más amplia de la naturaleza de clase de tales influencias ideológicas -los supuestos autoritarios y racistas de Spencer, o la glorificación de la “civilización” europea en detrimento de la cultura autóctona americana (“barbarismo”) de Sarmiento-. Pero Fischel no ofrece ni siquiera estos comentarios críticos más elementales. Esto, quizás, no es sorprendente, en vista de que en el párrafo siguiente describe la adopción de estos principios ideológicos por parte de Fernández como aquellos que permiten

“un coherente y racional plan de reforma en el cual quedan magníficamente conciliadas las necesidades de enseñanza propias de la sociedad costarricense con postulados y acciones educativos concretos diseñados para otras latitudes” (p.120, el subrayado es mío).

La fusión que hace la autora de las necesidades educativas propias de la sociedad costarricense con aquellas indispensables para la reproducción de un tipo específico de dominación de clase, parecen minar la perspectiva gramsciana de Fischel, así como su uso no calificado de los términos “coherente” y “racional” como si fueran ideológicamente neutrales. Me referiré luego a este tipo de problemas; por ahora, es suficiente subrayar que no se puede escribir ninguna historia de un momento de la constitución de una hegemonía sin intentar un análisis sistemático y profundo de las prácticas discursivas, ya sea en el nivel de los textos liberales clásicos de la élite o en el correlativo nivel mundano de la organización de las instituciones educativas, métodos y material de enseñanza.

Tal vez tengamos una mejor idea de lo anterior comparando la discusión de Fischel sobre el método de instrucción lancasteriano con aquella de Michel Foucault en *Vigilar y castigar*. La lectura de Fischel es esencialmente descriptiva e instrumentalista:

“La enseñanza de tipo lancasteriano es un método que consiste en la instrucción especial de alumnos aventajados, los cuales, preparados por los maestros, enseñan al resto de sus condiscípulos. Este sistema prueba ser beneficioso en Costa Rica ... pues resuelve parcialmente los problemas económicos... sin embargo, los resultados finales de este método son muy deficientes puesto que la calidad de los conocimientos impartidos está muy por debajo de las necesidades reales de los alumnos” (p.86).

Foucault considera que este método produce sujetos según una forma específica:

“ 2) Piezas igualmente, las diversas series cronológicas que la disciplina debe combinar para formar un tiempo compuesto. ... Pero sin duda es en la enseñanza primaria donde este ajuste de las cronologías diferentes habrá de ser más sutil. Del siglo XVII a la introducción, a comienzos del XIX, del método de Lancaster, el sistema complejo de relojería de la escuela de enseñanza mutua se construirá engranaje tras engranaje: se ha comenzado por confiar a los escolares mayores tareas de simple vigilancia, después de control del trabajo, y más tarde de enseñanza; a tal punto que, a fin de cuentas, todo el tiempo de todos los alumnos ha quedado ocupado ya sea en enseñar, ya sea en ser enseñado. La escuela se convierte en un aparato de enseñar...”⁽⁹⁾

Como demuestra Foucault, este método de educación primaria tiene una relación paradigmática, por ejemplo, con la disciplina de una fuerza de trabajo capitalista, la constitución de una moralidad autorregulatoria y de los sentidos de obligación y propiedad.

No se trata de pedir a Fischel que sea Foucault: ni para afirmar que los análisis de Foucault sean perfectamente compatibles con aquellos situados más propiamente dentro de una tradición gramsciana (no lo están), ni para afirmar que el método de Lancaster sea central en la argumentación de Fischel (no lo es, aunque pudo haberlo sido). Se trata simplemente de mostrar que el análisis que hace Fischel del método lancasteriano es un síntoma de su negativa a analizar de cerca métodos o textos: la autora se queda en el nivel

de una discusión general que se pregunta si la calidad del aprendizaje impartido satisfacía las “necesidades reales” de los estudiantes. Al entrar a discutir este método como una práctica significativa, Foucault es capaz de demostrar algunos de los aspectos claves y las implicaciones de la forma según la cual el método intenta constituir la subjetividad.

Terminaré esta parte de mi crítica remitiéndome a la discusión de Althusser sobre otro aparato ideológico del Estado: la familia. Como lo señala,

“no basta con saber que la familia occidental es patriarcal y exogámica (estructura de parentesco) Deben dilucidarse también las formaciones ideológicas que gobiernan la conyugalidad, la paternidad, la maternidad, y la infancia; debemos saber que significa en nuestro mundo actual “ser esposo-a”, “ser padre”, “ser madre”, “ser niño”. Queda todavía por hacer un inmenso trabajo de investigación sobre estas formaciones ideológicas específicas.”⁽¹⁰⁾.

Podría afirmar que no es suficiente conocer que la reforma educativa liberal reproduce la hegemonía de la clase dominante; también debemos dilucidar las formaciones ideológicas que gobiernan la constitución de los estudiantes de Costa Rica como tipos específicos de sujetos: ¿qué significaba “ser-estudiante”, “ser-profesor” y “ser-costarricense”?

Sin duda, la extensión de un sistema estatal educativo integrado tuvo mucho que ver con la constitución de una hegemonía liberal. Fischel explica esta extensión por medio de una sólida historia tradicional que provee una gran cantidad de información fáctica de un momento crucial de la institucionalización de la educación. Sin embargo, nunca analiza ni reconstruye la naturaleza de esta hegemonía, precisamente porque no discute las prácticas significantes que la reforma organizó e institucionalizó⁽¹¹⁾.

De todos modos, esta crítica teórica queda un poco fuera del marco, porque si examinamos de cerca la interpretación histórica de la reforma que ofrece el libro, veremos que éste evita reintroducir los aspectos teóricos que se discuten en la introducción. En cambio, recrea de una nueva forma la cómoda visión de la esencialmente racional, moderada y democrática naturaleza de los liberales costarricenses y su reforma.

Permítaseme comenzar con la comparación que hace Fischel entre la reforma educativa de Guatemala y la de Costa Rica, una comparación a la cual le asigna una enorme importancia. Su examen general de Costa Rica revela “relaciones sociales más igualitarias

y menos rígidas” que permiten “un marco político y social más flexible y receptivo ante nuevas ideas y postulados sobre el hombre, la sociedad y la economía” (pp.51 y 43). De esta manera, la introducción de medidas liberales por el Estado costarricense para fomentar la expansión del café no amenazó intereses poderosos o profundamente arraigados y fueron fácilmente asimiladas y absorbidas “por el conjunto social en el transcurso de varias décadas” (p.50)⁽¹²⁾.

Por otro lado, Fischel intenta mostrar luego que, resultado de la manera como la administración Barrios llevó a cabo la reforma educativa liberal en Guatemala, “el sistema educativo guatemalteco empezó a jugar un importante papel en la reproducción social de un sistema que se inclinaba prioritariamente hacia lo represivo” (p.53). Su razonamiento se basa en una visión que muestra que los procesos socioeconómicos de la historia guatemalteca siempre implicaron una coerción masiva de la población indígena para que cumplieran su función de proveedores de mano de obra barata. Las ideas liberales no pudieron interiorizarse gradualmente en Guatemala debido a diferencias económicas y políticas más profundamente enraizadas aún en el nivel de la clase dominante, lo que significó que la reforma liberal tuviera que ser introducida por medios violentos. De esta verdad general, Fischel pasa a una discusión de la reforma educativa liberal guatemalteca basada *en una sola fuente* y extrae sus conclusiones sobre la naturaleza esencialmente militarista *de todo el sistema educativo* concebido por la reforma (“desde la escuela hasta el nivel superior de estudios” (p.53)) del hecho de que en la Escuela Politécnica, dirigida por los militares, ¡era en donde se enseñaban en Guatemala las ciencias aplicadas !

Aclaremos este punto. Fischel malinterpreta completamente la tesis de González Orellana, en su *Historia de la educación en Guatemala*, la única fuente sobre la que basa su argumentación. De hecho, González Orellana ve la reforma educativa llevada a cabo por el régimen de Barrios (promulgada entre 1875 y 1882) como una reorganización extremadamente positiva de la educación pública y enfatiza especialmente el hecho de que la matrícula en la educación primaria aumentó un 600% entre 1866 y 1887⁽¹³⁾. La reforma también amplió y “racionalizó” la educación en los niveles de secundaria, vocacional y superior, el último de los cuales incluía el establecimiento de la Escuela Politécnica bajo la dirección de los militares, en la que tanto alumnos militares como no militares estudiaban ciencia aplicada.

González Orellana en ningún momento ni siquiera sugiere que la naturaleza de la reforma fuera militarista o que la Escuela Politécnica tuviera tal influencia en todos los niveles de la

educación. Las únicas partes que discuten tal militarización de la educación pública se refieren directamente a las dicturas de Estrada Cabrera (1898-1920) y Ubico (1931-1944), relacionadas con un proceso de estancamiento y perversión de la reforma educativa liberal de 1875⁽¹⁴⁾. Aparte de que la Escuela Politécnica estuviera bajo la dirección de los militares, la única fuente que Fischel utiliza no provee ninguna otra información sobre la cual basar una interpretación de la naturaleza militarista o no militarista del sistema educativo guatemalteco del período de la reforma.

No obstante, en un sentido general la tesis insustancial de Fischel sobre las cualidades militares de la educación guatemalteca diseñada por los liberales en la década de 1870 es probablemente correcta. Pero, en un sentido general, también la educación costarricense fue “militarizada” por los liberales. Como señala Mercedes Muñoz, “la imagen de la institución militar y el respeto hacia sus funciones fueron reforzadas desde la escuela, como uno de los aparatos ideológicos del Estado. En la Ley General de Educación, de 1886, quedó fijado que entre el mínimo de instrucción obligatoria para los varones de primaria debía incluirse ‘el conocimiento de ejercicios y evoluciones militares más sencillas’⁽¹⁵⁾. Para todos los buenos liberales republicanos, ya fueran costarricenses, guatemaltecos, franceses o norteamericanos, el ciudadano-soldado era esencial para el bienestar de la nación. El asegurarse que los estudiantes fueran entrenados como tales a la edad más joven posible es perfectamente congruente con las nociones liberales de la educación del futuro ciudadano.

Pero en un sentido más profundo (y también uno más relevante para la discusión de la hegemonía), los valores militares también estaban presentes en todas las escuelas en el nivel de los métodos de instrucción, supervisión y disciplina -no sólo en Costa Rica sino también en todo el mundo occidental- tanto como las prácticas cotidianas implícitas en lo que puede ser llamado, en forma abstracta, el liberalismo, penetró hasta en las más mundanas de las actividades sociales. Para alguien que intente comprender las conexiones entre la educación liberal y la hegemonía en Costa Rica o Guatemala, podría ser más apropiado preguntarse, como hace Foucault, cómo ocurrió, durante un período aproximadamente cercano con la proyección madura del liberalismo “¿que las prisiones parecen fábricas, escuelas, barracas, hospitales, y todas parecen prisiones?”⁽¹⁶⁾.

Esto, por supuesto, complicaría radicalmente la pretensión de Fischel de que los liberales costarricenses escogieron “la opción político-ideológica de tendencia consensual” (p. 209, subrayado mío), mientras que los liberales guatemaltecos fueron conducidos

a “elegir” “el recurso de la violencia” (pp.45-46) para introducir y mantener exitosamente los postulados liberales⁽¹⁷⁾. Las palabras “opción” y “elegir” implícitamente presuponen que los liberales guatemaltecos no intentaron la consolidación de un proceso hegemónico sino que eligieron la violencia para reproducir su dominación de clase, mientras que los liberales costarricenses optaron por la hegemonía. Esta es, por supuesto, una suposición bastante cuestionable, que oscurece una serie de procesos económicos, políticos y culturales extremadamente complejos con implicaciones de carácter ético acerca de una clase dominante.

No puede haber duda de que es significativo que la Escuela Politécnica entrenara especialistas técnicos que después jugarían un papel crucial en prestigiosos y económicamente vitales proyectos de desarrollo que en otros países llevaron a cabo civiles. Pero esto, en el mejor de los casos, representa una idea sobre la cual fundamentar una investigación seria y no la base para toda una argumentación sobre la naturaleza militarista y represiva de la educación guatemalteca. Lo importante no es culpar por asociación: que la Facultad de Ingeniería fuera de los militares o que los escolares de Costa Rica aprendieran formaciones militares elementales, por sí solos y de sí mismos estos datos dicen poco. Más bien, lo importante es la naturaleza precisa en que los códigos militares en cada sistema educativo se combinaban con otras prácticas significantes liberales para constituir formas específicas (y, en última instancia, diferentes) de subjetividad. En ausencia de suficiente investigación primaria o bibliografía secundaria sobre la cual desarrollar un razonamiento de tan serias consecuencias, como el que hace Fischel, creo que es mejor usar el material existente (en este caso, un estudio muy limitado y general) con mucha precaución o arriesgarse a caer en lo que Gudmundson llama “la tradicional interpretación histórica del desarrollo costarricense ... notoria y complacientemente nacionalista, particularmente con referencia a sus vecinos centroamericanos”⁽¹⁸⁾.

Pero esta amplia e infundada diferenciación de la reforma educativa liberal de Costa Rica con respecto a la de Guatemala es parte de una serie crucial de supuestos explícitos e implícitos sobre los cuales se basa el retorno de Fischel a una visión tradicional de la Reforma. Observemos detenidamente por un momento el estilo con que Fischel describe a Mauro Fernández, a los liberales costarricenses, en general, y la naturaleza de la Reforma, porque es en este aspecto en el que veremos más claramente su retirada de las implicaciones de una comprensión marxista de la hegemonía.

Para empezar, Fernández es “individualizado” y, como ya lo mencioné, no se hace ningún esfuerzo analítico para explorar el tipo

particular de su liberalismo, o sea, no hay un análisis coherente de él como articulador de un proyecto de clase. La reforma se describe como “la obra de Mauro Fernández y sus colaboradores” (p.29), los liberales del período 1885-89 como “los hombres que dirigen los destinos de la República” (p.196). Fernández se describe como el que llevó a cabo “una fecunda labor”(p.156), su “gran lucha” fue “hacer una realidad ideales educativos que desde hacía ya varias décadas regían teóricamente *la vida nacional*” (p.121, subrayado mío) y los cambios que promovió “fueron el bien logrado fruto de una ardua y tenaz labor” (p.121). Se describe a Fernández como a un visionario (p.117), “pragmático” (p.178), que trabajó con “un alto grado de precisión ... [y] un alto grado de consistencia “ (p.122).

Fernández es heredero de una tradición liberal costarricense que se describe como moderada (“las nuevas ideas liberales que empiezan lentamente a filtrarse” (p.61)) y que intentó cambios “por medio de mecanismos civilistas y democráticos “ (p.61). Se señala a otros en esta tradición: Juan Fernández Ferraz, como un ilustre educador y Castro Madriz y Julián Volio abogando “por una instrucción media más provechosa, útil, democrática y justa - consecuentes con las necesidades *reales del país*” (p.175, subrayado mío).

Sin duda, Fischel combina repetidamente lo que bajo su óptica teórica deben considerarse predominantemente como necesidades de una clase dominante con las necesidades del país, de la sociedad como un todo y de la población. Por ejemplo, describe el sueño de Mauro Fernández como la organización de la “enseñanza superior de acuerdo con las necesidades más apremiantes *del país* y según las condiciones de nuestro ambiente” (p.117, subrayado mío), su reforma como un producto de la “materia educativa de otros pueblos más avanzados que Costa Rica ... puestos bajo cuidadoso estudio y análisis, con el fin de conciliar *apropiadamente* los requerimientos de nuestra *sociedad*” (p.115, subrayado mío).

El período anterior a la reforma se describe como un momento de crisis: la educación ofrecida no respondía “a las necesidades más elementales de la población escolar y las demandas *de la sociedad costarricense* de la época” (p.99, subrayado mío). Los años 1885-1889 encarnan un proceso de adaptación, ajuste y acomodo de los postulados liberales “a los imperativos y necesidades de *la sociedad costarricense* “ (pp.113-144, subrayado mío, cf. también para otros ejemplos de esta mezcla: pp. 92, 177, 204). Fischel evoca la sociedad costarricense como un todo común y no diferenciado que tiene necesidades educativas objetivas que los liberales y, especialmente, el visionario individuo Fernández, concienzuda y magníficamente resuelven.

No resulta sorprendente, entonces, que consistentemente y en forma acrítica la autora recurra a términos como “racionalización” (pp. 20, 50, 169, 171, 202), “mejoramiento” (pp. 88, 103, 157, 209), “perfeccionar” (pp. 209, 177), “remediar” (p. 111), “curación” (p. 111), “sano” (p. 137), “científico” (p. 171, 120), “armónica” (p. 171), para describir la naturaleza esencial de los elementos de la Reforma. Ciertamente, ésta era la forma como los liberales de la época la presentaban, pero al inicio, Fischel justifica su trabajo como un estudio crítico precisamente de esos términos - caracterizaciones evidentemente diáfanos que deberían ser objeto de sospecha inmediata para estudiosos de la hegemonía. En forma acrítica, Fischel adopta el mismo discurso hegemónico que trata de analizar y criticar⁽¹⁹⁾. De esta manera, volvemos a la versión tradicional (liberal) de la Reforma liberal.

En ningún otro aspecto es más evidente esta “retirada de la hegemonía” que en su discusión sobre las Juntas de Educación, la cual es un microcosmos del problema básico del libro. Fischel empieza por decir que las juntas constituyeron “instancias óptimas para la generación de consenso en torno al orden establecido” (p. 189). Se rastrean sus orígenes hasta la obra de Horace Mann en Massachussetts, “íntimamente imbuido de la idea democrática del Self-Government,” que creó “organismos locales para el control y dirección de la instrucción pública” (p. 189; otra vez, no hay ninguna discusión crítica de la posible naturaleza de clase del proyecto de Mann). La autora luego reitera que estos organismos sólo tenían la apariencia de autogobierno y, en realidad, eran subrepticamente dirigidos para reproducir los objetivos educativos del Estado.

A esto, sin embargo, sigue un extraordinario cambio de perspectiva. Se dice que

“el entusiasmo por la educación fue creciendo paulatinamente, arraigándose hondamente en el sentir del pueblo costarricense, lo que permitió que en corto tiempo estas modestas asambleas de vecinos empezasen a gozar de prestigio y reconocimiento popular” (p. 193).

Fischel las transforma ahora en “una realidad necesaria para la ciudadanía y el Estado costarricense” (p. 194, subrayado mío), y las describe románticamente como “la semilla plantada durante la administración Soto” la cual sería “llevada paulatinamente hacia su florecimiento gracias al interés y consideración que muestran las administraciones siguientes hacia estas importantes instituciones de carácter comunal” (p. 195; subrayado mío). De esta manera, se va

desde un acercamiento gramsciano en un nivel introductorio general hasta una interpretación tradicional y romántica en el nivel de representación histórica.

Increíblemente, Fischel ve nacer la reacción a estas juntas (y a la Reforma liberal en general) de la “indiferencia, el fanatismo conservador y la ignorancia”(p.192), reacción que, aunque de naturaleza popular, era manipulada por reaccionarios eclesiásticos. ¿Qué clase de personas formaban esta reacción popular? Gente

“ignorante, incapaz de apreciar las ventajas del saber y sin ninguna aspiración intelectual...; este tipo de ciudadano, por fortuna no dominante en la sociedad de aquellos tiempos, estorba con su desidia, su avaricia pecuniaria y su inteligencia tupida el buen funcionamiento de las leyes educativas” (p.195).

En una forma que sólo se puede describir como angustiante, esta representación es un regreso a una de las grandes dicotomías organizadoras del positivismo decimonónico: “civilización” (orden, progreso, ciencia, razón = élites liberales ilustradas) contra “barbarie” (desorden, atraso, teocracia, ignorancia, = sectores populares).

Sin lugar a dudas, nos encontramos a una enorme distancia de cualquier cosa que se parezca a una perspectiva gramsciana. Porque debería estar claro para cualquiera que comparta tal óptica, que la reacción de los sectores populares a su ser constituido como sujeto liberal, aunque aparentemente articulada mediante un discurso residual y tradicional (católico), puede encarnar una compleja y ambigua expresión de resistencia de clase. Aquí Fischel, desde una perspectiva peculiarmente liberal, imputa una falsa conciencia a estos sectores populares: aquellos que no respondieron positivamente a la Reforma no comprendían sus propios intereses objetivos⁽²⁰⁾.

Estamos ahora en posición de entender más claramente cómo la comprensión histórica de la Reforma de Fischel reproduce la visión tradicional de la historiografía costarricense. La situación educacional, en el período anterior a 1885, se evoca como “desarticulada, inapropiada, insuficiente” (p.101), sus métodos “arcaicos” (p.171); la reacción popular a la reforma de 1885-89 descartada como ignorante, fanática y avara (o sea, irracional); y la descripción histórica de la Reforma, tanto implícita como explícitamente, nos muestra que fue moderada, concienzuda, beneficiosa, racional, democrática y acorde con las necesidades reales de la *sociedad* costarricense. Más aún, mediante una comparación con Guatemala altamente impresionista e infundada, los costarricenses pueden

felicitar una vez más de que sus liberales moderados y humanistas escogieran la “opción” consensual sobre la cual basar sus políticas, mientras que los liberales represivos y radicales de Guatemala “eligieron” la coerción y la violencia. En la tabla de valores positivos y negativos que se podría construir a partir del estudio de Fischel, encontramos que la sociedad costarricense, los liberales costarricenses, y el consenso (hegemonía/democracia liberal costarricense), tienen todos una connotación de “buenos”, mientras que la sociedad guatemalteca, los liberales guatemaltecos, la represión (coerción/dictadura liberal guatemalteca), y los afortunadamente pocos costarricenses opuestos a la Reforma, tienen una connotación de “malos”.

Esto lleva quizás al problema conceptual más serio del estudio de Fischel. Mediante el orden connotativo que el libro construye, la hegemonía se presenta como un valor positivo en oposición a coerción como valor negativo⁽²¹⁾. Pero esta dicotomía es bastante ajena a aquellos marxistas que han intentado construir una base teórica para comprender los procesos hegemónicos. Su labor responde a la necesidad de comprender cómo la democracia burguesa de occidente reproduce la dominación de clase en una forma mucho más compleja y “sobredeterminada” que otras formas de dominación. Los trabajos de Gramsci, Althusser, Poulantzas, Bordieu, Laclau y muchos otros tratan, sobre todo, de entender cómo el estado y la sociedad civil constituyen la subjetividad mediante ciertas prácticas discursivas que interpelan (alientan) sutilmente a los sujetos para que perciban la dominación de una clase o facciones de clase precisamente como racional, armoniosa, científica, pragmática, moderada, útil, justa, apropiada, en resumen, como “natural”. Fue necesario comprender estos mecanismos para poder desarrollar estrategias antihegemónicas que pudieran romper las prácticas discursivas burguesas y articular un proceso hegemónico popular, porque sin tal articulación popular, no será posible ninguna revolución socialista integrada. La connotación de una hegemonía burguesa como “buena” o “mejor” no tiene lugar en estas teorías (a excepción, por supuesto, como un elemento privilegiado dentro del discurso hegemónico burgués, que debe criticarse y rebatirse).

La comprensión histórica de Fischel de la Reforma neutraliza (despolitiza) de esta manera el poder crítico del mismo marco teórico que utiliza explícitamente. Al adoptar en su introducción la teoría gramsciana, Fischel parece responder al llamado de una visión nueva, crítica, dinámica y dialéctica. Sin embargo, finalmente vuelve al cómodo terreno de la historiografía tradicional costarricense. ¿Cómo un estudio que parte de una perspectiva gramsciana puede terminar por reafirmar el discurso hegemónico que intentaba desenmascarar? Creo que a esta pregunta, explorada

aquí en forma inicial, deben responder los historiadores costarricenses, si el proyecto crítico sancionado con optimismo por Gudmundson hace más de diez años ha de seguir vigente.

Notas

- (1) L. Gudmundson, *Estratificación sociorracial y económica de Costa Rica: 1700-1850*, (San José: Editorial UNED, 1978), p. 13.
- (2) Op. cit. p. 12.
- (3) Héctor Pérez, suplemento Ancora, *La Nación*.
- (4) Fischel y Quesada debatieron estos aspectos en el semanario *Universidad* a fines de 1987: A. Fischel, "Sobre un juicio histórico", en *Universidad*, (11 setiembre 1987); A. Fischel, "Sobre un juicio histórico/2", en *Universidad*, (18 setiembre 1987); J.R. Quesada: "El mito de Mauro Fernández" (27 setiembre 1987); J.R. Quesada: "El mito de Mauro Fernández/2" (2 octubre 1987). La tesis de Quesada está sintetizada en "La reforma de Mauro Fernández y Carlos Monge Alfaro en perspectiva histórica" en *Avances de investigación* (Universidad de Costa Rica: Centro de Investigaciones Históricas), n. 29, 1987.
- (5) Desafortunadamente, Fischel no se ocupa de resolver críticamente las discrepancias entre Althusser y Gramsci sobre la ideología, por un lado, y del Estado y la sociedad civil, por otro. En la nota subsiguiente, me ocupo de la parte ideológica de esta discrepancia.
- (6) Fischel, A., *Consenso y represión; una interpretación sociopolítica de la educación costarricense*, (San José: Editorial Costa Rica, 1987), p. 21. Todas las siguientes referencias pertenecen a esta edición, en adelante sólo se indica la página.
- (7) Cf. esta edición de la *Revista de Historia*. Lehoucq cuestiona correctamente en la discusión teórica de Fischel la inferencia de que los grupos dominantes están "engañando" a las clases subalternas, por ejemplo, que éstas llegan a adoptar como "falsa conciencia". Este problema se relaciona con el uso que hace ella de la idea althusseriana que llama "una inculcación masiva de la ideología de la clase dominante" (p.27) mediante los aparatos ideológicos de Estado (AIE). Aunque Althusser específicamente desarrolló esta idea de la interpelación de los sujetos mediante los AIE *contra* las teorías de la falsa conciencia, su definición teórica de la ideología se ha criticado como erróneamente totalizadora: no da lugar a ninguna contraestrategia hegemónica hasta que el Estado no sea dominado por una clase previamente subalterna, precisamente porque, para Althusser sólo aquellos que controlan los AIE pueden interpelar a los sujetos. De esta manera, enfrenta un problema en el nivel de asignar un espacio o un papel a las ideologías de resistencia o revolución. Esto difiere de otros teóricos que trabajan bajo un marco gramsciano (incluyendo a Gramsci), que ven la hegemonía como un proceso no monolítico en el que siempre estarán presentes algunos espacios de resistencia ideológica y en el cual la articulación del discurso hegemónico

siempre ocurrirá también en relación con la necesidad de difundir y absorber estos espacios de resistencia. Aquí la hegemonía se concibe no como la imposición de una “falsa” conciencia sobre un sujeto originario con intereses objetivos (“verdaderos”), ni como una “inculcación masiva” de ideología dominante; más bien se ve como un proceso “vivido”, enormemente complejo, de constitución de la subjetividad, en el cual las diferencias, las posibilidades de una resistencia subalterna y, aún, el antagonismo abierto, son componentes esenciales de su articulación. Por lo tanto, la crítica de Lehoucq surge más de la incapacidad de Fischel de explicitar este problema que de una lectura crítica de la teoría gramsciana. Para una discusión de estos aspectos, cfr. Chantal Mouffe, “Hegemonía, política e ideología” en Julio Labastida Martín del Campo (comp.), *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina* (México D.F.: Siglo XXI, 1985), pp. 125-129. con respecto a las otras interesantes críticas de Lehoucq no hay espacio aquí para discutirlos en detalle; espero que los problemas examinados en esta crítica ofrezcan una respuesta parcial.

- (8) Me abstendré aquí de mencionar las historias del liberalismo más recientes e importantes, ya que no sé qué accesibles son en Costa Rica. Sin embargo, aunque la revisión general del liberalismo que ofrecen Laski y Ruggiero (aquellas en las que basa su lectura Fischel) son clásicas, también son muy generales y tradicionales. Para un estudio que centra su argumentación en una comprensión crítica de algunos textos liberales clásicos, europeos, latinoamericanos y costarricenses, habría sido iluminante, sin mencionar por lo menos una consideración del reciente estudio más provocativo y radical de la significación de las prácticas liberales de Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, traducido por A. Garzón, (11a. edic.: 1985, México: Siglo veintiuno editores).
- (9) Michel Foucault, *op.cit.*, pp. 169-170. Aunque Foucault no puede situarse exactamente dentro de la tradición de pensamiento gramsciano, está claramente involucrado en un proyecto de enorme importancia para esa tradición: el análisis del modo de operar de las prácticas significantes para constituir tipos específicos de sujetos, estas mismas proyecciones de áreas de poder que reproducen un orden social. Para una discusión de la relación entre el proyecto de Foucault con respecto al de Gramsci, véase Moauffe, *op.cit.*, p. 144.
- (10) Althusser, Louis, “Freud y Lacan”, en *Posiciones (1964-1975)*, traducción de D. Bergadá, México: Editorial Grijalbo, 1977. p. 29.
- (11) El principal ejemplo de esto es la ausencia de cualquier discusión de los textos históricos usados en la educación secundaria, particularmente *Apuntamientos geográficos, estadísticos e hitóricos* (1887) de Joaquín Bernardo Calvo, y *Elementos de historia de Costa Rica*, vols. I y II (1892-94) de Francisco Montero Barrantes. Como un ejemplo interesante de la comprensión de la ideología liberal que se puede alcanzar mediante un análisis del texto de las historias liberales de Costa Rica, escritas y usadas como manuales escolares en una época posterior, véase Rina Cáceres Gómez, *Lo que se cuenta en Costa Rica*, (mimeo) tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica, Escuela de Historia y Geografía, 1985.
- (12) Debemos notar que la visión de Fischel acerca de la introducción del liberalismo en costa Rica es más bien reduccionista en su evocación de la

relación entre ideas y procesos socioeconómicos; alguien que intente una lectura marxista de la introducción del liberalismo también podría dudar que tales ideas, en tanto funcionaron para reproducir en forma más eficaz los intereses de la clase dominante, fueron fácilmente asimiladas y absorbidas por “el conjunto social”, para ese caso, por las facciones de la oligarquía, eternamente en pugna.

- (13) Carlos González Orellana, *Historia de la educación en Guatemala* (Guatemala: Editorial Universitaria, 1980), p. 285; véase también la página 280.
- (14) *Ibid.*, pp. 325-363; especialmente pp. 332, 360-362.
- (15) Mercedes Muñoz, “El papel del ejército durante la dominación liberal en Costa Rica (1870-1914)”, en *Avances de investigación* (Universidad de Costa Rica, Centro de investigaciones históricas), n.40, 1987, p.2; Fischel apunta esta frase de la Ley General en la página 174 de su libro pero no discute sus posibles consecuencias.
- (16) M. Foucault, *op.cit.*, p. 228.
- (17) Fischel tiene diferentes versiones de las fuerzas sociales que permiten o no permiten un proyecto hegemónico. En dos instancias, parece describir una relación no mediada: el nivel de antagonismo de las relaciones sociales demanda o no demanda represión o coerción (p. 51), y esto implica que, en ausencia de tales demandas objetivas, se desarrollará un proceso hegemónico y que en un contexto de severa polarización social, la represión y la coerción “se imponen” (p. 48). Sin embargo, la interpretación predominante del libro parece ser que el nivel de antagonismo de las relaciones sociales motiva la decisión de los grupos dominantes pero que sigue siendo una escogencia si se “opta” por una “alternativa” consensual o coercitiva (pp. 30, 45-6, 209). Por lo tanto, aunque las relaciones sociales en Costa Rica eran más apropiadas para consolidar exitosamente un proyecto consensual, los liberales escogieron éste en lugar de la represión. En Guatemala las relaciones sociales antagónicas condujeron a los liberales a escoger la coerción para implantar su programa, una inclinación a la violencia que permitió relegar a un segundo plano los medios consensuales (p.48) y que los condujo a mantener ignorantes a las masas, porque esto es fundamental, para reproducir un sistema coercitivo (p. 202). Aun cuando sobre esto surgen algunas preguntas teóricas interesantes, baste con decir que Fischel no presenta evidencia alguna que sustente esta caracterización del proyecto liberal guatemalteco.
- (18) L. Gudmundson, *op. cit.*, p. 13.
- (19) Una extensión sintomática de esto es su uso de citas de Mauro Fernández y otros de la administración liberal delineando la naturaleza pragmática, racional, y apropiada de la Reforma como prueba de su propia interpretación de la Reforma como científica, pragmática, mejora racional, satisfaciendo las necesidades del pueblo, etc.; cf. por ejemplo, pp. 178, 193.
- (20) No se trata de afirmar que en un nivel más crítico y dialéctico una perspectiva gramsciana podría querer designar tal Reforma educativa como una mejora y aceptar que era “racional” y “científica” en el sentido liberal de esos

términos. Pero esto sería describirla como progresista en una forma dialéctica, lo cual requiere demostrar cuidadosamente la forma en que estas definiciones liberales de la Reforma funcionaron para inculcar una dominación de clase, cultivando el consenso por medio de un estilo particular de constitución de los sujetos; los aspectos "progresistas" serían entendidos sólo hasta el punto en que permitieran más capacidad de lucha contrahegemónica mediante la introducción en el sistema dominante de prácticas significantes-alfabetización, destrezas laborales, etc. en otras palabras, la Reforma liberal no sería entendida como un mejoramiento, en términos éticoinstrumentales liberales, sino sólo como una mejora del potencial de las clases subalternas para quebrar y deponer la hegemonía de las clases dominantes. Fischel no presenta ninguna discusión ni aclaración de su terminología en relación con lo anterior.

- (21) Nótese que en la introducción consenso y coerción se describen como "instrumentos *complementarios* de dominación" (p. 25, subrayado mío) mientras que en la conclusión, la violencia y la represión (asociadas a los otros países centroamericanos), "*se contraponen* a los métodos consensuales de gobierno que predominan en la sociedad costarricense" (p. 201, subrayado mío).