

Acercamiento a la delimitación de una problemática: sobre el deber ser de la educación superior

Antonio García Pereáñez*

Grupo CHHES, Biogénesis
Universidad de Antioquia

*No quiero en modo alguno sustituir a unos maníacos por otros:
a los judíos, por los cristianos;
a los dogmáticos, por los escépticos;
a los científicistas, por los budistas.*

*Lo que quiero es acabar con todos los fanatismos
y todas las actitudes humanas que fomenten la locura
y faciliten el éxito de los profetas.*

Paul Feyerabend, Diálogo sobre el método

I

 I nacer nos encontramos sumidos en una “espesa sopa”, en la que los elementos que la componen aparecen indiferenciados, como disueltos en una magma indistinta sin parámetros espacio-temporales. No hay formas, consistencias, colores, texturas... ni límites que separen un objeto de otro, puesto que tampoco hay objetos en sí mismos.

La percepción del recién nacido está mediada por los contornos de su fisiología, que configuran a su vez la totalidad de su existencia. No hay exterioridad ni interioridad como espacios dados, sino una contigüidad sensorial.

La percepción, entendida como capacidad discriminatoria, aparece en la medida que los *ingredientes* de la *sopa* se van separando. La madre se percibe como un tono de voz, ciertas inflexiones, un olor, una presencia insistente... un horizonte de satisfacción. Pero en su inicio la voz, las inflexiones, la leche, los contactos físicos o psíquicos, la madre, no son entidades

exteriores a un cuerpo que aún no posee límites, que aún no se configura como un pliegue.

La diferencia emerge del conocimiento: *es* conocimiento. Los *ingredientes* se empiezan lentamente a separar uno de otro, a adquirir características diferenciales en el proceso que va desde la fijación de la mirada y la distinción de los sentidos, hasta la construcción de representaciones mentales.

Los *ingredientes de la sopa* emergen al ser nombrados: se recortan, se separan y se convierten en categorías con las que es posible –y necesario e imperativo- operar. Son pues “objetos mentales”, como los denomina Jean-Pierre Changeux¹. Más allá de cómo esos “objetos” se configuran o se conservan, marcan una impronta en el cerebro.

Aparecen hasta aquí, ligadas, dos ideas: La de la formación epigenética del cerebro de los mamíferos, y la peligrosidad de las generalizaciones, con sus consecuentes moldes que parten del axioma de la homogeneidad primigenia de los sujetos, a partir de lo que se conciben recetas, instructivos, modelos, ritmos, que han devenido rectores de la relación entre los adultos y los niños y jóvenes, y que adquiere su máxima expresión en el autoritarismo escolar.

* Filósofo. Lic. Filosofía y Letras. Teólogo. Magíster en Filosofía Política, Ciencias Sociales y Humanas y en Bioética. Profesor de Cátedra en las áreas de Ética y Bioética de las Facultades de Medicina y Comunicación Social de la Universidad de Antioquia.

1. CHANGEUX, Jean-Pierre, *El hombre neuronal*, Madrid, Espasa Calpe, 1985, c. V.

II

Dios no ama a los opresores.
El Corán

Entre los derechos «inalienables» de los niños, se encuentra la educación; pero ¿qué niño quiere ser «educado»? La socialización es un proceso de adiestramiento, de domesticación. El perverso polimorfo de que hablara S. Freud dispone de un amplio abanico de posibilidades que no está dispuesto a reducir. Sólo el imperativo de la cultura logra, no sin violencia, doblegar el espíritu de los chicos, mientras se hacen jóvenes, para hacerlos piezas útiles al sistema.

Los mecanismos de control, de vigilancia y castigo, se vienen refinando vertiginosamente desde los inicios de la modernidad, una vez han caído los patrones de organización social del medioevo.

Nuevos órdenes económicos demandan nuevas formas de organización social. Y la educación, como dijera un cura en boca de uno de los actores de *Aguirre, la ira de Dios*, de R. W. Herzog, respecto de Dios, «Está del lado de los poderosos».

De ahí el largo proceso de enculturación de las masas en la transición entre la llamada Edad clásica y la modernidad; de ahí el recorte ideológico de los contenidos y las orientaciones de la academia contemporánea y el desprecio de los valores paganos.

III

*No se si hay un final,
pero se que hay un camino.*
Borges, La rosa de Paracelso

El conocimiento es una operación en la que un *sujeto que conoce*, en el proceso mismo de conocimiento, va configurando sus rasgos en un bucle de retroalimentación. El sujeto surge, pues, de la interacción entre un ser que se delimita, que mensura sus contornos y los diferencia de los del entorno, en el que otros sujetos y objetos aparecen recortados por cotas que los sentidos permiten discernir, en el proceso mismo que los configura.

El conocimiento es, entonces, resultado siempre precario de la discriminación, del establecimiento de diferencias, de distancias; un proceso que, lejos de homogeneizar, individualiza tanto los objetos exteriores como los sujetos mismos de ese conocimiento.

III

¿Quién Explicará la explicación?
BYRON

Las alusiones a la científicidad de las bases sobre las que se estructura una teoría, suelen ser, en muchos casos, el mejor argumento a favor de las tesis que se enuncian. Aquí no estimaremos hacerlo.

La experimentación científica sobre la que se apoyan los más avanzados estudios del cerebro, permite entender cómo los mamíferos disponen de lo que se conoce como córtex, sección del cerebro que sirve de asiento al aprendizaje de pautas comportamentales y permite una inmensa plasticidad, esto es, la indeterminación previa en cuanto al conocimiento y sus campos de aplicación, así como al ejercicio de tareas o a la adaptabilidad a entornos diferentes, en muchos casos extremos y opuestos.

En el caso del hombre, tanto por las condiciones de indefensión al nacer y lo prolongado del periodo de adquisición de autonomía, como por las condiciones sociales en las que nace, lo que incluye, claro, la cultura, su dependencia de otros para sobrevivir es total. Y ello porque el orden de sus posibilidades no está definido de antemano.

El índice potencial de autonomía e interacción con el entorno es de tal vastedad y complejidad, que requiere de un amplio margen de adaptabilidad, en relación directamente proporcional con el amplio conocimiento de las condiciones de supervivencia en sociedad, entendida ésta como civilización, más que como simple agregación de individuos, rasgo fundamental de diferenciación de lo humano con respecto a la naturaleza.

Por lo demás, admitimos aquí la acepción de civilización, en el sentido en que el mundo está regido por el orden de lo racional, como derivación de la historia de Occidente desde la antigüedad griega. Es, en todo caso, la cultura hegemónica.

La cultura, entendida en su amplio sentido como conjunto de objetos materiales y menta-

les propios de un grupo humano, y del que éste se sirve para configurar representaciones del mundo que le permiten guiar su propia voluntad y transformarlo, demanda un largo proceso de aprendizaje, pues implica unas lógicas, unos campos de desplazamiento de objetos al ámbito de la representación, y unas leyes de operación a los que el sujeto no puede acceder por sí mismo, y que voluntariamente no todos estarían dispuestos a aceptar.

Al ser la cultura un objeto fabricado por el hombre, esto es, extraño a la naturaleza, en el que la existencia real está subordinada a las categorías a las que se desplaza, precisa de claves de lectura, el conocimiento de los códigos de comunicación que permitan acercar las representaciones de unos y otros. Acercamiento imperativo, como se ha dicho antes, en el proceso de socialización del que somos objeto, incluso mucho antes de nacer.

IV

*Le dije a mi alma:
permanece tranquila y aguarda sin esperanza,
pues la esperanza sería esperar en el extravío.*

T. S. Eliot

El primer proceso de educación al que nos vemos abocados, se sustenta en el modelo pedagógico por excelencia, como lo ha demostrado la historia de la humanidad: el de la lengua materna. Una madre habla a su hijo con palabras articuladas que él no puede entender. Desde el inicio de la vida del hombre, su entorno le susurra repetidamente series específicas de sonidos que van acotando el espectro de los que puede emitir. Se van configurando esas series como ámbitos de la designación, al ligarlos a objetos o circunstancias concretas.

Las incomprensibles series de sonidos se articulan en ese gesto que los liga a objetos o categorías, a través del lenguaje concreto que designa objetos del mundo de la realidad extralingüística, la perceptible a través de los sentidos. Luego vendrán las otras, de carácter abstracto, entre las que se encuentran las leyes que rigen el lenguaje y las relaciones humanas, incluyendo esas singulares maneras de comportarse respecto al resto del mundo.

Relación nada amigable, salvo para aquellos que no creen en el peso de la ley, por no violarla. ¿Qué será de aquellos en cuyo espíritu no anidó Dios?

V

*La pendiente de una línea de luz
le servía de camino.*

Cátulo Mendes, hesperus

La epigenesis se entiende como un proceso de “estabilización selectiva de sinapsis”². El cerebro es el más complejo³ de los órganos, y acaso de las estructuras del universo. Unas semanas antes del nacimiento, en los mamíferos, se termina la formación de células neuronales, pero las conexiones sinápticas entre unas y otras apenas si han comenzado. Es al contacto con el entorno que las redes de interconexión se empiezan a establecer, en lo que puede llamarse un proceso explosivo: cien millones de neuronas en el hombre extienden aleatoriamente tentáculos en busca de contactos con otras neuronas, con órganos o músculos, con tendones o glándulas (conexiones que están en el orden de 10¹⁴). Parece incluso que la redundancia es muy elevada. Hasta los seis años en que el número de contactos ha decaído, y la mayoría de las conexiones válidas se han fijado, el mapa pasa por una fase extensa de trazados repetidos que luego se irán borrando, quedando sólo aquellos que se estabilizan.

El proceso de consolidación de una sinapsis, según la tesis más aceptada, se debería al uso. En otras palabras, el camino más recorrido para ejecutar una función se estabiliza y los demás entran en fase de decadencia hasta desaparecer⁴.

2. Las sinapsis son los contactos interneuronales. Los axones y dendritas establecen un puente de contacto por contigüidad, no por continuidad. *Ibid.*, p. 242.
3. La complejidad se toma aquí en el mismo sentido que la define J. P. Changeux, como lo incomprensido. Tanto la estructura del cerebro como su funcionamiento no han podido ser aclarados, y quizá nunca se logre del todo, por lo que se hace preciso construir explicaciones precarias que permitan aproximarse al fenómeno.
4. DAGOGNET, Francois, *El cerebro ciudadela*, París, Laboratorios Delagrangue, 1992, Traducción de Luis A. Palau C., CINDEC, Univ. Nal. de Colombia, Medellín, p. 15. El periodo en cuestión se refiere a la fijación de las conexiones sinápticas de los ojos y el establecimiento de sus zonas de dominio.

El hecho de que el despliegue de sinapsis se lleve a cabo luego del nacimiento es altamente significativo, pues comporta un ingrediente que ha sido someramente mencionado: el entorno, esto es, las condiciones de desarrollo del órgano y el de las funciones que realiza.

Si en el periodo crítico de desarrollo un ojo es ocluido por un corto periodo, el resultado es que ese ojo verá menos que el otro en el adulto, pues las conexiones neuronales entre éste y el centro del cerebro que procesa la información visual se ven interrumpidas, mientras las del otro continúan, incluso llegando a suplantar las de aquel, como ha sido ampliamente demostrado en la investigación⁵.

La plasticidad del cerebro humano es sorprendentemente mayor que en el resto de los seres vivos. El proceso de consolidación de la red sináptica dura alrededor de tres meses en el gato y de unos seis en el mono, por lo que el cierre de uno de sus ojos durante un periodo corto de tiempo tiene consecuencias mayores, ya que el proceso de fijación es más rápido.

Esto significa dos cosas: de un lado que en el hombre se produce un desarrollo más largo, más complejo, más intrincado, así como que dispone de un número sustancialmente mayor de posibilidades funcionales⁶. En otras palabras, el cerebro del hombre es un órgano sin especialización, de una gran capacidad adaptativa y de despliegue en múltiples direcciones, contiguas o paralelas, mientras en el resto de los mamíferos el abanico de posibilidades funcionales del cerebro es más limitado, lo que no implica que no puedan *aprender*. El aprendizaje no es, tampoco, exclusivo de los mamíferos, pues efectivamente sucede cuando, por ejemplo, las aves enseñan a volar a sus pichones o los loros y papagayos establecen relaciones entre ciertos tipos de enunciados verbales y una situación específica que los hace significantes⁷.

A partir de la teoría de la formación epigenética, se entiende que las condiciones materiales y culturales juegan un papel fundamental en la configuración final del cerebro en los mamíferos. En el hombre la educación, tanto la formal como la informal -esta última entendida como el entrenamiento que realizan los adultos a los niños en el entorno cotidiano, y que con frecuencia no tiene intenciones pedagógicas conscien-

tes- opera pues de forma trascendente en la definición del órgano neuronal durante el periodo crítico de estabilización, que alcanza hasta los ocho o diez años, y que deriva en las características del adulto.

La epigenesis no es factor exclusivo de la conformación neural del sujeto singular, sino también de la sociedad de la que aquel forma parte, pues lo uno no se puede desligar de lo otro: la sociedad es una agregación de sujetos, que a su vez son influidos por las posibilidades que aquella propicia. En otras palabras, la configuración del sujeto es el resultado de dos tipos de condiciones: las biológicas, dadas por la genética, y las culturales en que se desarrollan sus facultades orgánicas, lo que significa que el medio es uno de los factores incidentes en la conformación del sujeto; pero al ser éste parte del conjunto, es también co-formador de ese entorno social.

Por tanto, lo mismo es aplicable a la sociedad en su conjunto: de un lado es un extenso banco genético que se mezcla, produciendo variaciones *ad infinitum* que determinan sus rasgos filogenéticos. Del otro lado, está inserta en un medio geográfico que opera respecto de sus estrategias de sobrevivencia, lo que implica, en última instancia, la configuración de una serie de gestos que derivan en rasgos culturales.

En el mundo globalizado el factor cultural se torna aún más complejo, al tener como rasgo específico la mezcla. Ese ámbito global es el entorno cultural de las sociedades locales.

La genética opera de tal manera, que la combinatoria de genes hace posible la diversidad orgánica de sujetos al interior de una misma especie, cuando la reproducción es sexual. La cadena de ADN está compuesta por una serie muy vasta de enlaces entre proteínas o paquetes

5. ORNSTEIN, R. Y THOMPSON, R. *L'incroyable aventure du cerveau*, 1987. Citado por F. Dagognet en *El cerebro ciudadela*, Medellín, CINDEC Unal. Medellín, 2000.

6. El cerebro de un ratón difiere del de un humano por el número de células neuronales y el consiguiente índice de conexiones sinápticas. Por lo demás la fisiología del órgano es idéntica: la comunicación es electroquímica y dispone de los mismos neurotransmisores. En las investigaciones realizadas se han encontrado algunas de esas sustancias primero en las ratas y luego en el hombre.

7. Un loro grita "gallina, gallina" a un chico que se va corriendo una vez ha sido lastimado por éste mientras jugaban, e imita el *cacaraqueo* de aquellas.

de información. El número de variantes entre las proteínas es muy reducido, pero su combinatoria es muy grande. Una manera de imaginarlo es comparándola con el lenguaje verbal: 27 letras componen el abecedario occidental, su combinatoria da como resultado valores de 14.348.907 posibilidades de producir palabras de sólo cinco letras.

La epigenesis potencia esa variabilidad, lo que deriva en la conformación de singularidades. El caso de los gemelos homocigotes es ilustrativo. Dos seres disponen de la misma información genética, por lo que su configuración orgánica es idéntica, pues se trata de un óvulo que, una vez fecundado, se divide. La multiplicación neuronal se interrumpe al mismo tiempo, por lo que el número total, así como la disposición de las neuronas es igual. Pero es allí donde se da inicio a un proceso de diferenciación, pues las relaciones con el entorno trazan huellas diferentes. La historia es la que permite, e impone, el proceso de individuación. El contacto con el medio incide de manera diferente en uno y otro: no son sujeto de las mismas experiencias. La historia llega hasta marcar sus cuerpos de manera distinta, por lo que, lo que genéticamente es idéntico, históricamente se diversifica.

Es justo esa diferenciación, producto de las huellas que traza la relación con la exterioridad, lo que determina la consolidación selectiva de las sinapsis, esto es, la epigenesis.

VI

Hay que ir por el lado [...] en que la razón gusta de estar en peligro.

G. BACHELARD

Una vez hecha la larga disquisición anterior, pasemos ahora a mirar otro aspecto sobre el conocimiento. En *La arqueología del saber*, Foucault establece la diferencia clara entre *saber* y *conocer*, diferencia que delimita con precisión el campo de la práctica académica y

que permite entender por qué la enseñanza de la lengua materna no se funda en un modelo pedagógico. Pero ello no obsta para que la pedagogía no se sirva de ella.

La premisa fundamental de tal práctica, y que constituye el elemento clave del que puede servirse la pedagogía, podría resumirse en pocas palabras: la madre trata a su hijo como un par, lo que a la postre deriva en que el chico se configure como tal.

La transformación de la relación vertical que une al maestro con el alumno, en otra horizontal que derive en el trato como par, ha de implicar la transformación del segundo en interlocutor válido del primero. Para ello es preciso que el estudiante busque emular al otro, lo que hace posible el logro.

De otro lado, dado que el profesor ya ha recorrido un trayecto que es precisamente el que le permite enseñar, propicia en su pupilo el avance más acelerado sobre un terreno que le permitiría superar el modelo, lo que debería ser el propósito de éste.

Martin Heidegger en *La pregunta por la cosa*, en el acápite sobre lo matemático, refiere la relación entre el docente y el conocimiento, respecto de esa relación con el alumno. Parte del axioma de que ambos han de ser aprendices: “enseñar no es otra cosa que dejar aprender a los otros, es decir, inducirse mutuamente a aprender”. En ese sentido, *enseñar* no es otra cosa que mostrar lo ya conocido, proceso en el que “un verdadero aprender lo hay sólo allí donde el tomar aquello que ya se tiene es un *darse a sí mismo* y se experimenta como tal”. Y nos dice más adelante que “aprender es más difícil que enseñar; pues sólo quien verdaderamente puede aprender –y sólo mientras puede- es el que verdaderamente puede enseñar”.

Volviendo a Foucault y su distinción entre saber y conocimiento, podemos derivar en la consideración de que el saber se halla en el orden de la información, la que es acumulable y progresiva en relación sumatoria, cosa que no sucede con el conocimiento, pues éste opera por oposición y negación; en términos de Gaston Bachelard, “se conoce en *contra* de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza la espiritualización”⁸.

Para conocer es necesario estar dispuesto a negar saberes previos, a superar lo que aparece como verdad en una confluencia particular, para re-leer las condiciones nuevas que ponen en cuestión todo saber anterior. En esos términos,

8. BACHELARD, Gaston, *La noción de obstáculo epistemológico*, EN: *Textos para una historia y una pedagogía de las ciencias*, L. A. Palau, comp., Medellín, SEA, 1994, p. 67.

Heidegger plantea que la diferencia entre el maestro y el alumno existe “únicamente porque [el maestro] puede aprender mejor, y porque quiere aprender con más propiedad”, es así que “en todo enseñar quien más aprende es el que enseña”.

VII

*Donde hay peligro,
crece también lo que salva.*

Hölderlin

Dos perspectivas pueden conducir al establecimiento, por parte de la academia, de modelos pedagógicos uniformizantes. De un lado, el déficit de alteridad –con la imposibilidad de consolidar una personalidad, un Yo en el sentido moderno de la expresión, y la consecuente dificultad para reconocer al otro como Otro, como radicalmente diferente-. De otro lado, la mediocridad que caracteriza los regímenes burocráticos, empeñados en administrar personal en vez de currículos y contenidos académicos, con miras en la consolidación de un proyecto que supere los estrechos límites de la inmediatez. Nada diremos aquí del complejo social de inferioridad, que se enmascara en la popular «viveza criolla».

Al ser el lenguaje el vehículo insustituible de la comunicación pedagógica, su papel es de vital importancia en el proceso. Con frecuencia se escucha a muchos docentes decir algo como: «Es necesario adaptar el lenguaje del profesor al de los estudiantes, es necesario hablar su propio lenguaje». Aquí surge una pregunta: ¿En qué consiste el trabajo académico y el papel de la universidad en la formación de los estudiantes?

La contemporaneidad se caracteriza por la exacerbación de la libido y sobreestimulación del hedonismo. Los medios de comunicación simplifican la realidad, a partir de la suplantación de los acontecimientos con el recorte adjetivante de los mismos.

La publicidad, una vez ha invadido todas las instancias de la vida cotidiana, impone modas y estilos de vida que propenden por la búsqueda fácil y falaz de logros; el mercado de consumo reduce las expectativas de logros a la adquisición de dinero; las modas tienden a la oferta del consumo erótico como medio para atraer compradores. La televisión, en particular el medio de comunicación masiva más eficaz, al saturar en el receptor sus dos sentidos primordiales, sumerge en un letargo en el que el pensamiento abstracto se diluye. El pensamiento tiende

más a lo objetual, reduciendo a su vez el lenguaje a palabras concretas, a las que designan objetos del mundo de lo sensible.

Hedonismo, exacerbación de la libido, simplificación y déficit de lenguaje abstracto son componentes de un entramado cultural que opera sobre las masas. Si la docencia y el modo de operar de las instituciones universitarias se proponen «adecuar su lenguaje» al de los estudiantes, deberá entonces deshacerse de todo trazo de abstracción.

Lo anterior pone en evidencia la inmensa confusión en que ha naufragado la administración universitaria en nuestro país. La razón por la cual un estudiante se matricula en una institución educativa, es la de acceder a unas discursividades propias de la academia, que le permitan incorporarse en el ámbito laboral. No se trata entonces de adaptar el lenguaje de la academia al de los jóvenes, sino justo lo contrario: adaptar el de éstos al de la academia. Por cierto, en la antigüedad...

“La ausencia de libros y de impresos impedía que se pudiese entonces delegar su saber o sus recuerdos a «depósitos» materiales. Desde la antigüedad, Platón había vinculado el comienzo del déficit mnémico a la aparición y la generalización de la escritura, que atraía directamente al movimiento de atrofia de nuestras posibilidades evocadoras. Con las letras exteriorizamos el saber y en el mismo movimiento éste pierde su implantación interior y, sobre todo, reflexiva. Se empobrece. La biblioteca no ha dejado de reducir nuestra remembranza. Según Platón, no se gana nada transfiriendo lo que uno puede conservar.

[...]El hombre moderno cada vez retiene menos. ¡Cicerón recitaba «de memoria» todos sus alegatos y los sabía en la punta de los dedos!, ¡Y podía incluso pronunciarlos tan bien al derecho como al revés! ¿No es esta la prueba de que el ejercicio, y también la necesidad cultural trabajan directamente en la edificación de nuestras facultades? ¿No es cierto que la falta de exigencia conduce a una incurable inercia?”⁹

9. François Dagognet, *El cerebro ciudadela*, Traducido por Luis A. Palau para el Seminario «Evolución del cerebro e historia del pensamiento», EN: Traducciones historia de la biología, Medellín, Fac. ciencias humanas y económicas, 2002, p. 46.

De lo anterior se desprende que, de acuerdo con los rangos de exigencia en la captura de los lenguajes y los contenidos académicos, será la respuesta y el nivel de aprendizaje, de allí se colige el nivel de eficiencia del trabajo docente; dicho en otras palabras, la formación de los estudiantes está en relación directamente proporcional con el trabajo realizado, y éste depende de las condiciones del medio. De otro lado, la asignación de una calificación numérica depende del estudiante, *es de él* y debe reflejar su desempeño desde la perspectiva del trabajo propuesto.

Aquí es necesario aclarar que quien está en condiciones de proponer no es sólo el docente, en muchos casos el estudiante lo hace, y debe ser atendido aunque no coincida parte a parte con el diseño curricular, ya que no es la universidad la que forma, sino el estudiante mismo el que *se* forma.

Pero volvamos a la cita anterior. Es necesario precisar que lo que aquí se postula no es un incremento de la memorística. El texto referido se utiliza con el propósito de ilustrar una vieja discusión y poner el énfasis en el factor exigencia; además ahora sabemos que no es la capacidad de repetición acrítica y sin análisis lo que da cuenta de una formación académica válida.

La idea de exigencia se refiere a la propuesta pedagógica de considerar al otro sin subestimarlo. Los jóvenes que ingresan en una universidad, se supone, tienen capacidades suficientes para enfrentar razonamientos abstractos y complejos, que dan cuenta del alcance del conocimiento contemporáneo. En caso contrario, se debería al déficit en la formación previa, y a la universidad le correspondería hacerse cargo de ello.

No se trata pues de represión y persecución, sino de «aprender con», sin creerse que los otros son ignorantes y que el profesor es quien ilumina el camino.

El que enseña, es decir, el que muestra, debe propiciar la construcción de un conocimiento por parte de los estudiantes. Esa construcción y ese conocimiento *es* del otro. En la medida

que su articulación y pertinencia se ajusten a las características de lo académico, es válido, aun cuando difiera radicalmente de lo que el docente considere como verdad.

VIII

No se trata de darle al lector un barniz de aquello que se enseña más profundamente en la universidad, sino de efectuar análisis que normalmente no se hacen allí.

B. d'ESPAGNAT

La educación universitaria no debe confundirse con la técnica ni con la tecnológica. En el momento en que usurpa el lugar de las otras está dejando de lado su razón de ser, está fugándose por una grieta en el ordenamiento racional de lo social.

Los efectos de tal usurpación pueden –y suelen ser– nefastos. Imponen una lógica que no puede menos que denominarse como *perversa*. Desvía a los otros de su objetivo, ya sea por celos, por provocación o por desidia: “si otro hace el trabajo por mí, yo puedo dedicarme a otra cosa”. Pero también los otros pueden pretender hacer lo que aquella está dejando de lado. Ninguna cumple con su papel, ambas intentan hacer lo que no les corresponde y lo que quizá no pueden hacer bien, pues no hay correspondencia entre su razón de ser y su acción, y no disponen de las condiciones para hacerlo.

De otro lado, las perspectivas y la disposición de quienes ingresan en una institución con unas ciertas expectativas, se ven desviadas al encontrarse con una realidad que no se corresponde con el imaginario. Se da inicio a un ciclo de desgaste: por frustración, por fricción. Incluso la lucha por redirigir o participar en la redirección de la institución se convierte en fuente de desgaste.

La desesperanza, la apatía, la resistencia pasiva, la corrosiva o la directamente activa en contra de la desviación o a favor de la reorientación, son fuente de un inmenso desperdicio de energías sociales.

La obcecación y tozudez de dirigentes ciegos por dogmas alimenta la desesperanza, con ello la apatía y, simultáneamente, el choque, el enfrentamiento, la dispersión y el derroche de capital humano, dando sentido a la violencia: la de los fósiles que se resisten al cambio por ceguera dogmática, la de los descontentos que se resisten a ser arreados como borregos rumbo al matadero.

Círculo vicioso de las relaciones enfermizas. Diálogo de sordos. La revolución y la represión como estrategias a mano.

Síndrome de lo uno en oposición a lo múltiple. Incapacidad de alteridad, inconsistencia del ser que no se consolida como unidad y busca fundir y fundirse en la unicidad imposible. Vigilar y castigar, zanahoria y garrote, los perros de Pavlov y los gallos de Skinner.

Quizá sea precisa la re-sacralización de lo profano, en oposición a la racionalización de lo sacro, como lugar de convivencia de lo sacro y lo profano. Espacio de expresión y despliegue de la diferencia, no de la sumisión, de la sumatoria, del silencio y el ocultamiento, propios de la demagogia del “no estoy de acuerdo contigo, pero haré todo lo posible porque lo consigas”. ¿Conseguir qué? ¿Haré todo lo posible por convencerte, y si no lo logro, por vencerte?

Sería preciso, acaso, aunar en torno a la dispersión; diferenciar las singularidades en torno a proyectos comunes, pero no por ello iguales.

IX

*Las palabras no dicen lo que queremos
sino lo que conseguimos hacerles decir.*

Una precisión lingüística se torna aquí necesaria. Con frecuencia nos quejamos de la formación universitaria, calificándola de *simulacro*. Con ello se quiere referir esa forma de actuar a partir de la cual «se hace como que se hace, pero no se hace».

El simulacro es, por antonomasia, el mecanismo operativo de la ciencia experimental: reproduce condiciones, de forma artificial, con el propósito de estudiar los fenómenos que se presentan, bajo parámetros de regulación y mensurabilidad. La simulación se refiere, entonces, a la creación de condiciones *similares* a las de fenómenos que se presentan en la realidad extralingüística.

Pero el término hace referencia, también, a un aspecto negativo: a la mentira, a la farsa. En esta acepción remite a la «acción con propósitos de engaño».

«Hacer parecer que...», según el diccionario de María Moliner, no implica necesariamente el propósito de engañar. Como sucede en la experimentación científica, se hace con la pretensión de reproducir artificialmente ciertas condiciones objeto de estudio.

Referido a lo que hacen múltiples instituciones educativas y gran parte de nuestros docentes, habría que calificarlo, para evitar confusiones, de Farsa, puesto que lo que está de por medio es el comercio con las necesidades sociales de una población, enmascarado tras la falsa vocación de servicio.

X

*Llega un momento, sin duda precario,
en que, con la ayuda de la suerte,
ya no debemos esperar la decisión de otros
-en forma de dogma-
antes de adquirir la experiencia que queremos.*

Georges Bataille, El Erotismo

En nuestro medio, las instituciones educativas acuñan consignas publicitarias que prometen a la población adulta “Formación integral”, “Formación en valores” y otras. La publicidad, en el sentido de actividad comercial, es un campo de acción comunicativa que se sirve de ciertos mecanismos e instrumentos para lograr su propósito: como instrumento hace uso de los medios masivos o especializados de comunicación. Como mecanismo utiliza preferentemente la persuasión, recurriendo “a unos estados profundos, infraverbales, del comportamiento intelectual”¹⁰.

El abuso de ciertas expresiones, convertidas en clichés, hace que pierdan su eficacia seductora. Y es que la publicidad se apoya en la seducción, en oposición a la argumentación. La argumentación es un proceso racional de encadenamiento de conceptos y atributos¹¹ que se sirven de la lógica para presentar la verosimilitud de una tesis; razonamiento abductivo o inductivo, propio del pensamiento rigurosamente académico, en vez del deductivo, argumento cuasilógico del tipo silogístico.¹²

En este orden de ideas se inscribe el enunciado del artículo 1º de la ley 30 de 1992 “Por la cual se organiza el servicio público de la

10. LEROI-GOURHAN, André, *El gesto y la palabra*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1971, p. 197.

11. El juicio es objeto de estudio de la filosofía de los valores.

12. PERELMAN, Chaïm, *El imperio retórico, retórica y argumentación*, Bogotá, Norma, 1997.

educación superior”, que dice: “La educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera *integral*¹³ [...] tiene por objeto el *pleno desarrollo* de los alumnos y su formación académica o profesional.”¹⁴

La formación de la personalidad, gracias a los aportes que ha hecho la psicología, se lleva a cabo durante los primeros 18 años de vida del humano. Lo *integral* y el *pleno desarrollo* que aparece en los eslóganes, tanto de la ley como de las instituciones de educación superior, no tiene otro objetivo que el de cumplir un papel retórico¹⁵ –publicitario. ¡Pero qué lejos de la realidad! Su carácter de enunciado vacío se hace evidente tratándose de educación universitaria, a la que se accede después de los 16 años.

Como medio de comunicación, la ética del desempeño de nuestras instituciones educativas puede ponerse en cuestión, pues debería regirse por parámetros de verdad y responsabilidad; por lo menos de coherencia frente a su papel de diseminadora de conocimiento pertinente. Lo que se pone en cuestión es la calidad del trabajo académico y la veracidad de los enunciados a través de los cuales vehiculiza, desde los datos académicos mismos, hasta las consignas publicitarias de que se sirve para promocionarse. Esta es, en síntesis, una pregunta por el lenguaje de la comunicación académica en nuestro medio.

Se trata justamente del ámbito de configuración de la realidad a partir de la enunciación, es decir, del uso de los diversos lenguajes de que se sirven los medios de comunicación para

transmitir información. Cuando de comunicación se trata, el *continente* es parte del *contenido*.

El grado de ajuste entre la enunciación de objetivos y el nivel de logro, sirve como parámetro de mensura del desarrollo espiritual alcanzado por una sociedad. ¿Qué papel juegan pues enunciados como: “La educación superior [...] despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes [...] en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra”¹⁶, cuando parece que la Constitución nacional trata lo relativo a la educación de forma vaga, al no establecer los mecanismos que garanticen la efectividad de lo postulado?

El pensamiento propio es una de las constantes restricciones en la escolaridad. Existe una priorización del aprendizaje memorístico, en oposición al reflexivo-crítico, que por definición impone la exigencia de la construcción de un campo de intereses y el desarrollo de la capacidad analítica y abstractiva.

El modelo pedagógico vigente es paternalista, es decir, parte de la premisa de que el alumno no dispone de las condiciones para descubrir por sí mismo, con la guía adecuada, conocimientos válidos; debe entonces ser llevado de la mano hasta arribar a verdades incuestionables, lo que deriva en el autoritarismo como uno de los obstáculos epistemológicos¹⁷ más graves y una falta a la ética, tanto de las instituciones como de los docentes. De aquí la validez de enunciados como el Paul K. Feyerabend: «El hecho de que haya personas de dieciocho o más años que, cuando se encuentran en un apuro, se preguntan qué hacer, esperan que algún profesor les dé la respuesta y se quedan desconcertados cuando se les dice: ¿por qué no lo descubriste vosotros mismos?, demuestra hasta qué punto nuestro sistema educativo convierte a las personas en borregos y a los intelectuales, profesores [...] en perros pastores. [...] ...y [cuando hayan crecido] se convertirán en perros pastores que le ladrarán a cualquiera que no acepte la

13. Subrayado mío.

14. ICFES, junio de 1995.

15. La palabra ‘retórica’ tiene una connotación peyorativa predominante, gracias a los abusos que ha generado su restricción a los silogismos y las figuras de estilo –retórica clásica. En buena parte ello es producto de la crítica de Platón a los sofistas, en la antigüedad griega. Pero el estudio filosófico del derecho ha llevado a Perelman a rescatar dos terceras partes del *Tratado de Retórica* de Aristóteles –retórica antigua-, de la que Paul Ricoeur dice: “cubre tres campos: una teoría de la argumentación, que constituye su eje central y que proporciona al mismo tiempo, el nudo de su articulación con la lógica demostrativa y con la filosofía, una teoría de la elocuencia y una teoría de la composición del discurso.” En esos dos sentidos se utiliza aquí la expresión, cuya connotación emerge del contexto; así, el sentido en que se usa en la expresión que origina esta nota es el primero de ellos: enunciados vacíos de contenido, adorno.

Cita de Ricoeur tomada de Perelman, Op. Cit., p. 16.

16. Ley 30 de 1992, ICFES, op. cit., Artículo 4º.

17. Noción tomada de Gaston Bachelard, ampliamente desarrollada en *La formación del espíritu científico* (versión de la editorial Siglo XXI, México, 1981, citado en *Textos para una historia y una pedagogía de las ciencias*).

fe que han recibido cuando todavía eran borregos ¿y a eso llamas tú educación?»¹⁸

Otro de los obstáculos epistemológicos se asienta en la confusión respecto de la relación entre las instituciones de educación superior con el medio exterior. Una tal universidad que tenga por objetivo responder a las demandas de su entorno, estar a la altura de las circunstancias, responder a las demandas reales e inmediatas de la sociedad que la sustenta, no puede menos que estar a la saga del medio al que pretende responder. Si la Universidad se asienta en la ciencia, debe tener en cuenta que “[...] la investigación científica procede por comprobación de modelos que el científico proyecta sobre el mundo... utiliza el método experimental para validar (y a menudo rechazar) el modelo propuesto; después intenta que se lo acepten sus pares con una doble preocupación de objetividad y universalidad. Incluso ya validado, ningún modelo científico puede pretender agotar lo real examinado. [...] como escribe Canguilhem, la ciencia no define la destinación de los conocimientos que produce: ella constituye verdades sin finalidad”¹⁹.

Una institución educativa que intente estar al nivel del medio en que opera, que busque caminar hombro a hombro con el entorno no podrá nunca lograrlo, pues entre el acontecimiento de la realidad y su desciframiento hay una distancia en el tiempo. Cuando se han reconocido esas demandas y se da inicio a la adaptación de la institución, ya han variado, puesto que el cambio, la transformación, la mutación, la inestabilidad... en fin, la inconstancia es quizá lo único constante.

La razón de ser de una universidad es la re-flexión y la pre-visión, el re-conocer las formas de organización del mundo, según unas condiciones de posibilidad en un momento determinado de la historia, y des-cubrir las constantes que rigen su diversificación. La única posibilidad de jalonar procesos, sean éstos de la índole que sean, es la de avanzar a la vanguardia, no de las otras universidades, si ellas se encuentran en la retaguardia, sino de las disciplinas y de las ciencias: Es la creación de conocimiento.

La instancia que debe guiar la universidad es la búsqueda de conocimiento, no la repetición y la multiplicación de operadores de un conocimiento estático. Ella es quien debe –y la única que puede- trazar sus miras, diseñar sus procesos, imponerse sus retos y dirigir la búsqueda de sus fines.

Los objetivos de la universidad no deben ser los de dar soluciones a problemas coyunturales, sino prever las condiciones que hacen posible su emergencia.

Una universidad debe ser visionaria, futurista, adivinatoria. Adivinatoria en tanto *creadora del futuro* que desea y busca. Ella tiene que pre-decir y hacer, a través de la adhesión de los hombres a sus estrategias.

Desde esa perspectiva puede ser motor de una sociedad a la que pretende servir. Sólo desde ese lugar puede insertarse en la trama del destino de esa sociedad; no como espectadora desprevenida y pasiva, sino como protagonista que se obstina en su papel, que se obsesiona con el personaje que representa, hasta olvidarse de sí misma y configurar así un presente futuro, para terminar siendo el personaje que busca representar. Precisa superar la débil línea que separa al actor del personaje buscado, hasta que el personaje habite el ser del actor y lo suplante.

Muchos hombres intuyen la existencia de una otra universidad posible, utópica, si ese es el lugar que se le asigna, real si se es coherente en el trabajo arduo de construirla, de transformar las condiciones desde la mera posibilidad hasta la realidad, desde la farsa hasta la acción eficaz. Es esa acción directa del hombre sobre el mundo la que ha transformado al mundo y al hombre mismo, no el vertiginoso vacío de la inmovilidad hedonista.

Sin embargo, una paradoja asecha. La universidad no forma al profesional o al investigador. Es el estudiante el que *se* forma, si la institución provee las condiciones. Nos referimos aquí a aspectos que van desde lo locativo, pasando por lo instrumental -entre lo que se cuenta el capital humano-, hasta el clima espiritual en que se ambienta el proceso de consolidación de pares académicos. Su razón de ser es la de propiciar el desenvolvimiento de las potencialidades de que el sujeto dispone. Otra es la responsabilidad de la sociedad toda: hacer posibles esas condiciones para un óptimo desarrollo de las potencialidades orgánicas, que amplíe el marco de las potencialidades mentales.

18. Paul K. Feyerabend, *Diálogo sobre el método*, Madrid, Cátedra, 2000, p. 49.

19. Changeux, Jean-Pierre, *Puntos de vista de un neurobiólogo sobre los fundamentos de la ética*, EN: Revista Sociología 21, julio de 1998, p. 159.